

# NÂNG CAO KHẢ NĂNG TIẾP CẬN NGÔN NGỮ TRONG GIÁO DỤC TRẺ KHIẾM THÍNH Ở CÁC LỚP HÒA NHẬP

NGUYỄN VĂN DANH - VŨ DUY CHINH\*

Ngày nhận bài: 30/10/2017; ngày sửa chữa: 31/10/2017; ngày duyệt đăng: 09/11/2017.

**Abstract:** The linguistic ability of most hearing impaired children in the inclusive classes are lower than that of normal children. Developing language skills for children with hearing impairment is a difficult performance for teachers, requiring persistence and appropriate measures for each child in each specific situation. This report will introduce some feasible measures to help children with hearing impairment gain more access to language, thereby increase the effectiveness of language education for children with hearing impairment.

**Keywords:** Hearing impairment; language; sign language; hearing impaired children education; inclusive classes.

## 1. Giới thiệu

Ở trẻ bình thường, ngôn ngữ của trẻ được hình thành thông qua nghe tiếng nói của người mẹ ngay trong 3 tháng cuối cùng của thời kì bào thai [1]. Vào thời điểm đó, sự phát triển của hệ thống thính giác đã phát triển đủ để trẻ có thể nhận ra tiếng mẹ. Thai nhi thay đổi vị trí trong tử cung, đầu của thai nhi nằm gần cổ tử cung của người mẹ, giúp trẻ nghe tiếng mẹ tốt hơn. Sau khi ra đời, ngôn ngữ của trẻ được hình thành thông qua quá trình giao tiếp với cha mẹ và những người xung quanh.

Trong trường hợp trẻ bị khuyết tật thính giác bẩm sinh hoặc mất thính giác sớm, sự phát triển ngôn ngữ của trẻ có thể bị chậm hơn, bởi vì đứa trẻ không nghe hoặc nghe rất hạn chế ngôn ngữ nói của cha mẹ, ít nhất cho đến khi trẻ được đeo máy trợ thính hoặc em bé được cấy điện cực ốc tai. Trong giai đoạn phát triển ngôn ngữ sớm này, nếu không được tiếp xúc với một mô hình ngôn ngữ dễ tiếp cận, trẻ sơ sinh sẽ cố gắng xây dựng ngôn ngữ riêng của mình như một phương tiện để giao tiếp và khám phá thế giới. Giống như các trẻ sơ sinh nghe được, trẻ điếc nhìn vào ngôn ngữ cơ thể mà bố mẹ trẻ sử dụng và bắt đầu sử dụng các cử chỉ mang tính biểu tượng riêng của trẻ. Không giống như những trẻ sơ sinh khác, trẻ điếc sẽ tiếp tục giao tiếp bằng cử chỉ trong một thời gian dài hơn. Trẻ khiếm thính không chỉ thể hiện các cử chỉ, biểu tượng đơn giản mà còn kết hợp hai hoặc nhiều cử chỉ biểu tượng thành các câu phức tạp hơn, do đó tạo ra ngôn ngữ riêng của trẻ, những ngôn ngữ này thường chỉ có bố mẹ hoặc những người thân trong gia đình mới có thể hiểu được.

Hầu như tất cả các nhà khoa học đồng ý rằng 2-4 năm đầu tiên của cuộc đời là rất quan trọng đối với sự phát triển ngôn ngữ ở tất cả trẻ em, kể cả những người khiếm thính. Việc tiếp cận ngôn ngữ chậm trễ sẽ dẫn

đến hậu quả tiêu cực không thể khắc phục được (đặc biệt trong lĩnh vực ngữ pháp phức tạp), cho dù sau này trẻ có tiếp xúc với ngôn ngữ trong thời gian dài như thế nào [2].

Nghiên cứu của Yoshinaga- Itano & Sedey cho thấy những trẻ bị suy giảm thính giác nếu được phát hiện sớm và được can thiệp kịp thời trong 6 tháng đầu đời có nhiều khả năng có trình độ ngôn ngữ trong phạm vi “bình thường”, bất kể trẻ sử dụng giao tiếp bằng lời nói hay sử dụng ngôn ngữ kí hiệu [3]. Tuy nhiên phần lớn trẻ em có ngôn ngữ thấp hơn mức bình thường, và sự chậm trễ này vẫn tồn tại trong những năm sau [4]. Thực tế cho thấy đa số trẻ em khiếm thính khi mới vào học ở các lớp hòa nhập đều có sự chậm trễ về mặt ngôn ngữ so với các trẻ em bình thường, vì vậy giáo viên (GV) phải có những quan tâm và hiểu biết cơ bản về giáo dục ngôn ngữ cho trẻ khiếm thính để tăng hiệu quả giáo dục ngôn ngữ cho học sinh (HS) khiếm thính.

## 2. Các biện pháp tăng khả năng tiếp cận ngôn ngữ cho trẻ khiếm thính

GV có nhiều lựa chọn để tăng khả năng tiếp cận ngôn ngữ cho trẻ khiếm thính trong lớp học. Các biện pháp này bao gồm điều chỉnh môi trường học tập, các điều kiện âm thanh để cải thiện nhận thức về ngôn ngữ nói cho trẻ khiếm thính, cung cấp hỗ trợ trực quan cho ngôn ngữ nói bằng cách sử dụng tín hiệu hoặc dấu hiệu để sử dụng một ngôn ngữ khác như ngôn ngữ kí hiệu quốc gia hoặc khu vực.

### 2.1. Tăng khả năng tiếp cận ngôn ngữ bằng cách cải thiện âm thanh trong lớp học

Một trong những biện pháp mà các trường học có thể thực hiện để tối ưu hóa việc tiếp cận thính giác với ngôn ngữ nói là tạo ra môi trường âm thanh học tập

\* Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương Nha Trang

tối ưu. Môi trường ở các lớp học hòa nhập thường không yên tĩnh mà ồn ào. Tiếng ồn trong lớp học tạo ra các rào cản âm thanh ảnh hưởng tiêu cực đến nhận thức tiếng nói và có thể gây bất lợi cho học tập học tập ở trẻ em khiếm thính [5]. Trong những trường hợp này, tỉ lệ giữa tín hiệu cung cấp cho trẻ và tiếng ồn là rất quan trọng đối với khả năng phát triển ngôn ngữ của trẻ khiếm thính. Bởi vì muốn tương tác ngôn ngữ nói có hiệu quả đòi hỏi các HS khiếm thính cần phải nghe được tiếng nói của GV và các HS khác.

Khi HS khiếm thính tham gia vào các lớp học ngày càng nhiều thì vấn đề âm thanh trong lớp học ngày càng được quan tâm nhiều hơn, và vấn đề này đặc biệt quan trọng đối với những HS khiếm thính được cấy ghép điện cực ốc tai ngay từ khi còn nhỏ. Tiếng ồn trong lớp học không chỉ làm hạn chế giao tiếp hiệu quả của trẻ khiếm thính với người khác do giảm khả năng nghe lời nói của GV và các bạn trong lớp học mà còn làm hạn chế việc học của trẻ khiếm thính [6].

Một điểm cần lưu ý đối với GV giảng dạy trong các lớp có trẻ khiếm thính học hòa nhập là thường xuyên chú ý đến các thiết bị trợ thính của trẻ có hoạt động chính xác hay không. Trẻ khiếm thính không phải lúc nào cũng biết rằng thiết bị của chúng không hoạt động, đối với các HS lớn tuổi có thể phát hiện khi máy trợ thính của trẻ có vấn đề nhưng với các trẻ nhỏ thường không để ý đến. Nếu các thiết bị trợ thính của trẻ không hoạt động hoặc hoạt động kém thì trẻ khiếm thính sẽ bị tách rời ra khỏi các giao tiếp trong lớp học từ đó giảm khả năng học tập của trẻ. Do vậy, GV cần có trách nhiệm đảm bảo rằng máy trợ thính hoặc ốc tai điện tử cấy ghép của trẻ đang hoạt động bình thường và khuyến khích trẻ tự kiểm soát thiết bị trợ thính của mình.

## **2.2. Tăng khả năng tiếp cận ngôn ngữ thông qua ngôn ngữ kí hiệu**

Cách thứ hai để tăng khả năng tiếp cận ngôn ngữ cho trẻ khiếm thính trong lớp học là sử dụng một ngôn ngữ có thể tiếp cận được với mọi HS khiếm thính, miễn là trẻ không có các khuyết tật khác đi kèm, đó là ngôn ngữ kí hiệu. Sử dụng ngôn ngữ kí hiệu trong giáo dục trẻ khiếm thính được xem như việc giáo dục song ngữ. Các chương trình song ngữ trong giáo dục khiếm thính có điểm chung là chúng kết hợp hai ngôn ngữ, ngôn ngữ kí hiệu quốc gia và ngôn ngữ nói, mặc dù ngôn ngữ nói trên không cần phải có dạng nói. Grosjean cho rằng, mọi trẻ em khiếm thính, bất kể mức độ thính giác của mình, đều có quyền phát triển song ngữ. Bằng cách hiểu biết và sử dụng cả ngôn ngữ kí hiệu và ngôn ngữ nói, đứa trẻ sẽ đạt được khả năng nhận thức, ngôn ngữ và xã hội của mình [7].

Theo Gregory, có bốn mục đích chính trong việc đưa ngôn ngữ kí hiệu vào chương trình giáo dục trẻ khiếm thính là: để cho trẻ khiếm thính có thể có khả năng ngôn ngữ, cung cấp chương trình học rộng, tạo điều kiện cho các kĩ năng đọc viết tốt và cung cấp cho trẻ khiếm thính những nhận thức tích cực về bản thân trẻ. Trong đó, việc cung cấp cho trẻ khả năng tiếp cận nội dung chương trình giảng dạy là một mục tiêu chung của tất cả các chương trình song ngữ. Thúc đẩy năng lực ngôn ngữ, chủ yếu thông qua việc cung cấp ngôn ngữ kí hiệu như ngôn ngữ đầu tiên của trẻ khiếm thính, có thể là mục tiêu được nhắc đến nhiều thứ hai. Kích thích sự phát triển của nhận dạng xã hội và lòng tự trọng có thể là mục tiêu được đề cập thứ ba. Nâng cao trình độ trong ngôn ngữ nói như là một ngôn ngữ thứ hai là một mục tiêu khác ủng hộ bởi một số chương trình song ngữ [8].

## **2.3. Tạo điều kiện phát triển ngôn ngữ thông qua tương tác lớp học**

Sự tương tác giữa bạn bè trong lớp học và sự tương tác giữa GV với HS khiếm thính có thể nâng cao khả năng phát triển ngôn ngữ cho HS khiếm thính. Để có được điều này, những HS khiếm thính phải được tham gia đầy đủ vào các trao đổi giao tiếp trong lớp, đồng thời đòi hỏi GV có một phong cách tương tác thích hợp với HS khiếm thính của mình. Nghiên cứu cho thấy việc thiết lập tương tác trong lớp học thực sự kích thích việc học ngôn ngữ của HS khiếm thính là một thách thức đáng kể đối với các GV [9].

Việc thiết lập mối quan hệ tương tác tốt giữa HS khiếm thính với mọi người sẽ tạo điều kiện tốt cho việc học ngôn ngữ không chỉ ở nhà mà còn ở trường. Ở trường học có HS khiếm thính đòi hỏi GV phải có mối quan tâm đến vấn đề thiết lập mối quan hệ giữa HS khiếm thính GV và với bạn bè trong lớp. Việc sử dụng các câu hỏi mở rộng, nhắc nhở và việc sử dụng các từ khó và ngôn ngữ phức tạp... tất cả đều liên quan đến sự phát triển ngôn ngữ ở trẻ em [10]. Đối thoại giữa GV và trẻ em là một ngữ cảnh thiết yếu cho việc dạy và học, đặc biệt là trong những năm đầu đời. Theo Shiel và cộng sự, bản chất và chất lượng của phong cách tương tác của một GV có thể dự đoán được việc học ngôn ngữ của trẻ em khiếm thính [11].

Trẻ khiếm thính do khó khăn về tiếp nhận âm thanh, ngôn ngữ nói dẫn đến lời nói ít chính xác hơn hoặc khó diễn đạt hơn, do đó người lớn thường có khuynh hướng đưa ra lời nói, dẫn dắt các cuộc đối thoại. Với khuynh hướng tự nhiên đó, kết quả là những người trưởng thành làm chủ các cuộc đối thoại, đặt ra nhiều câu hỏi một phương án trả lời (ví dụ, có - không) nên trẻ ít có cơ hội để thực hành, mở rộng và hoàn chỉnh cấu trúc ngôn

ngữ của trẻ, do vậy làm cản trở trong việc học ngôn ngữ và giao tiếp của trẻ khiếm thính. Với kiểu tương tác này sẽ cản trở việc đạt được trình độ thông thạo ngôn ngữ của HS khiếm thính [12].

Một thách thức nữa đối với sự tương tác thành công của GV dạy các lớp học hòa nhập có HS khiếm thính là đạt được và duy trì sự giao tiếp bằng mắt giữa các HS và giữa GV với HS. Nếu tiếp xúc trực quan không tốt, HS khiếm thính sẽ bị bỏ lỡ thông tin được trình bày bằng ngôn ngữ kí hiệu hoặc văn bản cũng như các lời nói trình bày trong các tài liệu hình ảnh có liên quan đến nội dung.

Theo Stewart, những GV tốt của người khuyết tật thính giác có thể thu hút HS của họ trong quá trình đối thoại. Để thực hiện được điều này, GV phải nhạy cảm, phán đoán phân tích ngôn ngữ của HS để biết được những gì một HS làm hoặc những điều trẻ không hiểu, từ đó có những điều chỉnh cho nhu cầu giao tiếp và ngôn ngữ cá nhân của HS. Stewart đã xây dựng hai hướng dẫn để giúp GV xử lý nền tảng ngôn ngữ đa dạng và nhu cầu giao tiếp của HS khiếm thính. Thứ nhất, thông tin liên lạc của GV phải chịu ảnh hưởng của động lực truyền thông trong lớp học và đặc điểm học tập của HS khiếm thính. Thứ hai, điều quan trọng là nhận ra rằng không chỉ có một cách để giao tiếp trong lớp học. Thay vào đó, GV phải sử dụng các phương tiện giao tiếp khác nhau tùy thuộc vào điều kiện thực tiễn trong lớp học [13].

### 3. Kết luận

Tóm lại, có nhiều cách tiếp cận khác nhau để cải thiện việc tiếp cận ngôn ngữ cho HS khiếm thính. Mỗi cách tiếp cận có điểm mạnh và điểm yếu nhất định, và sự phù hợp của bất kì sự thay thế cụ thể nào cũng phụ thuộc vào tình huống thực tế ở gia đình và trường học cũng như đặc điểm của người học ngôn ngữ. Việc lập kế hoạch giáo dục phát triển ngôn ngữ một cách khoa học phù hợp cho trẻ khiếm thính của nhà trường và GV là cần thiết. Bằng cách phân loại mức độ khuyết tật thính giác của trẻ, duy trì sự tương tác giữa trẻ khiếm thính với bạn bè và GV ở trong lớp học. Đồng thời việc thiết lập một chương trình giáo dục tốt và đánh giá chính xác kết quả nhận thức và tình cảm xã hội của trẻ thì chúng ta có thể giáo dục tốt hơn, phù hợp hơn với nhu cầu và thế mạnh của trẻ khiếm thính. □

### Tài liệu tham khảo

- [1] Moon, C., Lagercrantz, H., & Kuhl, P K. (2012). *Language experienced in utero affects vowel perception after birth: A two-country study. Acta Paediatrica*, 102, 156-160.
- [2] Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D., & Orfanidou,

E. (2012). *First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. Cognition*, 124(1), 50-65.

[3] Yoshinaga-Itano, C., & Sedey, A. L. (Eds.) (2000). *Language, speech, and social-emotional development of children who are deaf or hard-of-hearing: The early years. Volta Review*, 100(5), 1-297.

[4] Yoshinaga-Itano, C. (2006). *Early identification, communication modality, and the development of speech and spoken language skills: Patterns and considerations. In P. Spencer & M. Marschark (Eds.), Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children (pp. 298-327). New York, NY: Oxford University Press.*

[5] Dockrell, J. E., & Shield, B. M. (2006). *Acoustical barriers in classrooms: The impact of noise on performance in the classroom. British Educational Research Journal*, 32(3), 509-525.

[6] Jamieson, J. R. (2010). *Children and youth who are hard of hearing: Hearing accessibility, acoustical context, and development. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.). The Oxford handbook of deaf studies, language, and education (Vol. 2, pp. 376-389). New York, NY/Oxford: Oxford University Press.*

[7] Grosjean, F. (2001). *The right of the deaf child to grow up bilingual. Sign Language Studies*, 1(2), 110-114. doi: 10.1353/sls.2001.0003.

[8] Gregory, S. (1986). *Bilingualism and the education of deaf children. Proceedings of the conference on bilingualism and the education of deaf children: Advances in practice (pp. 18-30). Leeds: University of Leeds.*

[9] Knoors, H., & Hermans, D. (2010). *Effective instruction for deaf and hard-of-hearing students: Teaching strategies, school settings, and student characteristics. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.). The Oxford handbook of deaf studies, language, and education (Vol. 2, pp. 57-71). New York, NY: Oxford University Press.*

[10] Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2002). *Fostering language and literacy in classrooms and homes. Young Children*, 57(2), 10-18.

[11] Shiel, G., Cregan, A., McGough, A., & Archer, P. (2012). *Oral language in early childhood and primary education (3-8 years). Research report 14. Dublin: NCCA.*

[12] Wood, D., Wood, H., Griffiths, A., & Howarth, I. (1992). *Teaching and talking with deaf children. London: John Wiley & Sons.*

[13] Stewart, D. A. (2006). *Instructional and practical communication: ASL and English based signing in the classroom. In D. F. Moores & D. S. Martin (Eds.), Deaf learners: Developments in curriculum and instruction (pp. 207-220). Washington, DC: Gallaudet University Press.*