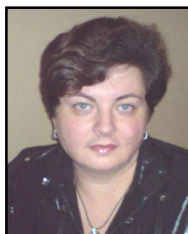


УДК 159.922.761:616.28-008.14

*Дробот О. А.,*  
науковий співробітник  
*Щуцька О.І.,*  
заступник директора,  
*Капелюх Д. Р.,*  
заступник директора

## РОЗВИТОК СПІЛКУВАННЯ ГЛУХИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ СІМ'Ї

### Анотація



Здійснено теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми розвитку мовлення глухих дітей в умовах сім'ї; розроблено методики та проведено констатувальний етап експерименту, проаналізовано особливості мовлення глухих дітей; розроблено поради для чуючих батьків глухих дітей.

**Ключові слова:** глухі діти, глухі батьки, жестове спілкування, методика, особливості мовлення, розвиток, сім'я, чуючі батьки.



**Вступ.** Значення і місце спілкування з оточуючими людьми важко переоцінити. Видатні психологи радянської доби Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн довели, що психіка розвивається шляхом «соціального наслідування», засвоєння досвіду. Дитина засвоює не лише окремі знання і уміння, у неї відбуваються вагомі зміни різних психічних процесів. «Навчання веде за собою розвиток», – зазначав Л. С. Виготський [2]. Дитина при народженні – це людина лише потенційно. Вона реалізує свої можливості і справді стає людиною лише завдяки тому, що оточуючі дорослі люди передають їй свій власний досвід і навчають її.



Тривалий час ми оперували даними про те, що зміст людського досвіду узагальнений лише у словесній формі, то передача і засвоєння його передбачає участь вербального мовлення в такому процесі.

Вважалося, що лише вербальне мовлення відкриває дитині доступ до всіх досягнень людської культури.

З розвитком мовлення у дитини пов'язується і формування її як особистості в цілому, а також і всіх психічних процесів (сприймання, уяви, мислення та ін.). Насьогодні наука володіє неспростовними доказами того, що на місці словесного мовлення може бути і жестове [1, 3,7,8,9, 10,11].

Важлива роль жестової мови у комунікативному і когнітивному розвитку дитини не залишає жодних сумнівів щодо цього. Безперечним є значення жестового мовлення у психіці дитини з урахуванням умов і чинників, які сприяють зародженню і розвитку його вже в перші місяці життя. Питання про розвиток жестового мовлення в умовах родинного спілкування і особливості продукування візуально-рухових комплексів є досить актуальним і виявляє значний інтерес дослідників.

Зарубіжні дослідження з сурдопедагогіки другої половини ХХ ст. були спрямовані на аналіз спілкування, де основою були жести, символічне жестикулювання, оволодіння жестовою мовою, словесною мовою глухими і чуючими дітьми. Базуючись на соціологічній моделі, згідно з якою мова є соціальним явищем, розвиток мовленнєвих здібностей маленької дитини виникає в результаті засвоєння мови, але використовуючи різні передумови, критерії, термінологію, вони досить часто трактували одне й те ж явище різними способами або використовували одні й ті ж терміни для різних понять. Зокрема, у дослідженнях Т. М. Ушакової (2004) знаходимо вивчення дословесного періоду в онтогенезі дитини. Виявлено, що з'явившись на світ, людська дитина має здібність виражати за допомогою голосових проявів свій внутрішній психологічний стан. Реакції крику як перші голосові експресії новонародженої мають дві сторони: зовнішню (голосові прояви) і внутрішню (дитячі афекти, емоції). Це є характерною рисою будь-якого мовленнєвого прояву, оскільки мовлення людини впродовж всього життя є постійним вираженням психічних явищ емоцій, думок за допомогою голосу або кінетичних рухів. Тому, як вважає автор, перший дитячий крик є психофізіологічним зародком майбутнього мовлення, яке має в собі його головну якість – зовнішнє вираження внутрішнього психічного стану [6]. Важливу особливість психофізіологічних механізмів є спонтанність їхнього прояву. Одним із свідчень незалежності первинних вокальних проявів (крик, плач, інші вокалізації та ін.) від

соціуму є факт їхньої ідентичності у всіх дітей світу, як чуючих, так і нечуючих.

Один з напрямків досліджень (Гейтс П., Камайоні С., Вольтера К., 1975; Петтіто, 1987; Фольвен і Бонвілліан, 1991; Бутлерворт, Моріссетте, 1996 та ін.) приділяв особливу увагу жестовому спілкуванню чуючих дітей. Такі жести, як «протягування руки/рук», «показ-вказівка», «давання», «хватування» пройшли детальний аналіз на основі потягу до спілкування перед початком мовлення. Особлива увага була присвячена «вказівці», як основному шляху встановлення стосунків взаємного розуміння (Брунер, 1975; Лок 1978, 1980), внаслідок чого і на основі чого виникає мовлення. Подібні типи жестів називаються «безпосередньо доказовими», ними користуються діти віком від 8 *міс.* для вираження комунікативних потреб; натяк на зазначені жести завжди знаходиться в межах контексту, в якому здійснюється спілкування. У названих дослідженнях жести чуючих дітей були визначені як досимволічні, і тому вважаються «долінгвістичними» комунікативними сигналами, в той час, як звукове мовлення з самого початку вважалося лінгвістичним.

Третій напрямок досліджень спрямований на відмежування від позиції Піаже вважається особливим типом жестової діяльності, що використовується дітьми під час гри, яка швидко прогресує від простих «жестів розпізнання» до «символічних ігор» (Ніколіч, 1977). Вейтс, Бретхерфон, Камайоні, Вольтера, 1979; Венегіано, 1981 та ін.) спостерігали дивну схожість між символічною грою і розвитком мови. Хоча в названих дослідженнях жести, якими користуються чуючі діти, вважалися символічними, але некомунікативними, лише через деякий час (Газеллі, 1983; Акредоло, 1985 та ін.) спостерігали, що названі жести «символічних ігор» можуть мати комунікативну спрямованість [1, 9].

Жести, названі «довідковими», виражають особливий вид довідки через процес деконтекстуалізації, який аналогічний процесу, що спостерігається при використанні першого слова, має характер умовності і узгодженості незалежно від будь-якого ситуативного контексту і меж звичайного встановленого порядку.

Четвертий напрямок досліджень займався вивченням оволодіння жестовою мовою глухими дітьми і чуючими дітьми глухих батьків, які підпорядковані впливу жестової мови, оскільки починали використовувати жестикуляцію у досить ранньому віці, ніж діти, котрі навчаються вимовляти свої перші слова (Сенлезінгер і Меадов, 1972; Бонвіліан, Орлеанські, Новак, Зольвен і Холей-Вількокс, 1985 та ін.).

Зазначені автори мають тенденцію до позначення поняттям «жест», якими користуються діти, не розрізняючи довідковий та символічний показ, а також справжні лінгвістичні жести [10].

В деяких ранніх дослідженнях (Бонвіліан, Орлеанські, Новак, 1983; Фольвен і Бонвілліан, 1991; Петітто, 1990) про розвиток ЖМ повідомлялося, що перші жести діти вживають раніше, ніж чуучі діти вживають розмовні слова. Вивчення мовленнєвого розвитку двадцяти дітей (більшість чуучих дітей глухих батьків), вказують на те, що перші розбірливі жести з'являються у віці 8 *міс.*, порівняно з 12 – 13 *міс.*, коли з'являються перші слова у більшості чуучих дітей.

У нещодавніх дослідженнях глухих дітей глухих батьків (ГДГБ) (Андерсон і Рейлі, 2002) батьки спостерігали виразне жестове мовлення у своїх малюків у віці 8 і 10 *міс.* Перевага жестів над розмовними словами у плані розвитку означає, що діти когнітивно готові до вивчення слів раніше 12 *міс.*, але відмінність у розвитку контролю за моторикою жестів і за розмовними артикуляторами впливає на прояв лексичних знань.

Водночас, існують й інші дані (Газеллі і Вольтерра, 1990; Петтіто, 1988; Вольтерра, 1981), які засвідчують незначні відмінності в часі між появами перших понять жестовою і розмовною мовами. Як зазначали Андерсен і Рейлі (2002), чуучі діти володіють в середньому 10 комунікативними жестами у віці 8 *міс.* Майер і Ньюпорт (1990) зробили висновок, що оскільки існує можливість переважного вивчення ЖМ в ранньому віці дитини на дословесному етапі, не існує показань на користь того, що ця перевага поширюється на пізніші етапи розвитку [1, 5, 11].

Важливим для нас є і дані про ранній лексичний розвиток. Зокрема, за даними Статистичного центру комунікативного розвитку Мак Анура (1994), які досліджували відмінності між знаннями поняттєвого запасу американської жестової мови (АЖМ) і вербальних мов на прикладі 69 дітей категорії ГДГБ. У віці 12 – 17 *міс.* активний запас дітей зазначеної категорії був більшим, ніж активний словесний запас чуучих дітей віком 18 – 23 *міс.* (середні параметри і діапазони знань АЖМ й англійської майже не відрізнялися). Обсяг раннього лексикону АЖМ подібний до обсягу англійської мови, причому в обох перевага надається поняттям-назвам (Андерсон і Рейлі, 2002; Бонвілліан та ін., 1983; Фольвен і Бонвілліан, 1991). Окрім цього, вчені Андерсен і Рейлі (2002) повідомили про появу запитальних жестів (наприклад, ДЕ? ЩО?), емоційних жестів, когнітивних станів та дій

(ХОЧУ, ЛЮБЛЮ, ДУМАЮ та ін.), подібно до вербальної мови. Проте, відсотковий вміст предикатів в АЖМ виявився вищим, ніж в активному запасі чуючих дітей, які вивчають англійську мову, що може свідчити про граматичні відмінності між АЖМ і англійською. На відміну від звітів про дітей, що вивчають англійську, Андерсон і Рейлі не виявили ознак мовленнєвої акселерації в підгрупах дітей в підгрупах дітей категорії ГДГБ. Зростання їхнього поняттєвого жестового запасу було стабільним і на диво прямолінійним, можливо, це відбувалося через те, що розмір зразка і інтервалу між зразками якимось чином впливали на результат, як свідчить канадська вчена Д. Рассел.

Дослідження [2,3,4] спрямовані на порівняння комунікативного розвитку глухих дітей, які оволоділи жестовою мовою, їхніх глухих батьків, і чуючих дітей (того ж віку, статі і сімейного походження)<sup>1</sup>(Табл. № 1) Діти знаходилися під спостереженням тривалий час і їхнє вільне спілкування з матерями записувалося на відеоплівку. В Табл. № 1 враховані дані про глухих дітей віком від 10 до 22 *міс.* і дані чуючих дітей віком від 9 до 24 *міс.* Відеозаписи розглядалися поєднано зі щоденними письмовими звітами про поведінку чуючих дітей. Табл.№ 1 сумує принципів стадії лінгвістичного розвитку.

Як бачимо з Табл. № 1, різні стадії в процесі оволодіння мовою наслідували одна одну в порядку черговості і були однаковими для обох дітей, незалежно від вираження і сприймання мовної модальності.

З самого початку виникають лише жести, що мають характер дії, потім з'являються перші пояснювальні жести (в межах 10 - 11 *міс.*), як у чуючої дитини (11 *міс.*), так і у глухої (10 *міс.*). Місяцем пізніше чуюча дитина вимовляє свої перші слова, а нечуюча – перші жести. І жести, і слова відносимо не до особливого пояснення, а до комплексних схем дій, які беруть свій початок від ритуального спілкування матері й дитини. Поступово жести-символи втрачають контекстуалізацію і використовуються спонтанно з різними намірами в процесі спілкування, ігрової діяльності. Семантичний зміст і функціональне значення використаних сигналів у дітей (чуючих і нечуючих) повністю співпадають.

---

<sup>1</sup> Дані про глухих дітей були зібрані в Каліфорнії і є частиною основного складу даних Салк Інституту професором BellugiUrs. та її співробітниками, в той час, як дані по чуючим дітям були зібрані в Італії.

Таблиця №1. Стадії лінгвістичного розвитку глухих і чуючих дітей

№	Вік	Чуюча дитина			Глуха дитина	
		жестикуляційний	звуковий	комбінований	жест	комбінований
1.	10 міс.				вказівний жест, доказовий жест, пояснювальний жест.	Вказівний жест + доказовий жест
2.	11 міс.	доказовий жест, вказівний жест, пояснювальний жест	звукові елементи			
3.	12 міс.	жест	слово	вказівний жест + слово	пояснювальний жест	вказівний жест + жест-символ
4.	13 міс.	жест	слово	вказівка+ жест вказівка+ слово		
5.	14 міс.				вказівний жест + слово	
6.	18 міс.		слово, слово + слово	пояснювальний жест + слово		жест + жест, жест + жест + жест

Як зазначають вчені на основі аналізу жестового мовлення, що жестикуляційна лексика і жестикуляційні комбінації у глухих дітей були більш багатшими і часто вживанішими, ніж лексика і поєднані комбінації у

чуючої дитини, котра додатково використовувала звукову модальність. Було зафіксовано однакову кількість слів і жестів, але з різними поясненнями. Перші комбінації двох елементів зафіксовано у дітей у віці 18 міс. Характерно, що чуюча дитина засвідчила здібність до комбінації з двох слів або одного пояснювального жеста зі словом, але не з двома пояснювальними жестами зі словом, в той час як глуха дитина використовувала і правильно поєднувала 2 – 3 жести [5].

Проаналізувавши дані факти, дослідники відмічають, що при аналізі одного й того ж явища з використанням одного й того ж критерію і спільну термінологію, виявилось, що не існує жодної «переваги в жестах» у дітей, які змушені користуватися жестовою мовою порівняно з дітьми, які здійснюють комунікацію під впливом звукового мовлення. В період оволодіння жестовою мовою, так і при оволодінні словесною мовою, необхідно розрізняти домовленнєвий і мовленнєвий періоди, які, в основному, виражаються в одній модальності, та не повинно створювати неточностей у розмежуванні періодів.

Інші дослідження розвитку глухої дитини, яка народилася в сім'ї глухих батьків (БонвілланіОранські, 1983), засвідчили ту ж тенденцію, яка дозволяє констатувати, що стадії розвитку мови однакові у глухих і у чуючих дітей. Хочемо уточнити суттєву деталь, що згадані дослідження з оволодіння мовою глухою дитиною були проведені в сім'ях, де глухі батьки володіли жестовою мовою, як рівноправною мовою, і вони були абсолютно впевнені в необхідності передачі її своїм дітям.

Сукупність одержаних нами у проаналізованих дослідженнях фактів підтверджує гіпотезу, яка спирається на уявлення про реактивну сутність діяльності мовленнєвомовних (Т. М. Ушакова) структур людини [6]. Людський мозок наділений потребою і здібністю утворених в ньому активних станів. Мовленнєва експресія здійснюється завдяки діяльності різних рухових органів. Артикуляційний апарат – лише один із можливих каналів реагування. В ранньому онтогенезі, наприклад, психічне збудження дитини розповсюджується не лише на звукоутворювальні, а й на багато інших органів: м'язи рук, обличчя, ніг. У нечуючих людей „розмовляючими” є міміка, пантоміміка, жести, жестові висловлення, загальна рухова поведінка та ін. У суб'єктивному плані активність спрямована на розвиток мовлення деякого змісту, що знаходиться у свідомості, і представляє собою намір висловлюватися (інтенцію). Іntenціональна активність має вроджений характер, форми її прояву

однакові у новонароджених у всьому світі незалежно від типу засвоєної мови.

Для виявлення розвитку спілкування у ГДГБ нами була розроблена методика констатувального етапу експерименту з двох позицій. З одного боку, ми вивчали записи батьків в умовах невимушеного спілкування, з іншого боку, ми фіксували основні ситуації, при яких виникають спроби спілкування, а також емоційні прояви (позитивні та негативні), які супроводжують появу мовлення. Однак, емоційний контакт ми відносимо до числа чинників необхідних, але недостатніх для розвитку активного мовлення дитини. Досить важливим для розвитку спілкування, на наш погляд, є участь дорослого разом з привабливим в очах дитини предметом. Дорослий пропонує дитині особливу співпрацю, що включає і спілкування з дитиною, і практичну взаємодію, використовуючи предмет. Особливо відмітимо, що співпраця у спілкуванні – поняття для нас досить важливе. Згідно з визначенням М. І. Лісіної (1985), до спілкування ми відносимо лише ті види діяльності, об'єктом яких є інша людина, партнер по спілкуванню. Якщо об'єктом діяльності слугує іграшка, то це вже буде предметна діяльність; за участі у неї обох партнерів зі спілкування предметна діяльність стає основою для їхньої практичної взаємодії.

**Спостереження за дітьми батьками під час  
невимушеного спілкування в умовах сім'ї,  
де жести мови є рідною**

У дослідженні брали участь 9 дітей групи ГДГБ, причому, всі діти обстежувалися у віці 14 – 16 *міс.*, з них п'ятеро дітей при досягненні 18 – 22 *міс.* Діагноз дітей – нейросенсорна глухота. За медичними даними фахівців діти не відставали у моторному розвитку. У процесі дослідження вияснилося, які жести батьки помічають у дитини при спілкуванні. Віковий етап обмежувався від 14 до 22 *міс.*, основний змістом якого є дві події: виникає розуміння мовлення оточуючих дорослих і з'являється поява первинної жестикуляції. Ці події тісно пов'язані між собою не лише в часі, але й змістово, оскільки відображають дві складові розвитку комунікативної здібності. Перші (від 8 до 10) жести батьками були зафіксовані вже 9 *міс.* У віковій групі дітей (14 – 16 *міс.*) за даними батьків спостерігалися наступні жести:

- вказівні (іграшка ТАМ (ТУТ), ТУДИ, ТИ);



- доказові (НА, НІ, ДАЙ, МОЄ, ХОЧУ ЇСТИ (ПИТИ, НА ГОРЩИК, НА РУКИ, СПАТИ, ГУЛЯТИ), НЕ ХОЧУ, ЙДИ, ЙДИ ДО МЕНЕ (ВІД МЕНЕ) та ін.);

- пояснювальні (ЗНИКЛО, ЗАДОВОЛЕНИЙ, СОРОМНО, ЗНИМАЄ ШТАНЦІ, ПІДНИМАЄ СУКНЮ, ЗАКОЛИСУЄ ЛЯЛЬКУ);

- індивідуальні (ТАК, СЯДЬ, ЛЯЖ ПОРУЧ, КУПАТИСЯ, МИТИ ГУБКОЮ).

При використанні вказівних жестів четверо дітей (14 – 16 міс.) користувалися рукою, лише одна дитина – вказівним пальцем; поступово старші діти стали використовувати вказівний палець.

Відмічаємо, як позитивне явище, що у 18 – 19 міс. відбулося збільшення кількості жестів (на 10 в середньому по наслідувальним жестам та жестам-назвам). Майже всі зафіксовані жести використовувалися більшістю дітей. Новими для засвоєння порівняно з попереднім періодом 14 – 16 міс. стали жести: ДАЙ, ТАК, СЯДЬ, ЛЯЖ ПОРУЧ, ЙДИ СЮДИ, ДИВИСЬ СЮДИ, ДО ПОБАЧЕННЯ, ЗАДОВОЛЕНИЙ, ПРОХАННЯ (ОДЯГТИ, РОЗДЯГТИ, ВЗУТИ та ін.).

У більшості дітей з'явилися жестові одиниці, які позначають якість предмета: ГАРЯЧЕ, ХОЛОДНЕ, ВЕЛИКИЙ (МАЛЕНЬКИЙ) М'ЯЧ, КОЛЮЧИЙ, ГАРНА (НЕГАРНА) ЛЯЛЬКА.

Збільшилося число самостійно зображуваних жестів, які імітують діяльність дорослого у чотирьох з п'яти дітей: ЧИТАЄ, ПІДМІТАЄ, ПРАСУЄ, МИЄ, ВИТИРАЄ ПІДЛОГУ, ВМИВАЄТЬСЯ, МАЛЮЄ. Окрім зафіксованих, у двох досліджуваних дітей спостерігалися жести: ДЯКУЮ, НЕМОЖНА, МОЖНА? ВСЕ, ВСТАВАЙ, ПУСТИ, СЕРДИТИСЯ.

Варто зазначити, що всі п'ять дітей віком 20 – 22 міс. виділяють себе, вказуючи жестом на себе (у більшості випадків - кулачок до себе (2), похлопування по животику (1), ручка до грудей (1), ребро руки до грудей (1). Для прикладу, мама Дмитрика запитує: ХТО ЦЕ ЗРОБИВ, ДІМА? – отримує відповідь сина у вигляді похлопування по животику рукою.

Якщо звернутися до дослідження О. І. Ісеніної (1988), яка вивчала жести у 25 чуючих дітей (віком 9 – 11 міс.) був помічений вказівний жест пальчиком у 75 %, інші показували за допомогою витягнутої руки. 50 % дітей використовували жест ХОЧУ НА РУКИ, у 70 % спостерігався жест НА, у 13 % - ДАЙ. 13 % дітей у відповідь на питання: *Хто це зробив?* – показували кулачком на себе. Коли діти хотіли їсти, показували пляшку з молоком, тягнулися до стола, брали свою чашку (ложку). У 14 – 16 міс. 80 % дітей показували пальцем;

спостерігався жест ЗНИКЛО, НЕМАЄ – 60 % дітей, НА – у всіх дітей; висловлення прохання щодо назви предметів (вказівний жест і вокалізація – у всіх дітей); соромлять себе, використовуючи вказівний жест лише 20 % дітей; підзивають до себе, звертаючи увагу дорослого на що-небудь – ПОВЕРТАЮТЬ ГОЛОВУ РУКАМИ - 60 % дітей; використовують жест ДО ПОБАЧЕННЯ – 50 %; всі однаково застосовують жест - ПРОСИТИСЯ НА РУКИ; при потребі їсти, пити, йдуть за стільчиком, несуть його до столу (ведуть маму до столу, на кухню), показують на стіл, підходять до столу, зжимають – розжимають пальчики, хлопають по стільчику – ПОСАДИ; при бажанні гуляти – починають одягатися, підводять до дверей маму, приносять мамі свій одяг, підходять до дверей, дивляться на маму, піднімають свою ручку до дверної ручки, зжимають і розжимають пальчики; при бажанні спати – підходять до ліжка, кладуть голову на подушку, показують ручкою на постіль, вередують. Окрім цього, зафіксовані одиничні жести: з вкладання спати ляльки і сама дитина лягає біля неї; танцює, підмітає підлогу віником, гладить руками обличчя – ВМИВАТИСЯ; бере книжку, газету, імітуючи читання; бажання погратися у піску — бере відерце, совочок, біжить до дверей; креслить ручкою – ПИШЕ, імітує мамине прасування, покарання [4].

Порівняння появи комунікативних жестових одиниць у висловленнях глухих і чуючих дітей показало відсутність статистично значеннєвих відмінностей. В обох групах дітей існує важливий зв'язок між наявністю семантичних компонентів в діяльності з предметами і в жестах, свідчить на користь гіпотези про зв'язок мислення і мовленням з початку його виникнення. На думку О. І. Ісеніної, генетичне коріння мислення і мовлення знаходяться в діях дітей, зокрема, з предметами, в результаті яких формуються зміст і семантичні категорії, які обумовлюють значення жестових одиниць.

**Спостереження за дітьми батьками під час спеціально створеної ситуації спілкування в умовах сім'ї, де жестова мова є рідною**

Співставлення основних умов за яких відбувається засвоєння дітьми перших жестів у побутових ситуаціях наводить нас на думку про існування типової ситуації – індивідуальні взаємодії дорослої людини і дитини. За допомогою простих засобів доросла заохочує дитину до предмета, показує на предмет, здійснює з ним різні маніпуляції, дає дитині, спільно розглядають предмет та інше. При

цьому батько (мати) називають предмет і неодноразово це повторюють. Щоденникові записи батьків засвідчили, що дитині презентуються два способи подачі: об'єкт (предмет) та знакове позначення поєднано. За таких умов забезпечувалася практична необхідність для дитини засвоїти цей зв'язок і навчитися актуалізувати його. Батьки фіксували у дитини дії. У відповідь на прохання батька (матері) дитина виконувала прямі дії (правильні і неправильні). До правильних дій ми відносили дії, коли дитина виконувала те, що вимагається по інструкції або іншу дію, але обов'язкове стосовно до названого предмета. Називання дитини вважалося правильним, якщо воно адресувалося відповідному об'єкту і було близьким до жесту рідної мови, який застосовували батьки. У таких заданих ситуаціях обстежувалися діти ГДГБ двічі на початку (16 міс.) і в кінці (22 - 24 міс.).

В цілому, діти у більшості випадків правильно обирали об'єкт дії. Правильні відповіді склали серед прямих дій 80,4 %, серед інших – 89,7 %. Але різні інструкції виконувалися дітьми з різним ступенем правильності. Найлегше дітям давалися прості зорові реакції:

- подивитися на предмет, на який вказує мама: 100 % і 100 %;
- 
- подивитися на предмет, який називає мама – 97,1 % і 100 %;
- показати іграшку за жестом – 84,2 % і 98,1 %;
- взяти іграшку за жестом – 80,2 % і 93,3 %;
- взяти і дати іграшку за жестом – 69,2 % і 74,3 %;
- показати (назвати) іграшку відповідним жестом – 61,7 % і 93,0 %.

Середні дані за всіма інструкціями відповідають поведінці дітей в різних умовах. По інструкції ПОКАЖИ (вказівний жест) закономірність виявилася точно такою ж, як і в середньому за всіма інструкціями, за інструкцією ДАЙ, ВІЗЬМИ – також, і лише по інструкції ПОКАЖИ (НАЗВИ ЖЕСТОМ) – виявилися деякі неточності, пов'язані з несподівано малим відсотком правильних реакцій першого разу (34 %) порівняно з другим разом (67,2 %). Тому, дослідження з дітьми зазначеного віку виявили у них чітку вибірковість до змісторозрізнихкінем рідної мови:

1. (чіткість конфігурацій спостерігали у жестах ЛЯЛЬКА, М'ЯЧ, ВІДРО, СПАТИ, ПІДМІТАТИ та ін.;

2. напрямку, характеру рухів – ДАЙ МЕНІ, ЙДИ СЮДИ, ЙДИ ВІД МЕНЕ, ТАМ, ТУТ, ВМИВАТИСЯ, ПОВЕРНЕННЯ ГОЛОВИ РУКАМИ, ПРОСИТИСЯ НА РУКИ, НА та ін.;

3. локалізація руки (рук) – Я, ПИСАТИ, ПОКАРАННЯ, ВМИВАТИСЯ, КУПАТИСЯ та ін.

Констатувальний етап експерименту засвідчив, що спілкування жестами у ранньому дитинстві і глухих, і чуючих дітей має значну схожість: перші слова у чуючою дитини з'являються у віці 10 *міс.*, за нашими даними зафіксовані перші жести вже з 9 *міс.*; збільшення активного запасу слів і жестів співпадало в середньому кількісно. Хоча у чуючих дітей переважали слова-назви порівняно зі словами-діями, то у глухих дітей – наслідувальні жести, жести-дії, жести-назви. На основі зазначеного ми погоджуємося з думкою О. І. Ісеніної про те, що встановлення залежності вказує на єдність законів розвитку спілкування і мислення у глухих і чуючих дітей до двох років та є основою для розгортання мовленнєвого розвитку в подальшому.

Мовленнєвий розвиток, зв'язування жестів за певної послідовності напрямку пов'язано з розширенням обсягу понять. Відомо, що коли відбувається розвиток лексики, відбувається не лише збільшення обсягу понять, але й зростання різноманітності їхнього складу. Це, в свою чергу, закладає основу для формування понятійно-граматичних категоріальних структур у когнітивній сфері психіки дитини. Власне, такого роду структури приходять в дію при граматичних операціях, в яких відбувається зв'язування жестів, вони складають основу формування граматики. Становлення такого роду структур та їх систем можливе лише на основі достатньої кількості лексичного матеріалу. Поєднання жестів – це зовнішній прояв внутрішньої системи категорій слів і словесних елементів. Цікавою є та обставина, що якщо перші дитячі жести появляються зазвичай раніше (8 – 9 *міс.*), ніж у чуючої дитини – після 12 – 13 *міс.* (за даними Ушакова Т. М., 2004), то більше часу потрібно для того, щоб виникло зв'язування жестів, тобто з'явилися перші ознаки формування понятійних категорій і граматичних ознак. Якщо відповісти на питання, чому з'являються жести (слова) саме у такому віці, то відповідь на зазначене питання знаходимо у важливій психологічній функції мовлення – її інтенціональності. Експерименти показали, що здібність до мовлення існує у немовляти ще задовго до часу появи жестів. Однак її одної виявляється недостатньо для виникнення жесту

як символу, тобто в його повноцінній функції. Справжній жест з'являється тоді, коли дитина усвідомлює, що завдяки жестам оточуючі хочуть спрямувати дитину на щось, хочуть, щоб вона зрозуміла щось, відбулися ті чи інші дії. Це і є розуміння інтенціонального боку мовлення. Згідно нашої точки зору, усвідомленість побаченого мовлення в умовах слухової депривації виникає у маленької дитини тоді, коли жест включається в контекст зрозумілої дії, а дієвість жесту полягає в тому, що він виражає інтенції висловленого.

Під впливом емоційного контакту з дорослими у дитини зростає потреба у спілкуванні з нею. Під впливом цієї зростаючої потреби змінюються також й інші сфери життєдіяльності дітей, так чи інакше пов'язані з потребою у спілкуванні з дорослими і з розвитком мовлення: посилюється орієнтовно-дослідницька діяльність, зорове зосередження, зростає здібність до сприймання рухів рук, обличчя, тіла дорослого. Зміна потреби у спілкуванні з дорослим і сенсорної сфери дитини, пов'язаної з розвитком мовлення, впливає на успішність і темп оволодіння нею мовленням.

Емоційні контакти з близькими дорослими здійснюють стимулюючий вплив на розвиток мовлення, становлення мовленнєвої функції завдяки тому, що викликають у дитини бажання спілкуватися, наслідувати дорослих. Цьому сприяє зростаюча спрямованість орієнтовно-дослідницької діяльності дитини на дорослого, який спілкується, і співвіднесення цього з предметними елементами ситуації.

Досить важливими для розвитку жестового мовлення є контакти під час спільних дій, які є цінними для засвоєння соціального досвіду дитини. Практична взаємодія зі старшими в ігровій діяльності допомагає сформувати у дитини узагальненої позиції молодшого партнера, якого веде батько (мати, бабуся, дідусь) і постійно враховує дитячу позицію.

Спостереження дітей за розмовляючи ми дорослими і уважне ставлення до мовленнєвих провів дитини, радість дорослих у відповідь на жестові прояви дитини, стимулювання батьками кожного нового жесту, висловлення слугують до закріплення і прогресивного руху мовленнєвих продуктувань з поступовим наближенням їх до мовлення батьків.

Тому розвиток мовленнєвого контакту дитини з батьками позитивно впливає на становлення мовної функції завдяки зародженню візуальної уваги дитини на рухову матерію мови, яка

задається носієм інформації (значущими рідними). Найперші прояви жестових висловлювань дають дитині перші і готові форми для заповнення понятійним змістом. Візуально сприйняті мовленнєві впливи батьків можуть позитивно впливати на розвиток комунікативної функції за умови включення їх у процес спілкування дитини з дорослими так, щоб розуміння мовлення оточуючих членів родини і побудова власного активного висловлювання набула важливого значення для здійснення контакту дитини з дорослими.

Роздумуючи над цим виникає запитання: «Яким чином можна дати глухому малюку чуючих батьків можливість брати участь у взаємному спілкуванні зі своїм власним бажанням без перешкод?» Власне відповідь на зазначене запитання дійсно допоможе здійснити якісний стрибок у спілкуванні, коли можливе використання мови. На підставі чого можливе розуміння оточуючих і розуміння нечуючої особи, що говорить, навколишніми спрощується і здійснюється з великою користю. Для задоволення потреб у спілкуванні глуха дитина має брати участь у лінгвістичному спілкуванні в іншому місці. Лише візуальна мова може здійснити якісну допомогу у вирішенні цього питання. Чуючі батьки глухої дитини можуть виявити бажання вивчати основи названої мови, навіть у тому випадку, коли їхня дитина має перешкоди у розвитку мовлення, батьки дитини не мають недоліків щодо вивчення і використання основ мови у візуальній модальності.

При використанні слів розмовного мовлення і жестів зі словника жестової мови батьки глухої дитини значно покращують спілкування зі своїми нечуючими дітьми. Тоді вони відчують, як і всі батьки, радість «першого слова» своєї дитини, навіть якщо ці слова виражаються в жестовій модальності. «Перші слова» знаходяться за межами точності і задоволення незалежно від того, що вивчали батьки на той час. Подібні «обміни» є явищем якісним, оскільки кожному з батьків вони приносять взаємне визнання їхньої участі у діалозі.

Деякі автори відмічають, що навчання мові і спілкуванню починається з народження. Коли дитина відкриває очі, мати вже не може ставитися до неї, як до неживої істоти. Вона намагається заохочувати дитя в традиційно-ритуальні стосунки з оточуючим світом, «в якому вже існує мова» [3, 6, 10, 11]. Подібне навчання у родині є особливим для кожної дитини, оскільки напряму пов'язане з основами перших стосунків, які встановлюються між малюком і членами його сім'ї. Власне цим пояснюються значні відмінності, які

існують між чуючими і нечуючими дітьми в їхньому оволодінні мовою.

Необхідно зазначити, як з кожним незвичним явищем, що потребує обережного ставлення до його розуміння, глуха дитина є незвичним явищем у чуючому світі, бо потребує детального і усвідомленого дослідження. В даній статті ми вже не будемо розглядати глуху дитину, її статус в межах відсутності у дитини звуків мовлення, а звернемо увагу на неї з точки зору засобів, за допомогою яких ми можемо з нею повноцінно спілкуватися, а вона (дитина) – з мамою та з іншими членами родини. Хоча глухий малюк не в змозі чути звуки розмовного мовлення, він залишається людиною у відношенні мови і спілкування, як і всі діти (чуючі) і має виховуватися з перших днів життя в оточенні контактів і обміну інформацією.

Відсутність мовлення не є природним наслідком глухоти: ми маємо налаштуватися на нечуючу дитину, яка намагається виразити себе у відповідній модальності. Батьки мають право знати про існування візуальної мови, яка ґрунтується на візуально-жестовому вираженні, і для її вивчення, і для використання якої у дитини немає перешкод для самовираження і розуміння інших. Власне з цього моменту нечуючий малюк в очах батьків повністю завойовує статус дитини. Він може «говорити» достатньо просто за умови, коли з ним налагоджують спілкування в тій модальності, яка для нього прийнятна. Досить швидко батьки переконуються, що зв'язне усне мовлення не може здійснити позитивного впливу на глухого малюка так, як жестове. Власне воно дозволяє малюку швидко і достатньо повно ввійти в сферу лінгвістичного спілкування.

В період перед досягненням словесної взаємодії, чуючий малюк виконує свою роль учня в постійному комунікативному діалозі, як зазначав вчений Брунер ще в далекі 60-ті ХХ ст., оскільки в 6-міс. віці дитина може відповідати взаємністю у ритуальних стосунках з мамою. Візуальний чинник відіграє надзвичайно важливу роль в надійних родинних стосунках, вчений відмічає, що глуха дитина не відстає в розвитку порівняно з чуючим ровесником, в спілкуванні, у відкритті внутрішньої структури комунікативних стосунків, чисто лінгвістичних процесів, які керують правилами діалогів, процесів предикації і спільних стосунків. На основі цього стверджується, що багато спільного між глухою і чуючою дитиною в підготовці до володіння мовою. Створюється враження, що всі чинники сприяють тому, щоб до жаданого терміну дитина почала «говорити», але перші

слова не з'являються із-за серйозної перешкоди, якою є глухота. І якщо дитина в даний момент знаходиться в оточенні тих, хто користується жестовим мовленням, його «перші слова» не заставляють чекати.

Отже, на основі результатів наукових досліджень із зазначеної проблематики нечуючих і чуючих дітей, що дало поштовх для розробки сучасних моделей і форм впливу на батьків і дитину. Візуальний чинник відіграє надзвичайно важливу роль в надійних комунікативних стосунках, тому що глуха дитина не відстає в розвитку спілкування, відкритті нових взаємин, мовних процесів, а саме головне – накопичує базу для успішного опанування рідної мови та на цій основі - вивчення другої мови.

### ЛІТЕРАТУРА

1. *Вольтера В.* Дошкільне навчання: трансформація спілкування у мові засобами жестів і слів / Жестова мова й сучасність [зб. наукових праць / гол. ред. В. В. Засенко – Київ: Педагогічна думка, 2008. – С. 69 – 75.
2. *Выготский Л. С.* Избранные сочинения в 5 т. : Т. 5. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – С. 32 – 37.
3. Дитина зі світу тиші: науково-методичний посібник / уклад.: Зборовська Н. А. та ін.; за ред. Кульбіди С. В. – Київ: Пед. думка, 2008. – 183 с.
4. *Исенина Е. И.* Развитие дословесной коммуникации и деятельности с предметами у глухих и слышащих детей второго года жизни // Дефектология. – 1988. – №3. – С. 76.
5. *Кульбіда С. В.* Аналіз спілкування глухих і чуючих дітей (на основі зарубіжних досліджень): Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – Науково-методичний збірник. – Вип. 8. – Т. 1. – Запоріжжя, 2006. – С. 112 – 116.
6. *Ушакова Т. Н.* Принципы развития ранней детской речи. – Дефектология. – №5. – 2004. – С. 4 – 15.
7. *Bellugi U., Fischer S.* A comparison of sign Language and spoken Language: Rate and grammatical mechanisms. – Cognition, 1972. – P. 173, 200.
8. *Bellugi U.* Enhancement of spatial cognition in deaf children. From gesture to language in hearing and deaf children. – New York: Sprider, – Verlag, 1990. – P. 278 – 298.



9. *Capelli, M., Daniels, D.* Social development of children with hearing impairments. – *Volta Review*, 1995. – P. 197 – 208.
10. *Meadow K.P.* An instrument for assessment of social – emotional adjustment in hearing-impaired preschoolers. – *American Annals of the Deaf*, 1983. – P. 826, 834.
11. *Weil, D., Blanchard, S.* Defective myosin VILA gene responsible for Usber syndrome type... *Nature* – P. 60 – 61, 374.

#### **Аннотация**

Совершено теоритический анализ литературных источников по проблеме развития речи глухого ребёнка в условиях семьи; разработано методики и проведено констатирующий этап эксперимента, проанализировано особенности речи глухих детей; разработано советы слышащим родителям глухих детей.

**Ключевые слова:** особенности речи, глухие дети, методика, развитие, семья, жестовое общение, глухие родители, слышащие родители.