



УДК 376-056.263-053.4:[37.016:811.161.2'221.24'246.2]

## КОМУНІКАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ РОДИНИ І ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Дробот О.А., науковий співробітник  
лабораторії жестової мови

*Інститут спеціальної педагогіки  
Національної академії педагогічних наук України*

У статті розкрито проблему використання жестово-словесного (білінгвального) навчання глухих дітей. Глибина вивченості цієї проблеми стосовно різних вікових груп, зокрема в контексті вирішення завдань виховання й навчання глухих дітей дошкільного віку. Обговорюється питання ефективного співвідношення жестової і словесної мов у навчально-виховному процесі глухих дошкільників, яке має суттєву практичну значущість, оскільки дає можливість забезпечити не лише формування навичок спілкування та здобуття досвіду міжособистісної взаємодії, а й сприяє успішному всебічному розвитку дітей цієї категорії й закладає підґрунтя для здобуття ними якісної освіти.

**Ключові слова:** білінгвізм, глухі діти, діти з порушеннями слуху, дошкільники, жестова мова, словесна мова, спілкування.

В статье раскрывается проблема использования жестово-словесного (билингвального) обучения глухих детей. Глубина изученности этой проблемы относительно разных возрастных групп, особенно в контексте решения задач воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста. Обсуждается вопрос эффективного соотношения жестовой и словесной речи в учебно-воспитательном процессе глухих дошкольников, который имеет существенное практическое значение, поскольку дает возможность обеспечить не только формирование навыков общения и приобретение опыта межличностного взаимодействия, а и способствует успешному всестороннему развитию детей этой категории и закладывает основу для получения ими качественного образования

**Ключевые слова:** билингвизм, глухие дети, дети с нарушениями слуха, дошкольники, жестовый язык, словесный язык, общение.

Drobot O.A. COMMUNICATION ENVIROMENT OF FAMILIES & PRESCHOOL INSTITUTIONS AS A FORMATION FACTOR OF COMMUNICATION SKILLS OF DEAF PRESCHOOLERS

In the article is opened up a problem of use of sign-verbal (bilingual) education of deaf children. The depth of scrutiny of this problem for different age groups, particularly in context of solving problems of education & training of deaf preschool children. Is discussed effective correlation issue of sign & verbal languages in educational process of deaf preschoolers that has a significant practical importance, since it allows providing not only training in communication skills & gaining experience of interpersonal interaction, but also contributes to successful comprehensive development of children of this category & provides them a foundation for gaining high-quality education.

**Key words:** bilingualism, communication, deaf children, hearing impairment children, preschoolers, sign language, spoken language.

Рівень сформованості навичок спілкування у дітей дошкільного віку є запорукою ефективності їхнього подальшого навчання в школі, передумовою їхнього всебічного розвитку й успішності міжособистісної взаємодії з оточуючими, а відтак забезпечує їхню соціальну адаптацію та самореалізацію в самостійному житті. Звідси формування навичок спілкування у дітей є одним із основних завдань педагогів дошкільних закладів освіти.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки і практики характеризується активним пошуком нових підходів, стратегій, методів і форм виховання й навчання дошкільників із особливими освітніми потребами. Глухі діти є особливою категорією в

цьому контексті. Позаяк відповідно до актуальних світових тенденцій глухі дошкільники розглядаються, як представники лінгвокультурної меншини, яка має власну мову – жестову [1, с. 114; 9, с. 139]. Відтак жестова мова має використовуватися, як засіб комунікації та навчання глухих дошкільників поряд зі словесною мовою, що у вітчизняній системі спеціальних закладів освіти традиційно слугувала єдиним засобом комунікації та навчання таких дітей [11, с. 108]. Контакт двох мов у навчально-виховному процесі створює особливі лінгводидактичні умови, оптимальність яких може забезпечити лише цілеспрямованість й організованість використання цих мов педагогами. Позаяк недиферен-



ційоване використання жестової і словесної мов спричиняє формування суржиків, а не опанування лексико-граматичною структурою кожної з двох мов. Це зумовлює потребу у вивченні специфіки взаємодії контактуючих жестової і словесної мов у навчально-виховному процесі, а також у розробленні технології їх вдалого поєднаного використання задля сприяння всебічному розвитку глухих дошкільників.

У педагогічній науці проблема використання жестової і словесної мов у навчально-виховному процесі глухих дітей представлена кількома підходами. Традиційним – педагоги дотримуються переконання, що домінуючим засобом навчання і спілкування із глухими дітьми є словесна мова, а жести мова може виступати лише «допоміжним» засобом (Л. Виготський, Л. Фомічова та ін.) [3, с. 215; 13, с. 83]. Деякі вчені (Б. Бахан, Г. Лейн, Р. Хоффмейстер та ін.) розглядають жестову мову, як домінуючий засіб комунікації та навчання глухих дітей [6, с. 175]. Інші (Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, С. Кульбіда, І. Соколянський, І. Чепчина та ін.) дотримуються позиції, що найбільш ефективним засобом навчання і комунікації з глухою дитиною є використання обох мов – жестової і словесної, залежно від актуальної комунікативної ситуації та комунікативних завдань [8, с. 49; 10, с. 45]. Розмаїття поглядів на окреслену проблему, з одного боку, свідчить про її актуальність, а з іншого – вказує на її контраверсійність.

Варто зауважити, що вивченню проблеми жестово-словесного (білінгвального) навчання глухих дітей різного віку присвячено роботи низки науковців (Н. Адамюк, Р. Боскіс, Л. Димскіс, Г. Зайцева, В. Засенко, С. Кульбіда, Т. Марчук, О. Федоренко та ін.) [2, с. 89; 5, с. 30; 7, с. 10; 11, с. 101; 12, с. 12]. Водночас глибина вивченості цієї проблеми стосовно різних вікових груп представлена в педагогічній науці неоднаково. Зокрема, найменш вивченою ця проблема залишається в контексті вирішення завдань виховання й навчання глухих дітей дошкільного віку (О. Дробот, О. Федоренко та ін.) [4, с. 120; 12, с. 10; 13, с. 86]. Це вказує на її теоретичну нерозробленість.

Водночас вивчення й вирішення питання про ефективне співвідношення жестової і словесної мов у навчально-виховному процесі глухих дошкільників має значну практичну значущість, оскільки дає мож-

ливість забезпечити не лише формування навичок спілкування та здобуття досвіду міжособистісної взаємодії, а й сприяє успішному всебічному розвитку дітей цієї категорії й закладає підґрунтя для здобуття ними якісної освіти.

Для вивчення окресленої проблеми особливий науковий інтерес набуває дослідження особливостей комунікативного середовища родини та освітнього закладу, як провідної детермінанти формування навичок спілкування глухих дошкільників. Відтак, метою статті є вивчення особливостей комунікативного середовища, в якому відбувається розвиток глухих дошкільників.

Для досягнення означеної мети нами було проведено експериментальне дослідження на базі низки дошкільних закладів компенсуючого типу для дітей із порушеннями слуху. Вибірку дослідження склали 214 осіб, із них: 84 – глухі дошкільники віком від 3 до 6 років; 12 сурдопедагогів; 16 вихователів; 4 психологи; 98 батьків глухих дітей. В якості методів дослідження було використано спостереження, анкетування та аналіз шкільної документації.

За результатами анкетування батьків і спостереження за особливостями їхнього спілкування із глухими дітьми було встановлено, що комунікативне середовище родин, в яких зростають глухі дошкільники, має мовну специфіку залежно від стану слуху батьків (див. табл. 1).

Дані свідчать, що лише у 8% родин глухі дошкільники розвиваються в умовах безбар'єрного комунікативного середовища. За таких обставин діти отримують інформацію в доступний для них спосіб тоді, коли у них виникає комунікативна потреба.

Результати спостереження за «змішаними» родинами вказує на те, що батьки, спілкуючись із глухими дітьми, використовують переважно не природне, а кальковане жестове мовлення, що виражається у жестовій формі, однак побудоване за граматичними правилами словесної мови. Для того щоб розуміти цей різновид мовлення, дитина має оволодіти достатніми знаннями словесної мови, якими глухі дошкільники, як правило, не володіють. За таких умов глухий дошкільник здебільшого спілкується з нечуючим із батьків, який, в свою чергу, часто виступає в ролі перекладача для чуючого. Це створює певну дистанцію між дитиною та одним із батьків.



Таблиця 1

**Мовні типи родин глухих дошкільників**

Тип родин за станом слуху батьків	Мова спілкування родини (у % від загальної кількості родин)				
	PCM <sup>1</sup>	УСМ <sup>2</sup>	УЖМ <sup>3</sup>	PCM і УЖМ	УСМ і УЖМ
чуючі	27	46	-	-	-
змішані (чуючі й нечуючі <sup>4</sup> )	-	-	-	8	11
глухі	-	-	8	-	-

<sup>1</sup> PCM – російська словесна мова.

<sup>2</sup> УСМ – українська словесна мова.

<sup>3</sup> УЖМ – українська жестова мова.

<sup>4</sup> Нечуючі – особи з порушеннями слуху, переважно слабкочуючі.

Водночас 73% глухих дошкільників виховуються чуючими батьками, для яких словесна мова є домінуючим засобом спілкування. Результати спостереження свідчать, що в таких родинах батьки використовують також дактилювання, видумані «родинні» жести та посилене артикулювання при усному зверненні до дитини. Спілкування батьків із дитиною є менш частим, менш інтенсивним та менш змістовним, й часто зводиться до вузького кола побутових тем. Зміст спілкування між собою батьків є незрозумілим для глухої дитини. Як наслідок, глухий дошкільник фактично є ізольованим від безпосередньої взаємодії з батьками та виступає пасивною стороною родинного життя. В цих умовах комунікативні потреби дітей досить часто залишаються нереалізованими.

Особливо ускладненим формування навичок спілкування є в глухих дітей із російськомовних родин. Це зумовлено тим, що мова родини і мова навчання (українська словесна мова) є різними, диференціювати ці дві мови таких дітей не навчають. В результаті цього у глухих дітей формується російсько-український «суржик», що яскраво виявляється в помилках їхнього писемного мовлення у подальшому.

Відсутність якісної й інтенсивної взаємодії глухого дошкільника із чуючими батьками, що зумовлена існуванням сенсорних та мовних бар'єрів на шляху комунікації, негативно впливає на інтелектуальний і особистісний розвиток дитини, рівень її обізнаності, обмежує її досвід.

Народження глухої дитини в чуючій родині вимагає від батьків усвідомлення й визнання, що саме вони мають пристосуватися до комунікативних потреб їхньої дитини, а не дитина до їхніх. Досить часто чуючі батьки мають спотворене уявлення про жестову мову й її роль у розвитку глу-

хих дітей. Внаслідок «порад» некомпетентних у цьому питанні осіб у чуючих батьків нерідко сформовано упередження, що використання жестової мови, як засобу спілкування з глухою дитиною, зумовить затримку опанування нею словесною мовою. Втім це упередження не витримує експериментальної перевірки [8]. Опанування глухою дитиною жестовою мовою, навпаки, сприяє її використанню, як засобу навчання словесної мови. Оскільки за таких умов діти оволодівають поняттями й формами їх вираження у жестовій мові, в подальшому (при вивченні словесної мови) педагог має лише сформувати зв'язок між уже засвоєним поняттям та новою (словесною) формою вираження, а не одночасно формувати і саме поняття, і форму його словесного вираження, як це відбувається при опануванні словесною мовою без посередництва жестової.

Найбільш ефективний для навчання глухих дітей педагогічний супровід і забезпечують спеціальні дошкільні заклади, яких в Україні незначна кількість. Внаслідок цього досить часто такі діти вимушені навчатися далеко від батьків в умовах інтернату. За цих умов виховання в родині замінюється вихованням в освітньому закладі.

Водночас, як свідчать результати нашого дослідження, комунікативне середовище дошкільних закладів освіти компенсуючого типу для глухих дітей також має свою специфіку.

Так, за результатами анкетування педагогів встановлено, що мовою навчання глухих дітей є українська словесна мова. Втім мовою неформального спілкування з такими дітьми є як українська словесна (12%), так і російська словесна (70%) мови. Дві мови (словесну та жестову) в навчально-виховному процесі використовують лише 18% педагогів, причому жестову мову традиційно використовують при проведенні святкових заходів, у той час як словесну – при проведенні занять. Відтак не йдеться про повноцінний білінгвальний (жестово-словесний) навчально-виховний процес.

Результати аналізу 25 планів навчально-виховного процесу спеціальних дошкільних закладів свідчать, що порівняно зі словесною опануванням жестової мови приділяється суттєво менше уваги. Так, у 18,5% планів передбачає по 4 мовленнєвих заняття на тиждень, з яких 2 – жестомовних і 2 – словесних, що проводиться із залученням різних форм мануальної комунікації (дактильної, калькованої жестової та ін.). Поряд із цим 14,8% планів передбачають по 3 мовленнєвих заняття, 2 з яких





спрямовані на вивчення словесної мови, та 1 – на вивчення жестової мови. 5,5% планів передбачають 3 мовленнєвих заняття, із яких 2 – присвячені опануванню жестової мови і 1 – словесної. Водночас 61,2% планів передбачають мовленнєві заняття лише з опанування словесної мови.

Результати спостереження за процесом занять із розвитку мовлення дали підстави виокремити низку педагогічних особливостей:

- вихователі не диференціюють завдання й методик розвитку мовлення жестової та словесної мови, незважаючи на особливості їх опанування та використання глухою дитиною як засобів комунікації;

- мовленнєві завдання на заняттях не розв'язуються комплексно. В більшості з них відсутня робота над формуванням таких навичок спілкування, як уміння переходити з нижчих на вищі форми, граматичні навички формотворення, словотворення, синтаксису і діалогічного мовлення тощо;

- планування занять характеризується надмірною узагальненістю, зокрема, використовуються такі фрази, як: «вчити вживати іменники і прикметники», «вчити будувати складнопідрядні речення», «вчити правильної звуковимови і артикуляції»;

- діти не вивчають специфічні для кожної із контактуючих мов явища, їх навчають лише тим, що є спільними для цих мов;

- відсутні пропедевтичні прийоми, що упереджують перенесення лексики-граматичної будови з однієї мови у іншу;

- вибір вправ на заняттях не відповідають принципу забезпечення комунікативних потреб, оскільки практично не опрацьовуються частини мови, засвоєння яких готує дітей до створення потенційно комунікативних висловлювань (службових частин мови, модальних слів, прислівників, прийменників тощо), й не створюються комунікативні ситуації, в яких діти вчилися б змінювати за законами мовної системи засвоєний в інфінітиві мовний матеріал, а не лише механічно його повторювати;

- практично відсутні спеціальні завдання, спрямовані на розвиток діалогічних умінь глухих дошкільників, оскільки лише 10% переглянутих занять містили завдання, ігри й вправи на формування ініціативного діалогічного мовлення в системі взаємин «дитина – наставник» і «дитина – дитина».

Відтак результати експериментального дослідження вказують на те, що комунікативне середовище, в якому відбувається формування навичок спілкування глухих дошкільників, характеризується несистемністю використання кількох словесних та жестової мов, причому жести мови тра-

диційно використовується як засіб неформального спілкування, в той час як словесні мови – як засіб навчання. Це вказує на те, що для глухих дошкільників не створюється повноцінне двомовне середовище, яке б сприяло контрольованому й цілеспрямованому опануванню ними словесної та жестової мов. Як наслідок, втрачається потенціал комунікативного розвитку, сенситивний період якого припадає саме на дошкільний вік, що спричиняє затримку їхнього мовного, мовленнєвого, соціокультурного, інтелектуального й особистісного розвитку загалом.

Результати представленого дослідження також дають можливість визначити причини такого несприятливого комунікативного середовища в спеціальних дошкільних закладах. Зокрема, однією з причин цього є низька жестово-словесна компетентність педагогів таких закладів, причому більш негативним аспектом є не усвідомлення ними реального рівня власних знань та володіння жестовою мовою. Про це свідчать результати анкетування педагогів, які засвідчують, що 14% педагогів оцінюють власний рівень володіння як низький, 65% із них – як середній і 21% – як високий. При цьому лише 9% анкетованих зазначили, що вивчили жестову мову в колі родини чи друзів і мають постійну жестомовну практику поза навчальним закладом. Водночас більшість педагогів вказують, що вивчали жестову мову у ВНЗі впродовж 1–2 семестрів чи під час роботи в дошкільному закладі й не мають постійної жестомовної практики спілкування з дорослими глухими.

Таким чином, із результатів дослідження висновується, що як родинне комунікативне середовище, так і комунікативне середовище дошкільного закладу формування навичок спілкування у глухих дошкільників характеризується: використанням кількох мов різних модальностей (словесних і жестових); недиференційованому використанню різних мов, як засобів комунікації; переважанням використання словесної мови, як засобу навчання; домінуванням нежестомовного оточення. Як наслідок, глуха дитина випускається із дошкільного закладу із низьким рівнем комунікативної підготовки та досвіду для успішної реалізації її комунікативних потреб і завдань спілкування. Звідси, вкрай важливим видається потреба в переосмисленні комунікативної складової навчально-виховного процесу в спеціальних дошкільних закладах і впровадження більш ефективного для всебічного розвитку глухих дітей комунікативного середовища.

Перспективним для подальших досліджень є розроблення технології інфор-



мування батьків про особливості комунікативного розвитку їхніх глухих дітей та впровадження системи комунікативної підготовки й підтримки таких батьків.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамюк Н.Б. До питання навчання нечуючих у нерозривному зв'язку з їхньою рідною мовою / Н. Б. Адамюк // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: серія «Соціально-психологічна». – 2007. – Вип. VII. – С. 114–117.
2. Адамюк Н.Б. До питання пошуків оптимальних шляхів навчання нечуючих / Н.Б. Адамюк // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2006. – Вип. 8. – Т. 1. – С. 88–91.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Дробот О.А. Комунікативна діяльність: про-яв та розвиток у нечуючих дітей дошкільного віку / О.А. Дробот // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 118–135.
5. Дробот О.А. Особливості двомовних програм / О.А. Дробот, Н.В. Іванюшева // Жестова мова й сучасність. – 2012. – Вип. 7. – С. 27–41.
6. Замша А.В. Порівняльний аналіз монолінгвального та білінгвального підходів до навчання дітей із порушеннями слуху / А.В. Замша // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2014. – Вип. 5. – Т. IV (55). – С. 175–183.
7. Засенко В.В. Мова жестів: розмова продовжується / В.В. Засенко // Жестова мова й сучасність. – 2006. – Вип. 1. – С. 10–15.
8. Концепція білінгвального навчання осіб із порушеннями слуху / [С.В. Кульбіда, І.І. Чепчина, Н.Б. Адамюк, А.В. Замша, Н.А. Зборовська, Н.В. Іванюшева, О.М. Лещенко]. – К. : УТОГ, 2011. – 53 с.
9. Кульбіда С.В. Жестова мова як комунікативна система / С.В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2009. – Вип. 11. – С. 139–143.
10. Кульбіда С.В. Основні положення двомовного навчання нечуючих осіб в Україні / С.В. Кульбіда, І.І. Чепчина, Н.Б. Адамюк, Н.В. Іванюшева, Т.П. Башенко // Жестова мова й сучасність. – 2012. – Вип. 7. – С. 42–48.
11. Кульбіда С.В. Жестова мова у навчально-виховному процесі осіб із порушеннями слуху / С.В. Кульбіда // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2007. – № 2(4). – С. 108–113.
12. Федоренко О.Ф. Розвиток слухового сприймання у дітей зі зниженим слухом від народження // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. – Вип. 3. – С. 10–14.
13. Drobot O. (2015). Formation of communication skills of deaf preschool children in conditions of bilingualism. The Advanced Science Journal, Issue 6. – P. 79–87.