

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

ДРОБОТ ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 376-056.263-053.4:[37.016:811.161.2'221.24'246.2](043.5)

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ
ГЛУХИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Кульбіда Світлана Вікторівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ ГЛУХИХ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	
1.1 Проблема спілкування в сучасній науці	15
1.2 Навички спілкування як категорія педагогіки	26
1.3 Роль спілкування у соціально-комунікативному розвитку дітей в дошкільному віці	32
1.4 Специфіка соціально-комунікативного розвитку глухих дошкільників	44
1.5 Особливості бімодального білінгвізму глухих	51
Висновки до першого розділу	61
РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	
2.1 Організаційно-методичні основи констатувального етапу дослідження	63
2.2 Особливості сформованості навичок спілкування у глухих дошкільників залежно від мовного типу родини	70
2.3 Специфіка соціально-комунікативного середовища мовних типів родин глухих дошкільників	101
2.4 Організаційно-педагогічні умови формування навичок спілкування у глухих дошкільників в навчальних закладах	109
2.5 Організаційно-педагогічні умови активізації формування навичок спілкування у глухих дітей в дошкільному віці	119
Висновки до другого розділу	121

**РОЗДІЛ 3 ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ
НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ
ЗАСОБАМИ БІМОДАЛЬНОГО БІЛІНГВІЗМУ**

3.1 Організаційно-методичні основи проведення формувального експерименту	124
3.2 Теоретичне обґрунтування педагогічної технології формування навичок спілкування у глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму	129
3.3 Апробація педагогічної технології	148
Висновки до третього розділу	155
ВИСНОВКИ	158
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	161
ДОДАТКИ	196

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасне суспільство висуває до системи дошкільної освіти вимогу щодо формування у дітей низки ключових компетентностей, зокрема і соціально-комунікативної. Сформована соціально-комунікативна компетентність є чинником успішності опанування дітьми змісту освіти, детермінантою формування у них готовності до навчання у школі, передумовою їхнього розвитку й успішної соціальної адаптації до актуальних умов життя. Функціонування цієї компетентності зумовлюється показником сформованості у дошкільників навичок спілкування.

В педагогічній науці дослідження проблеми формування навичок спілкування представлено роботами Т. Богданової, С. Бородай, Н. Домбровської, Т. Корнійченко, Е. Кузнєцової, О. Кучіної, Л. Петровської, Н. Творогової, М. Трофименко, Т. Томенко, Т. Філіпіді, О. Шумилової та інших. У цих дослідженнях навички спілкування розглянуто як складову професійної компетентності. Більшість наукових студіювань проблеми формування навичок спілкування у дошкільників розкривають лише комунікативний аспект цього явища (Т. Котик, С. Ласунова, Л. Лашкова, І. Лесняк, І. Луценко, В. Ляпунова, Л. Пашковська, Г. Ніколайчук, Л. Фесенко, Л. Фоменко, О. Фунтікова та ін.), в той час як соціальний – висвітлено в поодиноких дослідженнях (О. Бережна, О. Бізікова, М. Губанов, О. Лавлінська, М. Сокольнікова та ін.).

Проблему формування навичок спілкування в умовах словесного білінгвізму представлено в працях В. Беяніна, М. Богомолової, Є. Верещагіна, М. Дьячкова, К. Закірьянова, Б. Котик, В. Костомарова, З. Проскуріної, Н. Старжинської, С. Baker, J. Cummins та інших. Зокрема, специфіку формування навичок спілкування в умовах

білінгвізму у дошкільників розкрито в дослідженнях Г. Вороніної, С. Гоголевої, М. Губанова, Л. Єфременко, Г. Жукової, М. Зацепіної, Л. Зенкової, М. Косьміної, С. Михайлової, О. Нельзіної, О. Улзитуєвої та ін.).

У порівнянні з достатньо глибоким осмисленням цієї проблеми у загальній педагогіці, в спеціальній педагогіці це питання залишається менш розкритим. Більшість наукових робіт, що виконано в контексті дослідження окресленої проблеми, присвячено вирішенню питань коригування, усунення й уникнення порушень мовленнєвого розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами (Р. Боскіс, Г. Голубєва, А. Гольберг, О. Дорошенко, С. Зиков, І. Лебедева, О. Мойсеєнко, І. Новічкова, Л. Носкова, Т. Попова, Ф. Рау, І. Соловійов, О. Степкова, І. Філатова, Л. Фомічова, Ж. Шиф, Н. Hammarström, М. Haspelmath, М. Marschark, Р.Е. Spencer та ін.). Деякі дослідження (Н. Бабич, Н. Горбунової та ін.) висвітлюють комунікативний аспект проблеми формування навичок спілкування у таких дошкільників. Втім, проблема формування у дошкільників цієї категорії навичок спілкування в умовах білінгвізму не виступала предметом спеціального дослідження.

У цьому контексті проблема формування навичок спілкування у глухих дошкільників потребує спеціальної уваги з огляду на декілька обставин. Зважаючи на зміну підходів (Н. Адамюк, С. Кульбіда, І. Чепчина, В. Bahan, Т. Humphries, R. Hoffmeister, Н. Lane, С. Padden та ін.) щодо ідентифікації глухих як представників соціокультурної меншини, яка має власну мову – жестову, з одного боку, та, з іншого боку, з огляду на те, що мовою спілкування більшості суспільства і засобом взаємодії з чуючими є словесна мова – виникає нагальна потреба у вивченні механізмів формування навичок спілкування у глухих дітей в умовах жестово-словесного білінгвізму. Водночас

більшість досліджень зосереджено на висвітленні мовленнєвого аспекту питання формування навичок спілкування у глухих дошкільників при опануванні ними або словесної (Р. Боскіс, А. Гольберг, А. Зікєєв, С. Зиков, К. Коровін, О. Круглик, Є. Кузьмічова, К. Луцько, Ф. Рау, І. Соловійов, Л. Фомічова, Ж. Шиф, С. J. LaSasso, J. Leybaert, L. Watson та ін.), або жестової мови (S. Bank, R. Forkel, H. Hammarström, M. Haspelmath, M. Marschark, B. Schick, P. E. Spencer та ін.). Висвітлення проблеми формування навичок спілкування у глухих дошкільників в умовах жестово-словесного білінгвізму представлено роботами зарубіжних дослідників D. Armstrong, R. Campbell, H. Knoors, M. Marschark, R. Swanwick, S. Wilcox та інших. Проте цілеспрямоване формування навичок спілкування у глухих дітей в умовах жестово-словесного білінгвізму потребує врахування не лише загальних закономірностей розвитку в умовах двомовності, специфічних особливостей білінгвізму саме такого типу, а й показників схожості та відмінностей між контактуючими мовами. Втім, зазначена проблема з урахуванням особливостей контактування української жестової та словесної мов досі не виступала предметом спеціального дослідження.

Актуальність, недостатня розробленість теоретичних і методичних аспектів означеної проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Формування навичок спілкування глухих дітей дошкільного віку в умовах білінгвізму»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану досліджень Інституту спеціальної педагогіки НАПН України «Теоретичні та методичні засади освіти дітей з особливими освітніми потребами» та у контексті науково-дослідної роботи лабораторії жестової мови за темами: «Педагогічні і лінгвістичні засади реалізації

змісту білінгвального навчання учнів з порушеннями слуху» (0109U000181) і «Лінгводидактичне забезпечення вивчення української жестової мови нечуючими учнями різних вікових груп» (0114U001633).

Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (протокол № 5 від 31.05.2010 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 28.04.2015 р.).

Мета дослідження – розробити теоретично обґрунтовану й експериментально апробовану педагогічну технологію формування навичок спілкування у глухих дошкільників в умовах бімодального білінгвізму.

Для досягнення мети дослідження було визначено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, визначити зміст поняття «навички спілкування дошкільників» та обґрунтувати структурно-функціональну модель навичок спілкування глухих бімодальних білінгвів дошкільного віку.
2. Виявити специфіку сформованості навичок спілкування глухих дошкільників з урахуванням мовного типу родини.
3. Визначити організаційно-педагогічні умови формування навичок спілкування у глухих дошкільників у навчальних закладах.
4. Теоретично обґрунтувати педагогічну технологію формування навичок спілкування у глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму й експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – соціально-комунікативна компетентність глухих дошкільників.

Предмет дослідження – педагогічна технологія формування навичок спілкування глухих дошкільників в умовах білінгвізму.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: принцип єдності біологічного та соціального чинників у розвитку дитини (Л. Божович, Г. Костюк, С. Максименко та ін.); положення культурно-історичної концепції психічного розвитку (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв та ін.); положення системного підходу до опису педагогічних явищ (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, І. Підласий та ін.); позиції компетентнісного підходу до навчання (Н. Бібік, М. Головань, В. Кремень, В. Луговий, О. Ляшенко, А. Маркова, О. Овчарук, О. Савченко, С. Соколова, О. Сухомлинська, А. Хуторський та ін.); основоположні принципи організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами (Т. Дегтяренко, І. Дмітрієва, Е. Данілавічюте, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, В. Кобильченко, М. Малофєєв, М. Супрун, М. Ярмаченко, М. Тарасевич, Н. Пахомова, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, О. Таранченко, М. Шеремет та ін.); положення про специфіку навчання і виховання слабкочуючих та глухих дітей (А. Гольдберг, В. Засенко, Н. Засенко, С. Кульбіда, С. Литовченко, К. Луцько, О. Мартинчук, Т. Марчук, Б. Мороз, Е. Пушин, О. Савченко, О. Таранченко, Л. Фомічова, О. Федоренко, О. Форостян, та ін.); положення соціокультурного підходу в навчанні дітей з порушеннями слуху (Н. Адамюк, В. Базоєв, Л. Димскіс, Г. Зайцева, В. Засенко, А. Замша, С. Кульбіда, О. Федоренко, С. Erting, Н. Lane, С. Padden, M. Vernon, J. Woodward та ін.); результати досліджень у нейрофізіології (U. Bellugi, S. Fisher, E. Klima, D. McNeill, P. Siple та ін.), лінгвістиці (Н. Адамюк, С. Кульбіда, І. Чепчина, В. Bahan, M.J. Bienvenu, D.C.Casterline, C.G.Croneberg, R.E. Johnson, B. Kannapell, S.K. Liddell, C. Lucas, K.J. Mulrooney, S. Taub, W.C. Stokoe, C. Valli та ін.) та

лінгводидактиці жестової мови (Н. Адамюк, О. Дробот, С. Baker-Shenk, D. Cokely, S. Supalla, T. Supalla та ін.); положення концепцій білінгвального навчання осіб із порушеннями слуху (Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, С. Кульбіда, І. Чепчина, J. Bonvillian, V. Charrow, M. Collins-Ahlgren, J. Cross, S. Goldin-Meadow, H. Feldman, B. Kannapell, K. Nelson та ін.).

Методи дослідження. Забезпечення достовірності положень і висновків, розв'язання окреслених завдань зумовило використання комплексу взаємодоповнюючих методів дослідження:

теоретичні методи – аналіз, синтез та узагальнення педагогічної літератури для визначення змісту таких понять: «спілкування», «навичка», «комунікація», «білінгвізм», «педагогічна технологія»; порівняння і систематизація для визначення теоретико-методичних основ формування навичок спілкування в умовах бімодального білінгвізму; дедуктивний метод для системного опису структури та функціонування навичок спілкування глухих дошкільників; індуктивний метод для виявлення специфіки та динаміки формування навичок спілкування глухих дітей в межах дошкільного віку; моделювання для створення структурно-функціональної моделі навичок спілкування бімодальних білінгвів;

емпіричні методи – для системного вивчення педагогічного явища, що досліджується, використано комплекс методів: для встановлення організаційно-педагогічних умов формування навичок спілкування у глухих дошкільників застосовано анкетування (Анкета для сурдопедагогів, Анкета для вихователів), спостереження (Протокол спостереження) й аналіз документації (Протокол аналізу програм розвитку дошкільників, Протокол аналізу планів); для виявлення особливостей сформованості навичок спілкування у глухих дошкільників використано педагогічний діагностичний комплекс; для

визначення мовних типів родин глухих дошкільників застосовано анкетування (Анкета для батьків); для перевірки ефективності педагогічної технології формування навичок спілкування у глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму використано педагогічний експеримент.

математично-статистичні методи – для виявлення достовірності відмінностей між експериментальними групами використано ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера.

Вірогідність здобутих результатів забезпечується: науково-теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; використанням комплексу взаємодоповнюючих методів, адекватних меті, предмету та завданням дослідження; поєднанням методів кількісного та якісного аналізу експериментальних даних; репрезентативністю вибірки.

Експериментальна база дослідження: Житомирська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів №2, Навчально-реабілітаційний центр «Веселка» Дніпропетровської обласної ради, Полтавський навчально-реабілітаційний центр, Тернопільський дошкільний навчальний заклад №2, Чернігівський навчально-реабілітаційний центр №1, Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр №1.

Вибірку дослідження склали 272 особи, у тому числі: 117 глухих дошкільників, із них – 28 дітей першого року навчання, 29 дітей другого року навчання, 30 дітей третього року навчання, 30 дітей четвертого року навчання; 59 педагогів спеціальних навчальних закладів, із них – 20 сурдопедагогів та 39 вихователів; 96 батьків глухих дошкільників.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що:

вперше:

- обґрунтовано зміст поняття «навички спілкування дошкільників»;
- розроблено структурно-функціональну модель організації навичок спілкування глухих бімодальних білінгвів дошкільного віку;
- виявлено особливості сформованості навичок спілкування у глухих дошкільників залежно від мовного типу родини;
- констатовано залежність динаміки формування навичок спілкування глухих дошкільників від мовного типу навчально-виховного процесу;
- визначено організаційно-педагогічні умови формування навичок спілкування глухих дошкільників у навчальних закладах;

уточнено:

- зміст понять «бімодальний білінгвізм», «комунікація», «спілкування», «навичка»;
- наукові уявлення про роль жестово-словесного середовища як засобу формування навичок спілкування глухих дошкільників;

подальшого розвитку набули:

- положення соціокультурного підходу до навчання дітей з порушеннями слуху;
- положення білінгвального підходу до навчання дітей з порушеннями слуху.

Практичне значення здобутих результатів полягає в тому, що розроблено: педагогічний діагностичний комплекс для виявлення структури, особливостей функціонування та рівня сформованості структурно-функціональних компонентів навичок спілкування у глухих дошкільників; педагогічну технологію формування навичок спілкування у глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму;

тренінгову програму для підвищення кваліфікації педагогів з питань організації білінгвального навчання глухих дошкільників.

Здобуті результати можуть бути використані: у навчанні та вихованні глухих дошкільників у навчальних закладах; при підготовці й підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів для системи закладів дошкільної освіти; при розробленні навчальних і методичних посібників для педагогів та підручників і курсів лекцій для студентів, які навчаються за спеціальностями педагогічного профілю.

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес закладів освіти, що підтверджено відповідними документами: Болградської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів з дошкільними групами корекційного та реабілітаційного спрямування (довідка № 71/08-13 від 11.04.2017 р.); Житомирської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів №2 (довідка № 235/3 від 15.06.2016 р.); Навчально-реабілітаційного центру «Веселка» Дніпропетровської обласної ради (довідка № 157 від 24.12.2014 р.); Полтавського навчально-реабілітаційного центру Полтавської обласної ради (довідка № 274 від 17.06.2016 р.); Тернопільського дошкільного навчального закладу №2 (довідка № 11 від 11.03.2015 р.); Черкаського навчально-реабілітаційного центру «Країна добра Черкаської обласної ради» (довідка № 108 від 11.05.2016 р.); Чернівецького обласного навчально-реабілітаційного центру №1 (довідка № 02-14/167 від 07.06.2016 р.); Чернігівського навчально-реабілітаційного центру №1 (довідка № 30 від 15.10.2015 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дослідження оприлюднено на: *міжнародних науково-практичних конференціях і семінарах*: «Діти з полісенсорними порушеннями: шляхи соціальної адаптації та інтеграції в суспільство» (Львів, 2009),

«Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні: знання, практика, законодавство» (Київ, 2010), «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами: диференціювання викладання для впровадження інклюзії у загальноосвітній школі» (Львів, 2010), «Актуальні проблеми інклюзивного навчання та викладання курсів з інклюзивної освіти» (Львів, 2011), «Білінгвальне навчання: вітчизняний та зарубіжний досвід» (Київ, 2012), «Роль педагогічних та психологічних наук у процесі розвитку суспільства в умовах сьогодення» (Київ, 2014), «Особливості американської системи освіти глухих та слабкочуючих» (Київ, 2016), «Стан, проблеми та перспективи педагогічних досліджень і соціальної роботи» (Сладковічево, Словацька Республіка, 2016), «Теоретичні та прикладні дослідження в галузі педагогіки, психології та суспільних наук» (Кельце, Республіка Польща, 2016); *всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах*: «Жестова мова в системі освіти дітей з порушеннями слуху» (Біла Церква, 2006), «Роль нечуючого педагога у навчально-виховному процесі як соціально значимої моделі для наслідування у школах для дітей з порушеннями слуху» (Київ, 2008), «Науково-методичні засади впровадження української жестової мови у навчальний процес» (Київ, 2010), «Білінгвальне навчання в контексті дитиноцентризму» (Кривий Ріг, 2011), «Спеціальна освіта в контексті сучасних тенденцій дитиноцентризму» (Київ, 2009, 2010, 2011), «Українська жестова мова в сучасному освітньому просторі» (Київ, 2014), «Традиційні та інноваційні технології викладання жестової мови» (Київ, 2014); *регіональних науково-практичних конференціях і семінарах*: «Формування умінь та навичок мовленнєвого спілкування у дітей з порушеннями слуху» (Київ, 2007), «Актуальні проблеми розвитку спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми і молоддю з порушеннями слуху»

(Житомир, 2007), «Сучасні тенденції реалізації змісту освіти дітей з порушеннями слуху» (Київ, 2008); *курсах підвищення кваліфікації педагогів* (2008 – 2014 рр.); *засіданнях* лабораторії жестової мови Інституту спеціальної педагогіки НАПН України (2008 – 2016 рр.).

Публікації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 18 працях, з них: 11 одноосібних статей, у тому числі 1 стаття у науковому періодичному виданні іншої держави, 10 статей у фахових виданнях України, з яких 2 у виданні, що включені до міжнародних наукометричних баз; 2 навчально-методичні посібники (1 одноосібний); 3 одноосібні публікації апробаційного характеру; 2 одноосібні публікації, що додатково висвітлюють наукові результати дисертації.

Структура та обсяг дисертації: Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (298 найменувань, з яких 76 іноземною (англійською) мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 226 сторінок, з них основний зміст викладено на 161 сторінці. Робота містить 20 таблиць та 12 рисунків на 17 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ ГЛУХИХ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

1.1 Проблема спілкування в сучасній науці

Поняття «спілкування» досить широко застосовується в сучасній науці, зокрема в таких її галузях як педагогіка, соціологія, психологія, лінгвістика та ін. (О. Березюк, Г. Зеркаліна, Г. Матюха, Т. Піроженко, Я. Радевич-Винницький та ін.) [15; 152; 177; 183]. Зокрема, спілкування як предмет психологічних досліджень вивчається в контексті міжособистісної взаємодії і її впливу на психосоціальний розвиток особистості. Лінгвістичні дослідження розглядають спілкування в іншому контексті, вивчаючи його через мову та мовлення, слова як інструменти комунікації. В менеджменті вивчається роль спілкування у процесах взаємодії, співробітництва, конкуренції та партнерства. Спілкування для педагогічної науки розглядається як основа, що забезпечує процес навчання та ефективність опанування учнем відповідним змістом освіти.

Однією із ключових проблем при визначенні сучасного трактування змісту поняття «спілкування» є вирішення питання про співвідношення понять «спілкування» та «комунікація». Численні спроби вчених вирішити цю проблему зумовили формування кількох підходів.

В контексті першого підходу (Л. Виготський, Г. Костюк, В. Курбатов, О. Леонтьєв, Ю. Прилюк, Е. Aronson, А. Bandura, Н. Kelley, R. Krauss, G. Mead, J. Turner T. Parsons та ін.) [33; 113; 134; 165; 179; 225; 229; 287; 291] ці поняття розглядаються як тотожні, відтак, вчені використовують їх як слова синоніми. За результатами

теоретичного аналізу Ю. Прилюк [179] дійшов висновку про те, що поняття «спілкування» та «комунікація» є тотожними за етимологією та семантикою, вчений їх трактує як інформаційні обміни, які відбуваються в суспільстві. К. Cherry [275] також підкреслює, що комунікація є соціальним явищем – обміну інформацією за рахунок численних зв'язків, що існують між членами суспільства, та забезпечуються мовними й мовленнєвими засобами. Відмінність між цими поняттями представники зазначеного підходу пов'язують виключно з мовними уподобаннями дослідників. Так, в роботах деяких авторів використовується україномовне поняття «спілкування» (О. Блинова, Ю. Друзь, Л. Дунець, С.Хаджирадева та ін.) [18; 63; 64; 212], в дослідженнях інших – його латинський аналог (С. Абрамович, Г. Балл, О. Висоцька, Н.Волкова та ін.) [1; 13; 35; 36].

Є низка підходів, що трактують поняття «комунікація» та «спілкування» як пов'язані, але не тотожні поняття (Г. Андрєєва, М. Каган, О. Соколов та ін.) [96; 99].

Представники інформаційного підходу (Т. Карабин, Л. Компанцева, К. Мацик, О. Соколов та ін.) [100; 107; 153] розглядають поняття «комунікація» (від лат. communication – повідомлення, зв'язок) як ширше за змістом, ніж поняття «спілкування». «Комунікація» ними використовується для позначення засобів обміну інформацією між різними об'єктами як матеріального, так і духовного світу, що відбувається за допомогою різних систем знаків – мовних, немовних, символічних, сигналах тощо. Комунікація може відбуватися як між людьми, так і між комп'ютерами. При цьому комунікація як процес має суб'єкт – об'єктний характер, що полягає у тому, що суб'єкт передає певну інформацію об'єкту як отримувачу, який має правильно цю інформацію декодувати і відповідним (запланованим) чином відреагувати. Як зазначає Ж. Ніколаєва, процес

комунікації в цьому контексті розглядається як спрямований в один бік. Саме тому представники даного підходу комунікацію, що відбувається в соціумі, вважають лише одним із видів комунікації, який вони позначають як «соціальну комунікацію» (О. Холод та ін.). При цьому, коли йдеться про соціальну комунікацію, вчені розглядають комунікативні процеси, що відбувається на тлі соціуму загалом. В цьому контексті спілкування розглядається лише як окремий випадок соціальної комунікації, що відбувається між окремими людьми. Цей різновид комунікації завжди відбувається в контекстному просторово-часовому континуумі, тобто в конкретний час і в конкретних умовах. Поряд із цим представники даного підходу комунікацію загалом розглядають як засіб обміну інформацією (повідомлення) поза часом і конкретним простором [215].

Іншої позиції дотримуються представники інтеракційного підходу до трактування змісту понять «комунікація» та «спілкування» (Д. Годлевська, В. Назаренко, О. Касаткіна та ін.) [5; 13]. Зокрема Г. Андрєєва зазначає, що спілкування включає комунікацію як складову поряд з іншими. В цьому контексті доречно навести визначення М. Каган, який зазначає, що на відміну від «комунікації», «спілкування» передусім передбачає не суб'єкт-об'єктний зв'язок передачі певного повідомлення, а суб'єкт-суб'єктний зв'язок як взаємодію, яка спрямована в обидва боки, як діалог рівних партнерів. Вчений підкреслював, що в ситуації, коли відбувається взаємодія, що спрямована на управління іншою людиною, партнери не є рівними, відтак і взаємодія має суб'єкт – об'єктний характер. За цих умов про спілкування не може йти мови. Як зазначає Є. Ільїн не вся взаємодія може розглядатися як спілкування. Вчений наголошує, Б. Ломов досить точно визначив, що спілкування є саме специфічною формою взаємодії людей між собою [97; 99; 141].

Зазначене свідчить, що позиції представників інформаційного та інтеракційного підходів є не суперечливими, а взаємодоповнюючими. Як зазначає Ж. Ніколаєва в цьому контексті найбільш загальним поняттям є «комунікація» як обмін інформацією, воно включає категорію «соціальна комунікація» як обмін інформацією, що відбувається в суспільстві, яка в свою чергу включає поняття «спілкування» як різновид обміну інформацією між співбесідниками [35].

Є. Ільїн зазначає, що співвідношення між поняттями комунікація та спілкування за характером є співвідношенням між поняттям загального та часткового. Загальним поняттям, на думку Є. Ільїна, є комунікація, в той час як спілкування є частковим. Вчений висловлює позицією про те, що не усі види комунікації є спілкування, однак, будь-яке спілкування є різновидом комунікації. Комунікація на цьому тлі розглядається як зв'язок, взаємодія двох систем, під час якої від однієї системи до іншої передається сигнал, що несе певну інформацію [99].

Відтак, комунікація є процесом кодування – передачі – сприймання – декодування інформації, що відбувається за допомогою як мовних, так і немовних засобів комунікації. В той же час, спілкування є завжди міжособистісно зумовленим процесом взаємообміну інформацією (думками, переконаннями, ставленнями, почуттями тощо) та взаємовпливу між співрозмовниками, що відбувається за допомогою мовних засобів комунікації.

О. Лунева зазначає, що для розуміння сутності спілкування окремої уваги заслуговує вивчення його зв'язків із діяльністю [171] .

Деякі дослідники (Б. Ломов та ін.) розглядають спілкування та діяльність як дві пов'язані, але окремі сторони активності людини. Так, Б. Ломов наголошував, що буття людини не може розглядатися як

постійний потік діяльностей, що змінюють одна одну. Спілкування є окремою категорією науки поряд із такими поняттями як свідомість, особистість та діяльність. Саме у процесі міжособистісного спілкування формуються стосунки між людьми, що створюють основу для взаємодії чи спільної діяльності у грі, навчанні чи праці [141].

Інші вчені (В. Давидов, Д. Ельконін, М. Лісіна та ін.) [46; 67] трактують саме спілкування як окремий вид діяльності. Зокрема Б. Ананьєв [5] розглядає спілкування як вид діяльності суб'єкта поряд із працею та пізнанням [5].

Окремої позиції дотримуються О. Леонтьєв та інші, оскільки розглядають спілкування як елемент діяльності, в той час як у діяльності вбачають умову, в якій розгортається спілкування [134].

А. Хараш зазначає, що коли спілкування набуває форму знеособленої функціональної взаємодії, воно перетворюється на комунікативну діяльність у повному значенні цього слова. В той же час, М. Лісіна не розглядає комунікативну діяльність як знеособлену, оскільки без особистості вона відбуватися не може, відтак учена ототожнює поняття комунікативної діяльності із спілкуванням [139; 213].

О. Леонтьєв наголошував, що зв'язок між спілкуванням і діяльністю дуже складний. Вчений зазначав, що діяльність зумовлює появу потреби у виникненні спілкування, і саме діяльність є рушієм розвитку спілкування [134].

На думку А. Петровського, спілкування є багатоплановим процесом розвитку взаємодії між людьми, що породжується мотивами їхньої спільної діяльності [175].

Ж. Глозман в цьому контексті зазначав, що спілкування і є власне специфічним видом спільної діяльності. Подібно О. Леонтьєв розглядає спілкування як діяльність, оскільки трактує діяльність як

форму реалізації взаємодії особистості з іншими, навіть при їхній відсутності у момент цієї діяльності. В цьому контексті спілкування як діяльність двох суб'єктів – діяльність першого суб'єкта та діяльність другого суб'єкта. За такої інтерпретації кожен суб'єкт одночасно є і суб'єктом власної діяльності, і об'єктом діяльності іншого. Втім це надто спрощує трактування самого спілкування, надаючи йому механічного характеру [40; 134].

Б. Ломов наголошував, що спілкування є самостійною категорією і не завжди відбувається заради потреб спільної діяльності [141].

А. Реан визначає, що спілкування є процесом взаємодії партнерів, під час якого розвиваються, виявляються та формуються стосунки між ними, ставлення кожного партнера до самого себе та спільної діяльності [190].

В. Занков, А. Реан вказують, що спілкування може бути не лише засобом для реалізації спільної діяльності, а й бути метою взаємодії, насамперед, для забезпечення комунікативних потреб. До яких Л. Марісова відносить потреби у:

- іншій людині та взаємодії з нею;
- приналежності до соціальної спільноти;
- співпереживанні та співчутті;
- піклуванні, допомозі, підтримці з боку інших;
- встановленні ділових зв'язків для здійснення спільної діяльності;
- обміні знаннями та досвідом;
- поважному ставленні, визнанні авторитету з боку інших;
- напрацюванні спільного з іншими людьми розуміння та пояснення об'єктивного світу та того, що у ньому відбувається [86; 149; 190].

В цьому контексті спілкування виступає як процес міжособистісної взаємодії суб'єктів, що детермінується їхніми потребами, в тому числі, й потребою у спільній діяльності, як лише одній із спектру комунікативних потреб.

С. Смирнов зазначає, що ототожнювати спілкування із діяльністю недоцільно, оскільки взаємини між людьми реалізуються не лише у формі діяльності. Вчений диференціює опосередковані взаємини між людьми (спільна діяльність) та безпосереднє спілкування в конкретний момент часу. Безпосередньо спілкування є настільки спілкуванням наскільки симетрично воно відбувається між співбесідниками. З огляду на це вчений зазначає, що при описі сутності спілкування в категорії діяльності не враховуються такі явища як почуття, переживання, ставлення, симпатії, антипатії тощо. Свою позицію вчений аргументує ще й тим, що соціальний розвиток дитини починається не з предметної діяльності, а з особливої взаємодії з іншою людиною. Саме спілкування як у філогенезі, так і в онтогенезі виникає перш, ніж будь-яка діяльність. Позаяк дитина у взаємодії із дорослим опановує вже соціально розробленою формою діяльності, вона не створює її самостійно, а набуває її змісту та форм її виконання. Вчений вважає, що саме спілкування є умовою для виникнення і розвитку діяльності дитини. На його погляд є значима відмінність між генетичними чинниками спілкування та діяльності [172].

Окремої уваги заслуговує дослідження складових структури спілкування. Зокрема, розглядаючи спілкування як процес, Б. Паригін виокремлює у ньому три основні складові:

- а) зміст та спрямованість;
- б) форму (вербальне/невербальне спілкування чи безпосереднє/опосередковане);

в) засоби зв'язку між змістом та формами у процесі безпосереднього спілкування [172].

Водночас Г. Андрєєва виокремлює в спілкуванні три взаємозумовлені складові:

- комунікативну, власне комунікацію, що полягає в засобах кодування/декодування та обміну інформацією між співбесідниками;
- інтеракційну складову, що передбачає характеристику змістового аспекту взаємодії як взаємообміну знаннями, ідеями, емоціями, діями тощо;
- перцептивну складову, як процес взаємospрийняття, взаємопізнання та взаєморозуміння співбесідників [6].

В якості основних засобів, що забезпечують процес спілкування є мовні та немовні засоби (В. Лабунська та ін.). К. Ховлард мовні (вербальні) засоби, що передбачають використання мов як знакових систем комунікації, розглядає як засоби мовленнєвого впливу на співбесідника. Немовні засоби комунікації конкретизуються в їх основних складових: міжособистісний простір; погляд; оптико-кінетичні особливості – зовнішній вигляд, міміка (вираз обличчя) та пантоміміка (поза, жестикуляція) співрозмовника; паралінгвістичні особливості – вокальні якості голосу, його діапазон, тональність, тембр; екстралінгвістичні особливості – темп мовлення, паузи, сміх тощо [131; 214].

Також проблему спілкування вчені традиційно розглядають в контексті окреслення його основних функцій. Так, Ж. Ніколаєва вважає, що спілкування виконує:

- контактну функцію, що виражається у забезпеченні потреби людини у взаємодії, взаємозв'язку та приналежності до інших. В

контексті цієї функції відбувається обмін думками, поглядами, переживаннями між співбесідниками;

- функція впливу, що виявляється у прагненні людини певним чином впливати на партнера по взаємодії. Реалізація цієї функції полягає у погодженні дій, рекомендації діяти у певний спосіб, зміну ставлення співбесідника до предмету бесіди. Саме реалізація цієї функції може зумовити виникнення потенційного чи реального конфлікту між співбесідниками [35].

Натомість, Є. Ільїн диференціює у спілкуванні такі функції:

- інформаційну функцію, що полягає у передачі-прийомі інформації;
- експресивну функцію – розуміння переживань та психоемоційного стану партнерів, зміна свого психоемоційного стану чи стану партнера, вчений зазначає, що потреба у спілкуванні може зумовлюватися саме бажанням змінити власний емоційний стан;
- регулятивна функція – взаємовплив партнерів по спілкуванню з метою зміни чи збереження їх поведінки, активності, ставлення одне до одного;
- функція соціального контролю – регламентування поведінки та діяльності за допомогою соціальних норм шляхом позитивних (схвалення, похвала та ін.) та негативних (санкції, покарання) наслідків;
- функція соціалізації – формування у членів спільноти вміння діяти в інтересах колективу, розуміти інтереси інших людей [97].

А. Панфілова зазначає, що окрім функцій варто виокремлювати й моделі спілкування, володіння їхніми видами забезпечує ефективну взаємодію особистості з оточуючими. Зокрема, вчена розрізняє:

- інформаційну модель спілкування, що застосовується для обміну, аналізу, інтерпретації та коментування інформації;

- переконуюча модель спілкування, володіння здатністю переконливо аргументувати та красномовно говорити забезпечує особистості можливість перетворити партнерів по спілкуванню на однодумців;
- експресивна модель спілкування, що спрямована на формування у співбесідників певного психоемоційного настрою, переживань, що стимулює їх до певних соціальних дій;
- сугестивна модель спілкування, що передбачає здатність навіювати співбесіднику певний хід думок, мотивацій, стимулювання їх до певних вчинків [171].

Як зазначають М. Лісіна, А. Панфілова та інші окремої ваги потребує й розгляд питання про стилі спілкування, як стійкі характеристики спілкування, що виявляються у різних ситуаціях взаємодії. Вибір співбесідниками певного стилю спілкування у певній ситуації зумовлюється низкою чинників: метою спілкування, характером взаємодії, соціальним статусом співбесідників та їхніми особистісними особливостями. В цьому контексті стиль спілкування розглядається як форма взаємодії між співбесідниками. Серед таких стилів спілкування А. Панфілова диференціює: офіційно-діловий, науковий, публіцистичний, розмовно-побутовий [136; 171].

Крім цього в сучасній науці спілкування традиційно диференціюють за типами. Зокрема, Б. Паригін та інші виокремлюють такі парні типи спілкування як:

- діловий та ігровий тип спілкування;
- безособово-рольове та міжособистісне спілкування;
- духовне та утилітарне спілкування;
- традиційне та інноваційне спілкування [172].

Поряд із цим О. Леонтєв, розглядаючи саме інтеракційну складову спілкування, виокремлює такі його види як: соціально-

орієнтувальне спілкування; групове предметно-орієнтоване спілкування; особистісно-орієнтоване спілкування. Так, прикладом соціально-орієнтованого спілкування є лекція чи виступ людини, як представника певної спільноти, об'єднаної спільними інтересами чи поглядами на проблему. Групове предметно-орієнтоване спілкування використовується для налагодження взаємодії між членами групи для забезпечення ефективності спільної діяльності та представлення позиції цієї групи для інших соціальних груп. Особистісно-орієнтоване спілкування відбувається у процесі безпосередньої міжособистісної взаємодії між співбесідниками. Зважаючи на характер такої взаємодії, також виокремлюють ділове та особисте спілкування. Ділове (функціонально-рольове) спілкування спрямоване на організацію взаємодії під час спільного виконання певної діяльності, спрямованої на досягнення конкретного результату. Ключовим цього різновиду спілкування є узгодження суті спільної справи та розподіл функціональних обов'язків партнерів, в той час як особисті симпатії, антипатії, почуття, настрої, стани та інше не є важливими. Натомість в центрі особистісного (міжособистісного) спілкування перебувають саме ці особисті симпатії, антипатії, почуття, інтереси, думки, прагнення, настрої, ставлення, стани тощо. Цей різновид спілкування не спрямований на узгодження дій, організацію спільної діяльності чи досягнення спільного результату, він забезпечує налагодження і збереження зв'язку між людьми, катарсис, відчуття підтримки і розуміння [134].

Таким чином, виявлено, що «спілкування» як категорія педагогічної науки характеризується множинністю трактувань, таких як: діяльності, інформаційного обміну, взаємодії. Труднощі в окресленні змісту поняття «спілкування», зумовлено відмінностями у поглядах вчених на співвідношення категорій «спілкування» та

«комунікація». Є кілька підходів щодо розуміння цього співвідношення: деякі вчені розглядають їх як тотожні; представники інформаційного підходу вважають категорію «комунікація» ширшою за «спілкування»; вчені, які належать до інтеракційного підходу вважають, що спілкування включає комунікацію як складову поряд з іншою складовою – міжособистісною взаємодією.

1.2 Навички спілкування як категорія педагогіки

Поняття «навичка» є однією із часто застосованих категорій педагогічної науки (С. Гончаренко, Д. Горбатов, М. Скаткін, Н. Тализіна та ін.) [43; 44; 196; 206], втім, і досі між науковцями триває дискусія щодо формулювання змісту цього поняття.

Так, С. Гончаренко, Б. Ломов, С. Рубінштейн, І. Харламов та інші трактують навичку як *автоматизовану дію*, йдеться про опанований людиною стереотипний спосіб виконання певної дії, яка не потребує свідомого контролю. Ю. Бабанський, В. Зінченко, Б. Мещеряков та інші розглядають навичку як *набуте уміння* вирішувати певні задачі, що виникають при здійсненні певного виду діяльності. Н. Левітов та інші визначають навичку як *здатність* діяти безпомилково та впевнено. В. Кулько, Т. Цехмістова та інші трактують навичку як *готовність діяти* певним чином [43; 96; 133; 141; 190; 213].

Одним із ключових питань є визначення характеру зв'язку між змістом понять «навичка» та «уміння» (Д. Горбатов, Є. Ільїн, С. Рубінштейн та ін.) [44; 97; 190].

На даному етапі розроблення проблеми в педагогічній науці сформувалось кілька підходів щодо вирішення питання про співвідношення між означеними поняттями.

Так, представники першого підходу (Н. Богачкіна та ін.) розглядають навичку як автоматизований спосіб виконання дії, в той

час як умінням вони позначають такий спосіб виконання дії, що потребує контролю свідомості. Тобто ключовою відмінністю між цими поняттями є показник автоматизованості-усвідомленості дії, що виконується [19].

Іншого підходу дотримуються деякі дослідники (М. Данілов, Є. Ільїн, А. Пуні, П. Рудик та ін.) [181; 190; 200], які вважають, що поняття «навички» та «уміння» є тотожними. Позаяк показником сформованості навички не може слугувати автоматизованість виконання дії, оскільки спосіб виконання цієї дії може бути засвоєний із помилками, що не забезпечує належну ефективність діяльності, складовими якої ці дії є. На думку зазначених вчених в якості ключової характеристики навички має слугувати якість виконання дії. У цьому контексті навичка – здатність діяти безпомилково, точно, швидко та впевнено (Н. Левітов та ін.). Для уникнення неоднозначності тлумачення вчені (Є. Ільїн та ін.) наголошують, що слід уникати одночасного використання понять «навичка» та «уміння», як це приміром спостерігається в інших галузях знань. Також це практикується й англomовній науковій педагогічній літературі, в яких застосовується лише поняття «skills» [133; 190].

Водночас є кілька підходів, що розглядають навички та уміння як складові одне одного.

Представники одного із таких підходів (С. Гончаренко, Н. Груздєв, І. Каюров, Б. Ломов, А. Люблінська, І. Харламов та ін.) [37; 43; 141; 145] вважають уміння системою навичок, позаяк уміння трактуються як здатність виконувати оптимальним способом дії, деякі складові яких є автоматизованими. Власне ці автоматизовані складники і є навичками. В цьому контексті традиційно виокремлюють три різновиди навичок – перцептивні, інтелектуальні та рухові. В той час як до різновидів умінь вчені відносять такі: вміння малювати,

вміння співати, вміння писати тощо. Поряд із цим М.Данілов, Б. Ломов та інші розглядають уміння як систему не лише навичок, а й знань. Вчені особливо наголошують, що навичка – це стереотипний спосіб виконувати певну дію, в той час як уміння – гнучке і потребує креативності. В цьому контексті уміння виступає як майстерність виконання певної діяльності, операційну складову якої забезпечують навички [141; 142].

Представники іншого підходу (Ю. Бабанський, Г. Леберг, П. Шимбирєв та ін.) навпаки – навичку трактують як систему вмінь. Оскільки в цьому підході навичка розглядається як більш досконалий спосіб виконувати дію порівняно з умінням [19; 87].

В деяких підходах вміння та навички розглядаються як стадії поетапного опанування людиною певної дією.

Зокрема, Ю. Бабанський, О. Степанов та інші розглядають процес опанування дією як перехід від уміння до навички, яку вони вважають досконалішим рівнем володіння дією. Навичка передбачає якісне виконання дії, що не потребує від людини постійної уваги щодо ходу виконання цієї дії чи вирішення питань як краще її виконувати – це «майстерність» виконання дії [19; 87].

Деякі вчені (Н. Груздєв, І. Каюров, І. Харламов та ін.) вважають навпаки, що спочатку формується навичка, а вже потім уміння, яке в собі інтегрує в систему окремі навички [19; 37].

Інші вчені (В. Кулько, Р. Прокоп'єва, О. Степанов, Т. Цехмістов та ін.) диференціюють уміння на первинні (елементарні) та вторинні (високоорганізовані). Вони вважають, що спочатку формуються первинні уміння, які з набуттям автоматизованості переходять у навичку, частота використання якої призводить до формування вторинних високоорганізованих умінь. Тобто в цьому контексті навичка є проміжною ланкою між уміннями різного рівня організації.

Розмаїття підходів щодо тлумачення змісту поняття «навичка» та його співвідношення з категорією «вміння» свідчить про складність та багатоплановість означеної проблеми [6; 12].

З огляду на окреслене ми погоджуємось із позицією Є. Бойко, Є.Ільїна та інших вчених, які вважають, що недоцільно одночасно використовувати поняття «вміння» та «навичка», і вважають за доречне розглядати навички як систему різного рівня організації, що зокрема інтегрує комплекси високоорганізованих навичок, які складаються з базових навичок [169].

Від визначення суті навички залежать також підходи щодо їх формування. Якщо розглядати це явище як автоматизований спосіб виконання дії, то формування навички має бути спрямоване на досягнення автоматизованості виконання певної дії. Втім, якщо розглядати в якості ключової характеристики навички саме якість виконання дії, то процес формування має забезпечити опанування технікою виконувати дію безпомилково, швидко та впевнено. На нашу думку, саме останній підхід акцентує увагу на змісті та характері педагогічного впливу на особистість для формування у неї способів дій відповідної якості.

Неоднозначно в сучасних педагогічних дослідженнях подається тлумачення категорії «навички спілкування», що, на нашу думку, зумовлене розмаїттям підходів до трактування змісту його складових понять «навичка» та «спілкування».

До прикладу, М. Дембровська трактує навички спілкування як компоненти свідомої комунікативної діяльності, які виконуються автоматично і сприяють успішності міжособистісної взаємодії та продуктивному співробітництву партнерів у певній діяльності. Вчена, розглядаючи навички спілкування в контексті здійснення особистістю професійної діяльності, визначає їх як сукупність навичок, що

згруповані за функціями спілкування. Зокрема когнітивна функція спілкування реалізується засобами навичок: використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування; передачі інтелектуального й емоційного змісту повідомлення; отримання інтелектуального й емоційного змісту повідомлення; визначення змісту інформації, що сприйнята; протидії соціальним стереотипам; сприймання особливостей партнера. Афективна функція спілкування забезпечується сукупністю навичок: формування міжособистісних взаємин з різними партнерами; формування міжособистісних взаємин всередині групи; формування взаємин між групою та зовнішнім середовищем; організації форм спільної діяльності; адекватної поведінки в конфліктних ситуаціях. Реалізацію регулятивної функції спілкування забезпечують навички: управління власною поведінкою та поведінкою інших; дотримування культури взаємодії; розуміння норм, цінностей та культури певної соціальної групи тощо [54].

Водночас М. Кузнєцова, досліджуючи навички в контексті міжкультурного спілкування, ототожнює поняття «навички спілкування» з «навичками комунікації», до яких відносить: навички культурного самовизначення та формування соціокультурних стратегій; уміння розпізнавати смислові орієнтири мови та правильно інтерпретувати мовну поведінку партнера; вміння усвідомлено варіювати вибір мовленнєвих операцій залежно від мети та ситуації спілкування, правильно добирати стиль мовлення та відповідні мовні засоби тощо [116].

Поряд із цим В. Рибкіна вивчала особливості формування навичок спілкування у дітей. Навички спілкування вчена визначала як прагматичні навички володіння комунікативними стратегіями ведення діалогу в ході сюжетно-рольових ігор на довербальному та вербальному рівнях. До спектру цих навичок, на думку В. Рибкіної,

належать уміння: починати та підтримувати діалог, змінювати тему розмови, виражати незгоду із думкою співбесідника, просити допомогу при виникненні труднощів, завершувати діалог. Крім цього дослідником встановлено, що більш високорозвиненою системою навичок є така система, що забезпечується вербальними засобами.

А. Хаустов ототожнює «навички спілкування» та «комунікативні навички», які визначає як сукупність володіння: базовими комунікативними діями – вираження прохань/вимог, соціального реагування, коментування та повідомлення інформації, запитування інформації; соціоемоційними навичками – засобами вираження емоцій чи почуттів, навичками просоціальної поведінки; діалоговими навичками – володіння вербальними та невербальними засобами комунікації тощо [214].

В дослідженні, присвяченому вивченню навичок спілкування дошкільників, І. Лесняк зауважує, що ключовими складовими навичок спілкування у дошкільників є: знання норм взаємодії дитини з однолітками та дорослими; уміння сприймати та обмінюватися інформацією; уміння встановлювати та підтримувати контакти з однолітками та дорослими; уміння самооцінювати та саморегулювати власну поведінку в ситуації спілкування [212].

В кожному з окреслених досліджень поняття навички спілкування автори трактують по своєму залежно від контексту та категорії осіб, що досліджується.

З огляду існування розмаїтих позицій вчених щодо трактування змісту понять навички спілкування, нами запропоновано авторське визначення категорії «навички спілкування дошкільника» як ієрархічно-організованої системи навичок, сформованість й функціонування якої забезпечує якість спілкування для досягнення успішної взаємодії дошкільника з однолітками та дорослими. Основу

цієї ієрархічно-організованої системи складають навички першого та другого порядку. В якості навичок першого порядку слугують навички, що передбачають опанування способами виконання базових дій – фонетичних, лексичних, граматичних, комунікативних та ін. До навичок другого порядку або високоорганізованих навичок належать комплекси, утворені з навичок першого порядку. До комплексів навичок другого порядку ми відносимо: мовні, функціонування яких забезпечується сформованістю фонетичних, лексичних, граматичних навичок; мовленнєві, функціонування яких забезпечується сформованістю рецептивних та продуктивних мовленнєвих навичок; комунікативні, функціонування яких забезпечується сформованістю навичок вести діалог з іншими; соціокультурні, функціонування яких забезпечується опанованістю культурою спілкування, що притаманна певній мовній і соціальній групі; соціоінтеракційні, функціонування яких забезпечується сформованістю навичок взаємодії з іншими (однолітками, молодшими, старшими).

Таким чином, описано підходи щодо трактування змісту поняття «навичка»; обґрунтовано поняття «навички спілкування дошкільника», яким позначається ієрархічно-організована система навичок, сформованість й функціонування якої забезпечує якість спілкування для досягнення успішної взаємодії дошкільника з однолітками та дорослими; охарактеризовано навички спілкування як систему навичок першого та другого порядку.

1.3 Роль спілкування у соціально-комунікативному розвитку дітей в дошкільному віці

Дошкільний вік є особливим періодом розвитку, вихованні та навчанні дитини Л. Божович, М. Гончарова-Горянська, О. Запорожець, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, Т. Піроженко,

Т. Поніманська, С. Якобсон та ін. [19; 23; 67; 87]. Як зазначає Л. Виготський саме в цьому віці виникає можливість систематичного навчання дитини за певною програмою.

Межі дошкільного віку охоплюють період від трьох до шести-семи років. Верхня межа цього віку зумовлюється часом вступу дитини до школи.

Л. Божович, О. Запорожець [19; 87] та інші зазначають, що становлення особистості її всебічний розвиток зумовлюється особливостями спілкування і взаємодії з дитини дорослими та однолітками. Зокрема вченими з'ясовано, що спілкування впливає на: розвиток власне навичок спілкування дошкільників (Х. Бедельбаєва, Є. Смирнова та ін.); формування допитливості у дітей (Д. Годовікова, Т. Сарторіус та ін.); особливості розвитку емоційно-вольової сфери дитини (С. Мещерякова та ін.); соціальний розвиток дітей, зокрема на формування у них дружніх стосунків із ровесниками та поваги і симпатії до дорослих (С. Корницька, Р. Смирнова та ін.); комунікативний розвиток, передусім, опанування фонетичними, лексичними та граматичними правилами мови, оволодінні рецептивного та зв'язного мовлення (М. Елегіна, А. Рузська та ін.) [6; 67; 87; 198].

М. Лісіна наголошує, що спілкування провідний фактор (детермінанта, чинники та умова) розвитку дитини в ранньому та дошкільному віці. Насамперед це зумовлено тим, що поза спілкуванням у дитини неможливо розвинути специфічно людські психічні функції. Л. Виготський зауважував, що будь-яка психічна функція «на сцені з'являється двічі», спочатку, як соціальна діяльність (як інтерпсихічна функція), вдруге, як внутрішня діяльність власне самої дитини (як інтрапсихічна функція) [32; 140].

Роль спілкування важлива через те, що інші люди для дитини є важливими умовами її розвитку. На думку М. Лісіної, особливо це стосується спілкування із дорослою людиною та однолітками [140].

Саме дорослий здійснює змістовий та оцінюючий вплив на дії дитини, яка реалізує власні комунікативні потреби. Змістовий вплив полягає у тому, що дитина у контактах із дорослим спостерігає за його діяльністю, яку потім намагається наслідувати. В цьому контексті поведінка і дії дорослого є своєрідним взірцем для дитини. Оціночний вплив дорослого виявляється тоді, коли він підкріплює певним чином дії дитини, які зумовлені реалізацією її потреб. Схвалює чи негативно «підкріплює» (оцінює) дії дитини. В цілому в дошкільному віці «дефіцит спілкування» дитини з дорослим викликає виникнення такого явища як «госпіталізм», а також спричиняє відхилення у психічному розвитку дитини, знижує його темп та рівень, який було досягнуто на попередньому етапі вікового розвитку (М. Лісіна) [140].

Крім того, не менш важливим є спілкування дітей із однолітками (J. Bryan, W. Hartup, Я. Коломинський, М. Лісіна та ін.) [137; 272; 275]. Передусім спілкування з однолітками позначається на розкритті творчого потенціалу дитини, оскільки саме в дитячій групі немає заборон, перешкод, регламенту, в ній можливо вільно виявляти свої бажання, розкутість, допитливість (М. Лісіна) [139]. Лише у присутності однолітків та за відсутності дорослих дитина може робити те, що їй хочеться.

З огляду на важливість спілкування дитини із дорослим та дитини із однолітками М. Лісіною було виокремлено форми спілкування, якими дитина опановує в дошкільному віці. Формою спілкування, за М. Лісіною, є спілкування як діяльність на певному етапі її розвитку. Провідними параметрами такої діяльності є: час виникнення певної форми спілкування; місце цієї форми спілкування в системі діяльностей

дитини; зміст потреби, які задовольняються при цій формі спілкування; провідні мотиви такої форми діяльності; засоби спілкування, за допомогою яких в межах цієї форми спілкування відбувається комунікація дитини з іншими. Вчена вважає, що впродовж дошкільного віку відбувається послідовний перехід від однієї форми спілкування як взаємодії до іншої [138].

Поряд із цим М. Лісіною диференційовано три форми спілкування дошкільника з дорослими: ситуативно-особистісна (від народження до 6 міс.); ситуативно-дійова (або предметно-дійова) (від 6 міс. до 3 років); надситуативно-пізнавальна (від 4 до 5 років); надситуативно-особистісна (від 6 до 7 років) [140].

Ситуативно-особистісне спілкування дитини із дорослим спостерігається доти допоки діти не оволоділи цілеспрямованими хапальними рухами як видом пристосувальної поведінки. До цього часу дитина не володіє жодним різновидом такої поведінки, відтак її виживання цілком залежить від взаємодії з оточуючими, які забезпечують реалізацію базових потреб дитини. Ситуативно-особистісна форма спілкування дитини виявляється у так званому «комплексі пожвавлення» малюка – складній поведінці дитини, що містить низку компонентів – зосередження погляду на обличчі, посмішку, вокалізацію та рухове пожвавлення. Тобто засобом спілкування дитини в цей період є експресивно-мімічні. Спілкування малюка з дорослими відбувається поза контекстом будь-якої іншої діяльності, відтак, воно є провідною діяльністю дитини в цьому віці.

Ситуативно-ділова форма спілкування виникає і забезпечує практичну взаємодію дитини та дорослого і зв'язок комунікативної діяльності із такою взаємодією. Діти в цей період потребують не лише підтримки, а й співучасті і співробітництва дорослого для досягнення практичного результату, оскільки на цьому етапі дитина ще не володіє

достатніми можливостями для самостійного досягнення результату практичної діяльності. В цьому віці домінуючими мотивами спілкування стають ділові мотиви, що безпосередньо пов'язані із пізнавальними та особистісними мотивами. Основними засобами спілкування є предметно-дійові операції – функціонально-перетворювальні предметні дії, пози, локомоції. Найбільш вагомим здобутком в цьому віці є опанування найбільш досконалим засобом спілкування – мовленням, що виявляється у здатності його сприймати та активно застосовувати самому. Оволодіння мовленням створює можливість дитині подолати обмеження ситуативного спілкування й перейти до власне практичного співробітництва. Провідна роль ситуативно-дійового (або ситуативно-ділового) спілкування полягає у тому, що відбувається розвиток предметної діяльності, що виявляється у формі переходу від окремих дій до процесуальних ігор.

Надситуативно-пізнавальна форма спілкування розгортається на тлі пізнавальної діяльності дитини, що спрямована на пошук розуміння об'єктів фізичного світу та зв'язків між ними. Про формування цієї форми спілкування свідчать численні запитання дитини про предмети, що її зацікавили. У переважної більшості дітей саме ця форма домінує у спілкуванні з дорослими до вступу дитини до школи. Домінуючим засобом спілкування на цьому тлі лише мовлення, позаяк, воно забезпечує можливість вийти за межі конкретного фізичного світу, що їх оточує.

Надситуативно-особистісна форма спілкування є найвищою формою комунікативної діяльності, що спостерігається в дошкільному віці. За цієї форми спілкування дитину більше цікавить не об'єкти фізичного світу, а світ соціальний. Саме ця форма спілкування і є власне комунікативною діяльністю дитини в повному значення цього слова. Ця форма спілкування відбувається на тлі різних діяльностей дитини –

ігрової, пізнавальної тощо. Однак на цьому етапі спілкування починає відігравати самоцінну роль, а не бути лише аспектом взаємодії із дорослим. Дитина в цей момент ставиться до дорослого як до взірця поведінки в різних соціальних умовах. При цій формі спілкування дитина прагне знайти взаємопорозуміння з дорослим та співпереживання як емоційного аналогу взаєморозуміння. Ця форма спілкування є найбільш характерною для старшого дошкільного віку. Провідними мотивами в цьому контексті є особистісні. Складні взаємодії дошкільника з різними дорослими, зумовлює диференціацію ставлення дитини до конкретних дорослих та ієрархізування соціальних стосунків. Формування у дитини позитивного ставлення до відповідного дорослого зумовлює і його готовність дослухатися і запам'ятовувати інформацію, що надходить від цього дорослого. Це є важливою умовою для формування готовності дитини до школи.

М.Лісіна зазначає, що перехід між нижчих до вищих форм спілкування здійснюється за принципом взаємодії між формою та змістом. Тобто той зміст психічної діяльності, що був досягнутий при попередній формі спілкування, поступово перестає відповідати цій формі спілкування, й відтак зумовлює виникнення нової – досконалішої [138].

Роль дорослого у виникненні і розвитку спілкування має відповідати принципу зони найближчого розвитку (Л. Виготський).

М. Лісіна серед форм спілкування дошкільника з однолітками виокремлює такі: емоційно-практична (2-4 роки); ситуативно-дійова (4-5 років); надситуативно-дійова (6-7 років) [32; 136].

Емоційно-практична форма спілкування дошкільника з однолітками полягає у тому, що дитина чекає від однолітка співучасті в його веселоощах і забавах. Така форма спілкування, як правило, зводиться до веселої біготні, криків, рухів, та характеризується

безпосередністю та розкутою поведінкою. Дітей цікавить власне процес спільних дій, вони отримують задоволення від самого процесу – втікати, наздоганяти та інше, в той же час, результат дій для них не є важливим. Г.Урунтаєва зазначає, що потреба у спілкуванні з однолітками посідає четверте місце за важливістю, після потреби в активності, спілкуванні з дорослими та нових враженнях. В цих умовах, дії що спільно виконуються за характером є поверховими, простими. Діти часто намагаються наслідувати поведінку однолітків. Втім спілкування між однолітками зводиться до окремих епізодів. Провідними засобами спілкування є експресивно-мімічні [170].

Виникнення ситуативно-дійової форми спілкування з однолітками пов'язана із тим, що поступово потреба у спілкуванні з однолітками висувається на одне з перших місць за важливістю. В цей період активно розвивається сюжетно-рольова гра у дошкільників, яка набуває характеру спільної діяльності. Якщо на попередній стадії розвитку спілкування діти гралися поруч, то на цій стадії вони граються саме разом. Участь у сюжетно-рольових іграх передбачає здатність дитини домовитися із однолітком про її правила, розподіл ролей, умовні «ігрові» значення конкретних предметів – усе це передбачає розвиток і активне використання мовлення як засобу спілкування.

Надситуативно-дійова форма спілкування з однолітками є найбільш високоорганізованою формою спілкування, що виникає в старшому дошкільному віці. Зміст комунікативної потреби полягає у прагненні дитини до співробітництва та співтворчості з однолітками. Ігрова діяльність має узагальнений характер – єдині правила, вимоги, регламент, погодженість дій, врахування місця гри тощо. У дітей формується чіткий образ однолітка, виникають симпатії та антипатії, спостерігається дружні стосунки, позаяк, у них виникає стійке суб'єктивне ставлення до інших дітей. Це зокрема виявляється в

особливостях їхнього сприймання як рівного собі, здатності враховувати інтереси іншого, готовність допомагати. Провідним засобом спілкування є мовлення. Теми розмов при цій формі спілкування з однолітками стають більш незалежними від конкретної ситуації.

В свою чергу дошкільний вік розподіляється на два підперіоди – молодший дошкільний вік (від трьох до п'яти років) та старший дошкільний вік (шість-сім років).

Зокрема команда українських педагогів на чолі з О. Кононко у «Програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі"» (2014) подають досить детальну характеристику соціального та комунікативного розвитку дошкільників кожного з цих підперіодів.

Соціально-комунікативний розвиток молодших дошкільників

Фонетичний розвиток. У цей період активно формується у дошкільників вміння самостійно контролювати правильність свого мовлення, що ґрунтується на розвитку фонематичного слуху, що забезпечує коригування правильності вимови за необхідності. На кінець п'ятого року життя переважно завершується опанування фонетичною складовою мовлення, хоча окремі порушення у звуковимові ще можуть мати місце, зокрема – нечітка вимова шиплячих; підміна звуків «р» та «л»; порушення звукової структури слів (типу, бегемот на бемегот); пом'якшення приголосних звуків (плясецька замість пляшечка); перестановка складів. Хоча з часом дитина поступово навчається диференціювати близькі фонemi. В цьому віці дитина вже може правильно використовувати питальні, окличні та інші інтонації.

Лексичний розвиток. У дошкільника в цей період активно збагачується словниковий запас. Зокрема дошкільники починають використовувати слова, що позначають узагальнені поняття – меблі,

фрукти, посуд, одяг тощо. Їхній словниковий запас також збільшується за рахунок засвоєння слів-синонімів та багатозначних слів. В мовленні переважають іменники та дієслова. Активною є словотвірна тенденція – малювець від малювати та олівець тощо. Дошкільнику в цьому віці переважно характерно використовувати вказівні займенники типу «тут», «цей» та ін. Обсяг словникового запасу складає щонайменше 1800-2500 слів.

Граматичний розвиток. В цей період дошкільник інтенсивно опановує граматику мови, у нього формується здатність правильно змінювати слова, з урахуванням теперішнього та минулого часів, відмінків, однини та множини, роду. Ближче до старшого дошкільного віку дошкільники починають застосовувати прямі й непрямі мовленнєві звороти, також більш складною стає сама будова речень.

Розвиток мовлення. Молодший дошкільник знає та вміє правильно застосовувати поширені фразеологічні звороти. В його мовленні домінують питальні речення (частіше «Що?» і «Чому?», рідше – «Навіщо?»), що спрямовані на забезпечення потреби у пізнанні оточуючого світу, зокрема, назв об'єктів, їхнього призначення та зв'язків між ними. Водночас мовлення молодший дошкільник використовує для коментування власних дій як засобу їх опосередкування.

Комунікативний розвиток. Дошкільники активно використовують мовлення як засіб: повідомлення іншим своїх думок, почуттів, станів; підтримки зв'язку з іншою людиною; впливу на поведінку однолітків та дорослих. В цей період дитина починає розповідати чи переказувати невеликі історії та може складати розповіді за малюнком. Дітям в цей період легше висловлюватися самим, ніж розуміти мовлення як однолітків, так і дорослих. В цей період дошкільник володіє та вільно використовує засоби немовної

(невербальної) комунікації з оточуючими (поза, жести, міміку, усмішку тощо). За допомогою дорослих дитина оволодіває навичками діалогічного мовлення, вона здатна підтримувати бесіду.

Культура спілкування. Дошкільники схильні дотримуватися норм мовленнєвого етикету, тобто вони володіють загальною культурою спілкування. Зокрема, вони можуть слухати і не перебивати, говорити ввічливо, дивитися в очі співрозмовника, правильно вживати етичну лексику (вітатися, прощатися, вибачатися, дякувати тощо) та кличну форму звертань до іншої людини.

Соціальний розвиток. Молодші дошкільники стають більш ініціативними у спілкуванні та взаємодії з іншими однолітками та дорослими, у них розширюється коло спілкування поза межами родини. В родині у них з'являються певні домашні обов'язки. Формується розуміння про прийнятні та неприйнятні форми поведінки. Дошкільники вчаться розуміти ставлення інших до себе, співчувати, виявляти свою симпатію. Дитина починає співвідносити свою поведінку та поведінку однолітків.

Провідна діяльність. О. Леонтьєв [134]. увів в науковий обіг поняття «провідна діяльність» для позначення основної діяльності, з якою безпосередньо пов'язане формування психічних новоутворень, що характерні для певного вікового періоду. Для дошкільного віку такою провідною діяльністю є ігрова діяльність. Йдеться, передусім, про сюжетно-рольову гру. Сюжетно-рольова гра як діяльність відбувається на тлі спілкування, й передбачає сформованість основних його навичок у дошкільника. Саме в сюжетно-рольовій грі відбувається імітування соціальних ситуацій, зокрема, відтворення різних соціальних ролей учасників взаємодії. Так, у дітей чотирьох років сюжетно-рольова гра починає переважати над сюжетно-наслідувальною грою. Ігрова діяльність дошкільника розвивається від

низки взаємопов'язаних предметних дій до ігрових дій, які відповідають ролі певної гри. Дитина в цей період від гри поруч із однолітками переходить до ігор разом з ними. У грі дитина вчиться зважати на інших, співвідносити свої дії з діями інших. Ближче до старшого дошкільного віку дитина починає самостійно створювати уявні сюжети гри, спочатку видумування сюжету зумовлене тими об'єктами, що безпосередньо зацікавили дитину у певній ситуації, з часом, дитина навпаки починає відповідно до сюжету добирати предмети, що використовуються у грі.

Соціально-комунікативний розвиток старших дошкільників

Фонетичний розвиток. У дитини в цей період вже є добре розвиненим фонематичний слух, вона здатна помічати та коригувати помилки у вимові. В цілому дошкільник правильно вимовляє звуки мови, втім, зі зміною молочних зубів можуть виникнути неточності у вимові таких звуків як «р», «ш», «ч» та звукосполучень типу «дж». Дитина легко регулює силу голосу, а також демонструє розвинуте мовленнєве дихання.

Лексичний розвиток. Словниковий запас дошкільника суттєво розширюється за рахунок опанування ним словами, що мають абстрактне значення (дружба, чесність, сміливість тощо), передають узагальнюючі поняття (транспорт, речі тощо). В цьому віці вони можуть пояснити переносні значення знайомих слів або смислові відтінки слів близьких за значенням. Обсяг словникового запасу налічує понад 3500 слів.

Граматичний розвиток. Дошкільник правильно використовує префікси та закінчення у словах, кличну форму іменників, прийменники, службові частки, узгоджує прикметники й числівники з іменниками. Загалом до кінця дошкільного віку дитина засвоює усі

граматичні категорії мови. Діти можуть достатньо легко будувати складносурядні та складнопідрядні речення.

Розвиток мовлення. Діти цього віку активно вживають приказки, фразеологічні звороти, прислів'я. Дитина здатна скласти розповіді, переказувати знайомі тексти різного рівня складності.

Комунікативний розвиток. Дошкільник легко користується мовними та немовними засобами під час участі у діалозі. Дитина здатна будувати діалог на задану тему.

Культура спілкування. Дитина до цього віку вже оволодіває навичками загальної культури спілкування, може зробити комплімент, знає як треба правильно звертатися до незнайомої та знайомої людини.

Соціальний розвиток. В старшому дошкільному віці виникає нова форма спілкування як взаємодія дитини та дорослого – надситуативно-особистісна. Дитина потребує не лише уваги дорослого, а й спільної діяльності з ним. Поряд із цим вона чим далі, тим більше порівнює себе з однолітками, подекуди намагається наслідувати їх та залучати до спільної гри. В цьому віці дитина починає узгоджувати свої бажання з інтересами інших. Вона починає розуміти, що таке сім'я і родина. Дошкільник змінює модель спілкування залежно від того з ким взаємодіє (батьком, матір'ю, братом, сестрою, бабусею, дідусем та ін.). Дитина диференціює свою поведінку залежно від того чи зі знайомою чи з незнайомою людиною вона спілкується. Дитина вчиться товаришувати, з'являються стійкі взаємини з однолітками («друзі»).

Провідна діяльність. У дошкільників старшого віку удосконалюється ігрова діяльність. Вони активно відгукуються та беруть участь у рухових іграх, пізнавальних дидактичних іграх, втім сюжетно-рольові ігри посідають особливе місце в житті дошкільника. У старшому дошкільному віці ці ігри стають тривалішими за часом, складнішими за сюжетом, спланованими та більш незалежними від

конкретних іграшок. Дошкільники в цьому віці здатні легко придумати ігровий сюжет та пояснити його партнерам по взаємодії, визначити правила гри, домовитися з партнерами про їх дотримання. У грі дитина намагається відтворити поведінку дорослих.

Роль дошкільних навчальних закладів у забезпеченні соціально-комунікативного розвитку дітей – надзвичайно важлива. З одного боку, дошкільний вік є початковим періодом здобуття дитиною освіти (О. Леонтьєв) [134]. З іншого боку, з огляду на те, що в дошкільних навчальних закладах розширюються можливості для спілкування і взаємодії дітей із більшим, у порівнянні з сім'єю, колом дорослих та, насамперед, однолітків (Т. Рєпіна) [190]. Крім цього, за умови організації ефективного навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах можливо скомпенсувати негативні якості, що сформувались внаслідок впливу родинного виховання.

Таким чином дошкільний вік один з інтенсивних та складних періодів соціально-комунікативного розвитку, якісні та кількісні зміни якого зумовлені процесами взаємодії та спілкування дитини з дорослими та однолітками, а також залежать від ефективності навчально-виховних впливів на дитину.

1.4 Специфіка соціально-комунікативного розвитку глухих дошкільників

Проблема соціально-комунікативного розвитку в сурдопедагогіці є однією із основоположних. Однак, специфіка цього аспекту розвитку глухих дошкільників розкрито в поодиноких дослідженнях (Г. Вигодська, С. Зиков, О. Ісеніна, Б. Корсунська, Н. Сошнікова та ін.) та описано вибірково [31; 94; 98; 111; 200].

В цілому, як зазначає О. Сулова, порушення слуху дошкільників зумовлює труднощі в опануванні ними мовою і мовленням, що впливає

на якість їхньої взаємодії з оточуючими та позначається на всіх аспектах розвитку[198].

Варто зазначити, що дослідження комунікативних аспектів розвитку глухих дошкільників, насамперед, зосереджувались на визначенні специфіки опанування ними словесною мовою та особливостях розвитку мовлення (Р. Боскіс, А. Гольдберг, А. Зікєєв, С. Зиков, К. Коровін, О. Круглик, Є. Кузьмічова, К. Луцько, Ф. Рау, І. Соловйов, Л. Фомічова, Ж. Шиф, С.І. LaSasso, J. Leybaert, L. Watson та ін.); [25; 42; 94; 95; 117; 144; 185; 210; 220; 268; 269; 293]. Констатовано, що мовлення у глухих дітей не формується без інтенсивного педагогічного втручання та спеціальної організації оточуючого середовища дитини. На початковому етапі такі діти можуть демонструвати лепет та промовляти окремі звуки, однак, без спеціального навчання їхній мовленнєвий розвиток призупиняється. Загалом більшість означених дослідників вважають, що для глухих дошкільників характерно – збіднений словниковий запас, що складається переважно зі слів, які позначають конкретні об'єкти з безпосередніх умов життя дитини; будувати речення без дотримання граматичних правил, особливо тих, що позначають час, рід, відмінок слів, причинно-наслідкові зв'язки між членами речення; небажання використовувати усне мовлення поза ситуацією навчання в умовах спонтанного спілкування. С. Зиков [94] підкреслював, що кількісна сторона активного словникового запасу глухих старших дошкільників є одним із найбільш значимих критеріїв їхньої готовності до навчання у школі.

Труднощі, які відчуває глухий дошкільник у висловлюванні та розумінні мовлення іншої людини зумовлюють його небажання взаємодіяти з дорослими та однолітками, особливо з незнайомими.

Труднощі взаємодії з дорослими, на думку В. Петшак [177], зумовлюють збідненість емоційних проявів у глухих дошкільників та нерозуміння ними емоцій іншої людини, що виявляються під час взаємодії. Нездатність чуючих дорослих успішно взаємодіяти з глухими дошкільниками зумовлює затримку розвитку їхньої емоційної сфери (Б. Корсунська, Н. Морозова та ін.). К. Речицька експериментально встановила залежність між рівнем сформованості здатності до емоційно-вольової саморегуляції та ступенем порушення слуху, розвитком мовлення і досвідом дошкільного навчання. Водночас В. Петшак зазначає, що глухі діти глухих батьків демонструють рівень розвитку емоційної сфери аналогічний чуючим одноліткам [111; 157].

Водночас Б. Корсунською встановлено, що спілкування глухих дошкільників з дорослими здійснюється за допомогою предметних дій, видуманих чи природних жестів, міміки та інших немовних засобів у поєднанні з голосовими реакціями. Н. Сошнікова зазначає, що спілкування глухих дошкільників із батьками зведено до мінімуму та має формальний характер. Вчена зазначає, що причинами цього є не небажання взаємодіяти, а невміння батьків налагодити ефективну взаємодію з дитиною. Позитивна динаміка соціального розвитку молодших дошкільників, на думку вченої, забезпечуються механізмами наслідування. Оскільки з часом у глухих дітей розвивається спостережливість за мімікою та поведінкою дорослих. Втім, правильність інтерпретації ними суті того, що саме вони спостерігають безпосередньо залежить від рівня їхнього інтелектуального розвитку.

Однак за результатами досліджень (А. Венгер, А. Катаєва, Ж. Шиф, Т. Обухова, Н. Яшкова та ін.) [29; 101; 163; 221] встановлено, що інтелектуальний розвиток глухих дошкільників в середньому

характеризується затримкою в середньому на три роки порівняно з чуючими однолітками. Так, за результатами досліджень А. Катаєвої [101] зафіксовано, що глухі діти трьох-п'яти років виявляють рівень сформованості сприймання аналогічний для чуючих дітей двох-трьох років. Поряд с тим у глухих дошкільників спостерігаються труднощі у формуванні елементарних уявлень, що виявляється у їх нечіткості та розпливчатості. Це А. Венгер [29] пояснював тим, що такі діти не можуть правильно використовувати слова як спосіб позначення об'єктів, їх фіксування в пам'яті та диференціації між собою у свідомості. Низка вчених зазначають, що глухі дошкільники характеризуються відставанням у розвитку наочного мислення (А. Катаєва, Ж. Шиф, Т. Обухова, Н. Яшкова та ін.) [101; 163; 221]. Зокрема, у таких дошкільників трьох – чотирьох років відмічаються більш прості, порівняно із чуючими однолітками, способи виконання дії. Так, вони схильні попередньо не продумувати свої дії, для них характерно здійснювати багаторазові спроби без внесення необхідних корективів у виконання певної дії, що не призводить до бажаного результату. Також такі дошкільники при виконанні практичних дій схильні зосереджувати увагу на меті, а не на засобах її досягнення.

О. Сулова зазначає, що є зв'язок між рівнем оволодіння мовленням та розвитку мислення, особливо тих мисленнєвих операцій, що потребують високого рівня узагальнення та синтезування цілого. Глухі діти старшого дошкільного віку можуть виконувати завдання лише на просту предметну класифікацію – групування предметів за формою, кольором, величиною. Втім пояснення суті таких завдань дитині потребує від дорослого кількаразової практичної демонстрації способу виконання класифікаційних дій. Крім цього в роботах Т. Розанової, Н. Рау, Т. Прилепської з'ясовано, що для старших глухих дошкільників притаманними є недостатня пізнавальна активність,

невміння організувати власну діяльність, низький розвиток наочного мислення. Як наслідок, глухі діти не розуміють суті стосунків між людьми, не можуть визначити зміст соціальних ролей, що виконують учасники взаємодії, не розуміють суті вчинків, норм, правил, культури та специфіки поведінки дорослих та однолітків під час взаємодії [52; 66; 188].

Про затримку інтелектуального розвитку свідчать і труднощі опанування дітьми зображувальною діяльністю (малювання, ліплення, конструювання тощо), що зокрема зафіксовано у дослідженнях А. Венгер. За результатами цих студіювань констатовано, що глухі дошкільники суттєво відстають в опануванні зображувальною діяльністю порівняно з чуучими однолітками. Зокрема для них характерним є затримка у становленні предметного малюнку, його збіднений зміст, стереотипія у техніці виконання малюнку чи його деталей. Здатність до тематичного малювання у глухих дошкільників починає формуватися у віці чотирьох-п'яти років. При цьому вони схильні наслідувати зразок зображення, що запропоновано дорослим, без будь-яких помітних змін. Для глухих дошкільників притаманна затримка у розвитку сюжетного малювання, при цьому, сюжети малюнків тривалий час залишаються надміру спрощеними. Зокрема Н. Сошнікова це пов'язує з незначним обсягом сформованих уявлень про навколишній світ, людей і самих себе [29; 207].

Крім цього Н. Сошнікова зазначає, що специфічні труднощі глухих дошкільників у взаємодії з однолітками та дорослими зумовлені складною структурою порушення розвитку, що негативно позначається на засвоєнні ними соціокультурного досвіду та здатності до його використання в актуальних умовах життя. Вчена підкреслювала, що ключовими аспектами соціального розвитку в дошкільному віці є: сформованість ігрової діяльності, вміння взаємодіяти з однолітками;

вміння взаємодіяти з дорослими; сформованість уявлень про себе та оточуюче середовище; рівень пізнавальної активності, що виявляється у допитливості, готовності долати труднощі [21].

Особливу роль у соціально-комунікативному розвитку дитини дошкільного віку посідає саме ігрова діяльність. Г. Вигодською проведено дослідження стосовно вивчення питання про особливості формування ігрової діяльності у глухих дошкільників, яке продемонструвало, що такі діти, як і чуучі, люблять гратися й відтворюють у грі те, що спостерігають в своєму житті. Однак для глухих дітей характерний обмежений соціальний досвід, оскільки вони мають обмежене коло контактів як з дорослими, так і з іншими дітьми, дорослі не розповідають їм історій, не читають казок – це виявляється у змісті їхньої ігрової діяльності. Їхні ігри впродовж усього дошкільного періоду мають предметно-процесуальний характер безпосередньо пов'язаний із реальними подіями їхнього життя, їхні ігри не переходять на рівень сюжетно-рольових ігор, як це характерно для чуучих дошкільників. Замість розгортання сюжету гри глухі діти відтворюють окремі ситуації із власного досвіду, які не мають жодного зв'язку з сюжетом гри. Такі діти схильні деталізовано копіювати поведінку дорослого, який пропонує гру, в той час як чуучі діти схильні діяти не за наслідуванням, а за принципом розвитку сюжету. Вчена пояснює, що однією з особливостей ігор глухих дітей є труднощі ігрового заміщення, тобто можливості використання у грі предметів, які в побуті мають інше призначення. Наприклад, олівець використовується у ролі термометра, листочок – у якості грошей тощо. В самостійних іграх глухі діти рідко самі використовують предмети в невласивому для них значенні. При спільній грі, вони схильні формально погоджуватися з зміною значення предмета, однак, вони не використовують його в новій функції. Здатність до ігрового заміщення

є основою для розуміння дитиною значення слів і того, що їх можна відокремлювати від конкретних предметів, які ними позначаються. Введення предметів-замінників пов'язано з розвитком уявлення, мислення, та мовлення. Труднощі, що виникають в опануванні глухими дітьми ігровою діяльністю зумовлюють затримку їхнього морально-етичного, культурного і соціального розвитку загалом [31].

Втім Г. Бертинь, М. Певзнер, Т. Розанова, Л. Тигранова та інші вказують на існування значних індивідуальних варіацій соціально-комунікативного розвитку глухих дітей, що зумовлене особливостями розвитку, опануванням провідною діяльністю та характером педагогічних впливів на дитину, зокрема, їх вчасністю, системністю та раціональністю [182; 188; 207].

Поряд із окресленим підходом до трактування особливостей соціально-комунікативного розвитку глухих дошкільників є й інший підхід (S. Bank, R. Forkel, H. Hammarström, M. Haspelmath, M. Marschark, B. Schick, P. Spencer та ін.) [249; 252; 275; 284] щодо визначення специфіки цього типу розвитку.

Р. Tomaszewski представлено результати лонгітюдного дослідження щодо особливостей опанування глухими дошкільниками жестової мови. Вченим встановлено, що глухі діти з жестомовних родин володіють широким репертуаром соціальних ролей та стратегіями комунікативної поведінки. Жестова мова в цьому контексті є достатнім засобом опосередкування для налагодження ефективної взаємодії дитини з оточуючими. Вчений зазначає, що глухі діти в таких умовах розвитку опановують лексичним запасом жестової мови, її граматичними правилами, кінетичними особливостями в послідовності та темпах, аналогічних для опанування чуучими дітьми словесною мовою. Подібні результати отримали й дослідники з інших країн (U. Bellugi, J. Bonvillian, R. Folven, H. Feldman, S. Goldin-

Meadow, E. Klima, S. Supalla та ін.) [234; 263; 292]. Ними встановлено, що суттєвих відмінностей від нормативних показників соціокультурного розвитку дошкільників із жестомовних родин не спостерігається. За таких умов діти опановують відповідними видами провідної діяльності, вони інтенсивно взаємодіють із жестомовними оточуючими, показники їхнього інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку відповідають віковим нормативам чуючих однолітків.

З'ясовано, що існує два підходи до трактування особливостей соціально-комунікативного розвитку глухих дошкільників. Відповідно першого підходу глухі дошкільники виявляють: збіднений словниковий запас, що складається переважно зі слів, які позначають конкретні об'єкти з безпосередніх умов життя дитини; будувати речення без дотримання граматичних правил, особливо тих, що позначають час, рід, відмінок слів, причинно-наслідкові зв'язки між членами речення; небажання використовувати усне мовлення поза ситуацією навчання в умовах спонтанного спілкування; утрудненням в спілкуванні під час взаємодії з оточуючими; труднощі повноцінного засвоєння соціального досвіду; порушення опанування різними видами діяльності (предметної, ігрової, тощо). Відповідно до ключових позицій другого підходу зазначена специфіка спостерігається лише в тих випадках, коли домінуючим засобом спілкування і взаємодії з дитиною є словесна мова. В той час як соціально-комунікативний розвиток глухих дошкільників із жестомовних родин відповідає нормативним показникам.

1.5 Особливості бімодального білінгвізму глухих

Білінгвізм належить до однієї з тих проблем, що мають міждисциплінарний характер (В. Аврорін, І. Бодуен де Куртене,

Є. Верещагін, Ю. Дешерієв, М. Михайлов, М. Певзнер, Н. Протченко, Л. Щерба, Г. Шугард, G. Grünbaum, C.A. Ferguson, H. Schuchardt, E. Windisch, U. Weinreich та ін.) [22; 30; 49; 93; 56; 253; 290; 297].

Сучасний термін «білінгвізм» є запозиченим із французької мови і походить від слова «bilinguisme». В 40-х рр. XX ст. у лінгвістиці активно використовувався термін, запозичений з англійської мови – «білінгуалізм» (bilingualism), однак в сучасній педагогічній науці він не перетворився на усталений. Етимологічно поняття «білінгвізм» є сполученням латинських слів «bis» – двічі та «lingua» – мова. Поряд із цим терміном, в лінгвістичній літературі застосовується його грецькомовний аналог – «диглосія», що утворений від співвідношення «δι» від «δῖς» – двічі та «γλῶσσα» (глосса) – мова, говірка. Варто зауважити, що в педагогічних джерелах поряд із терміном «білінгвізм» вживають поняття «двомовність» (Є. Верещагін, М. Михайлов та інші). Втім, Ю. Дешерієв наголошує, що категорія «білінгвізм» є більш поширеною в науці загалом, що слугує умовою для правильності розуміння дослідниками з різних країн змісту поняття. Протилежної позиції дотримується Ю. Жлуктенко, на думку вченого, термін «двомовність» може легко співвідноситися з іншими лінгвістичними поняттями прийнятими вітчизняними вченими. На нашу думку, ці поняття є тотожними за змістом і можуть бути використані як слова-синоніми [30; 49].

Поштовхом для вивчення природи білінгвізму стала публікація в 1953 році роботи американського лінгвіста U. Weinreich «Languages In Contact». Білінгвізм вчений розглядав як практику поперемінного користування двома мовами. U. Weinreich розглядав білінгвізм як варіант полілінгвізму (багатомовності) [297].

Водночас О. Ахманова визначає «білінгвізм» як однаково досконале володіння двома мовами [8].

В. Розенцвейг визначає білінгвізм як володіння двома мовами і їхнє поперемінне використання залежно від умов спілкування. У цьому визначенні підкреслюється необхідність чіткого розмежування застосування кожної мови окремо, без змішування, яке б могло призвести до формування суржику, а не білінгвізму як властивості особистості. В. Аврорін, Р. Будагов та інші підкреслюють, що коли йдеться про білінгвізм, то рівень володіння обома мовами має знаходитися на порівняно однаковому рівні. Це дозволяє відмежувати власне білінгвізм від володіння іноземною мовою [27; 189].

Теоретичний аналіз свідчить, що термін «білінгвізм» традиційно визначається через поняття «володіння» або «використання» як такі, що підкреслюють активний аспект білінгвізму (С. Ніколаєв) [...].

Розглядаючи білінгвізм з позиції особистості, вчені досить часто застосовують поняття «носій мови» (рідномовець). Доцільно виокремити два підходи до тлумачення змісту цього поняття: біографічний та компетентнісний. В біографічному підході поняття «носій мови» визначається як особа, яка опанувала певною знаковою системою саме в дитинстві (до трьох – п'яти років) в природних умовах комунікації з особами для яких ця мова є домінуючим засобом комунікації (Е. Lenneberg та ін.) [284]. Відповідно особа, яка засвоїла мову після цього періоду має визначатися не як носій мови, незалежно від рівня володіння та активного використання відповідної мови. Проте, цей підхід не враховує ситуацій імміграції, коли людина опановує та активно використовує в повсякденному житті мову тієї країни до якої іммігрувала. При компетентнісному підході (Е. Азімова, А. Щукіна, J. Fishman, U. Weinreich та ін.) [253; 297] відмінність між носієм мови й не носієм полягає у рівні опанування мовою. U. Weinreich зазначав, що здатність декодувати мовні повідомлення є первинною, й практично не залежить від здатності самостійно

кодувати їх. Зокрема це виявляється у спроможності людини розуміти мови споріднені між собою за лексичним складом. Вчений розглядає, що характерною особливістю носія мови є здатність до кодування засобами відповідної мови повідомлень, тобто йдеться про продуктивне мовлення [73; 81; 297].

Відтак формування людини в умовах білінгвізму перетворює її на білінгва, тобто носія двох мов. Білінгв володіє фонетикою, лексикою, граматикою двох мов, а також культурою спілкування, що притаманна для мовної спільноти носіїв відповідних мов.

Важливим питанням в контексті білінгвізму є співвідношення між рівнями володіння кожної з двох мов. Деякі вчені (Ю. Дешерієв, І. Протченко та ін.) зауважують, що неможливо володіти обома мовами на однаковому рівні, позаяк це залежить від актуальної потреби у використанні кожної з мов (К. Закір'янов, F. Grosjean та ін.). Однак, J. Fishman зазначає, що за таких умов не може йти мова саме про білінгвізм. З огляду на це білінгвізм є вільним володінням двома мовами, що виявляється у спроможності особистості їх поперемінно використовувати залежно від ситуації спілкування [49; 253; 254].

Наразі розгляд феномену білінгвізму глухих нині є надзвичайно актуальним. Насамперед це зумовлено зміною ставлення до жестової мови від розуміння її як допоміжного засобу навчання до усвідомлення її як повноцінного засобу знакової комунікації (D. Armstrong, R. Campbell, M. Jokinen, C. Enerstvedt, L. Kauppinen, H. Knoors, H. Lane, M. Marschark, D. Moores, R. Swanwick, S. Wilcox, та ін.) [224; 226; 237; 265; 267; 275; 281; 293; 298].

Детермінантами зміни в свідомості вчених-педагогів слугували результати досліджень, що проведені у різних галузях науки наукового знання з 60-х рр. XX ст. Зокрема дослідження лінгвістів W. Stokoe, M. Brennan та ін. [275; 291], з іменами яких пов'язують наукове

доведення позиції, що жестова мова є природною повноцінною знаковою системою з власною лексико-граматичною структурою, яка еволюційно розвивається в спільноті глухих. Результати нейрофізіологічних досліджень U. Bellugi, E. Klima й H. Poizner, K. Sakai, Y. Tatsuno, K. Suzuki, H. Kimura й Y. Ichida та ін. [230; 244; 247; 258; 275; 281] засвідчили, що мозкове опрацювання жестомовної та словесномовної інформації забезпечується одними й тими ж самими механізмами. Результати психолого-педагогічних досліджень C. Courtin, T. Crowe, J. Geeslin, D. Moores, M. Vernon та ін. [244; 247; 281], засвідчили, що діти із жестомовних родин демонструють рівень інтелектуального та особистісного розвитку відповідно до вікових закономірностей. Крім цього, дослідження цих учених довели, що такі діти демонструють порівняно вищий рівень володіння писемним мовленням та читанням, ніж діти зі словесномовних родин.

У дослідженнях, присвячених проблемі білінгвізму глухих досить часто використовують як синоніми різні терміни, як-то: жестовий білінгвізм; бімодальний білінгвізм; словесно-жестовий білінгвізм; білінгвізм глухих.

Поняття «жестовий білінгвізм» був поширений на початковому етапі розроблення проблеми двомовності глухих (Г. Зайцева, P. Adoyo, C. Carbin, J. Cripps, M. Danesi, N. Israelite, C. Ewoldt, R. Hoffmeister, G. Malkowski, H. Pizzacalla, R. Swanwick та ін.) [80-83; 238; 242; 249; 259; 274; 293]. Формулювання цього терміну зумовлене бажанням вчених підкреслити роль жестової мови в цій формі білінгвізму. Втім на даному етапі розроблення проблеми білінгвізму глухих, варто звернутися до етимології терміну. Зміст терміну жестовий білінгвізм утворюється шляхом поєднання таких слів як: «жестові», «дві» і «мови». Звідси й цей термін варто трактувати як володіння людиною

двома жестовими мовами, що переважно спостерігається при імміграції глухих з однієї країни до іншої.

Зважаючи на це, більшість вчених, які досліджують проблему двомовності глухих застосовують термін «бімодальний білінгвізм» (H. Borinstein, K. Emmorey, H. Lane, S. Livingston, D. Mason, R. Thompson та ін.) [235; 256; 271; 276; 294]. Синонімом до цього терміну є «кросмодальний білінгвізм» (I. Ahlgren, K. Nyltenstam та ін.) [228], хоча це поняття застосовується порівняно рідше. Бімодальність цього різновиду білінгвізму зумовлена специфічними характеристиками контактуючих мов: жестова мова має мануально-візуальну модальність, в той час як словесна – вокально-аудіальну.

Втім у деяких роботах (М. Михайлов, Г. Чиршева та ін.) ми знаходимо трактування бімодального білінгвізму як здатності писати однією мовою та говорити іншою. Однак S. Fischer наголошує, що писемне мовлення є лише іншою формою репрезентації певної словесної мови, а не як іншу мову взагалі. Позаяк словесні мови формуються в процесі еволюції засобів усної комунікації в середині відповідних мовних спільнот. Зважаючи на це, поняття «бімодальний білінгвізм» в цьому дослідженні ми використовуємо саме в контексті оволодіння мовами різної модальності – жестовою та словесною [218; 270].

Вчені диференціюють два типи бімодального білінгвізму – «жестово-словесний білінгвізм» та «словесно-жестовий білінгвізм» (G. Berent, B. Hansen та ін.). Ці поняття вказують на послідовність опанування бімодальними білінгвами мовами та рівнем оволодіння контактуючими мовами. Якщо йдеться про «жестово-словесний білінгвізм», то людина спочатку починала опановувати жестовою мовою, а потім на її підґрунті – словесною мовою. З огляду на це, «словесно-жестовий білінгвізм» вказує на формування білінгвізму у

зворотному порядку – спочатку словесною мовою і дещо пізніше жестовою, що переважно характерно для дітей із чуючих родин, які жестовою мовою переважно опановують лише після вступу до спеціальних навчальних закладів [231; 235].

S. Fischer, зважаючи на глухоту дитини, саме жестово-словесний тип білінгвізму для глухих дітей вважає найбільш ефективним. Позаяк такі діти не мають жодних фізичних бар'єрів в опануванні мовою манувально-візуальної модальності, в той час як при засвоєнні дитиною словесної мови як мови вокально-аудіальної модальності зустрічається з низкою фізичних бар'єрів, що неможливо усунути [235].

F. Grosjean зауважує, що з огляду на те, що досить часто глухі бімодальні білінгви спілкуючись між собою перебувають у стані «неповного переключення кодів», за виключенням тих ситуацій, коли вони спілкуються з словесними монолінгвами. J. Davis зазначає, що на жестові мови здійснюють певний вплив словесні мови, що використовуються на території постійного проживання глухого білінгва. Зокрема спостерігаються такі явища як «запозичені жести», лексикалізація дактильованих слів тощо. Також, вчений наголошував на тому, що при бімодальному білінгвізмі глухих питання про рівне володіння жестовою та словесною мовою заслуговує особливої уваги. Позаяк через фізичний чинник – глухоту, більшість глухих дітей не в змозі опанувати усним мовленням та вільно його використовувати так само як і їхні чуючі однолітки [254; 275].

Зважаючи на це, G. Berent запропонував класифікувати бімодальних білінгвів відповідно до статусу слуху, часу початку опанування та рівня засвоєння кожною з контактуючих мов:

- за статусом слуху бімодальні білінгви розподіляються на: глухих (А) та чуючих (В) (оскільки чуючі діти глухих батьків також належать до білінгвів цього типу);
- за часом опанування жестовою мовою вчений розрізняє бімодальних білінгвів на тих, хто вивчав жестову мову: як першу мову від народження (С); як другу мову в ранньому віці (до 3-5 років) (D); як другу мову в пізньому віці (після завершення сенситивного періоду) (E);
- за часом та обсягом опанування словесною мовою вчений розрізняє бімодальних білінгвів на тих, хто опановував словесною мовою: як першою від народження і добре нею володіє (F); як першою мовою, однак, володіє цією мовою лише на елементарному рівні (G); як другою мовою і добре нею володіє (H).

Тип бімодального білінгва G. Berent описує за допомогою поєднання трьох літер відповідно з кожного класу класифікації. Наприклад, ACF – глухі бімодальні білінгви, які обома мовами володіють на високому рівні й опанували ними в ранньому віці. Вченим встановлено, що переважна більшість глухих з родин глухих батьків належить до типу ADG, в той час як такі діти з родин чуючих переважно належать до типу AEG. Чуючі бімодальні білінгви здебільшого належать до BCF типу, що характерний для чуючих дітей глухих батьків. Чуючі фахівці, які опанували жестовою мовою під час підготовки у вищому навчальному закладі, відносяться вченим до типу BEF. G. Berent зазначає, що для чуючих зазвичай категорія G не застосовуються [231] .

G. Berent зауважував, що під володінням словесною мовою глухими він розуміє лише опанування навичками письмового мовлення й читання, а не навичками сприймання та продукування усного мовлення [231] .

Отже, білінгвом є особа, що здатна до спілкування засобами жестової та словесної мов, що передбачає її спроможність до вірного кодування й декодування інформації засобами кожної з цих мов. Здатність до спілкування вимагає від глухого дошкільника володіння низкою навичок різного рівня та характеру.

З огляду на результати теоретичного аналізу проблеми ми дійшли висновку про те, що існує потреба у теоретичній моделі навичок спілкування глухих бімодальних білінгвів, яка б представляла їх як систему, відображала структуру та функції між їх основними елементами (див. рис. 1). Зважаючи на те, що навички спілкування дошкільника ми розглядаємо як ієрархічно-організовану систему навичок, сформованість й функціонування якої забезпечує якість спілкування дошкільника для досягнення успішної його взаємодії з однолітками та дорослими. Ця система, зважаючи на білінгвізм глухих, утворена жестомовною та словесномовною підсистемами, що функціонують переважно відокремлено, однак, пов'язані між собою певними зв'язками. Ми вбачаємо, що ієрархічну організацію системи навичок спілкування утворюють взаємопов'язані та послідовно впорядковані комплекси навичок – мовних, мовленнєвих, комунікативних, соціокультурних, соціоінтеракційних.

Ці комплекси є навичками другого порядку, які утворені шляхом інтеграції навичок більш базового рівня (або навичками першого порядку) у цілісно функціонуючі комплекси.



Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель організації навичок спілкування глухих бімодальних білінгвів дошкільного віку

Зокрема, комплекс мовних навичок функціонує за рахунок сформованих кінетичних, жестомовно-лексичних, жестомовно-граматичних, фонетичних, словесномовно-лексичних, словесномовно-граматичних навичок.

Мовленнєвий комплекс навичок утворено шляхом інтеграції таких навичок як: рецептивні жестомовленнєві; продуктивні

жестомовленнєві; рецептивні словесномовленнєві; продуктивні словесномовленнєві; навички переключення між мовами.

Комунікативний комплекс навичок утворено жестомовно-комунікативними та словесномовно-комунікативними навичками.

Соціокультурний комплекс навичок є інтеграцією навичок загальної культури спілкування, культурного спілкування з жестомовними та словесно мовними партнерами.

Соціоінтеракційний комплекс навичок інтегрує в собі навички взаємодії з однолітками та дорослими. Функціонування жестомовної та словесномовної підсистем забезпечують мовні, мовленнєві, комунікативні та соціокультурні навички.

Таким чином, з'ясовано, що проблема білінгвізму глухих на даному етапі розвитку сурдопедагогіки розглядається в контексті володіння глухою людиною двома мовами – жестовою та словесною. Різновид білінгвізму, що виражається у порівняно вільному володінні жестовою та словесною мовами як засобами комунікації позначається терміном «бімодальний білінгвізм». Бімодальність цього виду білінгвізму зумовлена відмінностями у модальності цих контактуючих мов. Жестова мова має мануально-візуальну модальність, в той час, як словесна – вокально-аудіальну. Традиційно диференціюють два основні типи бімодального білінгвізму за часом опанування та домінуючою мовою спілкування – жестово-словесний та словесно-жестовий білінгвізм. Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження слугували основою для розроблення структурно-функціональної моделі організації навичок спілкування глухих бімодальних білінгвів дошкільного віку.

Висновки до першого розділу

За результатами теоретичного аналізу виявлено, що «спілкування» як категорія педагогічної науки характеризується множинністю трактувань, що зумовлено відмінностями у поглядах вчених на співвідношення понять «спілкування» та «комунікація». В контексті інформаційного підходу категорія «комунікація» розглядається як ширша за змістом, ніж поняття «спілкування». На тлі інтеракційного підходу, навпаки, спілкування включає комунікацію як складову, що позначає механізми кодування, передання й декодування інформації, поряд з іншою інтерактивною складовою, що позначає механізми міжособистісної взаємодії людини.

Встановлено, що поняття «навичка» традиційно трактується як опанований автоматизований спосіб виконання окремої дії чи комплексу дій. Зафіксовано суперечливість підходів щодо співвідношення змісту понять «навичка» та «уміння». Констатовано, що в сучасній науці автоматизованість як одна з ключових характеристик навички поступово втрачає своє значення. Провідною роллю на даному етапі розроблення проблеми формування навичок є якісний бік навички – безпомилковість, точність та впевненість у виконанні певної дії.

Обґрунтовано зміст поняття «навички спілкування дошкільника», яким в цьому дослідженні позначається ієрархічно-організована система навичок, сформованість й функціонування якої забезпечує якість спілкування дошкільника для досягнення успішної його взаємодії з однолітками та дорослими. Основу цієї системи складають навички першого та другого порядку. Навички першого порядку утворюють комплекси навичок другого порядку з-поміж яких виокремлюємо: мовні, мовленнєві, комунікативні, соціокультурні та соціоінтеракційні навички.

Встановлено, що специфіку і формування у глухих дошкільників означених навичок спілкування вчені характеризують достатньо суперечливо. З одного боку, існує переконання, що глухим дітям притаманний: збіднений словниковий запас, що складається переважно зі слів, які позначають конкретні об'єкти з безпосередніх умов життя дитини; будувати речення без дотримання граматичних правил, особливо тих, що позначають час, рід, відмінок слів, причинно-наслідкові зв'язки між членами речення; небажання використовувати усне мовлення поза ситуацією навчання в умовах спонтанного спілкування. З іншого, є відомості, що означені особливості характерні лише для тих дітей, які зростають в умовах словесномовного комунікативного середовища.

З'ясовано, що бімодальний білінгвізм вченими розглядається в сурдопедагогічній науці як порівняно вільне володіння жестовою та словесною мовами як засобами спілкування.

За результатами теоретичного аналізу обґрунтовано структурно-функціональну модель організації навичок спілкування глухих бімодальних білінгвів дошкільного віку, які розглядаються як система, що складається з ієрархічно пов'язаних комплексів навичок другого порядку (мовних, мовленнєвих, комунікативних, соціокультурних та соціоінтерактивних), що утворені навичками першого порядку.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

2.1 Організаційно-методичні основи констатувального етапу дослідження

Констатування специфіки сформованості навичок спілкування глухих дошкільників ґрунтувалось на результатах теоретичного аналізу. Зокрема, підґрунтям для розроблення педагогічного діагностичного комплексу слугувала структурно-функціональна модель організації навичок спілкування глухих бімодальних білінгвів (див. рис. 1.1).

В контексті представленого дослідження окремої уваги заслуговує розгляд питання застосування порівняльного принципу в педагогічних дослідженнях та вибору класифікації глухих дітей за типами.

Традиційно в спеціальній педагогіці широко застосовується порівняльний принцип, при цьому, щодо дітей з порушеннями слуху переважно застосовують порівняння їхніх результатів із орієнтуванням на нормативні показники, що демонструють діти з типовим розвитком (Т. Богданова, Л. Борщевська, Р. Боскіс, К. Коровін, Я. Крет, Т. Марчук, Т. Розанова, І. Соловійов, Л. Тигранова, Л. Фомічова, Ж. Шиф, Ю. Щурова, Н. Яшкова та ін.) [20; 21; 24; 25; 110; 151; 188; 207; 210; 221]. Втім, є низка досліджень, у яких порівняльний принцип застосовується всередині самої групи глухих дітей, зокрема, результати глухих дітей глухих батьків порівнюються з результатами глухих дітей чуючих батьків, при цьому показники першої групи трактуються як нормативні (А. Хохлова, В. Bodner-Johnson, J. Cavanaugh, D. Desselle, R. Kail, M. Marschark, L. Pearlmutter, A. Quittner, S. Ridgeway, M. Sass-Lehrer, R. Anderson, C. Erting, M. Greenberg, R. Harris, M. Karchmer, R. Mitchell, F. Sisco та ін.) [224; 233; 239; 249; 250; 289].

Поряд із цим, з результатів теоретичного огляду висновується, що в сурдопедагогічних дослідженнях застосовуються такі класифікаційні критерії як: медичний; темпоральний; технічний; соціокультурний; освітній.

В якості *медичного критерію* слугує ступінь порушення слуху дитини. За цим критерієм виокремлюють групи дітей: «глухих» та «слабкочуючих» (Т. Марчук, Т. Розанова, І. Соловйов, Л. Тигранова, Л. Фомічова, Ж. Шиф, Ю. Щурова, Н. Яшкова та ін.) [20; 21; 24; 25; 110; 151; 188; 207; 210; 221]; «з легким», «помірним» і «важким» ступенем порушенням слуху (Н. Myklebust, P. Oleron, D. Patterson, R. Pintner, C. Rousey та ін.) [283; 288]. Підставою для розподілу дитини до відповідної групи є медичний висновок.

В якості *темпорального критерію* використовують з'ясування часу втрати слуху – пізнооглухлі та ті діти, для яких глухота є спадковою, вродженою чи набутою в ранньому віці, ще до того як вони опанували словесною мовою (І. Гилевич, К. Комаров, К. Коровін, Л. Коршунова, Е. Миронова, Л. Тигранова та ін.) [50; 52; 66].

В якості *технічного критерію* використовується забезпечення дитини засобами слухопротезування чи кохлеарної імплантації (І. Королева, Е. Миронова, А. Сатаєва, Н. Тарасова, І. Фроленкова, B. Baha, K. Kirk, M. Lachowska, H. Lane, Z. Łukaszewicz, R. Miyamoto, K. Niemczyk, M. Osberger, A. Robbins, P. Soluch, S. Todd та ін.). Зокрема, глухих дітей розподіляють на групи «імплантованих» та «неімплантованих» [110; 156; 226; 264; 267; 273; 280; 285].

Соціокультурним критерієм слугує статус слуху батьків. За цим критерієм дітей традиційно розподіляють на «дітей глухих батьків» та «дітей чуючих батьків». Варто зауважити, що категорія «глуха людина» в цій класифікації використовується для позначення особи, яка відчуває свою приналежність до культури глухих, усвідомлює себе як

представника спільноти глухих як лінгвокультурної меншини (А. Хохлова, R. Harris, H. Lane, M. Marschark, K. Meadow, D. Moores, C. Padden та ін.) [260; 266; 275; 279]. Для досліджень, у яких застосовується зазначена класифікація характерною є позиція, що глухі діти глухих батьків розвиваються відповідно до темпів і закономірностей розвитку дитини в межах певного вікового періоду, і саме тому їхні результати вчені використовують як нормативні для групи дітей з порушеннями слуху загалом.

За *освітній критерій* слугує форма навчання дітей – спеціальна чи інклюзивна (D. Desselle, C. Erting, K. Jankowski, P. Ladd, M. Meerum Terwogt, L. Pearlmutter, P. Spencer та ін.) [260; 266; 275; 279]. Форма навчання зумовлює мовне середовище розвитку для глухої дитини, а також формує вимоги щодо їхнього рівня соціально-комунікативної компетентності.

Втім, застосування означених критеріїв класифікації глухих дітей на групи в контексті нашого дослідження видається необґрунтованим. Зокрема з огляду на вік досліджуваних не доцільно застосовувати темпоральний критерій, оскільки дослідженням охоплено дітей від 3 до 7 років. Використання технічного критерію було неможливим, зважаючи на труднощі формування репрезентативної вибірки – незначну кількість кохлеарно імплантованих дітей. Всі дошкільники, які взяли участь у дослідження навчаються або в дошкільних навчальних закладах компенсуючого типу, або в дошкільному відділенні спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів – звідси, й недоцільність застосування освітнього критерію класифікації. Використання медичного критерію є неефективним, оскільки дослідженням охоплено лише одну з груп дітей з порушеннями слуху – глухих дітей. Соціокультурний критерій класифікації на даному етапі розроблення проблеми є недоцільним. Позаяк, жестова мова є засобом

спілкування з глухою дитиною не лише в родинях де обоє батьків/опікунів – глухі. Існують родини в яких є чуючі члени сім'ї, які володіють чи вивчають спеціально жестову мову і можуть її використовувати при спілкуванні з глухою дитиною.

Зважаючи на окреслене, виникає потреба у використанні іншого критерію класифікації – мовного типу родини. Відповідно якого глухі діти класифікуються на три основні типи: жестомовний тип родини (ЖМт); словесномовний тип родини (СМт); бімодально-білінгвальний тип родини (Бт).

В цілому в дослідженні взяло участь 117 глухих дошкільників, із них – 28 дітей першого року навчання, 29 дітей другого року навчання, 30 дітей третього року навчання, 30 дітей четвертого року навчання. При цьому глухих дошкільників розподілено за мовним типом родини на три експериментальні групи: 31,62% глухих дошкільників належать до жестомовного типу родини; 37,61% – до словесномовного типу родини; 30,77% – до бімодально-білінгвального типу родини. Для виявлення особливостей сформованості навичок спілкування у глухих дошкільників використано педагогічний діагностичний комплекс.

Педагогічний діагностичний комплекс має блочну структуру і складається з: мовного; мовленнєвого; комунікативного; соціокультурного; соціоінтеракційного діагностичних блоків (див. Додаток А).

Сформованість навичок, окрім соціоінтеракційних, оцінювалась нами за трьома рівнями – низьким, середнім та високим. В якості критерію оцінювання слугувала якість дії, що виконується. До низького рівня ми відносили тих дошкільників, які відмовлялися від виконання дії, робили значну кількість помилок у виконанні дії. До середнього рівня ми відносили тих, хто здатен виконувати відповідні дії з незначною кількістю несуттєвих помилок, хто потребував підтримки з

боку експериментатора у формі підтвердження правильності виконання дії. До високого рівня ми відносили тих, хто виконував дії безпомилково й впевнено. В якості критерію для оцінювання сформованості соціоінтеракційних навичок ми застосовували показник опанування дитиною формами взаємодії (за М. Лісіною формами спілкування), що притаманні для дошкільників. Зокрема виокремлюються три форми взаємодії з однолітками: емоційно-практична (2-4 роки); ситуативно-дійова (4-5 років); надситуативно-дійова (6-7 років). Також диференціюється три форми взаємодії з дорослими: ситуативно-дійова (або предметно-дійова) (до 3 років); надситуативно-пізнавальна (4-5 років); надситуативно-особистісна (6-7 років).

Мовний діагностичний блок забезпечує виявлення рівня сформованості кінетичних, жестомовних лексичних, жестомовних граматичних, фонетичних, словесномовних лексичних та словесномовних граматичних навичок. Зокрема для виявлення особливостей сформованості кінетичних навичок ми пропонували дітям виконати низку вправ за наслідуванням (елементи пальчикової гімнастики, конфігурацій та різних рухів як компонентів жестових одиниць, дактилеми) та оцінювали точність виконання дій, узгодженість дії пальців як однієї руки, так і обох рук. Для виявлення особливостей сформованості жестомовних лексичних навичок застосовували діагностичну гру «Добери до малюнка жест». Жестомовні граматичні навички вивчали за характером виконання дитиною гри «Жестово-малюнкове лото», «Один-Багато» та ін. Для з'ясування особливостей сформованості фонетичних навичок ми застосовували комплекс діагностичних завдань – промовляння звуків (ізолювано), складів (відкритих та закритих), слів (односкладових, двоскладових) відповідно до заданого темпу, ритму та наголосу. Рівень сформованості

словесномовних лексичних навичок ми вивчали шляхом пропонування дитині: усно-дактильного називання предметів, що зображені на малюнках; дати визначення знайомим поняттям «куртка – це», «фрукти це – ...»; гри «Де чия мама?», за якою дитина має підібрати назви тварин та їх дитинчат. Словесномовні граматичні навички вивчались шляхом гри «Підбери відповідник», що забезпечує виявлення рівня розуміння дитиною таких граматичних категорій як однина та множина, порядкові та кількісні числівники, змінювання іменників за відмінками, особливостей складання простих речень.

Мовленнєвий діагностичний блок спрямований на виявлення рівня сформованості рецептивних й продуктивних жестомовленнєвих та рецептивних і продуктивних словесно мовленнєвих навичок, а також навичок переключення. Рецептивні жестомовленнєві навички виявлялися шляхом оцінювання показника розуміння простих («Покажи....», «Дай....», «Візьми...») та складних («Відкрий шафу візьми зошит», «Візьми ляльку та сідай на стільчик»), інструкцій, а також за результатами гри «Хто це?» впізнавати іграшку за описом (Наприклад, «Це тварина, вона живе у лісі, у неї довгі вуха, вона стрибає, сірого або білого кольору – хто це?»), що подавались за допомогою жестового мовлення. Продуктивні жестомовленнєві навички з'ясовувались за допомогою завдання «Розповідь», за якою дитині пропонується описати малюнок або скласти розповідь за серією малюнків за допомогою жестового мовлення, розповісти про себе, описати предмет якого немає безпосередньо перед дитиною. З'ясування особливостей сформованості рецептивних словесно мовленнєвих навичок визначалося за тим чи може дитина зрозуміти і виконати інструкцію щодо певної дії, що подано словесною мовою («Дай», «Покажи....» тощо). Продуктивні словесномовленнєві навички визначалися за допомогою завдання «Розповідь», що дитина мала

виконати з опорою на словесну мову (усно-дактильно). Навички переключення між мовами досліджувались за результатами виконання ігор «Жестово-Словесне Лото», «Четвертий зайвий», «Зрозумій мене» та інші.

Комунікативний діагностичний блок спрямований на виявлення рівня сформованості жестомовно-комунікативних та словесномовно-комунікативних навичок. Рівень сформованості жестомовно-комунікативних навичок оцінювався за результатами спілкування з дитиною у формі діалогу за темами: «Моя сім'я», «Пори року», «На вулиці» тощо. Словесномовні-комунікативні навички оцінювалися за результатами бесіди з дитиною, гри «Питання – Відповіді».

Соціокультурний діагностичний блок забезпечує оцінювання рівня сформованості навичок загальної культури спілкування, культурного спілкування з жестомовними та словесномовними партнерами. Виявлення цих навичок відбувалось шляхом організації сюжетно-рольових ігор «До ляльки в гості», «В магазині», «Гості» та ін.

Соціоінтеракційний діагностичний блок забезпечує оцінювання рівня сформованості у дитини різних форм взаємодії з однолітками та дорослими з урахуванням віку. Навички взаємодіяти з однолітками досліджувалися за характером участі дитини у спільній грі з іншими дітьми. Навички взаємодії з дорослими фіксувалися, зважаючи на те як дитина себе поводить у грі «Зберемо ляльку в садочок», гри-інсценівці «Дочки-матері» (у якій роль дочки виконує педагог, а мами – дитина) та ін., а також яку тему спільної роботи вона обирає одноосібну гру, спільну гру, пізнавальну розповідь, сама фантазує і придумує правила гри.

Крім цього для виявлення динаміки формування системи навичок спілкування глухих дітей в межах дошкільного віку використовувався поділ досліджуваних за роками навчання – першим, другим, третім та

четвертим, результати яких послідовно порівнювалися між попереднім та наступним роками навчання.

Зважаючи на те, що в дошкільному віці особливу роль у соціально-комунікативному розвитку дитини виконує саме родина, то для з'ясування особливостей мовного середовища родин рівних типів як основи формування навичок спілкування у глухих дітей нами було опитано 96 батьків дошкільників, які брали участь у дослідженні (Додаток Б).

Для з'ясування особливостей впливу мовного типу навчально-виховного процесу спеціальних закладів дошкільної освіти на формування навичок спілкування у глухих дошкільників було опитано 59 педагогів, із них 20 сурдопедагогів та 39 вихователів. Також для виявлення організаційно-педагогічних умов формування навичок спілкування у глухих дошкільників застосовано спостереження й аналіз документації (Додаток В).

Для виявлення достовірних відмінностей між експериментальними групами використано ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера.

2.2 Особливості сформованості навичок спілкування у глухих дошкільників залежно від мовного типу родини

Узагальнені результати, що демонструють специфіку сформованості та функціонування навичок спілкування у глухих дошкільників з урахуванням мовного типу родини подано в табл. 2.1.

З'ясовано, що мовний тип родини позначається на сформованості всіх комплексів навичок спілкування у глухих дошкільників – мовних, мовленнєвих, комунікативних, соціокультурних і соціоінтеракційних навичок.

Таблиця 2.1

**Порівняльні результати стану сформованості навичок спілкування
глухих дошкільників залежно від мовного типу родини**

Навички першого порядку	Показники	ЖМт	СМт	Бт	ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
Мовні навички							
Кінетичні навички	низький	10,81	27,27	11,11	2,07**	0,14	1,91**
	середній	51,35	50,00	47,22	0,13	0,37	0,25
	високий	37,84	22,73	41,67	1,50	0,38	1,88**
Жестомовні лексичні навички	низький	13,51	31,82	11,11	1,99**	0,26	2,25**
	середній	45,95	52,27	58,33	0,36	1,10	0,79
	високий	40,54	15,91	30,56	0,00	0,88	0,92
Жестомовні граматичні навички	низький	13,51	50,00	13,89	3,72*	0,10	3,59*
	середній	51,35	45,45	50,00	0,54	0,13	0,40
	високий	35,14	4,55	36,11	3,79*	0,06	3,83*
Фонетичні навички	низький	40,54	45,45	33,33	0,46	0,63	1,12
	середній	54,05	47,73	55,56	0,65	0,09	0,74
	високий	5,41	6,82	11,11	0,21	0,95	0,78
Словесномовні лексичні навички	низький	45,95	40,91	36,11	0,49	0,82	0,36
	середній	48,65	50,00	52,78	0,13	0,37	0,25
	високий	5,41	9,09	11,11	0,82	0,95	0,17
Словесномовні граматичні навички	низький	70,27	72,73	50,00	0,16	1,82**	2,06**
	середній	29,73	25,00	44,44	0,43	1,35	1,83**
	високий	0,00	2,27	5,56	1,48	2,04**	0,66
Мовленнєві навички							
Рецептивні жестомовленнєві навички	низький	24,32	70,45	22,22	4,32*	0,20	4,50*
	середній	54,05	25,00	52,78	2,75*	0,15	2,58*
	високий	21,62	4,55	25,00	2,37*	0,38	2,75*
Продуктивні жестомовленнєві навички	низький	16,22	77,27	11,11	5,96*	0,64	6,58*
	середній	54,05	20,45	63,89	3,23*	0,82	4,06*
	високий	29,73	2,27	25,00	3,65*	0,41	3,19*
Рецептивні словесномовленнєві навички	низький	83,78	70,45	50,00	1,43	3,17*	1,88**
	середній	16,22	27,27	38,89	1,27	2,22**	1,06
	високий	0,00	2,27	11,11	1,48	2,90*	1,55
Продуктивні словесномовленнєві навички	низький	89,19	77,27	58,33	1,51	3,23*	1,87**
	середній	10,81	22,73	38,89	1,51	2,99*	1,62**
	високий	0,00	0,00	2,78	0,00	1,43	1,50
Навички переключення між ЖМ і СМ	низький	62,16	56,82	38,89	0,59	2,05**	1,65**
	середній	37,84	43,18	47,22	0,58	0,85	0,31
	високий	0,00	0,00	13,89	0,00	3,26*	3,40*

Продовження табл. 2.1

Комунікативні навички							
Жестомовно-комунікативні навички	низький	10,81	75,00	16,67	6,48*	0,83	5,57*
	середній	43,24	25,00	38,89	1,75**	0,39	1,34
	високий	45,95	0,00	44,44	6,63*	0,09	6,49*
Словесномовно - комунікативні навички	низький	97,30	93,18	83,33	0,78	2,18**	1,50
	середній	2,70	6,82	16,67	1,44	0,08	1,51
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Соціокультурні навички							
Навички культурного спілкування ЖМ	низький	16,22	86,36	11,11	7,01*	0,64	7,62*
	середній	51,35	13,64	52,78	3,81*	0,11	3,90*
	високий	32,43	0,00	36,11	5,42*	0,34	5,74*
Навички культурного спілкування СМ	низький	64,86	40,91	41,67	2,22**	1,98**	0,15
	середній	35,14	38,64	50,00	0,28	1,27	1,04
	високий	0,00	20,45	8,33	4,21*	2,49*	1,58
Навички загальної культури спілкування	низький	40,54	40,91	33,33	0,03	0,63	0,63
	середній	48,65	40,91	47,22	0,76	0,11	0,64
	високий	10,81	18,18	19,44	1,12	1,13	0,07
Соціоінтеракційні навички							
Навички взаємодії з однолітками	ЕП	37,84	75,00	30,56	3,49*	0,61	4,10*
	СД	45,95	20,45	47,22	2,42*	0,15	2,56*
	НД	16,22	4,55	22,22	1,79**	0,65	2,46*
Навички взаємодії з дорослими	СД	43,24	72,73	36,11	2,67*	0,64	3,31*
	НП	54,05	25,00	50,00	2,75*	0,38	2,33*
	НО	2,70	2,27	13,89	0,21	2,05**	1,93**

** $p \leq 0,05$; * $p \leq 0,01$;

ЕП – емоційно-практична; СД – ситуативно-дійова; НД – надситуативно-дійова;

НП – надситуативно-пізнавальна; НО – надситуативно-особистісна.

Зокрема, між групами дітей із жестомовних та словесномовних родин існують достовірні відмінності. Так, у дошкільників зі словесномовних родин спостерігається порівняно нижчий рівень сформованості таких навичок як: мовні (кінетичні, $p \leq 0,05$; жестомовні лексичні, $p \leq 0,05$; жестомовні граматичні, $p \leq 0,01$); мовленнєві (рецептивні жестомовленнєві, $p \leq 0,01$; продуктивні жестомовленнєві, $p \leq 0,01$); комунікативні (жестомовно-комунікативні, $p \leq 0,01$); соціокультурні (навички культурного спілкування із жестомовними партнерами, $p \leq 0,01$; навички культурного спілкування зі словесномовними партнерами, $p \leq 0,05$); соціоінтеракційні (переважання

емоційно-практичної форми взаємодії з однолітками, $p \leq 0,01$; домінування ситуативно-дійової форми взаємодії з дорослими, $p \leq 0,01$).

Водночас порівняння показників дітей зі словесномовних та бімодально-білінгвальних родин свідчить про те, що дошкільники зі словесномовних родин демонструють значимо нижчий рівень сформованості й відповідно функціонування за низкою навичок першого порядку.

Зокрема, діти зі словесномовних родин демонструють нижчий рівень у порівнянні з дітьми з білінгвальних родин сформованості таких навичок як: мовні (кінетичні, $p \leq 0,05$; жестомовні лексичні, $p \leq 0,05$; жестомовні граматичні, $p \leq 0,01$; а також словесномовні граматичні, $p \leq 0,05$); мовленнєві (рецептивні жестомовленнєві, $p \leq 0,01$; продуктивні жестомовленнєві, $p \leq 0,01$; а також рецептивні словесномовленнєві $p \leq 0,05$; продуктивні словесномовленнєві $p \leq 0,05$; навички переключення між мовами, $p \leq 0,05$); комунікативні (жестомовно-комунікативні, $p \leq 0,01$); соціокультурні (навички культурного спілкування із жестомовними партнерами, $p \leq 0,01$); соціоінтеракційні (переважання емоційно-практичної форми взаємодії з однолітками, $p \leq 0,01$; домінування ситуативно-дійової форми взаємодії з дорослими, $p \leq 0,01$).

Водночас діти із жестомовних родин порівняно з дошкільниками з бімодально-білінгвальних родин демонструють нижчий рівень сформованості таких навичок як: мовні (словесномовні граматичні, $p \leq 0,05$); мовленнєві (рецептивні словесномовленнєві $p \leq 0,01$; продуктивні словесномовленнєві $p \leq 0,01$; навички переключення між мовами, $p \leq 0,05$); комунікативні (словесномовно-комунікативні, $p \leq 0,05$); соціокультурні (навички культурного спілкування зі словесномовними партнерами, $p \leq 0,05$); соціоінтеракційні (надситуативно-особистісної форми взаємодії з дорослими, $p \leq 0,05$).

Варто відзначити, що у дітей із жестомовних родин переважно сформованими є такі навички як: мовні, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих кінетичних, жестомовних лексичних і граматичних, фонетичних, словесномовних лексичних навичок першого порядку; мовленнєві, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих рецептивних та продуктивних жестомовленнєвих навичок; комунікативних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих жестомовно-комунікативних навичок; соціокультурних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих навичок культурного спілкування із жестомовними партнерами та загальної культури спілкування; соціоінтеракційних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих ситуативно-дійової, а в деяких випадках і надситуативно-дійової форм взаємодії з однолітками та надситуативно-пізнавальної форми взаємодії з дорослими.

Втім, несформованими у них залишаються такі навички першого порядку як: словесномовні граматичні (низький рівень зафіксовано у 70,27% таких дітей); рецептивні словесномовленнєві (83,78%); продуктивні словесномовленнєві (89,19%); навички переходу між мовами (62,16%); словесномовно-комунікативні (97,30%); навички культурного спілкування зі словесномовними партнерами (64,86%).

Таким чином, функціонування системи навичок спілкування у глухих дітей із жестомовних родин переважно забезпечується засобами жестової мови за рахунок сформованості й взаємоузгодженого функціонування жестомовної підсистеми навичок (жестомовних, жестомовленнєвих та жестомовно-комунікативних навичок, навичок культурного спілкування з жестомовними партнерами), що є достатнім для забезпечення ефективної взаємодії з жестомовними партнерами, яка в підсумку сприяє відповідному віку формуванню навичок соціальної

інтеракції. Саме тому ці діти схильні виявляти активність та ініціативу у взаємодії з оточуючими, для них є цікавими пізнавальні розповіді, що подаються жестовою мовою, вони включені в життя жестомовної родини як повноцінні учасники міжособистісної взаємодії. Поряд із цим, сформовані фонетичні та словесномовні лексичні навички практично не включені в систему навичок спілкування у цих дошкільників, ці навички є ізольованими від інших навичок першого порядку, що складають основу мовного комплексу навичок. Ці навички актуалізуються не в ситуаціях взаємодії з оточуючими, а лише в штучно створених умовах – коли дорослі спеціально акцентують увагу дитини на потребі відтворювати окремі звуки, звукосполучення чи назвати об'єкти (реальні або намальовані) словом. Однак це не забезпечує формування словесномовної підсистеми навичок спілкування у таких дітей. Означене свідчить, що глухі діти з жестомовних родин формуються як жестомовні монологісти. Відтак ефективними учасниками соціальної взаємодії вони можуть бути лише в умовах жестомовного середовища спілкування.

Водночас у дітей зі словесномовних родин переважно сформованими є такі навички як: мовні, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих кінетичних, жестомовних лексичних, фонетичних, словесномовних лексичних; соціокультурних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованої загальної культури спілкування; соціоінтеракційних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих емоційно-практичної форми взаємодії з однолітками та ситуативно-дійової форми взаємодії з дорослими.

Втім більшість навичок залишаються несформованими. Зокрема частково несформованими є: мовні навички за показниками жестомовних (50,00%) й словесномовних (72,73%) граматичних

навичок; соціокультурні навички за показниками володіння культурою спілкування з жестомовними (86,36%) та словесномовними (40,91%) партнерами. Практично несформованими є: мовленнєві навички, а саме такі їх складові як: рецептивні жестомовленнєві (70,45%), продуктивні жестомовленнєві (77,27%), рецептивні словесномовленнєві (70,45%), продуктивні словесно мовленнєві (77,27%), навички переключення між мовами (56,82%); комунікативні навички – жестомовно-комунікативні (75,00%), словесномовно-комунікативні (93,18%).

Таким чином, ці результати свідчать про те, що система навичок спілкування у дітей зі словесномовних родин є несформованою. Позаяк більш-менш сформований мовний комплекс навичок не здатен забезпечити повноцінний процес спілкування й ефективність міжособистісної взаємодії з оточуючими. Ізольованість від оточуючих позначається на соціально-комунікативному та пізнавальному розвитку таких дітей, а також на включеності їх у життя родини.

Втім, для глухих дітей з бімодально-білінгвальних родин характерний достатній рівень сформованості основних комплексів навичок другого порядку: мовних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих кінетичних, жестомовних лексичних і граматичних, фонетичних, словесномовних лексичних; мовленнєвих, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих рецептивних і продуктивних жестомовленнєвих, навичок переключення між мовами; комунікативних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих жестомовно-комунікативних; соціокультурних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих навичок загальної культури спілкування та культурного спілкування з жестомовними та словесномовними партнерами; соціоінтеракційних, функціонування яких забезпечується за рахунок сформованих ситуативно-дійової, а в деяких випадках і надситуативно-дійової форм

взаємодії з однолітками та надситуативно-пізнавальної, а в деяких випадках над ситуативно-особистісної форм взаємодії з дорослими.

Водночас переважно несформованими у цих дітей є такі навички першого порядку як: словесномовні граматичні (50,00%); продуктивні словесномовленнєві (58,33%); словесномовно-комунікативні (83,33%). Це свідчить про те, що функціонування навичок спілкування таких дітей переважно забезпечується за рахунок роботи жестомовної підсистеми цих навичок. Втім, словесна мова може використовуватися цими дітьми як засіб отримання інформації і в окремих випадках як засіб взаємодії з оточуючими у формі окремих одно- і двослівних простих речень. Ці результати свідчать про те, що діти з білінгвальних родин переважно формуються як бімодальні білінгви із домінування жестової мови як основного засобу спілкування з оточуючими.

Таким чином, констатовано, що мовний тип родини зумовлює специфіку сформованості і особливості функціонування системи навичок спілкування у глухих дітей дошкільного віку. Зокрема, у дітей з жестомовних та білінгвальних родин система навичок спілкування функціонує за рахунок сформованої жестомовної підсистеми, втім, останні можуть як засіб отримання і передачі інформації використовувати і словесну мову. Водночас, діти зі словесномовних родин демонструють низький рівень сформованості системи навичок спілкування загалом.

Окремої уваги заслуговує вивчення динаміки формування навичок спілкування у глухих дітей в межах дошкільного віку.

Як свідчать дані табл. 2.2 кінетичні навички є переважно сформованими вже до початку першого року навчання. В усіх групах досліджуваних спостерігається поступове зростання рівня сформованості цих навичок шляхом зростання показників від середнього до високого рівня сформованості.

Таблиця 2.2

**Динаміка формування кінетичних навичок у глухих дітей
в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	11,11	30,00	22,22	1,05	0,64	0,39
	середній	66,67	60,00	55,56	0,35	0,53	0,19
	високий	22,22	10,00	22,22	0,73	0,00	0,73
2 рік навчання	низький	11,11	27,27	11,11	0,96	0,01	0,95
	середній	55,56	45,45	55,56	0,45	0,00	0,45
	високий	33,33	27,27	33,33	0,27	0,00	0,27
3 рік навчання	низький	20,00	27,27	11,11	0,42	0,54	0,95
	середній	40,00	54,55	44,44	0,67	0,20	0,45
	високий	40,00	18,18	44,44	1,08	0,20	1,25
4 рік навчання	низький	0,00	25,00	0,00	2,38*	0,00	2,38*
	середній	44,44	41,67	33,33	0,12	0,49	0,39
	високий	55,56	33,33	66,67	1,03	0,48	1,55
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,01	0,11	0,64	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,53	0,67	0,00			
	високий	0,53	1,06	0,53			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	0,55	0,00	0,00			
	середній	0,68	0,42	0,47			
	високий	0,30	0,50	0,49			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	2,02**	0,15	1,44			
	середній	0,20	0,62	0,49			
	високий	0,68	0,80	0,96			

Сформованість кінетичних навичок у дітей із жестомовних та бімодально-білінгвальних родин насамперед зумовлена інтенсивним використанням жестової мови як засобу спілкування між дитиною та дорослими. В процесі спілкування дорослі формують та коригують правильність кінетичної складової жесту, точність відтворення його конфігурації, руху, локалізації, орієнтації долоні. Водночас сформованість на достатньому рівні кінетичних навичок у дітей зі словесномовних родин можна пояснити інтенсивним використанням

вправ на розвиток дрібної моторики руки, опанування ними дактилемами.

Дані таблиці 2.3 свідчать, що для всіх груп характерна прогресивна динаміка в опануванні жестомовними лексичними навичками.

Таблиця 2.3

Динаміка формування жестомовних лексичних навичок у глухих дітей в межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за χ^2 критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	22,22	50,00	11,11	1,29	0,64	1,94**
	середній	44,44	50,00	66,67	0,24	0,96	0,74
	високий	33,33	0,00	22,22	2,68*	0,53	2,14**
2 рік навчання	низький	11,11	36,36	22,22	1,38	0,64	0,71
	середній	44,44	45,45	55,56	0,05	0,47	0,45
	високий	44,44	18,18	22,22	1,25	1,01	0,19
3 рік навчання	низький	10,00	27,27	11,11	1,06	0,08	0,95
	середній	50,00	45,45	55,56	0,21	0,24	0,45
	високий	40,00	27,27	33,33	0,60	0,30	0,27
4 рік навчання	низький	11,11	16,67	0,00	0,37	1,44	1,91**
	середній	44,44	66,67	55,56	1,03	0,47	0,52
	високий	44,44	16,67	44,44	1,40	0,00	1,40
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,64	0,62	0,64	** $p \leq 0,05$ * $p \leq 0,01$		
	середній	0,00	0,21	0,48			
	високий	0,49	2,05**	0,00			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	0,08	0,45	0,64			
	середній	0,24	0,00	0,00			
	високий	0,20	0,50	0,53			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	0,08	0,64	1,44			
	середній	0,24	1,03	0,00			
	високий	0,20	0,64	0,49			

Втім, формування жестомовних лексичних навичок у дітей зі словесно мовних родин, в порівнянні з дітьми з родин жестомовних та бімодально-білінгвальних, відбувається більш уповільнено. Найбільший

приріст спостерігається у дітей зі словесномовних родин між першим та другим роками навчання. Це пов'язано з тим, що діти, які не використовують словесну мову як засіб комунікації з дорослими, вступаючи до навчального закладу мають можливість спілкуватися з дітьми, які володіють жестовою мовою, і від них у процесі безпосередньої взаємодії швидко опановують базовим жестовим запасом позначень різних об'єктів, що їх оточують.

Дані, що представлені в таблиці 2.4 вказують на те, що для усіх груп дітей характерне поступове зростання показників сформованості жестомовних граматичних навичок. Однак, діти зі словесномовних родин виявляють достовірно нижчий у порівнянні з дітьми з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин рівень сформованості цих навичок впродовж першого, другого та третього років навчання і лише на четвертому році навчання вони виявляють достатній рівень сформованості таких навичок. Втім, 33,33% і на четвертому році навчання демонструють низький рівень сформованості цих навичок. Зазначене свідчить, що діти зі словесномовних родин поступово опановують жестовою мовою від своїх однолітків, втім, цей процес є значно повільнішим порівняно з тим як ці навички розвиваються у дітей з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин. Водночас опанування мовою від однолітків позначається на обсязі, точності та якості засвоєння дітьми зі словесномовних родин граматики жестової мови.

Зазначене свідчить, що діти із словесномовних родин потребують цілеспрямованого педагогічного втручання, спрямованого на навчання їх жестової мови як знакової системи.

Таблиця 2.4

Динаміка формування жестомовних граматичних навичок у глухих дітей в межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ϕ^* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	11,11	70,00	11,11	2,84*	0,00	2,84*
	середній	66,67	30,00	55,56	1,64**	0,48	1,14
	високий	22,22	0,00	33,33	2,14**	0,53	2,68*
2 рік навчання	низький	11,11	54,55	22,22	2,18**	0,64	1,51
	середній	55,56	45,45	44,44	0,45	0,47	0,05
	високий	33,33	0,00	33,33	2,73*	0,00	2,73*
3 рік навчання	низький	20,00	45,45	11,11	1,27	0,54	1,78**
	середній	40,00	45,45	55,56	0,26	0,68	0,45
	високий	40,00	9,09	33,33	1,67**	0,30	1,31
4 рік навчання	низький	11,11	33,33	11,11	1,25	0,00	1,25
	середній	44,44	58,33	44,44	0,63	0,00	0,63
	високий	44,44	8,33	44,44	1,99**	0,00	1,99**
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,00	0,74	0,64	** $p \leq 0,05$ * $p \leq 0,01$		
	середній	0,48	0,74	0,47			
	високий	0,53	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	0,54	0,42	0,64			
	середній	0,68	0,00	0,47			
	високий	0,30	1,50	0,00			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	0,54	0,60	0,00			
	середній	0,20	0,62	0,47			
	високий	0,20	0,13	0,49			

Як свідчать результати, подані в табл.2.5 між групами дітей з різних родин відсутні достовірні відмінності за рівнем сформованості фонетичних навичок. Ці навички у всіх груп дітей переважно формуються між першим та другим роками навчання. Водночас, в групі дітей з жестомовних родин зафіксовано інтенсивнішу динаміку формування фонетичних навичок між третім та четвертим роками навчання ($p \leq 0,05$).

Таблиця 2.5

**Динаміка формування фонетичних навичок у глухих дітей
в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	66,67	70,00	44,44	0,15	0,96	1,14
	середній	33,33	30,00	44,44	0,15	0,49	0,65
	високий	0,00	0,00	11,11	0,00	1,44	1,48
2 рік навчання	низький	44,44	45,45	33,33	0,05	0,49	0,56
	середній	55,56	45,45	55,56	0,45	0,00	0,45
	високий	0,00	9,09	11,11	1,42	1,44	0,09
3 рік навчання	низький	30,00	36,36	33,33	0,32	0,15	0,15
	середній	70,00	54,55	55,56	0,74	0,65	0,05
	високий	0,00	9,09	11,11	1,47	1,48	0,09
4 рік навчання	низький	22,22	33,33	22,22	0,57	0,00	0,57
	середній	55,56	58,33	66,67	0,12	0,48	0,39
	високий	22,22	8,33	11,11	0,90	0,64	0,22
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,96	1,15	0,49	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,96	0,74	0,47			
	високий	0,00	1,47	0,00			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	0,65	0,43	0,00			
	середній	0,65	0,42	0,00			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	0,39	0,17	0,53			
	середній	0,65	0,18	0,48			
	високий	2,14**	0,13	0,00			

Відповідно до таблиці 2.6 достовірних відмінностей за динамікою формування словесномовних лексичних навичок між групами дітей з різних родин немає. У всіх групах основний приріст цього показника спостерігається між другим та третім роками навчання. Це свідчить, що діти поступово опановують новими словами як позначеннями певних об'єктів, відбувається збільшення їхнього пасивного словника та перехід понять з пасивного до активного словника.

Таблиця 2.6

Динаміка формування словесномовних лексичних навичок у глухих дітей в межах дошкільного віку (у %)

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за χ^2 критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	66,67	50,00	44,44	0,74	0,96	0,24
	середній	33,33	50,00	55,56	0,74	0,96	0,24
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	55,56	45,45	33,33	0,45	0,96	0,56
	середній	44,44	45,45	55,56	0,05	0,47	0,45
	високий	0,00	9,09	11,11	1,42	1,44	0,09
3 рік навчання	низький	30,00	36,36	33,33	0,65	0,15	0,73
	середній	60,00	54,55	55,56	0,25	0,19	0,05
	високий	10,00	9,09	11,11	0,01	0,08	0,09
4 рік навчання	низький	33,33	33,33	33,33	0,00	0,00	0,00
	середній	55,56	50,00	44,44	0,25	0,47	0,25
	високий	11,11	16,67	22,22	0,37	0,64	0,32
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,48	0,21	0,49	** $p \leq 0,05$ * $p \leq 0,01$		
	середній	0,49	0,21	0,00			
	високий	0,00	1,47	1,44			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	1,14	0,48	0,00			
	середній	0,68	0,42	0,00			
	високий	1,40	0,00	0,00			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	0,15	0,95	0,00			
	середній	0,19	0,22	0,47			
	високий	0,08	0,48	0,64			

У таблиці 2.7 подано відомості щодо динаміки формування словесномовних граматичних навичок у глухих дошкільників. З цієї таблиці висновується, що для всіх груп дітей характерне домінування низького рівня сформованості цих навичок впродовж усього дошкільного періоду. Втім, показники, що демонструють діти з бімодально-білінгвальних родин свідчать, що для них притаманний вищий порівняно з іншими групами рівень сформованості цих навичок.

Таблиця 2.7

**Динаміка формування словесномовних граматичних навичок у
глухих дітей в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	77,78	80,00	55,56	0,12	1,11	1,26
	середній	22,22	20,00	44,44	0,12	1,01	1,16
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	66,67	72,73	55,56	0,27	0,58	0,88
	середній	33,33	27,27	44,44	0,27	0,49	0,78
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
3 рік навчання	низький	70,00	81,82	44,44	0,60	1,14	1,74**
	середній	30,00	18,18	44,44	0,60	0,65	1,25
	високий	0,00	0,00	11,11	0,00	1,48	1,51
4 рік навчання	низький	66,67	58,33	44,44	0,39	0,96	0,63
	середній	33,33	33,33	44,44	0,00	0,49	0,52
	високий	0,00	8,33	11,11	1,33	1,44	0,22
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,53	0,41	0,00	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,53	0,42	0,00			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	0,15	0,50	0,38			
	середній	0,15	0,50	0,00			
	високий	0,00	0,00	1,44			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	0,15	1,22	0,00			
	середній	0,15	0,80	0,00			
	високий	0,00	1,40	0,00			

Відомості, що представлені в таблиці 2.8 вказують на те, що у дітей з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин навички сприймання і розуміння інформації поданої жестовим мовленням є здебільшого сформовані до вступу до спеціального навчального закладу. Водночас у дітей зі словесномовних родин ці навички формуються уповільнено і найбільший приріст за цим показником спостерігається між третім та четвертим роком навчання. Втім такі діти навіть на четвертому році навчання демонструють достатньо низький

рівень сформованості рецептивних жестомовленнєвих навичок (41,67%). Це свідчить про те, що використовувати жестове мовлення для пояснення цим дітям змісту освіти, можливе за умови їхньої попередньої спеціальної мовної підготовки.

Таблиця 2.8

**Динаміка формування рецептивних жестомовленнєвих навичок
у глухих дітей в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за φ* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	33,33	90,00	33,33	2,76*	0,00	2,76*
	середній	44,44	10,00	55,56	1,78**	0,47	2,27**
	високий	22,22	0,00	11,11	2,14**	0,64	1,48
2 рік навчання	низький	22,22	81,82	22,22	2,81*	0,00	2,81*
	середній	66,67	18,18	55,56	2,25**	0,48	1,74**
	високий	11,11	0,00	22,22	1,51	0,64	2,18**
3 рік навчання	низький	30,00	72,73	22,22	2,00**	0,39	2,34*
	середній	50,00	27,27	44,44	1,06	0,24	0,78
	високий	20,00	0,00	33,33	2,12**	0,66	2,73*
4 рік навчання	низький	11,11	41,67	11,11	1,65**	0,00	1,65**
	середній	55,56	41,67	55,56	0,63	0,00	0,63
	високий	33,33	16,67	33,33	0,88	0,00	0,88
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,53	0,58	0,53	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,96	0,58	0,00			
	високий	0,64	0,00	0,64			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	0,39	0,50	0,00			
	середній	0,74	0,50	0,47			
	високий	0,54	0,00	0,53			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	1,05	1,51	0,64			
	середній	0,24	0,71	0,47			
	високий	0,66	2,02**	0,00			

Достовірні відмінності між дітьми зі словесномовних родин порівняно з іншими групами існують і за показниками сформованості продуктивних жестомовленнєвих навичок (див. табл. 2.9). Зокрема, діти з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин демонструють

середньо-високий рівень сформованості здатності висловлювати свої думки, потреби, бажання та емоції засобами жестового мовлення. Водночас, у дітей зі словесномовних родин ця здатність залишається на низькому рівні впродовж усього дошкільного віку. Втім у них спостерігається позитивна динаміка, хоча й дуже повільна.

Таблиця 2.9

**Динаміка формування продуктивних жестомовленнєвих навичок
у глухих дітей в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	22,22	90,00	11,11	3,31*	0,64	3,97*
	середній	55,56	10,00	66,67	2,17**	0,58	2,76*
	високий	22,22	0,00	22,22	2,14**	0,00	2,14**
2 рік навчання	низький	33,33	81,82	11,11	2,25**	1,17	3,48*
	середній	44,44	18,18	55,56	1,25	0,38	1,65**
	високий	22,22	0,00	33,33	2,18**	0,53	2,73*
3 рік навчання	низький	10,00	72,73	22,22	3,18*	0,73	2,34*
	середній	50,00	27,27	55,56	1,06	0,15	1,17
	високий	40,00	0,00	22,22	3,14*	0,85	2,18**
4 рік навчання	низький	0,00	66,67	0,00	4,34*	0,00	4,34*
	середній	66,67	25,00	77,78	1,96**	0,53	2,53*
	високий	33,33	8,33	22,22	1,47	0,53	0,90
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,53	0,58	0,00	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,38	0,58	0,58			
	високий	0,00	0,00	0,53			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	1,28	0,50	0,64			
	середній	0,24	0,50	0,00			
	високий	0,85	0,00	0,53			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	1,40	0,29	2,08**			
	середній	0,74	0,15	1,11			
	високий	0,30	1,40	0,00			

Значні відмінності між різними групами зафіксовано за рівнем сформованості здатності до сприймання і розуміння зверненого

словесного мовлення, що відбувається за підтримки допоміжних засобів (дактилювання тощо) (див. табл. 2.10).

Таблиця 2.10

**Динаміка формування рецептивних словесномовленнєвих навичок
у глухих дітей в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	100,00	80,00	66,67	2,02**	2,61*	0,66
	середній	0,00	20,00	33,33	2,02**	2,61*	0,66
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	88,89	72,73	55,56	0,95	1,65**	0,78
	середній	11,11	27,27	44,44	0,95	1,65**	0,78
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
3 рік навчання	низький	70,00	63,64	44,44	0,32	1,14	0,85
	середній	30,00	36,36	33,33	0,32	0,15	0,15
	високий	0,00	0,00	22,22	0,00	2,14**	2,18**
4 рік навчання	низький	77,78	66,67	33,33	0,57	1,97**	1,55
	середній	22,22	25,00	44,44	0,15	1,01	0,94
	високий	0,00	8,33	22,22	1,33	2,08**	0,90
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	1,44	0,41	0,48	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	1,44	0,42	0,49			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	1,05	0,45	0,47			
	середній	1,05	0,45	0,49			
	високий	0,00	0,00	2,08**			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	0,39	0,17	0,49			
	середній	0,39	0,60	0,49			
	високий	0,00	1,40	0,00			

Так, для дітей із жестомовних та словесномовних родин упродовж усього дошкільного періоду притаманний низький рівень сформованості рецептивних словесномовленнєвих навичок. Натомість, для дітей з бімодально-білінгвальних родин характерна більш інтенсивна динаміка опанування цими навичками, особливо, в період між третім та четвертим роками навчання. Варто зауважити, що на початок вступу до

закладу діти з жестомовних родин значимо відстають за цим показником порівняно з дітьми зі словесномовних родин ($p \leq 0,05$). Втім, впродовж наступних років достовірних відмінностей за цим показником не спостерігається. Це свідчить про ефективність педагогічних впливів на дітей із жестомовних родин, що забезпечують «вирівнювання» траєкторії формування у них цих навичок відповідно до дітей із словесномовних родин. Однак, найбільш значимі відмінності за цим показником спостерігаються між дітьми з жестомовних родин та бімодально-білінгвальних впродовж усього дошкільного періоду. Це вказує на те, що педагогічні впливи, що здійснюються на дітей з жестомовних родин не забезпечують динаміки формування у них цих навичок на рівні, що притаманний дошкільникам із бімодально-білінгвальних родин.

Водночас відомості, що представлено в таблиці 2.11 свідчать, що продуктивні словесномовленнєві навички для дітей з жестомовних та словесномовних родин притаманний низький рівень сформованості цих навичок. При цьому діти з жестомовних родин демонструють достовірно нижчий рівень сформованості продуктивних словесномовленнєвих навичок порівняно з дітьми зі словесномовних родин упродовж усього дошкільного періоду. Втім, для дітей цієї групи характерний помітний приріст зазначеного показника між другим та третім роками навчання, що є наслідком педагогічних впливів на дитину фахівців закладу.

Однак, домінування низького рівня сформованості цих навичок упродовж усіх років навчання свідчить, що глухі діти з родин жестомовних та словесномовних не опановують здатністю використовувати словесне мовлення як засіб вираження своїх потреб, емоцій, думок тощо.

Таблиця 2.11

**Динаміка формування продуктивних словесномовленнєвих
навичок у глухих дітей в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	100,00	90,00	77,78	1,40	2,08**	0,74
	середній	0,00	10,00	22,22	1,40	2,08**	0,73
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	100,00	81,82	66,67	1,99**	2,61*	0,74
	середній	0,00	18,18	33,33	1,99**	2,61*	0,74
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
3 рік навчання	низький	80,00	72,73	55,56	0,41	1,16	0,78
	середній	20,00	27,27	44,44	0,36	1,16	0,83
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4 рік навчання	низький	77,78	66,67	33,33	0,62	2,02**	1,55
	середній	22,22	33,33	55,56	0,57	1,49	1,03
	високий	0,00	0,00	11,11	0,00	1,44	1,54
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,00	0,58	0,53	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,00	0,58	0,53			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	2,02**	0,50	0,48			
	середній	2,02**	0,44	0,49			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	0,06	0,29	0,96			
	середній	0,12	0,35	0,47			
	високий	0,00	0,00	1,44			

Водночас для дітей з бімодально-білінгвальних родин характерний низький рівень сформованості цих навичок упродовж перших трьох років навчання. Втім, зафіксовано, що для них характерна позитивна, хоча й уповільнена динаміка формування продуктивних словесномовленнєвих навичок, що особливо помітно між третім та четвертим роками навчання.

З відомостей, поданих в таблиці 2.12 висновується, що діти з бімодально-білінгвальних родин достовірно переважають дітей інших

груп за рівнем сформованості навичок переходу з жестової мови на словесну і навпаки. Крім цього саме для дітей з бімодально-білінгвальних родин характерна інтенсивна динаміка формування й удосконалення цих навичок особливо впродовж третього та четвертого років навчання.

Таблиця 2.12

**Динаміка формування навичок переключення між мовами
у глухих дітей в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	66,67	60,00	55,56	0,30	0,48	0,19
	середній	33,33	40,00	44,44	0,30	0,49	0,20
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	66,67	54,55	44,44	0,56	0,96	0,45
	середній	33,33	45,45	55,56	0,56	0,96	0,45
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
3 рік навчання	низький	60,00	54,55	33,33	0,25	1,18	0,96
	середній	40,00	45,45	44,44	0,26	0,20	0,05
	високий	0,00	0,00	22,22	0,00	2,14**	2,18**
4 рік навчання	низький	55,56	58,33	22,22	0,23	1,49	1,82**
	середній	44,44	41,67	44,44	0,12	0,00	0,12
	високий	0,00	0,00	33,33	0,00	2,61*	2,79*
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,00	0,25	0,47	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,00	0,26	0,47			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	0,30	0,00	0,49			
	середній	0,30	0,00	0,47			
	високий	0,00	0,00	2,08**			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	0,19	0,29	0,53			
	середній	0,20	0,18	0,00			
	високий	0,00	0,00	0,53			

Водночас між дітьми з жестомовних та словесномовних родин достовірних відмінностей за цим показником не спостерігається. Крім цього, у означених груп дітей не зафіксовано динаміки цього показника

в межах дошкільного віку. Це може бути зумовлене низьким рівнем опанування: словесною мовою дітьми із жестомовних родин; жестовою і словесною мовами дітьми зі словесномовних родин.

Відтак, формування навичок переключення між мовами потребує спеціальних педагогічних впливів на глухих дошкільників у процесі навчання, що має забезпечити опанування ними на належному рівні жестовою й словесною мовами, а також навичками переходу між ними залежно від ситуації спілкування.

Відповідно до даних таблиці 2.13 у дітей із жестомовних та бімодально-білінгвальних родин жестомовно-комунікативні навички сформовані на середньому рівні вже до початку навчання в спеціальному закладі. Поряд із цим для таких дітей притаманне поступове зростання цього показника до середньо-високого рівня.

Водночас у дітей із словесномовних родин впродовж дошкільного періоду домінує низький рівень сформованості здатності вести діалог з дорослими засобами жестової мови.

Зафіксовано, що для всіх груп дітей упродовж усього дошкільного періоду притаманна несформованість словесномовно-комунікативних навичок (див. табл. 2.14). Втім, діти з бімодально-білінгвальних родин демонструють порівняно з іншими групами дітей дещо вищий рівень сформованості цих навичок. Водночас достовірні зміни, які б дали підстави констатувати, що є прогресивна динаміка у формуванні цих навичок в зазначений період – відсутні.

Таблиця 2.13

**Динаміка формування жестомовно-комунікативних навичок
у глухих дітей в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	22,22	90,00	22,22	3,31*	0,00	3,31*
	середній	44,44	10,00	33,33	1,78**	0,49	1,28
	високий	33,33	0,00	44,44	2,68*	0,49	3,18*
2 рік навчання	низький	11,11	81,82	11,11	3,48*	0,00	3,48*
	середній	44,44	18,18	44,44	1,25	0,00	1,25
	високий	44,44	0,00	44,44	3,24*	0,00	3,24*
3 рік навчання	низький	10,00	72,73	22,22	3,18*	0,73	2,34*
	середній	40,00	27,27	33,33	0,60	0,30	0,27
	високий	50,00	0,00	44,44	3,60*	0,24	3,24*
4 рік навчання	низький	0,00	58,33	11,11	3,95*	1,44	2,40*
	середній	44,44	41,67	44,44	0,12	0,00	0,12
	високий	55,56	0,00	44,44	3,82*	0,47	3,31*
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,64	0,58	0,64	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,00	0,58	0,49			
	високий	0,49	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	0,08	0,50	0,64			
	середній	0,20	0,50	0,49			
	високий	0,24	0,00	0,00			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	1,40	0,71	0,64			
	середній	0,20	0,71	0,49			
	високий	0,24	0,00	0,00			

За даними, поданими в таблиці 2.15 констатовано, що вже до початку навчання в спеціальному закладі діти з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин володіють навичками культурного спілкування з жестомовними партнерами. Це виявляється у їхній здатності коректно привертати увагу жестомовного співрозмовника, демонструвати інтерес до теми бесіди, називати знайомих оточуючих жестовим йменням, як однією з характерних культурі жестомовного спілкування ознак.

Водночас діти зі словесномовних родин виявляють низький рівень сформованості та відсутність динаміки у формуванні цих навичок.

Таблиця 2.14

**Динаміка формування словесномовно-комунікативних навичок
у глухих дітей в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	100,00	100,00	88,89	0,00	1,44	1,48
	середній	0,00	0,00	11,11	0,00	1,44	1,48
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	100,00	90,91	88,89	1,35	1,44	0,16
	середній	0,00	9,09	11,11	1,42	1,44	0,09
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
3 рік навчання	низький	90,00	90,91	77,78	0,09	0,74	0,83
	середній	10,00	9,09	22,22	0,01	0,73	0,76
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
4 рік навчання	низький	100,00	91,67	77,78	1,33	2,08**	0,90
	середній	0,00	8,33	22,22	1,33	2,08**	0,90
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,00	1,39	0,00	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,00	1,47	0,00			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	1,40	0,00	0,64			
	середній	1,40	0,00	0,64			
	високий	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	1,40	0,05	0,00			
	середній	1,40	0,13	0,00			
	високий	0,00	0,00	0,00			

Відомості таблиці 2.16 дають підстави дійти висновку про те, що діти з жестомовних родин впродовж усього дошкільного віку виявляють достатньо низький рівень сформованості навичок культурного спілкування зі словесномовними партнерами, також достовірних змін, що свідчили б про прогрес у формуванні цих навичок ми не спостерігаємо. Для зазначеної групи дітей характерно переносити

правила і норми жестомовної культури спілкування в ситуації комунікації зі словесномовними партнерами.

Таблиця 2.15

**Динаміка формування навичок культурного спілкування
з жестомовними партнерами у глухих дітей
в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	22,22	90,00	11,11	3,31*	0,64	3,97*
	середній	55,56	10,00	66,67	1,40	4,05	2,76*
	високий	22,22	0,00	22,22	2,14**	0,00	2,14**
2 рік навчання	низький	22,22	90,91	11,11	3,37*	0,64	4,04*
	середній	44,44	9,09	66,67	1,82**	0,96	2,82*
	високий	33,33	0,00	22,22	2,73*	0,53	2,18**
3 рік навчання	низький	10,00	81,82	11,11	3,67*	0,08	3,48*
	середній	50,00	18,18	44,44	1,54	0,24	1,25
	високий	40,00	0,00	44,44	3,14*	0,20	3,24*
4 рік навчання	низький	11,11	83,33	11,11	3,68*	0,00	3,68*
	середній	55,56	16,67	33,33	1,91**	0,96	0,88
	високий	33,33	0,00	55,56	2,79*	0,96	3,82*
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,00	0,01	0,00	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	3,09*	0,01	0,00			
	високий	0,53	0,00	0,00			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	0,73	0,60	0,00			
	середній	0,24	0,60	0,96			
	високий	0,30	0,00	1,01			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	0,08	0,13	0,00			
	середній	0,24	0,13	0,49			
	високий	0,30	0,00	0,47			

Для дітей зі словесномовних родин характерне поступове опанування цими навичками упродовж дошкільного періоду, що особливо помітно між другим та третім роками навчання.

У дітей з бімодально-білінгвальних родин ці навички є сформованими на середньо-низькому рівні вже до початку навчання, також у них спостерігається прогресивні зміни за цим показником

впродовж дошкільного віку, аналогічно до дітей зі словесномовних родин – між другим та третім роками навчання.

Таблиця 2.16

**Динаміка формування навичок культурного спілкування зі
словесномовними партнерами у глухих дітей
в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	66,67	50,00	44,44	0,74	0,96	0,24
	середній	33,33	40,00	55,56	0,30	0,96	0,68
	високий	0,00	10,00	0,00	1,40	0,00	1,40
2 рік навчання	низький	66,67	45,45	44,44	0,95	0,96	0,05
	середній	33,33	36,36	55,56	0,15	0,96	0,85
	високий	0,00	18,18	0,00	1,99**	0,00	1,99**
3 рік навчання	низький	60,00	36,36	33,33	1,08	1,18	0,15
	середній	40,00	45,45	44,44	0,26	0,20	0,05
	високий	0,00	18,18	22,22	2,05**	2,14**	0,19
4 рік навчання	низький	66,67	33,33	44,44	1,55	0,96	0,52
	середній	33,33	33,33	44,44	0,00	0,49	0,52
	високий	0,00	33,33	11,11	2,79*	1,44	1,25
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,00	0,21	0,00	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,00	0,16	0,00			
	високий	0,00	0,58	0,00			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	0,30	0,43	0,49			
	середній	0,30	0,43	0,47			
	високий	0,00	0,00	2,08**			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	0,30	0,17	0,49			
	середній	0,30	0,60	0,00			
	високий	0,00	0,80	0,64			

Дані таблиці 2.17 свідчать про те, що діти з усіх типів родин активно опановують загальну культуру спілкування.

Втім, діти з бімодально-білінгвальних родин володіють цими навичками на середньому рівні вже до початку вступу до спеціального навчального закладу. Вони розуміють, коли потрібно вітатися, як треба прощатися, як висловити прохання та вдячність.

Водночас діти із жестомовних родин демонструють інтенсивнішу динаміку формування навичок загальної культури спілкування порівняно з дітьми зі словесномовних родин.

Таблиця 2.17

**Динаміка формування навичок загальної культури спілкування
у глухих дітей в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Рівень	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	низький	55,56	50,00	44,44	0,24	0,47	0,24
	середній	44,44	50,00	55,56	0,24	0,47	0,24
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	низький	44,44	54,55	33,33	0,45	0,49	0,96
	середній	55,56	45,45	55,56	0,45	0,00	0,45
	високий	0,00	0,00	11,11	0,00	1,44	1,51
3 рік навчання	низький	30,00	36,36	33,33	0,32	0,15	0,15
	середній	50,00	45,45	33,33	0,21	0,74	0,56
	високий	20,00	18,18	33,33	0,07	0,66	0,74
4 рік навчання	низький	33,33	25,00	22,22	0,42	0,53	0,15
	середній	44,44	25,00	44,44	0,94	0,00	0,94
	високий	22,22	50,00	33,33	1,34	0,53	0,77
динаміка між 1 і 2 роком навчання	низький	0,47	0,21	0,49	**p≤0,05 * p≤0,01		
	середній	0,47	0,21	0,00			
	високий	0,00	0,00	1,44			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	низький	0,65	0,85	0,00			
	середній	0,24	0,00	0,96			
	високий	2,02**	2,11**	1,17			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	низький	0,15	0,60	0,53			
	середній	0,24	1,04	0,49			
	високий	0,12	1,62	0,00			

З відомостей, представлених у таблиці 2.18 висновується, що діти з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин опановують формами взаємодії з однолітками відповідно до вікових закономірностей розвитку.

Таблиця 2.18

**Динаміка формування навичок взаємодії глухих дітей з однолітками
в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Показник	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	ЕП	66,67	80,00	55,56	0,66	0,58	1,26
	СД	33,33	20,00	44,44	0,66	0,49	1,16
	НД	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	ЕП	44,44	72,73	33,33	1,27	0,49	1,78**
	СД	55,56	27,27	55,56	1,27	0,00	1,27
	НД	0,00	0,00	11,11	0,00	1,44	1,51
3 рік навчання	ЕП	30,00	81,82	22,22	2,49*	0,39	2,81*
	СД	50,00	9,09	55,56	2,13**	0,24	2,32*
	НД	20,00	9,09	22,22	0,66	0,12	0,76
4 рік навчання	ЕП	11,11	66,67	11,11	2,80*	0,00	2,80*
	СД	44,44	25,00	33,33	0,94	0,49	0,42
	НД	44,44	8,33	55,56	1,99**	0,47	2,49*
динаміка між 1 і 2 роком навчання	ЕП	0,96	0,41	0,86	**p≤0,05 * p≤0,01 ЕП – емоційно-практична СД – ситуативно-дійова НД – надситуативно-дійова		
	СД	0,96	0,42	0,47			
	НД	0,00	0,00	1,44			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	ЕП	0,65	0,50	0,53			
	СД	0,24	1,10	0,00			
	НД	2,02**	1,50	0,64			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	ЕП	1,05	0,80	0,64			
	СД	0,24	0,98	0,96			
	НД	1,16	0,13	1,49			

Зокрема, для зазначених груп дітей характерне домінування: емоційно-практичної форми інтеракції з однолітками на першому році навчання; ситуативно-дійової на другому та третьому роках навчання; ситуативно-дійової поряд із надситуативно-дійовою на четвертому році навчання.

Втім, для дітей зі словесномовних родин притаманно переважання емоційно-практичної форми інтеракції з однолітками впродовж усього дошкільного періоду. Ці діти прагнуть привернути до себе увагу однолітка, отримати від них емоційну реакцію. Характеристика

спілкування при цій формі взаємодії дуже залежить від конкретної ситуації, від дій однолітка, така комунікація ситуативна як за змістом, так і за засобами. При цьому такі діти схильні використовувати надмірну експресію та немовні засоби комунікації, видумувати власні жести. Для цих дітей характерно часто відволікатися, для них складно утримувати увагу на одній темі, дотримуватися правил гри. Вони схильні гратися відокремлено від однолітків.

Переважає ситуативно-дійової форми взаємодії з однолітками, що характерна для дітей з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин впродовж другого, третього та четвертого років навчання виявляється у здатності спільно з однолітками грати в сюжетно-рольові ігри, що передбачає їхню спроможність дотримуватися регламентованої ігрової ролі, правил розвитку сюжетної лінії, співпрацювати з іншими, погоджувати з ними свої дії та враховувати дії партнера по взаємодії для досягнення спільного результату. Все зазначене ґрунтується на функціонуванні їхньої системи навичок спілкування за рахунок сформованості їх жестомовної підсистеми.

Демонстрування дітьми з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин четвертого року навчання окремих випадків надситуативно-дійової форми взаємодії з однолітками виявляється у здатності дошкільника не лише цікавитися собою, а й цікавитися співбесідником, запитувати у нього де він був, що бачив, що йому подобається тощо.

З таблиці 2.19, в якій представлено дані щодо особливостей формування у дітей навичок взаємодії з дорослими, висновується, що у дітей з різних родин першого року навчання домінує ситуативно-дійова форма взаємодії з дорослими. Однак, на відміну від інших груп, у дітей зі словесномовних родин ця форма взаємодії з дорослими домінує упродовж усього дошкільного віку. Така форма взаємодії з дорослими

виявляється у спільних предметно-практичних діях дитини і дорослого. При цьому дошкільники зі словесномовних родин виявляють своє ставлення до спільних дій, предмету маніпулювання та ситуації – мімікою, експресією, жестикуляцією, окремими жестами.

Таблиця 2.19

**Динаміка формування навичок взаємодії глухих дітей з дорослими
в межах дошкільного віку (у %)**

Роки навчання	Показник	ЖМт	СМт	Бт	Значимість відмінностей за ф* критерієм кутового перетворення Фішера		
					ЖМт & СМт	ЖМт & Бт	СМт & Бт
1 рік навчання	СД	66,67	80,00	55,56	0,66	0,48	1,16
	НП	33,33	20,00	44,44	0,66	0,49	1,16
	НО	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2 рік навчання	СД	44,44	63,64	44,44	0,85	0,00	0,85
	НП	55,56	36,36	44,44	0,85	0,47	0,36
	НО	0,00	0,00	11,11	0,00	1,44	1,51
3 рік навчання	СД	40,00	72,73	33,33	1,52	0,30	1,78**
	НП	60,00	27,27	55,56	1,52	0,19	1,27
	НО	0,00	0,00	11,11	0,00	1,48	1,51
4 рік навчання	СД	22,22	75,00	11,11	2,53*	0,64	3,21*
	НП	66,67	16,67	55,56	2,43*	0,48	1,91**
	НО	11,11	8,33	33,33	0,22	1,17	1,47
динаміка між 1 і 2 роком навчання	СД	0,96	0,85	0,47	**p≤0,05 * p≤0,01		
	НП	0,96	0,85	0,00			
	НО	0,00	0,00	1,44			
динаміка між 2 і 3 роком навчання	СД	0,20	0,45	0,49	СД – ситуативно-дійова НП – надситуативно-пізнавальна НО – надситуативно-особистісна		
	НП	0,19	0,45	0,47			
	НО	0,00	0,00	0,00			
динаміка між 3 і 4 роком навчання	СД	0,85	0,15	1,17			
	НП	0,30	0,64	0,00			
	НО	1,48	1,40	1,17			

Водночас для дітей із жестомовних та бімодально-білінгвальних родин притаманне поступове формування надситуативно-пізнавальної форми взаємодії з дорослими в межах між другим та четвертим роками навчання. Це виявляється у активізації їхніх пізнавальних інтересів, що зумовлює зростання чисельності та складності запитань, з якими ці

діти звертаються до дорослого як експерта, що може пояснити, розповісти, поінформувати про щось. Функціонування цієї форми взаємодії забезпечується за рахунок сформованості системи навичок спілкування, насамперед, їхньої жестомовної підсистеми.

Поряд із цим зростання показника сформованості надситуативно-особистісної форми взаємодії з дорослими у цих дошкільників четвертого року навчання виявляється у зростанні їхньої цікавості щодо самого дорослого, вони починають запитувати у дорослих про самих дорослих, про їхнє життя, емоційний стан, оцінювати одяг, зачіску, запитувати про те, що дорослі думають про певні речі та інших людей тощо.

Відтак, за результатами констатувального етапу дослідження виявлено високий ступінь кореляції мовного типу родини і специфіки сформованості системи навичок спілкування глухих дошкільників. Дітям із жестомовних родин виявився притаманним низький рівень сформованості мовних (фонетичних, словесномовних лексичних та граматичних), мовленнєвих (рецептивних, продуктивних словесномовленнєвих), комунікативних (словесномовно-комунікативних), соціокультурних (володіння культурою спілкування зі словесномовними партнерами) навичок. Їхня система навичок спілкування функціонує за рахунок сформованої жестомовної підсистеми цих навичок. Водночас встановлено відповідність віковій нормі особливостей сформованості соціоінтеракційних навичок у таких дітей. Дошкільники зі словесномовних родин продемонстрували низький рівень сформованості мовних навичок (жестомовних лексичних та граматичних), словесномовних (граматичних); мовленнєвих (рецептивних і продуктивних жестомовленнєвих та словесномовленнєвих); комунікативних (жестомовно-комунікативних та словесномовно-комунікативних); соціокультурних (володіння

культурою спілкування з жестомовними партнерами); соціоінтеракційних навичок, що виявляється у домінуванні емоційно-практичної форми взаємодії з однолітками і ситуативно-дійової з дорослими. Натомість виявлено, що глухим дошкільникам із бімодально-білінгвальних родин притаманний достатній рівень сформованості мовних, мовленнєвих, комунікативних (за рахунок жестомовно-комунікативних навичок), соціокультурних та соціоінтеракційних навичок, що створює підґрунтя для використання бімодального білінгвізму як засобу формування навичок спілкування у глухих дітей дошкільного віку.

2.3 Специфіка соціально-комунікативного середовища мовних типів родин глухих дошкільників

Результати анкетування батьків засвідчили існування значимих відмінностей у пріоритетах соціально-комунікативного розвитку дітей залежно від мовного типу родини. Зокрема на рис. 2.1 представлено думки батьків щодо пріоритетних напрямів розвитку їхньої дитини, яким педагоги мають приділяти більше уваги. Для батьків із жестомовних родин найбільш пріоритетним є діяльнісний розвиток (28,13%), що полягає в навчанні дитини різним видам діяльності – рухливим іграм, учінню, самообслуговуванню, малюванню, ліпленню, рахуванню, розповіді (віршів тощо) на публіку тощо.

Водночас пріоритетним для батьків зі словесномовних родин є мовленнєвий розвиток (50,00%). Це зумовлене тим, що батьки відчують найбільшу фрустрацію саме в цьому аспекті взаємодії з дитиною. На їхню думку, якщо фахівці забезпечать формування цього напрямку розвитку, то вони матимуть змогу впливати на інші напрями розвитку, ґрунтуючись на володінні власними дітьми мовленням.

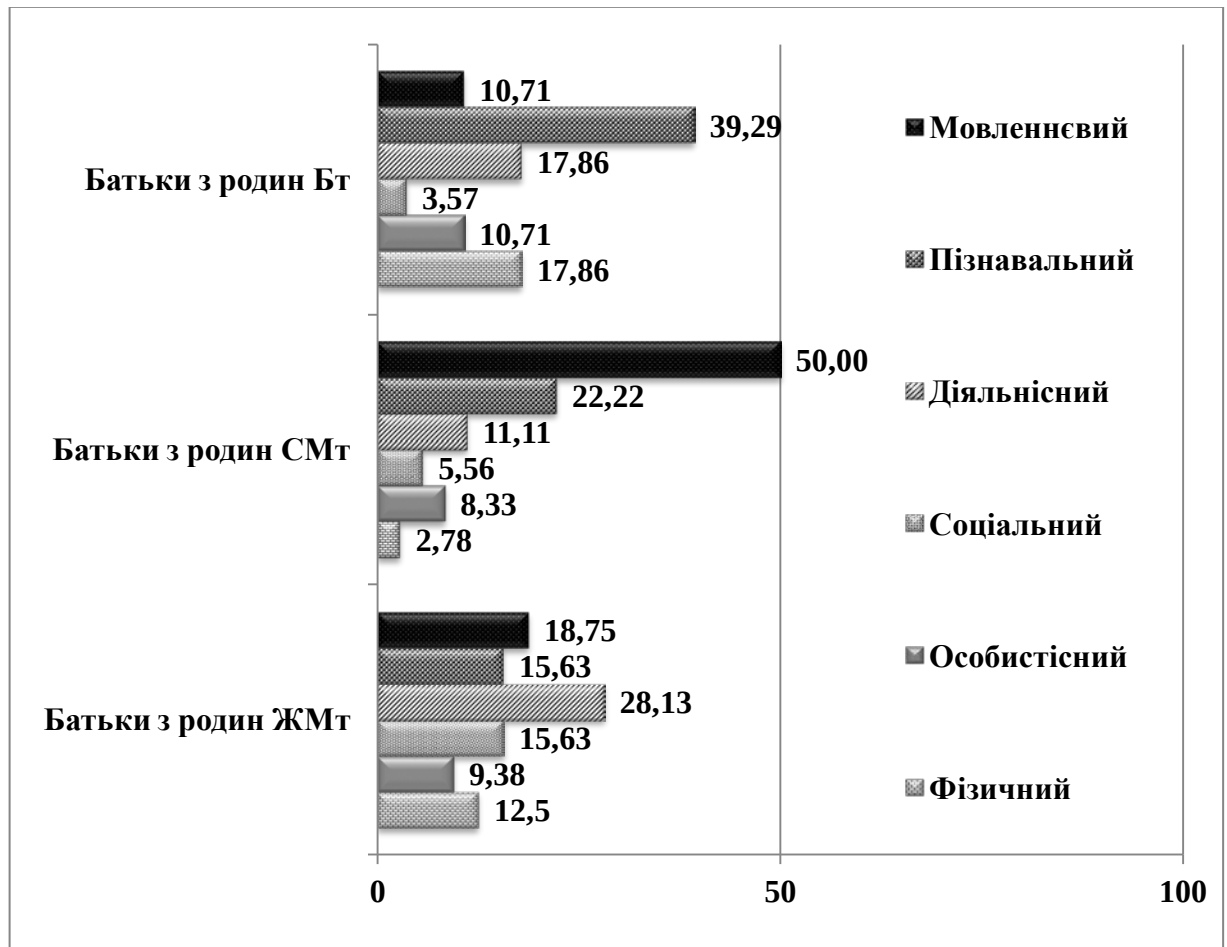


Рис. 2.1 Оцінка батьками пріоритетності напрямів розвитку глухих дошкільників в умовах навчальних закладів (у %)

Пріоритетним для батьків з бімодально-білінгвальних родин є пізнавальний розвиток їхніх дітей (39,29%). Такі батьки вважають основним завданням навчального закладу – формування у дітей загальної системи знань і уявлень про природний та соціальний світ, про себе самих, розвиток їхньої уважності, пам'яті, сприймання, мислення тощо.

На рис. 2.2 продемонстровано результати оцінювання батьками рівня сформованості навичок спілкування у їхніх дітей. З цих даних висновується, що батьки зі словесномовних родин схильні оцінювати навички спілкування їхніх дітей незадовільно (69,44%). Водночас як

батьки з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин переважно вважають рівень сформованості цих навичок – задовільним.

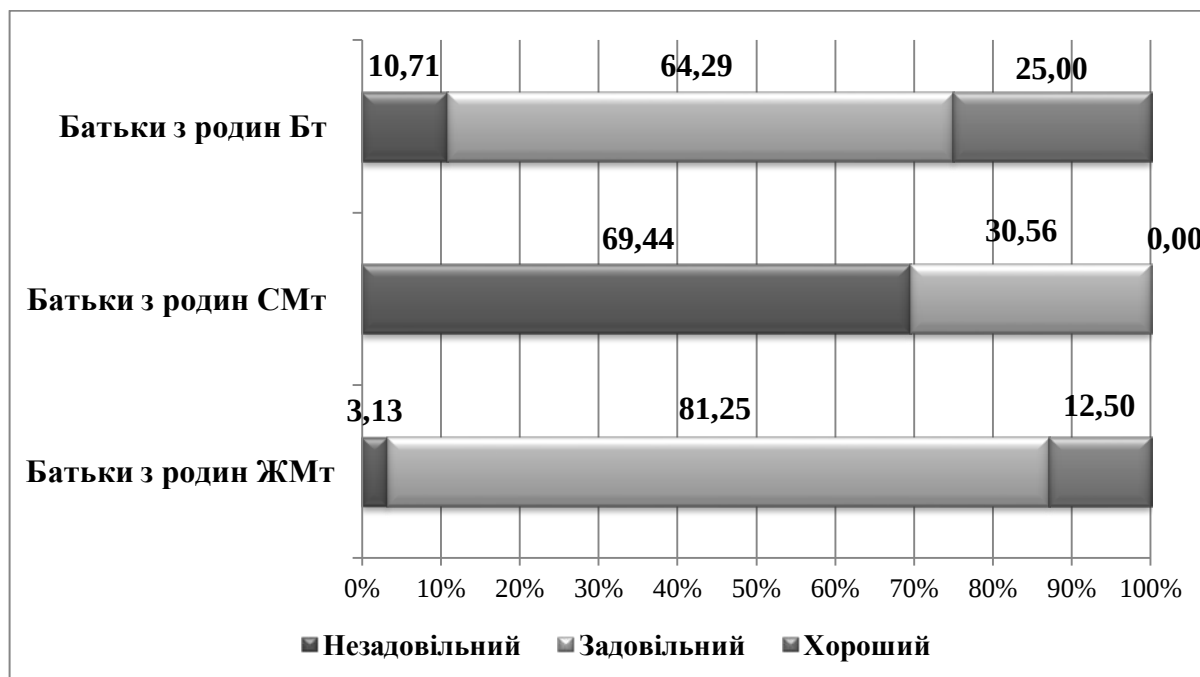


Рис. 2.2 Оцінка батьків загального рівня сформованості навичок спілкування у їхніх дітей (у %)

Це зокрема впливає на показник задоволеності батьків якістю, інтенсивністю та обсягом взаємодії з дитиною, що представлено на рис. 2.3. Відповідно, батьки зі словесномовних родин переважно незадоволені своїм спілкуванням із дитиною, порівняно з батьками з жестомовних та бімодально-білінгвальних родин, які оцінюють кількісно-якісні параметри спілкування з дитиною задовільно.

В якості основного критерію оцінювання сформованості навичок спілкування 96,88% батьків із жестомовних родин та 85,71% батьків із бімодально-білінгвальних родин вважають здатність вести діалог із співбесідником; 88,89% батьків зі словесномовних родин вважають продуктивне усне мовлення дитини. Це свідчить про якісні відмінності в уявленнях батьків різних мовних типів родин щодо пріоритетів соціально-комунікативного розвитку. Так, батьки з жестомовних та

бімодально-білінгвальних родин вважають значимим власне навички спілкування, в той час як батьки зі словесномовних родин звужують їх до рівня лише мовленнєвих навичок.

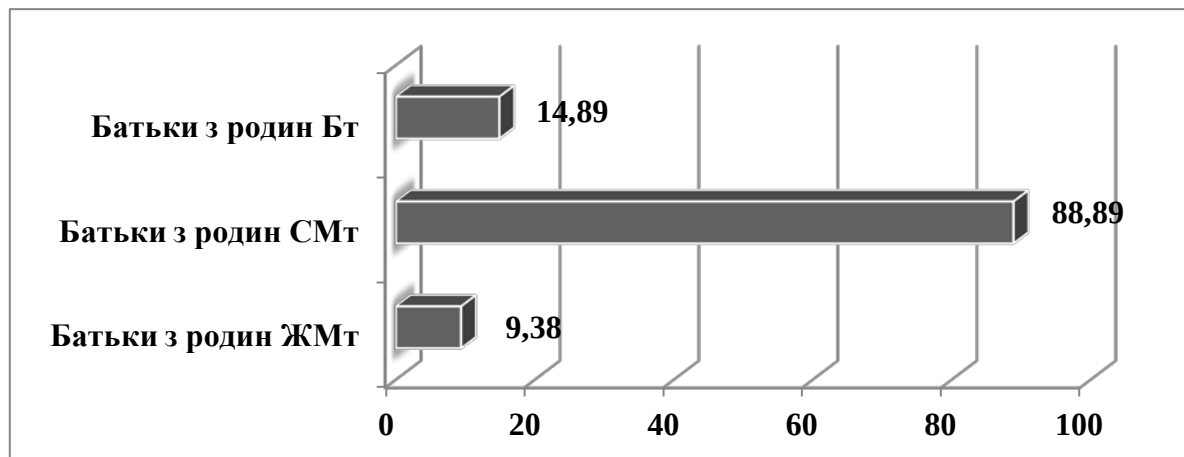


Рис. 2.3 Показник незадоволеності батьків якістю, інтенсивністю та обсягом взаємодії з дитиною (у %)

Цікавими є позиції батьків щодо відповіді на питання про те, що заважає їхньому повноцінному спілкуванню з дитиною, що представлено на рис. 2.4.

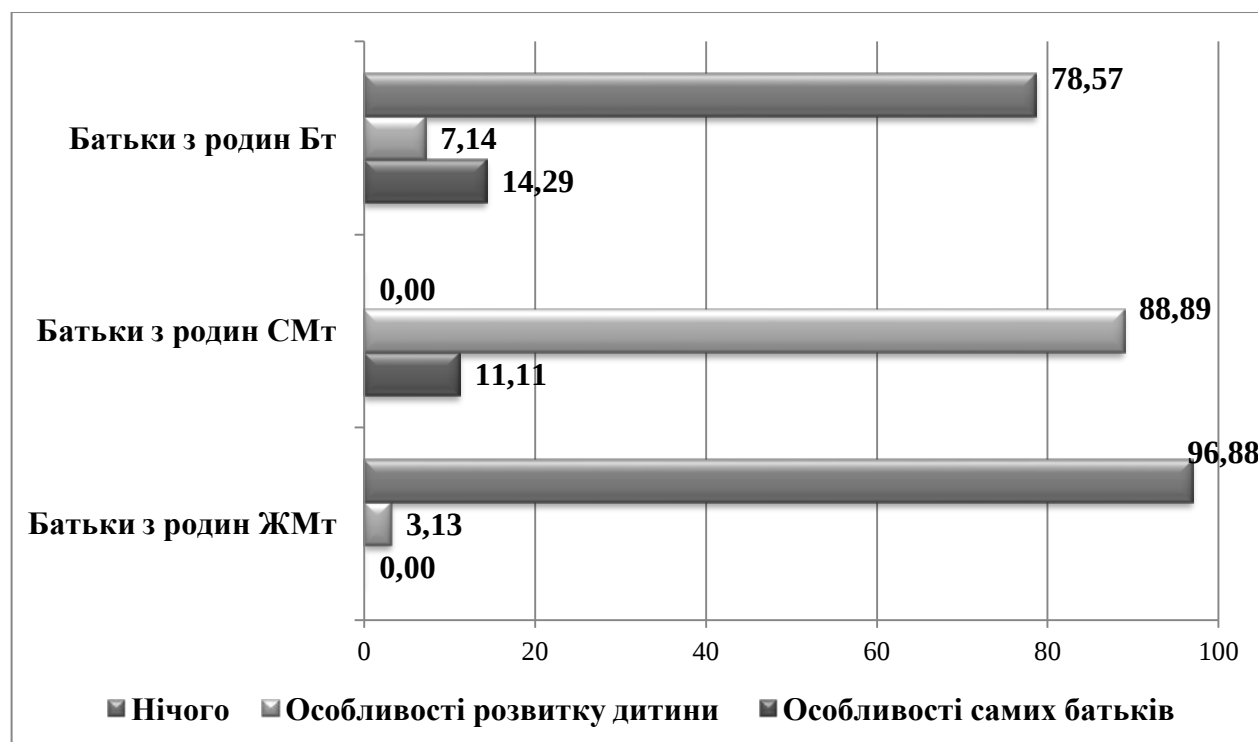


Рис. 2.4 Розподіл відповідей батьків на питання про те, що заважає їхньому спілкуванню з дитиною (у %)

Зокрема заваду в повноцінному спілкуванню схильні шукати в дитині переважно батьки зі словесномовних родин, які надміру зосереджені на вирішенні питань мовленнєвого розвитку їхніх дітей.

Поряд із цим, ніяких труднощів чи бар'єрів у спілкуванні з дитиною не відчують 96,88% батьків з жестомовних родин та 78,57% батьків з бімодально-білінгвальних родин. Водночас вбачають причину труднощів у спілкуванні в собі 14,29% батьків з родин бімодально-білінгвального типу а 11,11% батьків із родин словесномовного типу. Однак це зумовлюють різні чинники. Так, батьки з бімодально-білінгвальних родин схильні відчувати труднощі в повноцінному спілкуванні через дефіцит часу на взаємодію із дитиною. В той час як батьки зі словесномовних родин вбачають причину труднощів у власній неспроможності щось пояснити дитині, а також через те, що не вивчають і не можуть використовувати для спілкування з дитиною жестову мову. Зокрема, про це повідомляють 8,33% таких батьків, які вбачають в жестовій мові ресурс для покращення їхнього зв'язку і взаємодії із власною дитиною (див. рис. 2.5).

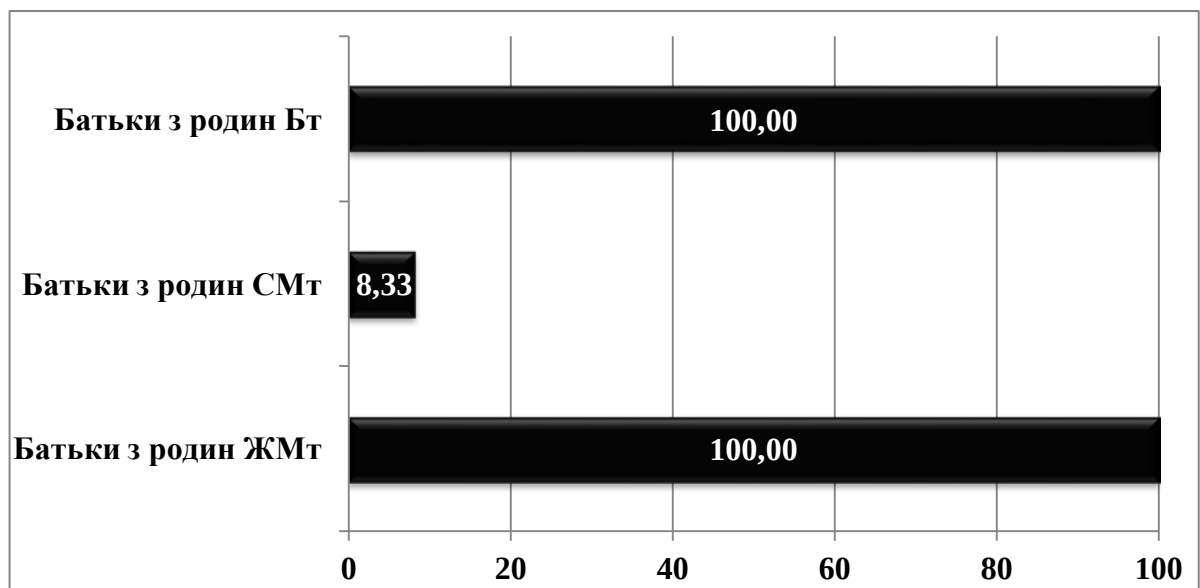


Рис. 2.5 Позитивне ставлення батьків до використання жестової мови як засобу спілкування з дитиною (у %)

Водночас 77,78% батьків зі словесномовних родин вважають за недоцільне використовувати жестову мову як засіб спілкування з дитиною, обґрунтовуючи свою позицію тим, що її використання зумовлюватиме затримку в опануванні дитиною словесної мови.

Також виявлено, що 97,22% батьків із словесномовних родин не можуть розповісти дитині казку, яка є інструментом передачі соціального досвіду й формування у дітей культури спілкування та взаємодії з оточуючими. Ці батьки звертаються до дітей переважно з досить вузьким колом питань, що стосуються безпосередньої життєвої ситуації. Їхня комунікація збіднена, обмежена і прив'язана до конкретної ситуації. Вони не можуть поговорити з дитиною на різні теми, спитати як пройшов їхній день у садочку, розібратися в причинах конфліктів між дітьми, а відтак і щось порадити своїй дитині тощо. Такі батьки дуже рідко граються із дитиною в сюжетно-рольові ігри, оскільки не можуть пояснити суть гри, правила, специфіку ролі, особливості сюжету. Це безумовно позначається як на безпосередньому соціально-комунікативному розвитку, так і на пізнавальному розвитку їхніх глухих дітей.

Більшість батьків із різних груп активно впливають на формування у їхніх дітей загальної культури спілкування. Зокрема 84,38% батьків із жестомовних родин, 72,22% батьків зі словесномовних родин та 92,86% батьків з бімодально-білінгвальних родин нагадують дитині, коли вона забуває, що потрібно використовувати слова вдячності, прохання, вітання, прощання, не перебивати співрозмовника тощо.

Водночас 93,75% батьків із жестомовних родин вважають, що відповідальність за опанування їхніми дітьми словесною мовою несуть лише фахівці навчальних закладів, на противагу, тому, що 58,33% батьків зі словесномовних родин та 67,86% батьків із бімодально-

білінгвальних родин вважають, що відповідальність несуть саме вони – батьки.

Поряд із цим 91,67% батьків зі словесномовних родин відчують власну безпомічність в питаннях комунікативного розвитку їхніх дітей, оскільки не знають, що робити для покращення динаміки формування навичок спілкування у їхніх глухих дітей, або не бачать очікуваної ефективності від їхніх занять із дитиною вдома.

94,44% батьків зі словесномовних родин зазначають, що потребують професійної підтримки в питаннях надання дієвих рекомендацій та інструментів формування у дітей навичок спілкування. Аналогічна потреба характерна і для 46,43% батьків з бімодально-білінгвальних родин, зокрема в питанні опанування дітьми словесної мови.

Водночас 78,13% батьків із словесномовних родин схильні звертатися за допомогою до логопедів. На противагу 82,14% батьків з бімодально-білінгвальних родин схильні звертатися за допомогою до сурдопедагогів.

92,86% батьків з бімодально-білінгвальних родин зазначають, що їхня дитина потребує окрім навчання у закладі, ще й додаткової роботи з фахівцями. 85,71% таких батьків забезпечують додатковий розвитково-абілітаційно-корекційний вплив шляхом додаткових занять із сурдопедагогами та логопедами. Також 85,71% батьків з бімодально-білінгвальних родин займаються з дитиною вдома, виконуючи настанови фахівців та вказівки педагогів навчального закладу.

Аналогічні результати характерні й для родин словесномовного типу. Так, 80,56% таких батьків зазначають, що їхні діти потребують додаткової підтримки фахівців. 69,44% батьків забезпечують надання дитині таких послуг. 66,67% цих батьків виконують завдання, що

рекомендовані фахівцями. Насамперед ці батьки постійно контролюють правильність вимови у дітей та намагаються виправляти їхні помилки (86,11%).

Значимі відмінності є між уявленням батьків про міру важливості вирішення основних проблем формування навичок спілкування. Ми пропонували їм обрати та проаранжувати за мірою значущості від найбільш важливого до найменш важливого проблеми на шляху формування навичок спілкування, з-поміж яких: формування кінетичних навичок; засвоєння лексики жестової мови; опанування граматиною жестової мови; формування правильної вимови; накопичення активного словникового запасу; засвоєння граматики словесної мови; розвиток сприймання зверненого жестового мовлення; розвиток зв'язного жестового мовлення; розвиток сприймання усного мовлення; розвиток зв'язного усного мовлення; формування навичок переключення між жестовою та словесною мовами; розвиток здатності спілкуватися жестовою мовою; формування здатності спілкуватися словесною мовою; формування культури спілкування; формування навичок взаємодії.

Так, на думку батьків з жестомовних родин розташування ключових проблем наступне: 1 – розвиток здатності спілкуватися словесною мовою; 2 – формування культури спілкування; 3 – засвоєння граматики словесної мови; 4 – накопичення активного словникового запасу; 5 – розвиток сприймання усного мовлення.

Батьки зі словесномовних родин розташовують окреслені проблеми так: 1 – формування правильної вимови; 2 – накопичення активного словникового запасу; 3 – засвоєння граматики словесної мови; 4 – розвиток сприймання усного мовлення; 5 – розвиток зв'язного усного мовлення; 6 – формування здатності спілкуватися словесною мовою; 7 – формування культури спілкування.

Батьки з бімодально-білінгвальних родин визначили та розташували ці проблеми наступним чином: 1 – засвоєння граматики словесної мови; 2 – розвиток сприймання усного мовлення; 3 – формування розвитку здатності спілкуватися словесною мовою; 4 – формування культури спілкування; 5 – накопичення активного словникового запасу; 6 – формування навичок переключення між жестовою та словесною мовами.

Таким чином, результати анкетування батьків засвідчують, що питання формування навичок спілкування у їхніх дітей викликає у них значну зацікавленість. Водночас батьки зі словесномовних родин досить часто не усвідомлюють реальних можливостей дітей щодо опанування ними словесною мовою, а відтак і не можуть раціонально спланувати педагогічні впливи на дітей. Переважна більшість таких батьків схильна перетворювати життя глухої дитини на постійні заняття з фахівцями та ними самими. У них домінує переконання про те, що використання жестової мови як засобу комунікації з дитиною є завадою на шляху опанування цими дітьми словесної мови. З іншого боку, батьки із жестомовних родин займають пасивну позицію щодо формування у їхніх дітей системи навичок спілкування. Відтак, вони не використовують той ресурс розвитку дитини, який мають – безбар'єрну жестомовну комунікацію. Батьки із бімодально-білінгвальних родин займають достатньо активну позицію й намагаються якомога більше працювати над всебічним розвитком дітей не зосереджуючись лише на вирішенні питань мовленнєвого розвитку.

2.4. Організаційно-педагогічні умови формування навичок спілкування у глухих дошкільників в навчальних закладах

Для виявлення ключових пріоритетів соціально-комунікативного розвитку дітей дошкільного віку було проаналізовано основний

нормативний документ, що регламентує обсяг знань, навичок та компетентностей, що мають бути сформовані у дітей дошкільного віку в навчальних закладах – «Базовий компонент дошкільної освіти» (2012).

З'ясовано, що цей документ не пропонує комплексного підходу до соціально-комунікативного розвитку дитини, оскільки виокремлює у ньому лише деякі компоненти та розподіляє їх по різних освітніх лініях, насамперед, на лінії «Дитина у соціумі», «Гра дитини» та «Мовлення дитини».

За змістом освітня «Дитина у соціумі» зосереджена на соціальному розвитку: «навичок соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватись у світі людських взаємин, готовності співпереживати та співчувати іншим. Завдяки спілкуванню з дорослими, як носіями суспільно-історичного досвіду людства, в дитини з'являються інтерес та вміння розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками та дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших людей. Взаємодія з іншими людьми є своєрідним видом входження дитини в людський соціум, що вимагає уміння узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства». Втім, з огляду на те, що ключовим механізмом для забезпечення соціального розвитку дитини є сюжетно-рольова гра, опанування якою припадає саме на період дошкільного віку, виокремлення в окрему лінію «Гра дитини», спричиняє втрату цілісності підходу щодо проектування ефективних педагогічних впливів на дитину.

Видається необґрунтованим і відокремлення освітньої лінії «Мовлення дитини» від лінії «Дитина у соціумі». Позаяк мова є продуктом соціальним, мовлення набуває цінності передусім як засіб

взаємодії з оточуючими, а не саме по собі. Цікавим є той факт, що на штучність такого відокремлення вказує й те, що однією із компетентностей, формування якої передбачено освітньою лінією «Дитина в соціумі», є соціально-комунікативна. Ця компетентність зокрема виявляється в низці умінь: дотримуватись соціальних і морально-етичних норм міжособистісних взаємин під час спілкування; узгоджувати свої дії з іншими; обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Поряд із цим завдання комунікативного розвитку представлено в освітній лінії «Мовлення дитини», яка передбачає формування таких компетентностей як: фонетична; лексична; граматична; діалогічна; монологічна; мовленнєва; комунікативна. В зазначеному документі перераховані компетентності розглядаються як порівняно відокремлені одна від одної, в той час, як доречніше розглядати їх як компоненти чи складові комунікативної компетентності. Водночас назва освітньої лінії «Мовлення дитини» зміщує акценти із формування комунікативної компетентності як сукупності вищеперерахованих на розвиток лише однієї із них – мовленнєвої. В цьому документі комунікативна та мовленнєва компетентності ототожнюються.

Штучне відокремлення складових соціально-комунікативного розвитку дошкільника призводить до відсутності комплексного підходу до вирішення завдань та труднощів цього різновиду розвитку. В цьому документі зміщено пріоритети у вихованні дошкільників – із вимоги навчити дитину користуватися мовою як засобом взаємодії з оточуючими, на пріоритет формування у неї мовлення як такого. Поняття «спілкування» в цьому документі застосовується побіжно без достатньої уваги такому важливому аспекту соціально-комунікативного розвитку дитини.

Також проаналізовано чинну «Програму розвитку глухих дітей дошкільного віку» (2013), яку рекомендовано використовувати навчальним закладам в освітньому процесі дошкільників.

Водночас аналогічно до «Базового компоненту дошкільної освіти» в цій програмі спостерігається штучне відокремлення складових соціально-комунікативного розвитку дитини.

Однак вирішення проблем розвитку глухих дошкільників шляхом організації процесів її спілкування з оточуючими у цій програмі є одним із ключових завдань. Серед проблем формування власне спілкування в програмі виокремлено такі питання як: формування готовності до спілкування; виховування потреби у спілкуванні з дорослими; підготовка дитини до мовленнєвого спілкування; формування комунікативної поведінки як передумови словесного спілкування; формування зорового контакту як умови спілкування; розвивати вміння спілкуватися; формування мотиваційної сторони спілкування; розвивати навички змістового (ділового) спілкування тощо.

Втім цю програму побудовано відповідно до положень монологічного підходу, за якого основним засобом навчання та розвитку глухих дитини є словесна мова. З огляду на цей контекст програма зосереджує увагу педагогів на розвитку у глухих дітей рецептивного та продуктивного усного мовлення. Втім як свідчать отримані нами дані, що представлено в попередніх підрозділах рівень сформованості словесномовної підсистеми навичок спілкування у глухих дошкільників особливо зі словесномовних родин є низьким.

В той же час в цій програмі дозволяється використовувати окремі жести, насамперед, природні (вказівні тощо) та жестикуляцію. Про використання жестової мови в тексті програми зазначено таке: «Жестове ж мовлення може використовуватись як *допоміжний засіб*

навчання та виховання в дошкільних закладах, якщо *педагог, батьки вбачають в його застосуванні дієву допомогу в оволодінні дитиною мовлення, знаннями*». Як свідчать результати анкетування батьків із жестомовних та бімодально-білінгвальних родин підтримують використання жестової мови як повноцінного засобу спілкування та навчання дитини. В той же час більшість батьків зі словесномовних родин не вбачають в цьому потреби. Зважаючи на те, що в дошкільних закладах навчання переважно відбувається в групах, а також з огляду на те, що батьки з різних мовних типів родин протилежно ставляться до використання жестової мови – виникає питання як забезпечити мовні потреби різних дітей в одній групі за цих умов. Також зазначена позиція актуалізує роль педагога у визначенні мови навчання та створенні відповідного потребам дитини мовного середовища.

За результатами анкетування вихователів (див. рис. 2.6) встановлено, що більшість із них не має спеціальної підготовки для роботи з дітьми з особливими потребами загалом та з порушеннями слуху зокрема. З урахуванням сурдопедагогів спеціальну підготовку мають лише 49,15% педагогів навчальних закладів. Втім навчання глухих дітей потребує спеціальних знань, приміром, педагог має говорити лише тоді, коли його обличчя добре видно дитині, крім того, він має контролювати візуальний фон середовища (достатність освітлення, відсутність миготіння тощо).

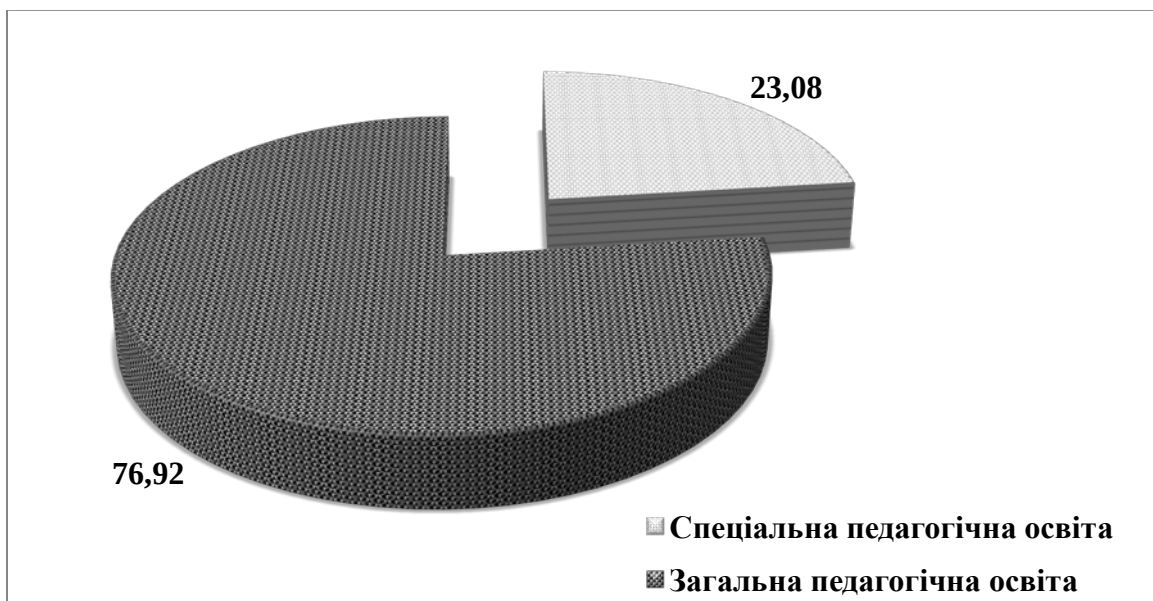


Рис. 2.6 Тип підготовки вихователів глухих дошкільників

Лише незначна частка педагогів зазначають, що вільно володіють жестовою мовою (див. рис. 2.7), водночас більшість (50,85%) із них не знає і не використовує жестову мову взагалі. Втім, для того, щоб використовувати жестову мову як засіб навчання педагоги мають володіти жестовою мовою вільно.

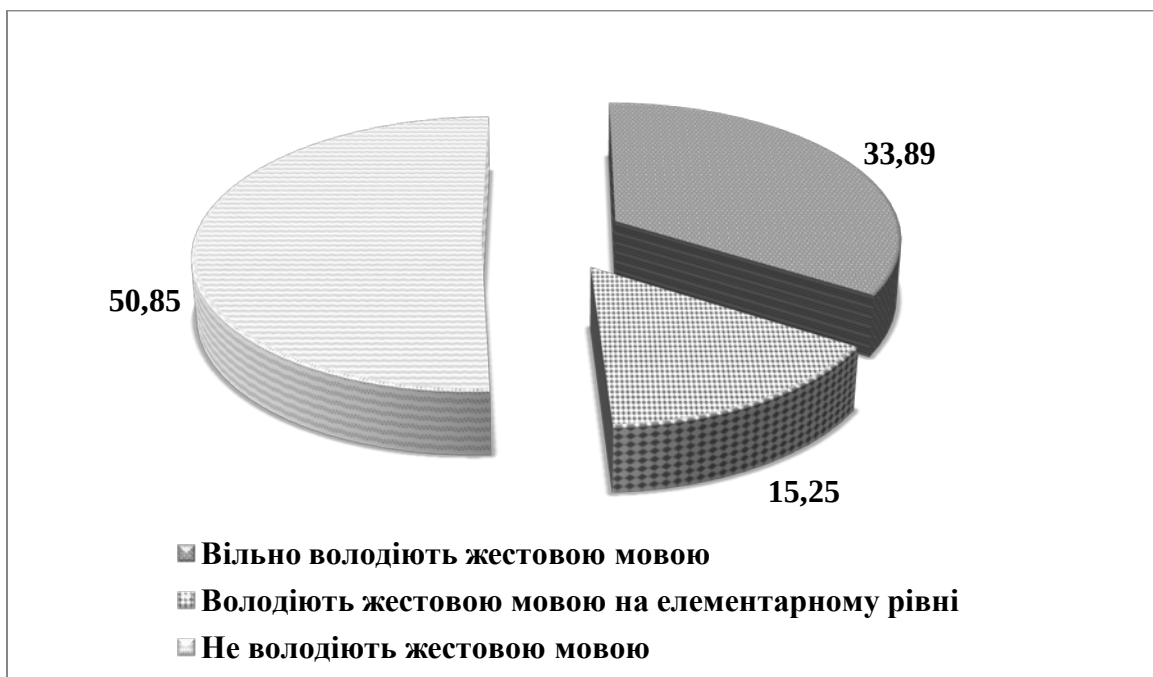


Рис. 2.7 Самооцінка педагогами рівня володіння ними жестовою мовою

Варто відзначити, що 22,03% опитаних оволоділи жестовою мовою в родинному колі; 11,86% проходили курси підготовки і підвищення кваліфікації перекладачів жестової мови; 8,47 опанували жестовою мовою безпосередньо вже під час роботи у закладі; 6,78% засвоїли її під час підготовки у вищому навчальному закладі. Втім, за виключенням випадків опанування жестовою мовою в родині, всі інші способи майже не забезпечують достатнього рівня оволодіння жестовою мовою. Зокрема на вивчення жестової мови у вищих навчальних закладах приділяється досить незначна кількість годин. До того ж курси підготовки та підвищення кваліфікації перекладачів також є недостатньо тривалими для того щоби оволодіти жестовою мовою на рівні вільного користувача. Крім того, такі курси є більш зосередженими на відпрацюванні перекладацьких навичок слухачів шляхом використання калькованого жестового мовлення, що є лише за формою жестовим мовленням, в той час як за структурою речень будується за принципами словесної мови.

40,68% педагогів, які взяли участь в опитуванні, зазначили, що використовують жестову мову в процесі навчання й виховання глухих дошкільників. Поряд із цим результати спостереження свідчать, що більшість педагогів (76,27%) взагалі не використовують жестової мови при взаємодії з глухими вихованцями. 8,47% користуються жестовою мовою лише як засобом неформального спілкування з глухими вихованцями для вирішення конфліктних ситуацій між дітьми. 15,25% педагогів користуються жестовою мовою як засобом навчання дитини (на індивідуальних заняттях) та групи.

За результатами анкетування виявлено, що більшість педагогів відчують значні труднощі при спілкуванні з глухими батьками своїх вихованців (див. рис. 2.8). Зокрема незначна частка педагогів здатні користуватися жестовою мовою при спілкуванні з такими батьками.

Деякі педагоги застосовують письмове мовлення. Більша частка педагогів схильні використовувати посередників для спілкування з такими батьками. В якості посередників можуть використовуватися кваліфіковані перекладачі, інші педагоги, батьки інших дітей, навіть подекуди самих дітей. Однак, переважно педагоги неготові спілкуватися із глухими батьками для того, щоб і їх залучати у навчально-виховний процес. Також, в цих умовах, педагоги навчальних закладів не завжди готові «чувати» вимоги глухих батьків щодо забезпечення мовних прав їхніх глухих дітей під час організації навчання.

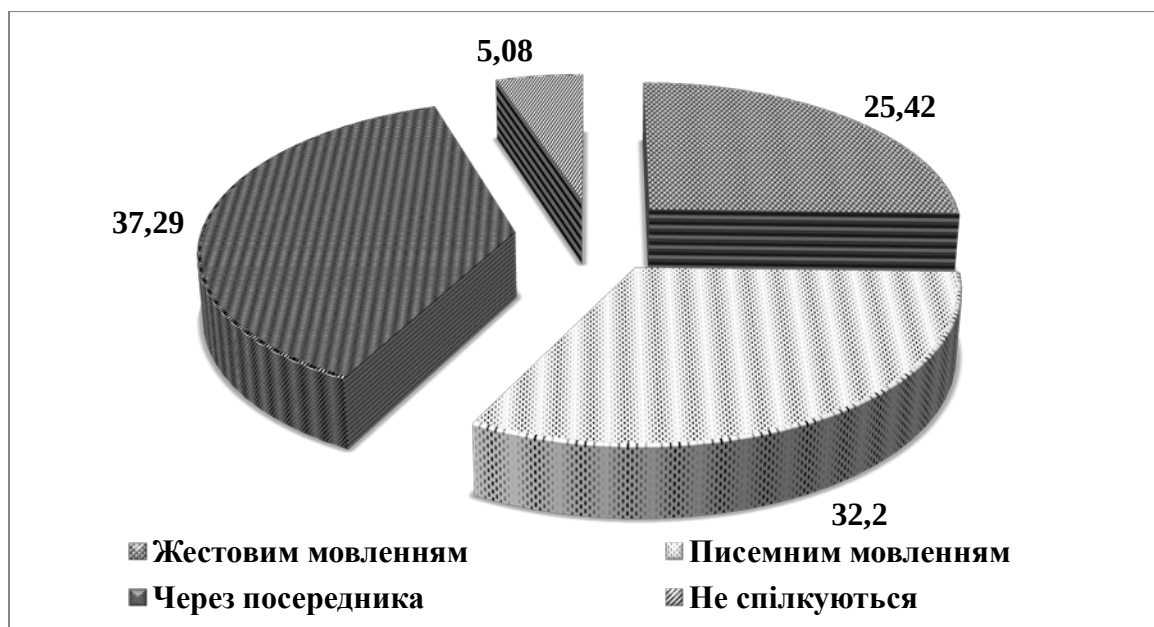


Рис. 2.8 Особливості спілкування педагогів із глухими батьками дошкільників

З'ясовано, що педагоги вважають основним своїм завданням комунікативного розвитку глухих дошкільників – розвиток усного мовлення (див. рис. 2.9). Це свідчить, що в методиці розвитку і виховання глухих дошкільників досі домінує монологічний підхід, у якому пріоритетним є використання словесної мови як засобу розвитку та виховання глухих дітей. Як встановлено за результатами

спостереження, в якості допоміжного інструмента педагоги використовують окремі природні жести та акцентовану природну жестикуляцію для впливу на глуху дитину. Зокрема педагоги часто застосовують вказівні жести, виражену жестикуляцію, що передає питання, незгоду та ін.

Ці результати свідчать про те, що більшість педагогів дотримуються рекомендацій чинної програми розвитку глухих дітей дошкільного віку. Втім, програма визначає передусім зміст, в той час як забезпечення опанування цим змістом залежить від методики навчання.

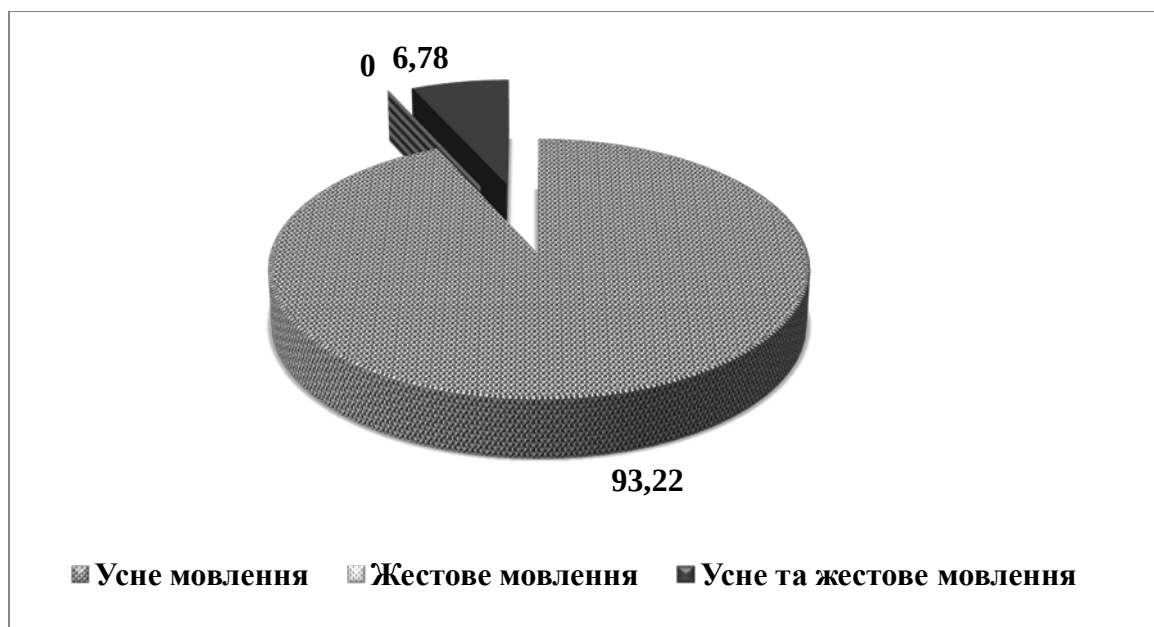


Рис. 2.9 Пріоритети педагогів у комунікативному розвитку глухих дошкільників

Відзначимо, що володіння жестовою мовою ще не означає володіння методикою білінгвального навчання глухих дітей. Позаяк при білінгвальному навчанні особливим чином має бути організоване мовне середовище навчально-виховного процесу, особливого контролю педагога потребує правильність використання та

переключення між мовами, потрібне двомовно-орієнтоване навчальне та методичне забезпечення.

Як свідчать результати анкетування, жоден педагог не проходив спеціальної методичної підготовки щодо опанування технологіями білінгвального навчання дітей із порушеннями слуху загалом та глухих зокрема (див. рис. 2.10). Звідси, яким чином педагог може визначити чи потрібно буде «дієвою» використання жестової мови для розвитку та виховання глухих дітей, якщо він не володіє потрібним для цього арсеналом знань та технік.

Викладене свідчить – мовна та методична підготовка педагогів навчальних закладів потребує удосконалення.

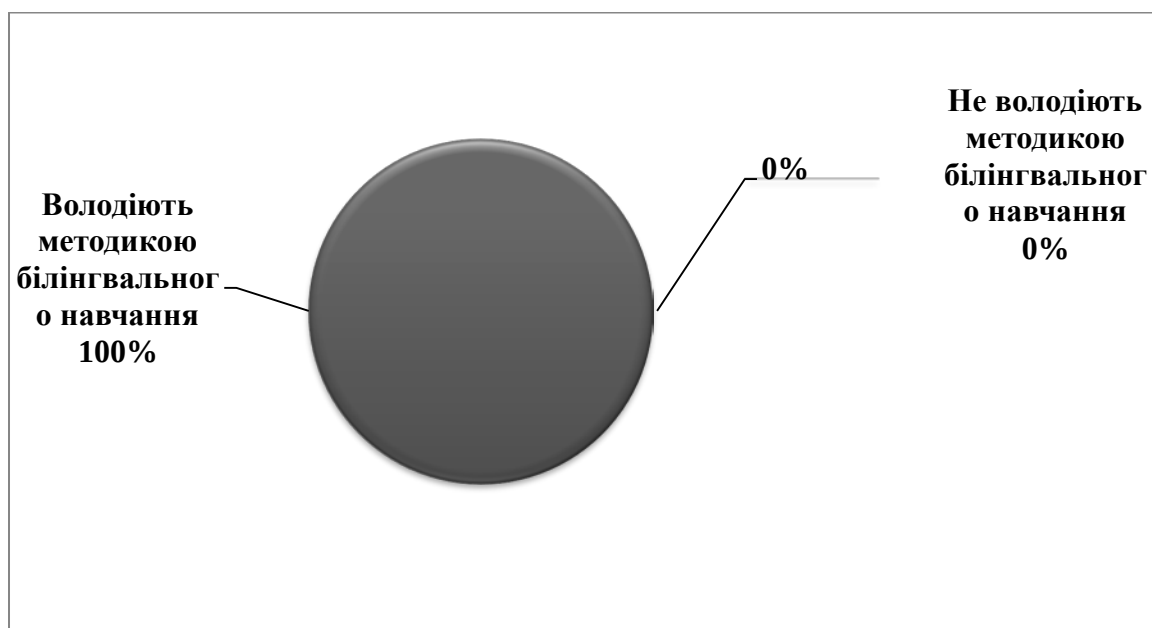


Рис. 2.10 Володіння педагогами методикою білінгвального навчання глухих дошкільників

Таким чином здобуті результати свідчать, що педагоги застосовують класичну методику навчання глухих дітей, за якою стрижневим є опанування дітьми словесною мовою та використання її як засобу навчання. Педагоги активно використовують лише жестикуляцію та окремі жести (переважно вказівні) для підтримки

усного мовлення, а не повноцінне природне жестове мовлення, що відповідає правилам граматики жестової мови. З'ясовано, що рівень жестомовної підготовки педагогів є низьким, що фактично унеможлиблює її використання як засобу виховання й розвитку глухих дітей, навіть при бажанні батьків.

2.5. Організаційно-педагогічні умови активізації формування навичок спілкування у глухих дітей в дошкільному віці

З огляду на з'ясовані особливості розвитку глухих дошкільників та специфіку їхнього виховання у родині та навчальному закладі висновується, що формування у таких дітей навичок спілкування потребує створення спеціальних організаційно-педагогічних умов.

По-перше, йдеться *про зміну пріоритетів навчально-виховного процесу з мовленнєвого розвитку дитини на соціально-комунікативний*. Позаяк має бути пріоритетним комплексний і системний підхід до формування навичок спілкування глухих дітей як системи, на противагу, формуванню окремих її складових.

По-друге, нагальною є потреба у *впровадженні в навчально-виховний процес технологій білінгвального навчання* глухих дітей з огляду на вимоги часу. Означене передбачає перегляд і осучаснення змісту підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах та курсах підвищення кваліфікації педагогів. Насамперед мова йде про збільшення обсягу вивчення жестової мови на рівні, що забезпечує її вільне використання як засобу навчання, та включення методики білінгвального навчання у зміст підготовки та підвищення кваліфікації педагогів.

По-третє, вибір методики навчання має ґрунтуватися на *виявленні й урахуванні актуального стану, можливостей і ресурсів розвитку глухих дітей*, зокрема, мовного типу родини. Оскільки як свідчать

здобуті результати діти з жестомовних родин в умовах словесномовного середовища демонструють низькі показники динаміки розвитку навичок спілкування. Тобто ресурс, який у них є не використовується, в той час як використання при взаємодії із ними жестової мови, на нашу думку, могло б суттєво активізувати їхній розвиток і сприяти забезпеченню тих навчальних досягнень, що передбачені чинним освітнім стандартом. Крім того, низькі показники опанування глухими дітьми словесною мовою безвідносно типу родини актуалізує питання про забезпечення каналу комунікації педагога з дитиною, оскільки відсутність якісної, змістовної, доступної за формою комунікації унеможливорює досягнення ефекту від педагогічних впливів та виконання завдань розвитку та виховання, що передбачені чинним освітнім стандартом.

По-четверте, потребує переосмислення роль *родини щодо планування й здійснення розвивальних впливів на дитину*. Йдеться про роботу педагога із батьками щодо визначення їхніх очікувань у розвитку дитини, наданні їм національних рекомендацій стосовно пріоритетів соціально-комунікативного розвитку їхніх дітей, а також залучення їх у процес вихованій процес як повноправних учасників для забезпечення системності педагогічних впливу на дитину.

По-п'яте, необхідно *збільшити обсяг, якість та інтенсивність взаємодії між дитиною та дорослими і їхнім однолітками* в умовах навчально-виховного процесу. Особливо щодо тих дітей, які походять із словесно мовних родин і відстають в опануванні формами інтеракції від своїх глухих однолітків з інших мовних типів родин.

Таким чином, здобуті результати слугували основою для виокремлення організаційно-педагогічних умов, створення яких забезпечуватиме формування навичок спілкування глухих дітей як бімодальних білінгвів.

Висновки до другого розділу

За результатами теоретичного аналізу виокремлено критерії класифікації дітей з порушеннями слуху за групами: медичний, темпоральний, технічний, соціокультурний, освітній. Обґрунтовано мовний тип родини як критерій класифікації глухих дітей на групи: жестомовний тип родини; словесномовний тип родини; бімодально-білінгвальний тип родини.

Констатовано, що мовний тип родини глухих дошкільників зумовлює особливості організації та функціонування системи їхніх навичок спілкування, що зумовлюється показниками сформованості комплексів навичок другого порядку та навичок першого порядку.

Для дітей із жестомовних родин характерна сформованість таких навичок як: мовні (кінетичні, жестомовні лексичні і граматичні, фонетичні, словесномовні лексичні); мовленнєві (рецептивні та продуктивні жестомовленнєві); комунікативні (жестомовно-комунікативні); соціокультурні (навички культурного спілкування із жестомовними партнерами та загальної культури спілкування); соціоінтеракційні (опанування формами інтеракції, що відповідають віку – ситуативно-дійової форми взаємодії з однолітками та надситуативно-пізнавальної форми взаємодії з дорослими). Несформованими у них залишаються такі навички як: словесномовні граматичні; рецептивні і продуктивні словесномовленнєві; навички переходу між мовами; словесномовно-комунікативні; навички культурного спілкування зі словесномовними партнерами.

У дітей зі словесномовних родин переважно сформованими є такі навички як: мовні (кінетичні, жестомовні лексичні, фонетичні, словесномовні лексичні); соціокультурні (навички загальної культури спілкування); соціоінтеракційні (використання форм інтеракції з

оточуючими, що характерні для більш раннього віку – емоційно-практичної форми взаємодії з однолітками та ситуативно-дійової форми взаємодії з дорослими). Несформованими є такі навички як: мовні (жестомовні й словесномовні граматичні); мовленнєві (рецептивні та продуктивні жестомовленнєві, рецептивні та продуктивні словесномовленнєві, навички переключення між мовами); комунікативні (жестомовно-комунікативні, словесномовно-комунікативні); соціокультурні (навички культурного спілкування з жестомовними та словесномовними партнерами).

Для глухих дітей з бімодально-білінгвальних родин характерний достатній рівень сформованості основних комплексів навичок: мовних (кінетичних, жестомовних лексичних і граматичних, фонетичних, словесномовних лексичних); мовленнєвих (рецептивних і продуктивних жестомовленнєвих, навичок переключення між мовами); комунікативних (жестомовно-комунікативних); соціокультурних (навичок загальної культури спілкування та культурного спілкування з жестомовними та словесномовними партнерами); соціоінтеракційних (опанування відповідними віку формами інтеракцій – ситуативно-дійової форми взаємодії з однолітками та надситуативно-пізнавальної форми взаємодії з дорослими). Несформованими у цих дітей є: словесномовні граматичні, продуктивні словесно мовленнєві, словесномовно-комунікативні навички.

У дітей з жестомовних та білінгвальних родин система навичок спілкування функціонує за рахунок сформованої жестомовної підсистеми, втім, останні як засіб отримання і передачі інформації можуть використовувати і словесну мову. Водночас, діти зі словесномовних родин демонструють низький рівень сформованості системи навичок спілкування загалом.

З'ясовано, що між батьками з різних мовних типів родин існують достовірні відмінності щодо питання вивчення і використання жестової мови як засобу спілкування з дитиною та потреби у формуванні глухих дітей як бімодальних білінгвів.

Констатовано, що навчально-виховний процес в спеціальних закладах, у яких глухі діти здобувають дошкільну освіту є переважно монолінгвальним словесномовним.

Виокремлено організаційно-педагогічні умови формування навичок спілкування у глухих дошкільників, зокрема таких: зміна пріоритетів навчально-виховного процесу з мовленнєвого розвитку на соціально-комунікативний; впровадження у навчально-виховний процес технологій білінгвального навчання; виявлення й урахування актуальних можливостей і ресурсів розвитку глухої дитини, зокрема, мовного типу родини; активність членів родини щодо планування й здійснення розвивального впливу на дитину; збільшення обсягу й інтенсивності інтеракцій дитини з дорослими та однолітками.

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ БІМОДАЛЬНОГО БІЛІНГВІЗМУ

3.1 Організаційно-методичні основи проведення формуваньного експерименту

Формувальний етап дослідження складався з кількох послідовних стадій: теоретичної, програмувальної, навчальної, апробаційної.

Теоретична стадія передбачала розроблення й теоретичне обґрунтування педагогічної технології формування навичок спілкування глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму.

Під час *програмувальної стадії* було розроблено тренінгову програму для підготовки педагогів (сурдопедагогів та вихователів). Розроблення програми відбувалось з урахуванням системності навчального впливу на педагогів. Метою програми передбачено навчити педагогів здійснювати ефективний педагогічний вплив на формування навичок спілкування у глухих дітей як бімодальних білінгвів.

Досягнення мети підготовки педагогів конкретизувалося низкою навчальних завдань, із яких:

- навчити педагогів визначати актуальний рівень сформованості та особливості організації й функціонування навичок спілкування глухих дошкільників;
- навчити педагогів проектувати системний вплив на формування у дитини навичок спілкування засобами бімодального білінгвізму;
- навчити педагогів реалізовувати системний педагогічний вплив на дитину для забезпечення формування у неї навичок спілкування.

З огляду на отримані нами результати щодо рівня фахової підготовки педагогів в питаннях володіння жестовою мовою та методичної компетентності щодо організації білінгвального навчання в зміст програми нами включено підготовку із цих питань. Це зумовило потребу в структуруванні тренінгової програми за модульним принципом. Саме така організація навчання слугує достатнім підґрунтям для досягнення мети шляхом поетапної реалізації більш конкретних цілей під час опанування змістом відповідних навчальних модулів.

В основу створення навчальної програми було закладено низку принципів, зокрема:

- принцип наукової обґрунтованості змісту навчання педагогів, що передбачає використання достовірних відомостей про особливості розвитку глухих дітей в дошкільному віці; специфіку жестової мови як мови і як засобу навчання;
- принцип системності організації змісту навчання, що полягає в послідовному накопиченні та удосконаленні розуміння сутності технології формування навичок спілкування шляхом попереднього опанування знаннями та вміннями щодо володіння жестовою мовою та методикою білінгвального навчання;
- принцип зв'язку теорії та практики, реалізація якого передбачала опрацювання навчального матеріалу в техніці case-study, за якою пропонувались коректні ситуації із досвіду навчання глухих дітей та педагогами самостійно розроблялись шляхи їх вирішення;
- принцип проблемно-орієнтованого навчання, що полягав у застосування проблемних методів, які є одним із найбільш ефективних засобів навчання;

- принцип відтворюваності, що полягає в алгоритмізації конкретних дій та кроків, що забезпечують формування у слухачів здатності перенести здобуті знання та уміння у реальну практичну діяльність;
- принцип взаємозв'язку між викладачем та слухачами, що полягає в організації навчання в умовах діалогу, постійної підтримки зв'язку між ними.

Зміст цієї програми організовано в три навчальні модулі: «Основи жестової мови»; «Методика білінгвального навчання»; «Технологія формування навичок спілкування глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму».

Модуль І. «Основи жестової мови»

Мета – підвищити жестомовну комунікативну компетентність педагогів до рівня достатнього для реалізації технології білінгвального навчання глухих дошкільників.

Завдання модулю полягають у:

- наданні загальної характеристики жестовій мові як знаковій системі комунікації;
- окресленні відмінностей між різними видами жестового мовлення (природним та калькованим) та жестикуляцією;
- усунення міфів у сприйманні жестової мови;
- охарактеризуванні жесту як основної значеннєвої структурної одиниці жестової мови;
- оволодінні педагогами особливостями позначення та змінювання в жестовій мові займенників, прикметників, іменників, жестів-дії, специфіки передачі числових, просторово-часових відношень тощо;
- засвоєння знань про специфіку граматичної будови речень в жестовій мові;
- опанування найбільш уживаною жестовою лексикою, що відповідає комунікативним потребам дітей дошкільного віку.

Навчальні теми: «Українська жестова мова як знакова комунікативна система». «Природне і кальковане жестове мовлення: схожість та відмінності». «Лексичні та граматичні особливості жестової мови».

Опанування тематичною жестовою лексикою для забезпечення повноцінного бімодально-білінгвального навчання глухих дітей відповідно до років навчання:

I рік навчання – «Давай знайомитись», «Сім'я», «Іграшки», «Частини тіла», «Овочі та фрукти», «Продукти», «Меблі», «Посуд», «Одяг, взуття», «Тварини», «Моя квартира», «Моя гігієна», «Транспорт», «Рослини», «Мої емоції».

II рік навчання – «Пори року», «Овочі», «Свійські тварини», «Улюблені ігри», «Дикі тварини», «Фрукти», «Одяг, взуття», «Ввічливі слова», «Меблі», «Посуд», «Транспорт», «Рослини», «Моя творчість», «Ми друзі», «Комахи».

III рік навчання – «Я у садочку», «Осінь пора», «Зима і зимові розваги», «У саду», «На городі», «Весна прийшла», «Спекотне літечко», «Птахи», «Моя улюблена страва», «Професії», «Я люблю допомагати», «Друзі наші менші», «Мій кольоровий світ», «Електроприлади», «Поведінка на дорозі».

IV рік навчання – «Свята», «Що таке добре, що таке погано?», «Моє улюблене місто», «В селі у бабусі», «Ляльчина кімната», «Природні явища», «Я старший (а) брат (сестра)», «Я вмію чемно поводитись», «Збираємо врожай в саду», «Ким я хочу бути?», «Я люблю навчатися», «Люблю подорожувати», «Маленький вчитель», «Магазин», «Я дорослий»...

Модуль II. «Методика білінгвального навчання».

Мета – розкрити методичну специфіку організації білінгвального навчання глухих дітей дошкільного віку.

Завдання модулю полягають у:

- розкритті основних положень білінгвального підходу до навчання глухих дітей;
- охарактеризуванні специфіки співвідношення жестової та словесної мов у процесі навчання, виховання та розвитку глухих дітей;
- надати порівняльну характеристику технологіям білінгвального навчання глухих дітей.

Навчальні теми: «Білінгвальний підхід в навчанні глухих дітей». «Технології білінгвального навчання дітей із порушеннями слуху». «Особливості технології білінгвально-бікультурного навчання глухих дітей». «Специфіка тотальної комунікації як технології навчання глухих дітей».

Модуль III. «Технологія формування навичок спілкування глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму».

Мета – висвітлити сутність та особливості використання технології формування навичок спілкування глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму.

Завдання модулю полягають у:

- оволодінні педагогічним діагностичним інструментарієм для визначення актуального рівня сформованості системи навичок спілкування глухих дошкільників, специфіки її організації та функціонування;
- опануванні методами, прийомами та засобами проектування педагогічного впливу на процес формування у глухої дитини навичок спілкування засобами бімодального білінгвізму;
- формуванні здатності реалізовувати педагогічну технологію формування навичок спілкування глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму.

Навчальні теми: «Педагогічний діагностичний інструментарій для оцінки навичок спілкування глухих дошкільників». «Технологія формування навичок спілкування глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму». «Практична реалізація організаційно-педагогічних умов забезпечення ефективності технології формування навичок спілкування у глухих дошкільників».

Навчальна стадія формувального етапу дослідження передбачала безпосередню підготовку педагогів спеціальних закладів за розробленою програмою. Навчання за програмою пройшли 27 сурдопедагогів і вихователів.

Особливу увагу під час навчання ми приділяли інтеграції набутих компетентностей та актуального досвіду педагогів. В цілому навчання було спрямоване на систематизацію знань педагогів із питань: соціально-комунікативного розвитку глухих дошкільників; жестової мови; бімодального білінгвізму; проблем організації ефективного спілкування з вихованцями; взаємодії сурдопедагогів та вихователів для досягнення успіху освітнього процесу та ін.

Апробаційна стадія передбачала перевірку ефективності застосування запропонованої педагогічної технології для формування системи навичок спілкування у глухих дітей дошкільного віку засобами бімодального білінгвізму.

Експериментальну групу (ЕГ) формувального експерименту склали 54 глухих дошкільники стосовно яких застосовувалась зазначена педагогічна технологія впродовж одного навчального року. Контрольну групу (КГ) склали 63 глухих дошкільники.

3.2. Теоретичне обґрунтування педагогічної технології формування навичок спілкування у глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму

Активне розроблення й впровадження у практичну діяльність положень технологічного підходу пов'язано з іменами А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Вонсович, З. Зязюн, А. Колупасвої, В. Лозової, І. Підласого, О. Таранченко, О. Федоренко, А. Фурмана та інші [28; 105; 158; 168; 170; 194; 209].

А. Міцкевич зазначає, що проблема технологій в педагогіці нині активно розробляється як в теоретичному, так і практичному аспекті. Ключовими для теорії педагогічної науки питаннями є визначення змісту поняття «технологія», сутності, критеріїв, принципів її розроблення та ін. У практичному аспекті активно досліджуються питання про використання технологій в різних сферах педагогічної діяльності – дидактичній, виховній, профорієнтаційній та інших.

Об'єктами технологізації в сучасній педагогіці, на думку С. Сисоєвої, є мета освіти, її зміст, організація і управління освітнім процесом тощо. Продуктами технологізації є особистісні соціально та професійно значимі алгоритми та стратегії поведінки, які забезпечують успішність соціалізації, професіоналізації та конкурентоспроможності.

С. Сисоєва за результатами термінологічного аналізу констатувало, що в педагогічних дослідженнях категорія «технологія» (від грец. τέχνη — мистецтво, майстерність, уміння) трактується в різних значеннях як: раціональний шлях досягнення певної мети (освітньої, навчальної, виховної) (Т. Ліхачов, П. Сікорський та ін.); наука про майстерність (Г. Селевко); система (В. Беспалько, С. Сисоєва, Д. Чернилевський та ін.); регламентована та алгоритмізована діяльність (А. Нісімчук та ін.); системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального, виховного) процесу (Н. Кузміна, О. Пехота, П. Самойленко та ін.); модель (В. Ченців та ін.); засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу (Ф. Янушкевич та ін.) як

інтегративний підхід в освіті загалом (Д. Фіни та ін.) [169; 173; 196; 200].

В педагогічній науці співіснує низка понять «освітні технології», «педагогічні технологія», «технології навчання», «технології виховання» та інші, які часом використовуються як тотожні за змістом.

Втім на даному етапі розроблення засад технологічного підходу в педагогічній науці прийнято розрізняти означені поняття.

О.В. Аніщенко, Н.І. Яковець та інші визначають освітні технології як загальну стратегію розвитку освіти. Технології такого роду розробляються для цілеспрямованого, поступального та прогнозованого розвитку, проектування й передбачення результатів освіти. Саме на підґрунті цих освітніх технологій визначаються освітні стандарти, розробляються у відповідності із ними концепції навчання, нормативно-правове забезпечення освіти загалом. Поряд із цим педагогічні технології, на думку вчених, є тактичним рівнем реалізації освітніх технологій шляхом запровадження моделей організації освітнього процесу. Водночас С. Карпенчук трактує технологію виховання як систему знань, умінь і навичок педагога, які необхідні для конструювання виховного впливу, визначення вдалих форм і методів практичної виховної роботи. Технологія навчання виступає як система прийомів, способів та засобів організації навчання конкретного навчального матеріалу. За змістом технологія навчання близька до поняття методики. Крім цього технології навчання також називають дидактичними і відносять до їх спектру технології проблемного, розвивального, лекційного навчання тощо. Тому за змістом поняття «педагогічна технологія» ширше, ніж такі поняття як «технологія навчання» чи «технологія виховання» [7; 9; 166].

В контексті нашого дослідження особливого інтересу набуває аналіз особливостей та сутності саме педагогічної технології.

Варто відзначити, що педагогічні технології трактують по-різному, зокрема як: методи, прийоми, засоби навчання (В. Паламарчук та ін.); принципи навчання (В. Гузєєв та ін.); моделі навчання та виховання, які раніше називалися методиками навчання й виховання (Л. Занков, В. Рєпкін та ін.); спеціальна організація змісту навчання та добір до нього творчих завдань (В. Бухвалов та ін.); педагогічна техніка (А. Гін, Н. Красовицький); алгоритм досягнення спланованих результатів (І. Волков); проектування процесу формування особистості учня (В. Безпалько та ін.); підхід до опису педагогічного процесу (В. Юдін); сфера знання, яка включає методи, засоби навчання й теорію їх використання для досягнення цілей освіти (І. Зязюн) [166-168].

Розмаїття існуючих на сьогодні в педагогічних дослідженнях визначень поняття «педагогічна технологія» зумовила запропонування О. Пехотою періодів еволюції трактувань цього поняття:

Перший період охоплює середину ХХ ст. характеризується появою і поширенням в школах різноманітних технічних засобів навчання. Відтак у той час означене поняття застосовувалося для позначення використання у навчально-виховному процесі технічних здобутків.

Другий період (середина 50-х – 60-х рр. ХХ ст.) зумовлений застосуванням програмного навчання. В цей період педагогічна технологія розглядалася як сукупність засобів і методів педагогічної діяльності, реалізація якого призводить до запланованого результату.

Третій період (70-і рр. ХХ ст.) характеризується розширенням тих технічних засобів, що використовуються у процесі навчання, створенням комп'ютерних класів та ін., тому в цей період поняття «педагогічна технологія» починає трактуватися як сукупність методів

застосування різних технічних засобів (аудіовізуальне та програмоване навчання та ін.).

Водночас ЮНЕСКО, як міжнародний авторитет в питаннях освіти, визначає педагогічну технологію як «системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодій, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти» [168].

Поряд із цим визначення поняття «педагогічна технологія» подане І. Підласим, є дещо вужчим за змістом. Вчений трактує педагогічну технологію як зв'язані єдину систему методів, форм, способів, ресурсів, які забезпечують досягнення мети, тобто все, що знаходиться між метою і результатом [176].

В. Монахов розглядає педагогічну технологію як детальну модель педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчально-виховного процесу для досягнення запланованого результату, із забезпеченням комфортних умов як для учнів, так і для педагога [168].

М. Олешков визначає педагогічну технологію як сукупність спеціальних форм, методів, способів, прийомів навчання та виховання, яка системно застосовується в освітньому процесі на концептуальних засадах та забезпечує досягнення прогнозованого освітнього результату в переважній більшості випадків [169].

Спільним є те, що педагогічна технологія розглядається як система педагогічних впливів, що спроектована з певною метою.

С. Гончаренко зазначає, що педагогічна технологія використовується на трьох рівнях:

- загально-педагогічному, що охоплює педагогічний процес у навчальному закладі, у певній ланці освіти. В цьому контексті педагогічна технологія є тотожним поняттю «педагогічна система»;
- предметно-методичному, що розглядається як сукупність методів і засобів для реалізації навчання певного змісту в рамках певного предмета;
- локальному – технологія окремих складових освітнього процесу (оцінювання, формування понять, самостійна робота тощо) [43].

Г. Сєлевко конкретизує неодмінні структурні компоненти педагогічної технології, серед яких наступні:

1. *Назва технології*, що висвітлює принципову ідею застосованої системи педагогічних впливів.
2. *Концептуальне підґрунтя*, яке описує провідні принципи та ідеї, що є базисом для побудови технології, зокрема розуміння того результату, досягнення якого забезпечує технологія.
3. *Особливості змісту*, зокрема, об'єм і характер змісту освіти, дидактична структура навчальної програми, плану, навчального матеріалу тощо.
4. *Процесуальна складова*, що характеризує особливості застосування методів і засобів, організаційні форми освітнього процесу, управлінські аспекти, категорію дітей на яких розрахована технологія.
5. *Програмно-методичне забезпечення*, що містить навчальні плани, програми, посібники, дидактичний матеріал, технічні засоби, діагностичний інструментарій тощо [169].

Педагогічні технології І. Колеснікова, М. Олешко, Г. Сєлевко та інші диференціюють на різні типи:

- за характером підгрунтя, технології розподіляються на ті, які створені на базі педагогічного досвіду та ті, які ґрунтуються на науковій концепції;

- за метою та завданнями технології поділяються на ті, які сприяють опануванню знаннями, виховання та розвиток природних якостей особистості;

- за функціями педагога, які він здійснює за допомогою технології – оціночно-рефлексивні функції, функції управління процесами тощо [166].

В. Кукушкіна та інші визначають, що при проектуванні педагогічних технологій слід дотримуватися низки критеріїв, що власне і забезпечують технологічність. До таких критеріїв належать:

- концептуальність, що передбачає розроблення технології на підґрунті наукової концепції структури та особливостей функціонування того педагогічного вища, на яке буде здійснено вплив;

- системність, тобто логічна впорядкованість процедур і взаємопов'язаність елементів, що узгоджуються в цілісну систему;

- керованість освітнього процесу, що передбачає алгоритмізованість етапів оцінювання, планування, здійснення певного педагогічного впливу, моніторинг оцінювання результатів, варіативність засобів та методів для усунення перешкод на шляху досягнення запланованого результату;

- ефективність застосування педагогічної технології для досягнення результатів навчання, визначених у стандартах освіти, із оптимальними витратами ресурсів;

- відтворюваність, що передбачає можливість застосовування педагогічної технології з іншими суб'єктами, які здобувають освіту в інших закладах.

За результатами теоретичного аналізу проблеми розроблено й науково обґрунтовано педагогічну технологію формування навичок спілкування глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму (див. рис. 3.1.).

Зміст і засоби педагогічного впливу, розробленої педагогічної технології спроектовано таким чином аби враховувати: актуальний стан соціально-комунікативного розвитку глухої дитини; мовний тип родини; природу функціонування порушеної функції; компенсаторні та ресурсні можливості збережених функцій дитини; вікові закономірності розвитку дитини в дошкільному віці.

За структурою педагогічна технологія складається з двох складових – змістовою та діяльнісною.

Основу змістової складової складають мета та завдання застосування педагогічної технології, що запропонована.

Застосування представленої педагогічної технології має на меті сприяти сформуванню високоорганізованої системи бімодально-білінгвальних навичок спілкування у глухих дошкільників. Тобто сформувати таких дітей як бімодальних білінгвів.

Досягнення мети застосування технології забезпечується шляхом послідовної реалізації низки завдань педагогічного впливу для:

- 1) формування навичок спілкування першого порядку, зокрема, кінетичних, жестомовних лексичних, жестомовних граматичних, фонетичних, словесномовних лексичних, словесномовних граматичних, рецептивних та продуктивних жестомовленнєвих і словесномовленнєвих, міжмовного переключення, жестомовно-комунікативних, словесномовно-комунікативних, навичок культурного спілкування із жестомовними і словесномовними партнерами та загальної культури спілкування, навичками взаємодії з однолітками та дорослими, що відповідають віку;



Рис. 3.1. Педагогічна технологія формування навичок спілкування у глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму

- 2) інтегрування навичок першого порядку в стійкі комплекси навичок другого порядку, а саме: кінетичних, жестомовних лексичних, жестомовних граматичних, фонетичних, словесномовних лексичних, словесномовних граматичних навичок у мовний комплекс навичок; рецептивних та продуктивних жестомовленнєвих і словесномовленнєвих, міжмовного переключення у мовленнєвий комплекс навичок; жестомовно-комунікативних та словесномовно-комунікативних у комплекс комунікативних навичок; навичок культурного спілкування із жестомовними і словесномовними партнерами та загальної культури спілкування у комплекс соціокультурних навичок; навичок взаємодії з однолітками та дорослими у комплекс соціоінтеракційних навичок;
- 3) забезпечення взаємоузгодження функціонування навичок комплексів навичок другого порядку у цілісну систему навичок спілкування в середині якої відбуваються усі процеси, що характерні високорозвиненим системам – взаємокомпенсації, перерозподілу функцій між складовими системи.

Діяльнісна складова містить принципи здійснення педагогічного впливу на глухого дошкільника, етапи педагогічної діяльності команди педагогів (сурдопедагога та вихователя), засоби, якими необхідно забезпечити педагогів для реалізації завдань, передбачених у застосовуваній технології, форми роботи, методи педагогічного впливу.

Ключовими принципами здійснення педагогічного впливу з метою формування навичок спілкування у глухих дошкільників є:

- організація бімодально-білінгвального розвивального середовища, насиченого як словесною мовою, так і жестовою мовою;

- включення дошкільника в активну взаємодію і спільну діяльність з однолітками та дорослими;
- забезпечення накопичення досвіду успішного спілкування та взаємодії шляхом надання дієвої допомоги дошкільнику в усуненні труднощів, що виникають під час цих процесів;
- формування навичок спілкування послідовно від простих до складних за структурною організацією;
- розумного пристосування мовного середовища закладу відповідно до потреб і можливостей розвитку глухих дошкільників, що полягає у тому, що необхідно створити сприятливі для спілкування між усіма учасниками освітнього процесу умови в усіх аспектах функціонування закладу, починаючи від володіння жестовою мовою і розуміння звернень глухої дитини з боку адміністрації до технічних працівників;
- систематичності здійснення педагогічного впливу на дитину, що передбачає взаємоузгоджену роботу сурдопедагога та вихователя, а також залучення батьків до процесу формування навичок спілкування у цих дошкільників.

В діяльнісній складовій також виокремлено низку етапів роботи команди педагогів: діагностичний, проектувальний та формувальний етапи.

Діагностичний етап передбачає діяльність педагогів, що спрямована на виявлення актуального рівня сформованості, особливостей організації та специфіки функціонування системи навичок спілкування у глухих дошкільників. В якості методів використовується переважно спостереження, бесіда та спеціально-організоване тестування, що відбувається за допомогою запропонованого нами педагогічного діагностичного комплексу. В якості критерію сформованості навичок спілкування слугує якість

виконання дошкільником дій певного виду, тобто безпомилковість, упевненість, незалежність від контролю з боку оточуючих. Відповідно рівні сформованості навичок ми розподіляємо на низький, середній, високий.

Проектувальний етап передбачає визначення навичок першого порядку чи комплексів навичок, що є несформованими або сформованими на недостатньому рівні.

Далі відбувається розподіл спектру навичок за *характером педагогічного впливу*, якого вони потребують. Зокрема, до характеру: формувального впливу мають бути віднесені навички, які є несформованими або сформованими на низькому рівні; підтримувального впливу мають бути віднесені ті навички, які переважно сформовані на середньому рівні, однак, продуктивність їх функціонування є нестійкою, дитина невпевнено виконує ці дії та потребує контролю якості їх виконання з боку педагога; абілітаційного впливу потребують ті навички формування яких є надзвичайно утруднене і тривале, наприклад, словесномовні-комунікативні, абілітацію яких можливо забезпечити за рахунок формування жестомовних-комунікативних навичок; коригувального впливу потребують ті дії чи їхні компоненти, які сформовані неправильно із порушеннями.

Потім відбувається розроблення плану заходів із педагогічного впливу, підбір його засобів, форм і методів, а також розподіл ролей між педагогами, які за них відповідають. Варто відзначити, що формування, абілітацію та коригування має здійснювати переважно сурдопедагог, в той час, як вихователь відповідає за педагогічну підтримку розвитку тих навичок, які визначає сурдопедагог.

Для забезпечення ефективності реалізації завдань педагогічної технології необхідними є такі *засоби*: інтерактивні технічні, мультимедійні, Інтернет, візуальні, наочність.

Педагогічний вплив відбувається при різних *формах роботи*: під час індивідуальної роботи з дитиною, шляхом виконання завдань у малих групах та фронтально – з усією групою.

Методи педагогічного впливу нами були розподілені відповідно до різновидів цього впливу

1. Педагогічний вплив на мовні навички

1.1. Педагогічний вплив на кінетичні навички

Методи формування кінетичних навичок: «Гусенята», «Дзеркало» та ін. (див. Додаток Г).

Методи підтримки розвитку кінетичних навичок: «Вгадай», «Гноми», «Злови рибу», «Закрий коробочки» та ін.

Методи коригування кінетичних навичок: «Дощ іде», «Зайчики (тіньовий театр)» та ін.

1.2. Педагогічний вплив на жестомовні лексичні навички

Методи формування жестомовних лексичних навичок: «Допоможи ведмедику», «Галявинка (заняття)» та ін.

Методи підтримки розвитку жестомовних лексичних навичок: «Де ведмедик?», «День народження лисиці», «Допоможи тваринам», «Кому, що потрібно?» та ін.

Методи коригування жестомовних лексичних навичок: «Подивись і запам'ятай» та ін.

1.3. Педагогічний вплив на жестомовні граматичні навички

Методи формування жестомовних граматичних навичок: «Розклади фрукти (однина-множина)», «Водії та будівельники» та ін.

Методи підтримки розвитку жестомовних граматичних навичок: «Четвертий зайвий», «Чарівний кошик», «Шафа з речами» та ін.

Методи коригування жестомовних граматичних навичок: «Що спочатку, що потім?», «Що у тебе?» та ін.

1.4. Педагогічний вплив на фонетичні навички

Методи формування фонетичних навичок: вправи на розвиток мовного дихання, темпо-ритму промовляння, сили голосу, наголосу та ін.

Методи підтримки розвитку фонетичних навичок: автоматизація звуків (ізолювано, в складах, словах та словосполученнях), читання та промовляння слів, речень усно-дактильно, усно та ін.

Методи коригування фонетичних навичок: вправи, які спрямовані на підвищення якості звуковимови та ін.

1.5. Педагогічний вплив на словесномовні лексичні навички

Методи формування фонетичних навичок: «Ведмедик сховався», «Город» та ін.

Методи підтримки розвитку фонетичних навичок: «Вгадай, хто в мене», «Де помилився художник?», «Драбинка» та ін.

Методи коригування фонетичних навичок: «Куди іде їжачок», «Пори року (заняття)», «Запам'ятай, знайди, назви» та ін.

1.6. Педагогічний вплив на словесномовні граматичні навички

Методи формування словесномовних граматичних навичок: «Знайди малюнок», «Зроби ялиночку (заняття)» та ін.

Методи підтримки розвитку словесномовних граматичних навичок: «Буває – не буває», «Підбери пару», «Допоможи ляльці вдягнутися на прогулянку» та ін.

Методи коригування словесномовних граматичних навичок: «Допоможи тваринам знайти свій будинок», «Магазин 2», «Заховай-знайди» та ін.

2. Педагогічний вплив на мовленнєві навички

2.1. Педагогічний вплив на рецептивні жестомовленнєві навички

Методи формування рецептивних жестомовленнєвих навичок: «Діти на прогулянці», «Знайди свою іграшку», «Квадрати, трикутники» та ін.

Методи підтримки розвитку рецептивних жестомовленнєвих навичок: «Жовте, зелене, синє, червоне», «Знайди форму в предметі» та ін.

Методи коригування рецептивних жестомовленнєвих навичок: «Куди іде зайчик?», «Лялька Марійка купила меблі», «Подивися і назви (заняття)» та ін.

2.2. Педагогічний вплив на продуктивні жестомовленнєві навички

Методи формування продуктивних жестомовленнєвих навичок: «Квіти», «Магазин» та ін.

Методи підтримки розвитку продуктивних жестомовленнєвих навичок: «Звідки взяли воду», «Кімната», «Зоопарк» та ін.

Методи коригування продуктивних жестомовленнєвих навичок: «Одягнемо ляльку2», «На що це схоже?», «Ріпка (казка)», переказ невеличких текстів та ін.

2.3. Педагогічний вплив на рецептивні словесномовленнєві навички

Методи формування рецептивних словесномовленнєвих навичок: «Візьми, коти», «Великі і маленькі кульки» та ін.

Методи підтримки розвитку рецептивних словесномовленнєвих навичок: «Зберемо ляльку на прогулянку», «Вгадай про що я розповіла», «Загадки» та ін.

Методи коригування рецептивних словесномовленнєвих навичок: «Знайди маску тварини», «Маленька помічниця», «Принеси такі самі предмети» та ін.

2.4. Педагогічний вплив на продуктивні словесномовленнєві навички

Методи формування продуктивних словесномовленнєвих навичок: «Лови та розповідай», «Зима», «Карусель» та ін.

Методи підтримки розвитку продуктивних словесномовленнєвих навичок: «Намалюй картину», «Кольорові картинки», читання віршів та ін.

Методи коригування продуктивних словесномовленнєвих навичок: «Нагодуй тварин», «Опиши предмет» та ін.

2.5. Педагогічний вплив на навички переключення між мовами

Методи формування навичок міжмовного переключення: «Давай пограємо», «Дай такий» та ін.

Методи підтримки розвитку навичок міжмовного переключення: «Кімната для трьох ведмедів», «Лялька їде відпочивати» та ін.

Методи абілітації навичок міжмовного переключення: «Знайди половинку», «Картина (заняття)» та ін.

Методи коригування навичок міжмовного переключення: «Накриємо стіл для ляльок», «Підбери слово» та ін.

3. Педагогічний вплив на комунікативні навички

3.1. Педагогічний вплив на жестомовно-комунікативні навички

Методи формування жестомовно-комунікативних навичок: «Візьми кульку», «Допоможи» та ін.

Методи підтримки розвитку жестомовно-комунікативних навичок: «Іграшки йдуть на свято» та ін.

Методи абілітації жестомовно-комунікативних навичок: «Листоноша», «Лото (маленький вчитель)» та ін.

Методи коригування жестомовно-комунікативних навичок: «Робота з серією малюнків», «Сім'я» та ін.

3.2. Педагогічний вплив на словесномовні-комунікативні навички

Методи формування словесномовно-комунікативних навичок: «Ідіть до мене, біжіть до мене» та ін.

Методи підтримки розвитку словесномовно-комунікативних навичок: «Ляльчина книжка», «Лисиця і зайці» та ін.

Методи абілітації словесномовно-комунікативних навичок: «Посилка», «Загадки» та ін.

Методи коригування словесномовно-комунікативних навичок: «Що кому дати?» та ін.

4. Педагогічний вплив на соціокультурні навички

4.1. Педагогічний вплив на навички культурного спілкування із жестомовними партнерами

Методи формування навичок культурного спілкування із жестомовними партнерами: «Знайди свою пару (з ким гратися)» та ін.

Методи підтримки розвитку навичок культурного спілкування із жестомовними партнерами: «Поклич товариша», «Зрозумій мене» та ін.

Методи абілітації навичок культурного спілкування із жестомовними партнерами: «Що лежить в торбинці?» та ін.

Методи коригування навичок культурного спілкування із жестомовними партнерами: «Хто там? Що там?» та ін.

4.2. Педагогічний вплив на навички культурного спілкування зі словесномовними партнерами

Методи формування навичок культурного спілкування зі словесномовними партнерами: «Іди до мене», «Світлофор» та ін.

Методи підтримки розвитку навичок культурного спілкування зі словесномовними партнерами: «Що внизу, що вгорі? (маленький вчитель)» та ін.

Методи абілітації навичок культурного спілкування зі словесномовними партнерами: «Що це таке?», «Що буває такого кольору?» та ін.

Методи коригування навичок культурного спілкування зі словесномовними партнерами: «Що у тебе?» (зчитування дактилем з руки – робота в парах), «Що там? (Хто це? Хто там?)» та ін.

4.3. Педагогічний вплив на навички загальної культури спілкування

Методи формування навичок: гра-інсценівка «Лялька прийшла у дитсадок», «Магазин іграшок»

Методи підтримки розвитку навичок: гра «Тихо-голосно» (правила поведінки у громадських місцях), гра-інсценівка «Друзі»

Методи коригування навичок: сюжетно-рольова гра «Ведмедик захворів», «Обід у садочку»

5. Педагогічний вплив на соціоінтеракційні навички

5.1. Педагогічний вплив на навички взаємодії з однолітками

Методи формування навичок взаємодії з однолітками: заняття «Вулиця», «Як пройти до зайчика?» та ін.

Методи підтримки розвитку навичок взаємодії з однолітками: «Що робить?», гра-інсценівка «Приймаємо гостей» та ін.

Методи абілітації навичок взаємодії з однолітками: «Що зображено на малюнку?», «Збудуємо разом вежу» та ін.

Методи коригування навичок взаємодії з однолітками: домовлятися з дітьми за обмін іграшок, гра-інсценівка «Допоможемо мамусі» та ін.

5.2. Педагогічний вплив на навички взаємодії з дорослими

Методи формування навичок взаємодії з дорослими: «Чого не вистачає?», «З мамою до магазину» (сюжетно-рольова гра) та ін.

Методи підтримки розвитку навичок взаємодії з дорослими: «Чарівні картини», «Ідемо всією родиною в гості» (сюжетно-рольова гра) та ін.

Методи абілітації навичок взаємодії з дорослими: сюжетно-рольові ігри «Збираємося у відпустку», «Я старша сестра (брат)» та ін.

Методи коригування навичок взаємодії з дорослими: «Відвідуємо лікаря», «Бабуся захворіла» та ін.

Формувальний етап передбачає реалізацію запланованої системи заходів цілеспрямованого педагогічного впливу на формування навичок спілкування у глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму.

Діяльнісна складова технології передбачає циклічний характер роботи педагогів, оскільки після здійснення педагогічних впливів на дитину необхідно повторно оцінити ефективність актуального стану сформованості системи навичок спілкування у глухих дошкільників, відповідно, за потреби, внести необхідні уточнення у програму заходів та реалізувати ці зміни на практиці.

Водночас, ефективність реалізації мети педагогічної технології зумовлюється і створенням відповідних організаційно-педагогічних умов, означених у підрозділі 2.5.

3.2. Апробація педагогічної технології

Встановлено, що використання педагогічної технології забезпечило прогресивну динаміку практично за всіма показниками сформованості системи навичок спілкування у глухих дошкільників.

Зокрема встановлено, що між експериментальною та контрольною групою існують достовірні відмінності за рівнем сформованості, й відтак і їх функціонування, насамперед, таких навичок як:

а) мовні, за рахунок удосконалення сформованості:

- кінетичних навичок (низький рівень зафіксовано у ЕГ – 14,81% проти КГ – 31,75%, при $p \leq 0,05$);
- жестомовних лексичних навичок (ЕГ – 3,70% проти КГ – 28,57%, при $p \leq 0,01$);
- жестомовних граматичних навичок (ЕГ – 3,70% проти КГ – 33,33%, при $p \leq 0,01$);
- словесномовних лексичних навичок (ЕГ – 11,11% проти КГ – 36,51%, при $p \leq 0,01$);
- словесномовних граматичних навичок (ЕГ – 31,48% проти КГ – 57,14%, при $p \leq 0,01$);

б) мовленнєві, за рахунок удосконалення сформованості:

- рецептивних жестомовленнєвих навичок (ЕГ – 5,56% проти КГ – 34,92%, при $p \leq 0,01$);
- продуктивних жестомовленнєвих навичок (ЕГ – 9,26% проти КГ – 33,33%, при $p \leq 0,01$);
- рецептивних словесномовленнєвих навичок (ЕГ – 42,56% проти КГ – 69,84%, при $p \leq 0,01$);
- продуктивних словесномовленнєвих навичок (ЕГ – 68,52% проти КГ – 84,13%, при $p \leq 0,05$);
- навичок переключення між мовами (ЕГ – 38,89% проти КГ – 71,43%, при $p \leq 0,01$);

в) комунікативні, за рахунок удосконалення сформованості:

- жестомовно-комунікативних навичок (ЕГ – 14,81% проти КГ – 31,75%, при $p \leq 0,05$).

г) *соціокультурні*, за рахунок удосконалення сформованості:

- навичок культурного спілкування із жестомовними партнерами (ЕГ – 18,52% проти КГ – 44,44%, при $p \leq 0,01$);
- навичок культурного спілкування із словесномовними партнерами (ЕГ – 18,52% проти КГ – 41,27%, при $p \leq 0,01$);
- навичок дотримуватися загальної культури спілкування (ЕГ – 12,96% проти КГ – 25,40%, при $p \leq 0,05$).

д) *соціоінтеракційні*, за рахунок удосконалення сформованості:

- навичок взаємодії з однолітками партнерами по спілкуванню (ЕГ – 18,52% проти КГ – 50,79%, при $p \leq 0,01$);
- навичок взаємодії з дорослими партнерами по спілкуванню (ЕГ – 24,07% проти КГ – 47,62%, при $p \leq 0,01$).

Таким чином зафіксовано, що окрім, фонетичних та словесномовно-комунікативних навичок, використання означеної технології забезпечує прогресивну динаміку формування навичок спілкування загалом.

Відсутність достовірних відмінностей між експериментальною та контрольною групами за рівнем сформованості фонетичних навичок, очевидно потребує посилення і збільшення обсягу використання методів педагогічного впливу, що сприяють формуванню, підтримці та коригуванню фонетичного компоненту усного мовлення у глухих дітей.

Поряд із цим низькі показники за рівнем сформованості словесномовно-комунікативних навичок у дітей як експериментальної, так і контрольної груп (низький рівень зафіксовано у ЕГ – 88,89% проти КГ – 93,65, $\phi^* = 0,88$) вказує на те, що використовувати словесну мову як засіб ведення діалогу зі словесномовними партнерами глухим дітям дошкільного віку практично неможливо. Втім, з огляду на те, що позитивна динаміка спостерігається у формуванні жестомовно-

комунікативних навичок, процеси комунікації з глухими дітьми можуть забезпечуватися за рахунок використання власне жестової мови, для того аби забезпечити опанування змістом дошкільної освіти, в обсязі передбаченому чинними вимогами. В той же час потребує більшої уваги розроблення методів педагогічного впливу, що стимулюють формування цих навичок. Водночас можемо припустити, що враховуючи тривалість застосування запропонованої педагогічної технології (один навчальний рік), з одного боку, та, з іншого боку, складність такого ступеня порушення слуху, труднощі у формуванні мовних та мовленнєвих навичок у таких дітей, без яких неможливо сформувати власне здатність до комунікації засобами словесної мови – за умови використання цієї технології упродовж усього періоду виховання в навчальному закладі можливо буде досягти позитивної динаміки за означеним показником.

Стосовно інших показників констатуємо, що використання розробленої технології в цілому сприяло формуванню мовних, мовленнєвих, комунікативних, соціокультурних та соціоінтеракційних комплексів навичок.

Також встановлено, що за результатами дослідження глухі діти з різних родин демонструють деякі відмінності у динаміці та особливостях формування окремих компонентів навичок спілкування, що представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Формування навичок спілкування у глухих дошкільників за результатами формувального експерименту

Навички	Показник	ЖМтЕГ	ЖМтКГ	φ^*	СМтЕГ	СМтКГ	φ^*	БтЕГ	БтКГ	φ^*
Кінетичні навички	низький	11,76	10,00	0,15	31,58	60,00	1,89**	11,11	5,56	0,60
	середній	47,06	50,00	0,15	57,89	36,00	1,45	66,67	38,89	1,69**
	високий	41,18	40,00	0,11	10,53	4,00	0,82	22,22	55,56	2,11**
Жестомовні лексичні навички	низький	0,00	10,00	1,95**	10,53	60,00	3,68*	0,00	5,56	1,43
	середній	58,82	50,00	0,50	63,16	40,00	1,57	61,11	55,56	0,34
	високий	41,18	40,00	0,11	26,32	0,00	3,54*	38,89	38,89	0,00
Жестомовні граматичні навички	низький	0,00	15,00	2,41*	10,53	56,00	3,42*	0,00	22,22	2,94*
	середній	70,59	50,00	1,31	57,89	36,00	1,45	38,89	44,44	0,34
	високий	29,41	35,00	0,38	31,58	8,00	2,05**	61,11	33,33	1,70**
Фонетичні навички	низький	23,53	35,00	0,78	21,05	32,00	0,79	11,11	22,22	0,91
	середній	47,06	45,00	0,16	63,16	56,00	0,51	55,56	55,56	0,00
	високий	29,41	20,00	0,65	15,79	12,00	0,37	33,33	22,22	0,75
Словесномовні лексичні навички	низький	11,76	35,00	1,73**	15,79	44,00	2,10**	5,56	27,78	1,96**
	середній	70,59	60,00	0,70	68,42	52,00	1,09	55,56	55,56	0,00
	високий	17,65	5,00	1,25	15,79	4,00	1,37	38,89	16,67	1,52
Словесномовні граматичні навички	низький	29,41	60,00	1,91**	31,58	60,00	1,89**	33,33	50,00	1,02
	середній	52,94	40,00	0,76	57,89	36,00	1,45	61,11	50,00	0,67
	високий	17,65	0,00	2,61*	10,53	4,00	0,82	5,56	0,00	1,43
Рецептивні жестомовленнєві навички	низький	5,88	20,00	1,34	10,53	60,00	3,68*	0,00	16,67	2,53*
	середній	58,82	60,00	0,11	52,63	36,00	1,26	55,56	66,67	0,68
	високий	35,29	20,00	1,08	36,84	4,00	2,93*	44,44	16,67	1,85**
Продуктивні жестомовленнєві навички	низький	0,00	15,00	2,41*	26,32	64,00	2,57*	0,00	11,11	2,04**
	середній	52,94	55,00	0,16	63,16	32,00	2,12**	50,00	66,67	1,02
	високий	47,06	30,00	1,10	10,53	4,00	0,79	50,00	22,22	1,77**
Рецептивні словесномовленнєві	низький	52,94	85,00	2,20**	42,11	68,00	1,73**	33,33	55,56	1,36
	середній	47,06	15,00	2,21**	52,63	28,00	1,65**	61,11	44,44	1,01

навички	високий	0,00	0,00	0,00	5,26	4,00	0,25	5,56	0,00	1,43
Продуктивні словесномовленнєві навички	низький	76,47	90,00	1,10	78,95	92,00	1,29	50,00	66,67	1,02
	середній	23,53	10,00	1,10	21,05	8,00	1,28	50,00	33,33	1,02
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Навички переключення між ЖМ і СМ	низький	47,06	85,00	2,49*	42,11	80,00	2,64*	27,78	44,44	1,04
	середній	47,06	15,00	2,21**	52,63	20,00	2,27**	66,67	44,44	1,36
	високий	5,88	0,00	1,47	5,26	0,00	1,57	5,56	11,11	0,60
Жестомовно- комунікативні навички	низький	5,88	15,00	0,94	36,84	68,00	2,12**	0,00	0,00	0,00
	середній	47,06	50,00	0,15	47,37	32,00	1,06	50,00	55,56	0,34
	високий	47,06	35,00	0,78	15,79	0,00	2,70*	50,00	44,44	0,34
Словесномовно- комунікативні навички	низький	88,24	95,00	0,74	89,47	92,00	0,26	88,89	94,44	0,61
	середній	11,76	5,00	0,74	10,53	8,00	0,26	11,11	5,56	0,60
	високий	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Навички культурного спілкування ЖМ	низький	5,88	20,00	1,34	47,37	92,00	3,43*	0,00	5,56	1,43
	середній	64,71	60,00	0,26	52,63	8,00	3,43*	50,00	61,11	0,67
	високий	29,41	20,00	0,65	0,00	0,00	0,00	50,00	38,89	0,67
Навички культурного спілкування СМ	низький	35,29	65,00	1,79**	21,05	52,00	2,13**	0,00	0,00	0,00
	середній	58,82	30,00	1,75**	68,42	44,00	1,62	0,00	0,00	0,00
	високий	5,88	5,00	0,11	10,53	4,00	0,82	100,00	100,00	0,00
Навички загальної культури спілкування	низький	5,88	15,00	0,94	15,79	32,00	1,26	16,67	27,78	0,81
	середній	52,94	50,00	0,15	52,63	40,00	0,82	61,11	61,11	0,00
	високий	41,18	35,00	0,42	31,58	28,00	0,27	22,22	11,11	0,01
Навички взаємодії з однолітками	ЕП	11,76	35,00	1,73**	15,79	80,00	4,59*	27,78	27,78	0,00
	СД	76,47	55,00	1,40	73,68	20,00	3,75*	55,56	61,11	0,34
	НД	11,76	10,00	0,15	10,53	0,00	2,15**	16,67	11,11	0,49
Навички взаємодії з дорослими	СД	23,53	30,00	0,46	26,32	72,00	3,13*	22,22	33,33	0,75
	НП	64,71	60,00	0,26	63,16	28,00	2,40*	72,22	66,67	0,36
	НО	11,76	10,00	0,15	10,53	0,00	2,15**	5,56	0,00	1,43

**p≤0,05; * p≤0,01; ЕП – емоційно-практична; СД – ситуативно-дійова; НД – надситуативно-дійова; НП – надситуативно-пізнавальна; НО – надситуативно-особистісна.

Так, діти із жестомовних родин демонструють позитивну динаміку формування навичок спілкування, про що свідчить зменшення кількості дітей експериментальної групи із низьким рівнем сформованості порівняно з такими дітьми контрольної групи. Зокрема йдеться про формування таких комплексів навичок як:

- мовний, за рахунок формування: жестомовних лексичних навичок ($p \leq 0,05$); жестомовних граматичних навичок ($p \leq 0,01$); словесно мовних лексичних навичок ($p \leq 0,05$); словесномовних граматичних навичок ($p \leq 0,05$);
- мовленнєвий, за рахунок формування: продуктивних жестомовленнєвих навичок ($p \leq 0,01$); рецептивних словесномовленнєвих навичок ($p \leq 0,05$); навичок переключення між мовами ($p \leq 0,01$);
- соціокультурних, за рахунок формування: навичок культури спілкування зі словесномовними партнерами ($p \leq 0,05$);
- соціоінтеракційних, за рахунок опанування зменшення обсягу інтеракцій з однолітками, побудованих на підґрунті емоційно-практичної форми взаємодії ($p \leq 0,05$).

Найбільш помітна динаміка формування навичок спілкування спостерігається у дітей зі словесномовних родин. Для експериментальної групи дошкільників цього мовного типу родин характерні вищі показники у порівнянні із дітьми контрольної групи. Зокрема за показником сформованості:

- мовних навичок шляхом формування: кінетичних навичок ($p \leq 0,01$); жестомовних лексичних навичок ($p \leq 0,01$); жестомовних граматичних навичок ($p \leq 0,01$); словесномовних лексичних навичок ($p \leq 0,05$); словесномовних граматичних навичок ($p \leq 0,05$);

- мовленнєвих навичок шляхом формування: рецептивних жестомовленнєвих навичок ($p \leq 0,01$); продуктивних жестомовленнєвих навичок ($p \leq 0,01$); рецептивних словесномовленнєвих навичок ($p \leq 0,05$); навичок переключення між жестовою та словесною мовами ($p \leq 0,01$);
- комунікативних навичок шляхом формування: жестомовно-комунікативних навичок ($p \leq 0,05$);
- соціокультурних навичок шляхом формування: навичок культурного спілкування із жестомовними партнерами ($p \leq 0,01$); навичок культурного спілкування із словесномовними партнерами ($p \leq 0,05$);
- соціоінтеракційних навичок шляхом удосконалення взаємодії: з однолітками через зменшення обсягу емоційно-практичної форми інтеракції ($p \leq 0,01$) та зростання – ситуативно-дійової ($p \leq 0,01$) та появу – надситуативно-дійової форм ($p \leq 0,05$); з дорослими через зменшення обсягу предметно-дійової форми взаємодії з ними ($p \leq 0,01$), зростання обсягу над ситуативно-пізнавальної ($p \leq 0,05$) та появу в окремих проявів над ситуативно-особистісної форми інтеракції.

Водночас результати глухих дітей бімодально-білінгвального типу родини засвідчує позитивну динаміку удосконалення кінетичних навичок ($p \leq 0,05$), жестомовних граматичних навичок ($p \leq 0,01$), словесномовних лексичних навичок ($p \leq 0,05$), рецептивних жестомовленнєвих навичок ($p \leq 0,01$), продуктивних жестомовленнєвих навичок ($p \leq 0,05$). При цьому для цих дітей характерне зростання показників від середнього до середньо-високого рівня сформованості. На нашу думку, зміни, що відбулися внаслідок застосування цієї технології лише за показниками мовного та мовленнєвого комплексів навичок свідчить про те, що в цілому система навичок цих дітей є

переважно сформованою, високоорганізованою, зі стійкою функціональністю усієї системи в цілому. Прогнозовано використання такої технології сприятиме не формуванню, а підтримці ефективності функціонування системи навичок спілкування у глухих бімодальних білінгвів дошкільного віку.

Таким чином, результати експериментальної перевірки ефективності запропонованої методики свідчать про її дієвість для формування усього спектру навичок першого та другого порядку, які утворюють і забезпечують функціонування системи навичок спілкування у глухих дошкільників в умовах білінгвізму.

Висновки до третього розділу

Констатовано, що у дітей з жестомовних родин спостерігається позитивна динаміка : мовних навичок за показниками сформованості словесномовних лексичних (ЖМтЕГ і ЖМтКГ, $p \leq 0,05$) і граматичних навичок (ЖМтЕГ і ЖМтКГ, $p \leq 0,05$); мовленнєвих навичок за показниками сформованості рецептивних словесномовленнєвих навичок сприймати усне мовлення (ЖМтЕГ і ЖМтКГ, $p \leq 0,05$), навичок до переключення з мови на мову (ЖМтЕГ і ЖМтКГ, $p \leq 0,01$); соціокультурних навичок за показниками оволодіння цими дітьми культурою спілкування зі словесномовними партнерами (ЖМтЕГ і ЖМтКГ, $p \leq 0,05$).

З'ясовано, що за наслідками формувального експерименту найвиразніші зміни у формуванні системи навичок спілкування спостерігаються у дітей зі словесномовних родин. Позитивну динаміку констатовано щодо: мовних навичок за показниками сформованості кінетичних (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,01$), жестомовних лексичних (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,01$) та граматичних (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,01$), словесномовних лексичних (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,05$) та граматичних

навичок (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,05$); мовленнєвих навичок за показниками сформованості рецептивних (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,01$) та продуктивних жестомовленнєвих навичок (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,01$), рецептивних словесномовленнєвих навичок (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,05$), навичок до переключення між мовами (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,01$); комунікативних навичок за сформованістю навичок комунікації засобами жестової мови (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,05$); соціокультурних навичок за показниками опанування дітьми культури спілкування жестовою (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,01$) та словесною мовами (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,05$); соціоінтеракційних навичок, що виявляються в оволодінні ситуативно-дійовою формою взаємодії з однолітками (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,01$) та надситуативно-пізнавальною – з дорослими (СМтЕГ і СМтКГ, $p \leq 0,01$), на протигагу емоційно-практичній формі взаємодії з однолітками та ситуативно-дійовій із дорослими у дітей контрольної групи.

Діти як експериментальної, так і контрольної груп із бімодально-білінгвальних родин демонструють зростання рівня сформованості навичок спілкування в межах переходу від середнього до високого рівнів.

Водночас достовірних прогресивних змін у стані сформованості словесномовно-комунікативних навичок у дітей різних груп не спостерігається. Такий результат може бути зумовленим складнішою структурою цих навичок, ефективність функціонування яких ґрунтується на сформованості та стійкому функціонуванні словесномовних й словесномовленнєвих навичок. З урахуванням прогресивних змін, що спостерігаються в динаміці цих навичок у кожної групи дітей, досягнення стійкого стану сформованості цих навичок можливе за умови тривалішого використання запропонованої технології педагогічного впливу.

Таким чином, результати апробації доводять ефективність застосування запропонованої педагогічної технології для формування навичок спілкування у глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму.

ВИСНОВКИ

В дослідженні представлено теоретичне осмислення та практичне вирішення проблеми формування навичок спілкування у глухих дошкільників в умовах білінгвізму.

1. Визначено зміст, структуру, функції, види спілкування; встановлено особливості соціально-комунікативного розвитку дитини у дошкільному віці; розглянуто низку існуючих підходів щодо визначення особливостей соціально-комунікативного розвитку глухих дітей у результаті теоретичного аналізу педагогічної та спеціальнопедагогічної вітчизняної і зарубіжної науково-методичної літератури. Встановлено відсутність єдності поглядів на трактування ключових понять з проблеми спілкування дошкільників. Констатовано, що вирішення проблем спілкування глухих дошкільників розглядалась переважно в контексті опанування ними або словесною, або жестовою мовами. Водночас зафіксовано, що питання формування навичок спілкування глухих бімодальних білінгвів дошкільного віку знаходить своє відображення лише в іноземних джерелах. Відтак, існування гострої потреби в уточненні понятійного апарату призвело до необхідності чіткого визначення змісту поняття «навички спілкування дошкільників», а також у теоретичному обґрунтуванні структурно-функціональної моделі організації навичок спілкування глухих бімодальних білінгвів дошкільного віку.

2. Виявлено високий ступінь кореляції мовного типу родини і специфіки сформованості системи навичок спілкування глухих дошкільників. Низький рівень сформованості мовних (фонетичних, словесномовних лексичних та граматичних), мовленнєвих (рецептивних, продуктивних словесномовленнєвих), комунікативних (словесномовно-комунікативних), соціокультурних (володіння

культурою спілкування зі словесномовними партнерами) навичок виявився притаманним дітям з жестомовних родин. Водночас встановлено відповідність їхніх соціоінтеракційних навичок віковій нормі. Дошкільники зі словесномовних родин продемонстрували низький рівень сформованості мовних навичок (жестомовних лексичних та граматичних), словесномовних (граматичних); мовленнєвих (рецептивних і продуктивних жестомовленнєвих та словесномовленнєвих); комунікативних (жестомовно-комунікативних та словесномовно-комунікативних); соціокультурних (володіння культурою спілкування з жестомовними партнерами); соціоінтеракційних навичок, що виявляється у домінуванні емоційно-практичної форми взаємодії з однолітками і ситуативно-дійової з дорослими. Натомість виявлено, що глухим дошкільникам із бімодально-білінгвальних родин притаманний достатній рівень сформованості мовних, мовленнєвих, комунікативних (за рахунок жестомовно-комунікативних навичок), соціокультурних та соціоінтеракційних навичок, що створює підґрунтя для використання бімодального білінгвізму як засобу формування навичок спілкування у глухих дітей дошкільного віку.

3. Визначено організаційно-педагогічні умови формування системи навичок спілкування у глухих дошкільників у навчальних закладах: зміна пріоритетів навчально-виховного процесу з мовленнєвого розвитку на соціально-комунікативний; впровадження технологій білінгвального навчання; виявлення й урахування актуальних можливостей і ресурсів розвитку глухої дитини, зокрема, мовного типу родини; активність членів родини щодо планування й здійснення раціональних виховних впливів на дитину; впровадження системи цілеспрямованих педагогічних заходів з метою формування

системи навичок спілкування бімодальних глухих білінгвів; посилення обсягу та інтенсивності інтеракцій дитини з дорослими та однолітками.

4. Розроблено й апробовано педагогічну технологію формування навичок спілкування глухих дошкільників засобами бімодального білінгвізму. Доведено ефективність застосування технології для досягнення прогресивних змін у формуванні системи навичок спілкування у дітей з жестомовних та словесномовних родин на рівні дітей з родин бімодально-білінгвального типу.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є розроблення науково-методичних засад білінгвального підходу до організації навчально-виховного процесу в закладах дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С.Д. Мовленнєва комунікація: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Семен Абрамович, Марія Чікарькова. – Вид. 2-ге, випр. та допов. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго. 2013. – 458 с.
2. Адамюк Н.Б. Лінгводидактична модель вивчення лексичних одиниць української жестової мови / Н. Б. Адамюк // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №4 (72). – С. 48–56.
3. Адамюк Н. Б. Особливості володіння українською жестовою мовою глухими першокласниками загальноосвітніх спеціальних шкіл для глухих / Н. Б. Адамюк // Жестова мова й сучасність. – 2012. – Вип. 7. – С. 50–71.
4. Адамюк Н. Б. Білінгвальне навчання нечуючих в контексті українських освітніх реалій / Н. Б. Адамюк, Л. М. Лещенко // Жестова мова й сучасність. – 2011. – Вип. 6. – С. 131–138.
5. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев; Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология в современном мире: Учебное пособие для вузов / Под ред. Г.М. Андреевой, А. И. Донцова / Г. Андреева, Е. Белинская, А. Донцов и др. – Аспект Пресс Москва, 2002. – С. 335.
7. Аніщенко О.В., Яковець Н.І. А 67 Сучасні педагогічні технології: курс лекцій. Навч. посібник / За заг. ред. Н.І. Яковець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 199 с.
8. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лингвистике /О.С. Ахманова. – Ленинград : «Печатный двор», 1957. – 295 с.

9. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
10. Бабич Н.М. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Н. М. Бабич. – К., 2016. – 20 с.
11. Базоев В. З., Паленный В. А. Человек из мира тишины. – М.: ИКЦ "Академкнига", 2002. – 815 с.
12. Байбара Т.М., Бібік Н.М та ін. Система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів: Метод. рекомендації // Початкова школа. – 2001. – № 10. – С. 11–15.
13. Балл Г.О. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога: монографія / [Г.О. Балл та ін.; за наук. ред. В.Л. Зливкова]; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 160 с.
14. Белянин В.П. Психолінгвістика: учебник / В. П. Белянин. – 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. — 232 с.
15. Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / О.С. Березюк; АПН України, Ін-т педагогіки. – К., 1995. – 183 с.
16. Бібік Н.М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти // Початкова школа. – № 9. – 2010. – С. 2-4.
17. Бизигова, О. А. Ознакомление с трудом взрослых как средство развития речи дошкольников / О. А. Бизигова // Детский сад: теория и практика. – 2011. – № 8. – С. 62-69.

18. Блинова О.Є. Формування відкритості до спілкування у майбутнього вчителя: автореф. дис.. канд. психол. наук: 19.00.07 / Блинова Олена Євгенівна; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 16 с.
19. Богачкина Н.А. Социальная педагогика. Шпаргалка / Н.А. Богачкина. – М.: Научная книга, 2009. – 150 с.
20. Богданова Т. Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова // Дефектология. – 1998. – № 3.
21. Богданова Т. Г. Сурдопсихология / Т. Г. Богданова. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
22. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Том I./ И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М.: АН СССР, 1963. – 385 с.
23. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968. – 464 с.
24. Борщевська Л. В. Особливості формування діалогічного мовлення у слабочуючих дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Л. В. Борщевська. – К., 1997. – 26 с.
25. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис . – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 335 с.
26. Боскис Р. М. Особенности речевого развития у детей при нарушении слухового анализатора / Р. М. Боскис // Известия Акад. пед. наук РСФСР-1953. – Вып. 48. – 200 с.
27. Будагов Р.А. Что такое развитие и совершенствование языка?: 2-е изд., доп. / Р.А. Будагов /.— М.: Добросвет, 2000, 2004. — 304с.
28. Буркова Л. Технології в освіті // Рідна школа. – 2001. – №2. – С. 18–19. 3. Гончаренко С. Методика як наука // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 2–6.

29. Венгер Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1978. – С. 32-36.
30. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык. –1980. — 320 с.
31. Выгодская Г.Л. Игровая деятельность глухих детей // Психология глухих детей. – М.: Педагогика, 1971. – С. 357-361.
32. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – С. 5–328.
33. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5. – 369 с.
34. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1982. – 519 .
35. Висоцька О.Є. Комунікація як основа соціальних перетворень (у контексті становлення постмодерного суспільства): монографія / О.Є. Висоцька. – Д.: Інновація, 2009. – 316 с.
36. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика / Н.П. Волкова; Дніпропетровський національний ун-т. – Д.; Видавництво ДНУ, 2005. – 304 с.
37. Вопросы воспитания мышления в процессе обучения / под ред. П. Н. Груздева. – М., Л.: Изд-во акад. пед. наук РСФСР, 1949. – 356 с.
38. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. – М.: ИНТОР, 1996. – 160 с.
39. Гилевич И. М. Если ребенок со сниженным слухом учится в массовой школе (В помощь педагогам массовой шк. с интегрир. обучением и родителям) / И. М. Гилевич, Л. Н. Тигранова // Дефектология. – 1995. – №3. – С. 39–46.

40. Глозман Ж.М. Личность и нарушения общения / Ж.М. Глозман. – Москва, 1999 // Хрестоматия по нейропсихологии: учебное пособие / ред. Е.Д. Хомская. – Москва: Российское психологическое общество, 1999. – С. 401-402.
41. Голубева Л.Г. Развитие движений у детей раннего возраста / Л.Г. Голубева. – М.: Центр. НИИ санит. Просвещения м-ва здравоохранения СССР, 1977. – 38 с.
42. Гольдберг А. М. Вивчення глухих дітей у процесі навчання й виховання / А. М. Гольдберг. – К.: Рад. школа, 1972. – 66 с.
43. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2008. – № 4(50) – С. 2-10.
44. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию: Учеб. Пособие / Д.С. Горбатов. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. – 272 с.
45. Губанов Н. Н. Менталитет и его функционирование в обществе / Н.Н. Губанов // Философия и общество. – 2006. – № 4. – С. 125–141.
46. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
47. Данілавичюте Е.А. Нейродинамічна основа моделювання мовлення та дрібної моторики в контексті комплексної технології надання допомоги при ДЦП / Е.А. Данілавичюте // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 4. – С. 8-16.
48. Дегтяренко Т. Концепція соціодинаміки корекційно-реабілітаційної діяльності / Т. Дегтяренко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 2. – С. 11-21.
49. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика. К основам общей теории / Ю.Д. Дешериев. – М.: Наука, 1977. – 382 с.

50. Діти з порушеннями слуху: крок за кроком від діагностики до інклюзії: посібник для фахівців та батьків / [авт.: Б. С. Мороз, В. П. Овсянник, О. М. Таранченко, О. Ф. Федоренко та ін.; за ред. : А. А. Колупаєвої, Б. С. Мороза]. – К. : О. Т. Ростунов, 2013. – 104 с.
51. Димскис Л. С. Изучаем жестовый язык: учеб. пособие [для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб заведений.] / Лидия Сергеевна Димскис. – М., 2005. – 128 с.
52. Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечуючої дитини: науково-методичний посібник / [уклад.: Н. А. Зборовська, Н. Б. Адамюк, І. І. Чепчина, О. А. Дробот, Н. В. Іванюшева, С. В. Кульбіда, А. В. Замша, Н. М. Каменська, Т. Ф. Марчук, А. Г. Обухівська, В. В. Скурчинський, Л. В. Борщевська, В. М. Гончаренко, Н. П. Зайонц, О. О. Савченко, Л. І. Січкарь, О. А. Лаврик, М. П. Рибальченко] ; за ред. С. В. Кульбіди. – К. : СПКТБ УТОГ, 2011. – 328 с. (доповнений і доопрацьований).
53. Дмитрієва І. В. Збагачення словникового запасу учнів спеціальної школи на уроках української мови / І. В. Дмитрієва, О. М. Гриненко, І. В. Тимощук // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2015. – Вип. 10. – С. 56-61.
54. Домбровская Н.А. Применение проблемного метода в профессионально ориентированном обучении иностранному языку / Н.А. Домбровская // Актуальные вопросы обучения иностранным языкам в вузах неязыкового профиля: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 22 ноября 2013 г., [Минск] / ред. Б.М. Хрусталева [и др.]. – Минск: БНТУ, 2014. – С. 75-78.
55. Дорошенко С. І. Наочність у курсі "Вступ до мовознавства" / С. І. Дорошенко // Лінгвістичні дослідження. – 2013. – Вип. 36. – С. 278-286.

56. Дробот О. А. Білінгвальні програми: специфіка, види, типологія та зміст / О. А. Дробот // Роль педагогічних та психологічних наук у процесі розвитку суспільства в умовах сьогодення : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 5 грудня 2014 року). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2014. – С. 37 – 40.
57. Дробот О. А. Значення української жестової мови у навчально-виховному процесі дошкільного закладу для дітей з порушеннями слуху / О. А. Дробот // Педагогічні та психологічні науки: аналіз сучасності та прогноз майбутнього: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 12–13 грудня 2014 року). – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2014. – С. 27 – 32.
58. Дробот О. А. Дидактичний матеріал з української жестової мови: навч. посіб. для підготовчого, 1 кл. спец. загальноосвіт. навч. закл. для дітей глухих та зі зниженим слухом / О. А. Дробот, Н. А. Зборовська. – К. : Либідь, 2013. – 288 с.
59. Дробот О. А. Українська жестова мова: навч. посіб. для підготовчого, 1 кл. спец. загальноосвіт. навч. закл. для дітей глухих та зі зниженим слухом / О. А. Дробот. – К. : Либідь, 2013. – 320 с.
60. Дробот О. А. Особливості двомовних програм / О. А. Дробот, Н. В. Іванюшева // Жестова мова й сучасність. – 2012. – Вип. 7. – С. 27–41.
61. Дробот О. А. Комплекс дидактично-роздаткового матеріалу з вивчення жестової мови / О. А. Дробот. – К. : Поліграфічний центр УТОГ, 2012. – 45 с.
62. Дробот О. А. Розвиток спілкування глухих дітей в умовах сім'ї / О. А. Дробот, О. І. Щуцька, Д. Р. Капелюх // Жестова мова й сучасність. – 2011. – Вип. 6. – С. 81–97.

63. Друзь Ю.М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.04 / Друзь Юрій Миколайович; Центр. Ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2000. – 18 с.
64. Дунець Л.М. Психологія спілкування: навч. посіб. для студ. спец. «Соціальна педагогіка» та «Практична психологія» / Лілія Михайлівна Дунець; Технологічний ун-т Поділля. – Хмельницький; [б.в.], 2003. – 142 с.
65. Дьячков А.И. Система образования глухонемых, позднооглохших и тугоухих в СССР и капиталистических странах //Учен. зап. / Моск. гос. пед. ин-та им. В.И.Ленина. 1946. – Т. XXXVI, вып. 1. – С. 279-287.
66. Дьячков А.И. Воспитание и обучение глухонемых детей. Историко-педагогическое исследование. М., Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 348 с.
67. Эльконин Д.Б. Детская психология: (Развитие ребенка от рождения до семи лет) / Д.Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.
68. Жестова мова й сучасність: [зб. наук. праць / відп. за випуск Кульбіда С. В.]. - Вип. 1. – Київ: ПП: Актуальна освіта, 2006. – 175 с.
69. Жестова мова й сучасність: [зб. наук. праць / відп. за випуск Кульбіда С. В. – Вип. 2. – Київ: ПП: Актуальна освіта, 2007. – 282 с.
70. Жестова мова й сучасність / [зб. наук. праць / гол. ред. В. В. Засенко – Випуск 3. – Київ: Педагогічна думка, 2008. – 192 с.
71. Жестова мова й сучасність / [зб. наук. праць / гол. ред. В. В. Засенко – Випуск 4. – Київ: Центродрук, 2009. – 349 с.
72. Жестова мова й сучасність / [зб. наук. праць / гол. ред. В. В. Засенко – Випуск 7. – Київ: Центродрук, 2009. – 349 с.

73. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко . – Київ: Вища школа, 1974 . – 176 с.
74. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология / Галина Лазаревна Зайцева. – М.: Владос, 2000. – 192 с.
75. Зайцева Г. Л. Жестовый язык глухих и современные системы обучения детей с недостатками слуха / Галина Лазаревна Зайцева // Жестовый язык в современной специальной школе : (сборник докладов). – Минск, 1999. – С. 15.
76. Зайцева Г. Л. Зачем учить глухих детей жестовой речи? // Дефектология. -1998. - № 2. - С. 4 - 8.
77. Зайцева Г. Л. Использование жестовой речи на уроках литературы в вечерних школах глухих и слабослышащих : [учебно-метод. пособие] / Галина Лазаревна Зайцева. – Л.: ЛВЦ ВОГ, 1981. – 49 с.
78. Зайцева Г. Л. Курс «Русский жестовый язык» (экспериментальная программа для школ глухих детей)// Дефектология. – 2002. – № 1. – С. 32 – 42.
79. Зайцева Г. Л. О термине «мимико-жестикуляторная речь глухих» // Дефектология. – 1973. – № 3. – С. 15 – 20.
80. Зайцева Г. Л. Разговор с Выготским // Дефектология. – 1998. - № 2. – С. 3 - 10.
81. Зайцева Г. Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих // Дефектология.- 1992. - № 4. –С. 5 – 11.
82. Зайцева Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы // Дефектология. - 1999. - № 5 - С. 52 - 70.
83. Зайцева Г. Л. Психолингвистические аспекты изучения жестового языка / Г. Л. Зайцева, Р. М. Фрумкина // Дефектология. –1981. – № 1. – С. 15 – 21.

84. Замша А. В. Порівняльний аналіз монологічного та білінгвального підходів до навчання дітей з порушеннями слуху / А. В. Замша // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2014. – Вип. 5, Том IV (55) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 175–183.
85. Замша А. В. Роль жестової мови у розвитку особистості нечуючої дитини / А. В. Замша // Жестова мова й сучасність. – 2010. – № 5. – С. 238–247.
86. Занков Л. В. Очерки психологии глухонемого ребенка / Л. В. Занков, И. М. Соловьев. – М. : Учпедгиз, 1940. – 112 с.
87. Запорожець А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. / А. В. Запорожець; Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 316 с.
88. Засенко В. В. Спеціальна освіта: від рівних прав до рівних можливостей / Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (Друге видання) / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К.: Пед. думка, 2011. – С. 52-60.
89. Засенко В. В. Сучасна система освіти осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи / В. В. Засенко // Збірник матеріалів І Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К. : Українське товариство глухих, 2001. – 228 с. – С.43–50.
90. Засенко В. В. Сучасні проблеми сурдопедагогічної теорії і практики / В. В. Засенко // Питання оптимізації навчання і виховання осіб з вадами слуху : зб. наук. праць. – К. : ТОВ “Між нар. фін. Агенція”, 1998. – 144 с.
91. Засенко В. В. Науковий супровід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В. В. Засенко // Дитина із сенсорними

- порушеннями: розвиток, навчання, виховання: Зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 1. – С. 3-9.
92. Засенко Н. Ф. Педагогічні передумови підвищення освітнього рівня учнів з вадами слуху / Н. Ф. Засенко // Збірник матеріалів І Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К. : Українське товариство глухих, 2001. – С.57– 63.
 93. Зборовська Н.А. Погляди на двомовність як продукт історичного формування поняття / Н. А. Зборовська // Жестова мова й сучасність. – 2012. – № 7. – С. 18–26.
 94. Зыков С. А. О системе обучения глухонемых языку. // Известия АПН РСФСР. 1956. № 77. С. 3 26.
 95. Зикеев А. Г. Изучение речевого развития слабослышащих учащихся на первоначальном этапе обучения / А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин // Дефектология. – 1969. – № 3. – С. 30-36.
 96. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) / В.П. Зинченко // Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2002. — 431 с.
 97. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.
 98. Исенина Е.И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни / Е.И. Исенина. – Иваново, 1996. – 88 с.
 99. Каган М.С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики / М.С. Каган // Советская педагогика, 1981. – № 10. – С. 17-21.
 100. Карабин Т.В. Вплив особливостей спілкування в мережі “Internet” на процес соціалізації студентської молоді: автореф. дис..канд. психол.

- наук: 19.00.05 / Карабин Тарас Васильович; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.
101. Катаева А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста: дис. докт. пед. наук. М, 1977. – 338 с.
 102. Кобильченко В. В. "Норма" і "аномалія", "онтогенез" і "дизонтогенез": аналіз дефініцій / В. В.Кобильченко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2015. – Вип. 8. – С. 59-67.
 103. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 3 (71). – 7 – 13.
 104. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія / А. А. Колупаєва. – К.: САММІТ-книга, 2008. – 270 с.
 105. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 197 с.
 106. Комаров К.В. Формирование речевого общения слабослышащих учащихся / К.В. Комаров. – М., 1983. – 71 с.
 107. Компанцева Л.Ф. Інтернет-комунікація: когнітивно-прагматичний та лінгвокультурологічний аспекти: автореф. дис.. д-ра філол. наук: 10.02.02 / Компанцева Лариса Феліксівна; НАН України, Ін-т мовознав. ім. О.О. Потебні. – К., 2007. – 36 с.
 108. Концепція білінгвального навчання осіб з 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.

109. Коровин К. Г. Усвоение основных грамматических понятий учащимися младших классов школы слабослышащих (2 отделение) / К. Г. Коровин. – М. : Педагогика, 1982. – 95 с.
110. Королева И.В. Современный подход к диагностике периферических и центральных нарушений слуха у детей / И.В. Королева // Учебное пособие: С-Пб НИИ уха, горла, носа и речи, 2000. – 36 с.
111. Корсунская Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье / Б. Д. Корсунская. – М. : Педагогика, 1970. – 192 с.
112. Костомаров В. Г. Принципы отбора лексического минимума // Русский язык в национальной школе. – 1963. – № 1. – С. 29-33.
113. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
114. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційний аспект. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
115. Крет Я. В. Корекція психофізичного розвитку глухих дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Я.В. Крет. – К., 2000. – 17 с.
116. Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка / Э.В. Кузнецова. – М.: Высшая школа, 1989. – 152 с.
117. Кузьмичева Е.П. Развитие речевого слуха у глухих / Е.П. Кузьмичева. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
118. Кульбіда С. В. Джерельна база терміну «двомовність» (теоретичний аспект) / С. В. Кульбіда // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – 2013. – Вип. XXII [в 2 ч.], ч. 2 : Серія: Соціально-педагогічна. – С. 128–138.

119. Кульбіда С. В. Жест як елемент жестикуляції. Локалізація – компонент жесту / С. В. Кульбіда // Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. – 2013. – № 1 (65). – С. 14–22.
120. 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.
121. Кульбіда С. В. Формування жестомовної комунікативної компетенції в контексті соціокультурного підходу / С. В. Кульбіда // Зб. наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – 2012. – Вип. XXI, ч. 2 : Серія: Соціально-педагогічна – С.328–338.
122. Кульбіда С. Теоретико-методичні засади вивчення української жестової мови в Україні / С. В. Кульбіда // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. – 2012. – Вип. 6 (14). – С. 44–54.
123. Кульбіда С. В. Науково-методичні засади впровадження української жестової мови у навчальний процес нечуючих / С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність. – 2010. – Вип. 5. – С. 45–53.
124. Кульбіда С.В. Науково-методичні засади використання жестової мови у навчанні нечуючих : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : за спец. 13.00.03. «Спеціальна педагогіка» / С. В. Кульбіда. – К., 2010. – 38 с.
125. Кульбіда С. В. Жестова мова як знакова система / С. В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2009. – Вип. 10. – С. 109–113.
126. 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. 139–144.

127. Кульбіда С. В. Проект концепції жестової мови в Україні / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина // Дефектологія. – 2009. – № 3. – С. 3–7.
128. Кульбіда С. В. Особливості розвитку спілкування глухих дітей в умовах сім'ї / С. В. Кульбіда // Дефектологія. – 2009. – №3. – С. 13–17.
129. Кульбіда С. В. Використання жестової мови в системі “тотальної комунікації”, білінгвального навчання / С. В. Кульбіда / Жестова мова й сучасність. 2007. – Вип. 2. – С. 49–69.
130. Кульбіда С. В. Особистісно орієнтований підхід щодо використання жестової мови у змісті спец. освіти осіб з порушеннями слуху / С. В. Кульбіда // Педагогічна і психологічна науки в Україні: Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України [у 5 т.]. – 2007. – Т. 3 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – С. 365–374.
131. Лабунская В.А. Невербальное поведение: структура и функции (социально-перцептивный подход) /Лабунская В.А. – Ростов: Изд-во Ростов, ун-та, 1986. С. 5-35.
132. Левитов Н.Д. Психология характера / Н.Д. Левитов. – М., 1969. – 384 с.
133. Левитов, Н.Д. Психология труда / Н.Д. Левитов. – Москва : Учпедгиз, 1963. – 339 с.
134. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
135. Литовченко С. В. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами: актуальні аспекти // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. / за ред. В.В. Засенка, А. А. Колупаєвої. –2012. – Вип. 3, Частина 1.
136. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. –144 с.

137. Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста // Вопросы психологии. 1961. - №3. - С. 3437.
138. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни. // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии.- М., 1978. С. 237 252.
139. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
140. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Изучение становления потребности в общении со взрослыми и сверстниками у детей раннего возраста // Психолого-педагогические проблемы общения. М., 1979. - С. 60-79.
141. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 39-41.
142. Лурия А.Р., Полякова А.Г. Наблюдения за развитием произвольного действия в раннем детстве. Сообщение I. // Доклады Академии пед. наук РСФСР. М., 1959.3. С. 57-62.
143. Луценко І. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців в інклюзивному навчальному закладі / І. Луценко // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2015. – № 2 (74). – С. 35-44.
144. Луцько К. В. Активізація усного мовлення дітей з порушеннями слуху сурдотехнічними засобами / К. В. Луцько, Б. С. Мороз // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – 2001. – Вип. 2. – С.146–150.
145. Люблинская А.А. Ранние формы мышления ребенка // Исследования мышления в советской психологии: Сб. научн. тр. М., Наука, 1966. – С. 319-349.

146. Ляпунова В. Концептуальні засади професійної підготовки вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку / В. Ляпунова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2016. – № 1. – С. 33-39.
147. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
148. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 3-16.
149. Марисова Л.И. Восприятие человека человеком / Л.И. Марисова, М.В. Вовчик-Блакитная // Вопросы психологии : тринадцатый год издания / Ред. А.А. Смирнов, В.Н. Колбановский. – 1967. – №4 июль-август 1967. – с. 175-180.
150. Мартинчук О. В. Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення / О. В. Мартинчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 28. – С. 130-136.
151. Марчук Т. Ф. Проблеми інтегрованого навчання дітей з порушеннями слуху / Т. Ф. Марчук // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К.: Наук. світ, 2004. – Вип. 5. – С. 136-139.
152. Матюха Г. В. Проблема навичок і вмінь усного спілкування у навчанні дітей старшого дошкільного віку іноземних мов / Г. В. Матюха // Збірник наукових праць БДПУ : Педагогічні науки. – Бердянськ, 2007. – № 1. – С. 43–49.

153. Мацик К.В. Крос-культурна комунікація в освітньому сегменті інформаційного суспільства [Текст]: дис..канд. філос. наук: 09.00.10 / Мацик Катерина Вікторівна; Національний технічний ун-т України «Київський політехнічний ін.-т». – К., 2007. – 191 арк. 170-191.
154. Миронова Э.В., Шматко Н.Д. Интеграция детей с нарушенным слухом в дошкольные учреждения общего типа / Э.В. Миронова, Н.Д. Шматко // Дефектология. – 1995. – № 4. – С. 66-74.
155. Михайлова О. Ю. Психологічні особливості морального виховання глухих і слабочуючих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд . психол. наук: спец. 19.00.08 / О. Ю. Михайлова. – К., 2000. – 20 с.
156. Мороз Б. С. Про психофізіологічні наслідки порушень слуху і способи слухової реабілітації / Б. С. Мороз // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі : наук. метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – 2001. – Вип. 2. – С. 165-169.
157. Морозова Н. Г. Изучение и воспитание интересов глухих детей дошкольного возраста / Н. Г. Морозова // Сурдопедагогіка. Хрестоматія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – Т. 1. – С. 60-77.
158. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. посібник. – К., 2000. – С. 9–14.
159. Носкова Л. П. Обучение языку в дошкольных группах школ глухих / Л.П. Носкова. – М., 1987. – 110 с.
160. Носкова Л.П. Использование разных форм речи в обучении языку глухих дошкольников / Л.П. Носкова // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: Сб. научн. тр. / АПН СССР; Научн.-исслед. институт дефектологии. – М., 1982. – С. 42-56.

161. Носкова Л.П. К переходу специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха на новые программы воспитания и обучения / Л.П. Носкова // Дефектология. – Л., 1983. – №3. – С. 53-58.
162. Носкова Л.П. Теоретические основы обучения языку глухих детей дошкольного возраста / Л.П. Носкова // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: Сб. научн. тр. / АПН СССР; Научн.-исслед. институт дефектологии. – М., 1982. – С.5-24.
163. Обухова Т.И. О наглядном мышлении глухих дошкольников / Т.И. Обухова // Коррекционно-воспитательная работа в специальных дошкольных учреждениях: Сб. науч. труд. / АПН СССР; Научно-исследовательский Институт дефектологии. – М., 1976. – С. 90-95.
164. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «КІС». – 2004. – 5-14 с.
165. Огородников И. Т., Шимбирев П. Н. Педагогика : учеб. для учит. ин-тов. – изд. 2-е , перераб. и доп. – М. : Учпедгиз, 1950. – 430 с.
166. Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: Сборник научных трудов. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. — С. 5-19.
167. Освітні технології: Навч.- метод. посібник / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К., 2001. – С. 17–18.
168. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И. А. Зязюна. – М., 1989. – С. 10.

169. Основи спеціальної дидактики : посібник / І. Г. Єременко, Н. М. Стадненко, І. С. Моргуліс, В. М. Синьов [та ін.]; за ред. І. Г. Єременка. – 2-ге вид., перероб. – К. : Рад. школа, 1986. – 201 с.
170. Основи теорії виховання. – 2-е вид., перероб. і допов. / В. І. Кривуша, О. І. Пометун, В. М. Синьов, М. О. Супрун; Київський інститут внутрішніх справ. – К. : МП «Леся», 2002. — 151 с.
171. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры / М.А. Панфилова. – М.: ГНОМ И Д, 2002. – 160 с.
172. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
173. Пахомова Н.Г. Модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів / Н.Г. Пахомова // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 1. – С. 17-25.
174. Педагогічний словник / АПН, Ін-т педагогіки ; підгот. Н. Б. Копиленко [та ін.] ; відп. ред. М. Д.Ярмаченко. - К. : Педагогічна думка, 2001. - 516 с.
175. Петровский А. В. Вопросы теории и истории психологии. Избранные труды / А.В. Петровский. – М., 1984. – 271 с.
176. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів: Навчальний посібник / І.П. Підласий; Міжнародний фонд "Відродження". Мін.освіти України. - Київ : Україна, 1998. - 343 с.
177. Піроженко Т.О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Піроженко Тамара Олександрівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 40 с.

178. Попова М.И. Грамматические элементы языка в речи детей преддошкольного возраста / М.И. Попова // Вопросы психологии. – 1958. – № 3. – С. 106-117.
179. Прилюк Ю.Д. Регулятивна функція соціальної комунікації / Ю.Д. Прилюк . – Київ : Наукова думка, 1976 . – 116 с.
180. Програма з вивчення української жестової мови для вихователів загальноосвітніх спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху / Кульбіда, С. В.; Чепчина, І. І.; Адамюк, Н. Б.; Іванюшева, Н. В.; АПН України, Ін-т спец. педагогіки, Лаб. жестової мови, Укр. т-во глухих. — К. : УТОГ, 2008. — 56 с.
181. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б. Г Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
182. Психология глухих детей / под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – 2-е изд., стереот. – М.: Советский спорт, 2006. – 448 с
183. Радевич-Винницький Я. К. Етикет і культура спілкування: навч. посіб. /Я. К. Радевич-Винницький. – 2-е вид., переоб. і доп. – К. : Знання, 2006. – 291 с.
184. Рау Ф. Ф. О психологических основах развития слухового восприятия речи у глухих детей / Ф. Ф. Рау // Дефектология. – 1991. – № 1. – С. 81-88.
185. Рау Н.А. Дошкольное воспитание глухонемых: Опыт работы / Н.А. Рау / Под ред. Ф.Ф. Рау. -М.: Учпедгиз, 1947. – 204 с.
186. Рау Н.А. Матерям маленьких глухонемых детей / Н.А. Рау. – М.: ВОГ, 1929. – 47 с.
187. Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе / Е. Г. Речицкая . – М.: ВЛАДОС, 2003. – 192 с.

188. Розанова Т. В. Развитие памяти и мышления глухих детей / Т. В. Розанова. – М. : Педагогика, 1978. – 231 с.
189. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты / В.Ю. Розенцвейг. – Л.: Наука, 1972. – 80 с.
190. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 713 с.
191. Савченко О. О. Робота з розвитку слухового сприймання у системі спеціального навчання / О. О. Савченко // Збірник матеріалів І Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К.: Українське товариство глухих, 2001. – С.188–191.
192. Сак Т. В. Психологічний супровід учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі (діагностичний напрямок) / Т. В. Сак // Дефектологія. – 2009. – №1. – С. 16–20.
193. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М., 1998. – С.28–31.
194. Сисоєва С.О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак // Педагогічний процес: теорія та практика. – 2006. – Вип.2. – С. 127-131.
195. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка, Олігофренопедагогіка. Підручник. - Частина І - К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. -238 с.
196. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1980. – 96 с.
197. Скрипник Т. В. Дослідження продуктивності взаємодії батьків з аутичною дитиною / Т. В.Скрипник // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2010. – № 7. – С. 225-233.

198. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 160 с.
199. Соколова Н.Д. Развитие речевого общения у умственно отсталых дошкольников в игре / Н.Д. Соколова // Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста / Отв. ред. Л.П. Носкова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 56-66.
200. Социология Учебно-методическое пособие / под науч. ред. А. Н. Данилова. — Минск : БГУ, 2012. — 384 с.
201. Степанова О.А. и др. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями /О.А. Степанова / Под ред. Г.Ф.Кумариной. М. .Академия, 2003. – 272 с.
202. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.) : монографія / М. О. Супрун. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2005. – 328 с.
203. Сухомлинська О.В. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / О.В. Сухомлинська // Дошкільне виховання. – 2003. – №2. – С. 3-8.
204. Таранченко О. М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект) : Монографія / О. М. Таранченко. – К. : "ЛІТО", 2007. – 212 с.
205. Тарасевич Н. Классификация дефективных детей / Н. Тарасевич.– Харьков, Главсоцвос НКП, 1922. – 27 с
206. Талызина Н. Ф., Карпов Ю. Е. Педагогическая психология: психодиагностика интеллекта / Н. Ф. Талызина, Ю. Е. Карпов. – М. : МГУ, 1987. – 85 с.

207. Тигранова Л. И. Развитие логического мышления детей с недостатками слуха / Л. И. Тигранова. – М. : Просвещение, 1991. – 64 с.
208. Український жестівник для батьків / С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, Н. В. Іванюшева. – К. : СПКТБ УТОГ, 2011. – 380 с.
209. Федоренко О. Застосування проектної системи навчання з метою розвитку компетентностей учнів із порушенням слух / О. Бічікова, О. Федоренко // Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання. – 2013. – № 3. – С. 59–62.
210. Фомічова Л. І. Залежність інтелектуального розвитку від проекту навчання / Л. І. Фомічова // Питання оптимізації навчання і виховання осіб з вадами слуху: зб. наук. праць. – К. : ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1998. – 144 с.
211. Форостян О. І. Проблеми корекційної спрямованості фізичного виховання дітей із сенсорними порушеннями в українській дефектології : [монографія] / О. І. Форостян ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2010. – 439 с.
212. Хаджирадева С.К. Методика формування культури мовленнєвого спілкування у дітей старшого дошкільного віку [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Хаджирадева Світлана Костянтинівна; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 1996. – 24 с.
213. Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий / А.У. Хараш // Психолого-педагогические проблемы общения / Под ред. А. А. Бодалева. М.: НИИ ОПП АПН СССР. 1979 г. С. 17 — 35.
214. Хаустов А.А. Просодия в контексте межкультурной коммуникации / А.А. Хаустов // Научные проблемы развития образования в XXI

- веке: Методология, теория, эксперимент, практика. Материалы XIII междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С.285-289.
215. Холод А. М. Психолингвистический аспект анализа проблем взаимосвязи масс-медиа и гражданского общества // Масс-медиа и гражданское общество: Монография / Под общ. ред. А. Холода; А. Лобанова, А. Бартошек, С. Михальски и др. — Кривой Рог : Международный исследовательский центр «Человек: язык, культура, познание», 2008. — С. 30-106.
 216. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер. – 2004. – 541 с.
 217. Чепчина І. І. Визнання жестової мови за документами міжнародних організацій // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей. - УІІ міжнародна науково-практична конференція. - Київ: Університет „Україна”, 2007.
 218. Чиршева Г.Н. Вопросительные высказывания в английской диалогической речи: Практические задания по коммуникативной грамматике / Г.Н. Чиршева. – Череповец, 1994. – 16 с.
 219. Шеремет М. К. Проблема готовності слабочуючих дітей до навчальної діяльності / М. К. Шеремет // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – 2002. – Вип. 4. – С. 295– 300.
 220. Шеремет М. К. Особливості стану мовлення у дітей зі зниженим слухом шестирічного віку : науково-методичні рекомендації / [укл. М. К. Шеремет]. – К. : ІЗМН, 1997. – 56 с.
 221. Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1968. – 318 с.

222. Щерба Л. В. Культура языка / Л.В. Щерба, - Журналист. – 1925. № 2. С. 5–7.
223. Ahlgren, I. (1991). S – Languages and W-languages from the learners perspective. En studie presenterad vid L.A.S.E.R. konferensen i Derby oktober 1991, 315-437.
224. Armstrong, D.F., Sisco F. H., Anderson R. J., Stokoe, W.C., S.E. Wilcox (1980). Deaf Children's Performance on the WISC-R Relative to Hearing Status of Parents and Child-Rearing Experiences. American Annals of the Deaf, Volume 125, Number 7, 923-930.
225. McGuire, W. (1969). The nature of attitude & attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), Handbook of social psychology (Vol.3.pp.136-314).Reading, MA: Addison-Wesley.
226. Bahan, B., Hoffmeister, R., Lane H. A. Journey into Deaf-World. – San Diego, California: Dawn Sign Press, 1996. – 515 p.
227. Baker, C. (1977). Regulators and turn-taking in American Sign Language. In: L. A. Friedman (Ed.). On the other hand: New perspectives on American Sign Language (pp. 215-236). New York: Academic Press.
228. Baker-Shenk, C. A microanalysis of the nonmanual components of questions in ASL. Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley 1983. – 649 p.
229. Bandura, A. (1995). Exercise of personal & collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies (pp. 1–45). New York: Cambridge University Press.
230. Bellugi U., Klima E. (1979). The signs of language. Cambridge (Mass.), P. 472.
231. Berent, G. (1996). Learnability constraints on deaf learners' acquisition of English wh-questions. Journal of Speech & Hearing Research, 39, pp. 625-642.

232. Bienvenu M. J., Colonomos B. (1992) Rules of Social Interaction Workbook. Introduction to American Deaf Culture Series Sign Media Incorporated, pp. 178-370.
233. Bodner-Johnson B., Benedict B. S. (2012). Bilingual deaf and hearing families: Narrative interviews. Washington, D.C: Gallaudet University Press (pp. 495-610).
234. Bonvillian, J. & Orlansky, M. (1985). Sign language acquisition: Language development in children of deaf parents and implications for other populations. *MerrillPalmer Quarterly*, 31, pp. 127–143.
235. Borinstein, H., Emmorey, K., and Thompson, R. (2005) Bimodal bilingualism: Code-blending between spoken English and ASL. In J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstand & J. MacSwan (eds.). *Proceedings of the 4th International Simposium on Bilingualism* (pp.663-673).
236. Brennan, M. (1983). 'The marking of time in British Sign Language', in J. G. Kyle and B. Woll (eds), *Language in Sign: An international Perspective on Sign Language*, London: Croom Helm, pp. 10-31.
237. Campbell, R. (1992). Speech in the head? Rhyme skill, reading & immediate memory in the deaf. In D.Reisberg (Ed.) *Auditory Imagery*, pp.73-94. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
238. Carbin, C. F., Freeman, R. D., Hastings, J. O. (1975). Psychosocial problems of deaf children and their families: a comparative study // *American Annals of the Deaf*. Vol.120, pp. 275-304.
239. Cavanaugh, J.& Kail, R. (2004). *Human development: A lifespan view*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning (pp. 45-283).
240. Croneberg, C.G. (1965) Sign language dialects. In W.C. Stokoe.Jr., D.C.Casterline, & C.G. Croneberg (Eds.) *Dictionary of ASL on linguistic principles*. Washington, DC: Gallaudet College Press (163-260).
241. Charrow, V. & Bonvillian, J. *Psycholinguistic Implications of Deafness: A Review*. *American Annals of the Deaf*, 117, No. 1, 1972, pp. 20-24.

- Technical Report, 188, Institute for Mathematical Studies in The Social Sciences, Stanford, Calif, 1972.
242. Cripps, J. & Small, A. (2012). On becoming: Developing an empowering cultural identity framework for deaf youth & adults. In A. Small, J. Cripps & J. E. Côté (Eds.), *Cultural space and self/identity development among deaf youth* (pp.29-41).Toronto: Canadian cultural Society of the Deaf.
 243. Croneberg, C.G. (1965) Sign language dialects. In W.C. Stokoe.Jr., D.C.Casterline, & C.G. Croneberg (Eds.) *Dictionary of ASL on linguistic principles*. Washington, DC: Gallaudet College Press (pp 191-357).
 244. Crowe, K., Martin, V. (2010). Language development and everyday functioning of children with hearing loss assessed at 3 years of age. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(2), pp. 124-131.
 245. Cokely, D. and Baker, C. (1991). *American Sign Language: A teachers resource text on grammar and culture*. Silver Spring, Md.: TJ Publishers, 1980. Reprint Washington D.C.: Gallaudet University Press, Clerc Books, pp.312-345
 246. Collins-Ahlgren, M. (1989). *Aspects of New Zeland Sign Language*, PhD thesis of Wellington, p 17.
 247. Courtin, C. (2000). The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: the case of theories of mind.*Journal of Deaf Studies and Deaf Education*,5, pp. 266-276.
 248. Cummins, J. and D. Corson (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, Volume 5: Bilingual Education, pp. 231-240.
 249. Danesi, M., Dalle-Nazébi, S. (2010). *Les Sourds au Congo-Brazzaville: Entre Sorcellerie Locale et Pratiques Occidentales*. Gardou, C (eds.), *Le handicap au Risque des Cultures: Variations Anthropologiques*. Paris: Erès. S. Bank, R. Forkel, H. Hammarström, M. Haspelmath, M. Marschark, B. Schick, P.E. Spencer pp. 140-251.

250. Meadow K. P., Greenberg M. T., Erting C., Carmichael H. S. (1981). Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: Comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads. *American Annals of the Deaf*, 126(4), pp. 454-468.
251. Emmorey, K., Borinstein, H., Thompson, R., & Gollan, T. (2008) Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language & Cognition* 11: 43-61.
252. Ewoldt, C., Saulnier, K., Stamper, L., & Hartman, M. (1991). Engaging in literacy: A longitudinal study with three to seven year old deaf participants. Center for Studies in Education and Human Development. Washington DC: Gallaudet University (pp. 51-132).
253. Fishman, J. A. & Fischer, S.D.. Ferguson, C. (1967) Bilingualism with & without diglossia; Diglossia with & without bilingualism. *Journal of Social Issues* 23: 29-38.
254. Grosjean, F. (1994). Sign bilingualism: Issues. In *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, pp. 361-450.
255. Hansen, B. (1989). Trends In The Progress Toward Bilingual Education For Deaf Children In Denmark, The Center For Total Communication, Copenhagen (pp. 281-412).
256. Hoffmeister R., Baham, B., Lane H. A. (1996). *Journey into Deaf-World*. San Diego, California: Dawn Sign Press, 515 p.
257. Humphries T., Padden C. (2006). *Inside deaf culture*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, pp. 32-163.
258. Ichida, Y. & Kimura, H. (1995). Deaf and the media. *Asahi Shimbun*, Feb. 18, P. – 371.
259. Israelite, N., Ewoldt, C., and Hoffmeister, R.: 1992, *Bilingual/Bicultural Education for Deaf Students: A Review of the Literature on the Effects of Native Sign Language on Majority Language Acquisition*, Queens Printer for Ontario, Toronto, Ontario, pp. 102-347.

260. Johnson, R., Liddell, S., and Erting, C.: 1989, *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*, Gallaudet research institute Working Paper 89-3.
261. Mitchell R. E., Karchmer M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies*, Volume 4, Number 2, pp. 17-102.
262. Kimura, D. (1993). *Neuromotor mechanisms in human communication*. Oxford: Oxford University Press, P. - 271.
263. Klima E., Bellugi U. *The signs of language*. Cambridge (Mass.), 1979, pp. 19-26.
264. Miyamoto, R. T., K.I. Kirk, A.M. Robbins, S, Todd, A. Riley & D.B. Pisoni 1997. Speech perception & speech intelligibility in children with multichannel cochlear implants. *Advances in Oto-Rhino-Laryngology* 52: 198-203.
265. Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13:4, 518-530.
266. Ladd P. (2003). *Understanding deaf culture*. Bristol: Channel View Publications Ltd, 367-418.
267. Lane H. S. (1937). Measurement of the mental ability of the deaf child. *National Education Association Proceedings*, 75, 442–443.
268. LaSasso, C., Crain K., Leybaert, J. (2003). Rhyme generation in deaf students: The effect of exposure to cued speech. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 250–270. doi:10.1093/deafed/eng014.
269. Leybaert, J., Lechat, J. (2001). Variability in deaf children's spelling: The effect of language experience. *Journal of Educational Psychology*, 93, 554–562. doi:10.1037//0022-0663.93.3.554.

270. Liddell, S. K. (1990). Structures for representing handshape and local movement at the phonemic level. In: S. D. Fischer & P. Siple (Eds.). *Theoretical issues in sign language research* (pp. 37-65). Chicago, IL: University of Chicago Press.
271. Livingston, S. (1985). The acquisition of sign meaning in deaf children of hearing parents. In: W. Stokoe & V. Volterra (Eds.). *SLR'83: Sign Language Research* (pp. 23-29). Silver Spring, MD: Linstok Press, Inc. and Rome, Italy: Instituto di Psicologia, CNR.
272. Lucas, C., Valli, C. *Language contact in the American deaf community* // Lucas C. (ed.). *The Sociolinguistics of the deaf community*. San Diego, 1989, pp. 27-165.
273. Łukaszewicz, A. (1999). *Interakcje społeczne dzieci głuchych wychowywanych w przedszkolu według modelu dwujęzykowego* [Social interactions of deaf preschoolers exposed to a bilingual model]. Unpublished master's thesis. Faculty of Psychology, University of Warsaw, pp. 14-109.
274. Malkowski, G. *Bilingual Bicultural Deaf Education* Gary Malkowski, XII World Congress for the World Federation of the Deaf, Vienna, Austria July 6-15, 1995.
275. Marschark, M., Spencer P. E. (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and deaf education* (pp. 164–176). New York, NY: Oxford University Press.
276. Mason, D. *Deaf Bilingual Bicultural Education*. Volume 5 of the series *Encyclopedia of Language and Education* pp 231-240.
277. McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press, (pp. 152-278).
278. Meadow, K., Greenberg, M., Erting C. & Carmichael, H. *Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: Comparisons with three other*

- groups of deaf and hearing dyads // *American Annals of the Deaf*. -1981. Vol. 126. - P. 454-468.; 126(4), 454-468; Volume 22, Issue 1, 23-28.
279. Rieffe, C., & Terwogt, M. (2006). Anger communication in deaf children. *Cognition & Emotion*, 20, 1261-1273.
 280. Miyamoto, R. T., K.I. Kirk, A.M. Robbins, S, Todd ,A. Riley & D.B. Pisoni 1997.Speech perception & speech intelligibility in children with multichannel cochlear implants. *Advances in Oto-Rhino-Laryngology* 52: 198-203.
 281. Moores, D. F. (2001). *Educating The Deaf: Psychology, Principles, And Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.; 1987. 356 p.; - 1996.
 282. Mulrooney, K.J. (2005). *Linguistics of American Sign Language* 4th (Fourth) edition by C. Valli, C. Lucas, K. J. Mulrooney, pp. 23-62.
 283. Myklebust, H. R. (1964). *The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning, and adjustment*. New York, NY: Grune & Stratton, Inc., P. – 421.
 284. Nelson, K. (1973). Structure & strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (1-2,Serial No.149.
 285. Stanisławek-Sut, O., Morawski, K., & Niemczyk, K. (2013). Hearing preservation results after cochlear implantation in short-term and long-term observation. *Otolaryngologia Polska*, 67(3), 135–138.
 286. McGarr, N.,& Harris, K. (1983) Articulatory control in a deaf speaker. In I. Hochberg. H. Levitt, & M. Osberger (Eds.)*Speech of the hearing-impaired: Research, training & personnel preparation* (pp. 75-96).Baltimore, MD: University Park Press.
 287. Parsons T., «The Theory of Human Behavior in its Individual and Social Aspects» *The American Sociologist* Vol.27.no.4. Winter 1996. pp.13-23.
 288. Pintner, R., Paterson D. G. (1916). The form board ability of young deaf and hearing children. *The Psychological Clinic: A journal for the study and treatment of mental retardation and deviation*, 9, 234-237.

289. Sass-Lehrer M.A., Benedict B. (2007). Deaf and hearing partnerships: Ethical and communication considerations. *American Annals of the Deaf*, 152(3), 275-282.
290. Schuchardt, H. (1885). *Über die Lautgesetze Gegen die Junggrammatiker*. Berlin: Robert Oppenheim, pp. 218-431.
291. Stokoe W. C. Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf // *Studies in linguistics* 21: Occasional papers 8, 1960. 94 pp.
292. Supalla, S., Supalla, T (1991). Manually coded English: The modality question in signed language development. In: P. Siple & S. Fischer (Eds.). *Theoretical issues in sign language research*, vol 2: Psychology (pp.85-109). Chicago, IL: University of Chicago Press.
293. Watson, L. & Swanwick, R. (2005). Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early Childhood Literacy* 5.1, 53–78. ; *Education International* 3.2, 62–79.; 4.2, 65–83.; *Bilingual Education and Bilingualism* 13.2, 147-158.
294. Thompson, R., Emmorey, K., Borinstein, H. (2005) Bimodal bilingualism: Code-blending between spoken English and ASL. In J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstand & J. MacSwan (eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp.663-673).
295. Tomaszewski, P. (2003). Przyswajanie języka migowego przez dziecko głuche rodziców głuchych [The acquisition of sign language by deaf children of deaf parents]. *Przegląd Psychologiczny*, 46 (1), 101-128.
296. Watson, L. M., T. Hardie, S. M. Archbold & A. Wheeler (2008). Parents' views on changing communication after cochlear implantation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13.1, 104–116.
297. Weinreich, U. *Languages in contact, findings and problems*. New York, Linguistic Circle of New York, 1953xii, 148 pages.

298. Woodward, J., S. Wilcox (1989). How you gonna get to Heaven if you can't talk with Jesus? The educational establishment vs. the Deaf community. In: S. Wilcox (Ed.). American deaf culture. An anthology (pp.163-172). Burtonsville, MD; Linstok Press.