

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ГЛУШЕНКО КАТЕРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК: 376.34.013.77:316.454.52 [(73+410)](043.3)

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛПОГЛУХИХ ДІТЕЙ
У СПЕЦІАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ США ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Синьова Євгенія Павлівна,
кандидат психологічних наук,
професор

Київ – 2009

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
------------	---

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПЦІЯ КОМУНІКАЦІЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Загальна концепція комунікації у психолого-педагогічній літературі.....	13
1.2. Значення теорії мовленнєвої діяльності для теорії та методики формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей.....	31
1.3. Формування комунікативної компетентності у дітей з нормальним сенсорним розвитком.....	34
1.4. Особливості комунікативного розвитку дітей з порушеннями слуху.....	40
1.5. Особливості комунікативного розвитку дітей з порушеннями зору.....	43
Висновки до Розділу I.....	48

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ СЛІПОГЛУХИХ ДІТЕЙ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ КОНЦЕПЦІЙ)

2.1. Становлення теорії і практики навчання й виховання сліпоглухих дітей...	50
2.2. Сліпоглухота як комплексне порушення психофізичного розвитку.....	53
2.3. Вплив комбінованого порушення зору та слуху на психічний і комунікативний розвиток дитини.....	60
2.3.1. Особливості розвитку збережених відчуттів і компенсаторні можливості оволодіння навичками спілкування сліпоглухих дітей.....	67
2.4. Дослідження форм комунікації сліпоглухих дітей у вітчизняній і зарубіжній тифлопедагогіці.....	81
2.5. Особливості комунікативних мотивів сліпоглухих дітей.....	102

2.6. Роль комунікативного партнера у становленні комунікативних компетенцій сліпоглухих (аналіз зарубіжної літератури).....	105
Висновки до Розділу II.....	109

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛІПОГЛУХИХ ДІТЕЙ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

3.1. Принципи формування комунікативної компетентності у дітей із вродженою сліпоглухотою.....	110
3.2. Аналіз основних тенденцій формування комунікативної компетентності у довербальний і вербальний періоди розвитку сліпоглухої дитини.....	125
3.2.1. Формування базових комунікативних компетенції у сліпоглухих дітей.....	125
3.2.2. Формування засобів сприймання та відтворення комунікативних повідомлень.....	129
3.3. Оцінка рівня сформованості комунікативних компетенцій і підбір комунікативної системи для дитини із вродженою сліпоглухотою.....	158
3.4. Порівняльна характеристика вітчизняної та зарубіжної моделей формування комунікативної компетентності дітей із вродженою сліпоглухотою.....	179
Висновки до Розділу III.....	196

ВИСНОВКИ.....198

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....201

ДОДАТКИ.....228

ВСТУП

Аналіз законодавчих та організаційно-процесуальних чинників реформування загальноосвітніх навчальних закладів України дозволив виявити чимало недоліків в організації системи навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. В Україні діє диференційована мережа спеціальних дошкільних, шкільних та соціально-реабілітаційних навчальних закладів для дітей з порушеннями слуху, зору, мовлення, розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку. Однак існує певна категорія дітей, які не можуть з причин складності порушення їх психофізичного розвитку навчатися у жодному з існуючих типів спеціальних навчальних закладів, ці діти залишилися поза системою спеціальної освіти. До такої категорії відносяться діти зі складними (комбінованими) порушеннями, в тому числі – сліпоглухі діти.

Організація навчально-виховного процесу та комплектування освітніх закладів для дітей з особливостями психофізичного розвитку в Україні регулюється низкою нормативно-правових документів. Серед них Закон України «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Державний стандарт спеціальної початкової освіти, Порядок комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу та ін.

Так, 15 вересня 2008 року був прийнятий Наказ МОН України «Про затвердження Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку». Статтею 2.6 даного положення передбачено, що «для організації навчально-виховної та корекційно-розвиткової роботи дітей, які мають складні вади розвитку (діти з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, діти з раннім дитячим аутизмом, сліпоглухі), у складі спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів) відкриваються окремі класи (групи) [130]. Ще раніше Наказом

Міністерства освіти і науки України від 27 березня 2006 року затверджено «Порядок комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу» [131]. У поданому переліку заклади або групи для дітей з комплексними порушеннями слуху та зору відсутні. Статті 17-19, 21-22 виключають можливість навчання дітей з комбінованим порушенням слухової та зорової функцій у будь-якому з існуючих типів навчальних закладів. Однак, ця категорія дітей не згадується серед тих, які не можуть навчатися у спеціальних дошкільних навчальних закладах (групах) для дітей з розумовою відсталістю (Ст. 20). Між тим, у Ст.16 зазначено, що «дітей зі складним дефектом (сліпоглухих, з порушенням слуху, зору у поєднанні з легкою та помірною розумовою відсталістю, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями опорно-рухового апарату, з тяжким мовленнєвим недорозвиненням) направляють до спеціально створених у дошкільних навчальних закладах груп за первинним дефектом (тим, що найбільше ускладнює сприймання навчальної інформації)».

При цьому не існує нормативно-правових актів, які б регулювали порядок створення та функціонування названих груп та класів – на даний час Закон України «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)» знаходиться на стадії розробки.

Водночас, у світлі світових тенденцій у розвитку системи загальної середньої освіти все більш важливу роль відіграють інтеграційні процеси. Так, Ст. 23 згаданого вище Наказу передбачено, що «за бажанням батьків або осіб, які їх замінюють, діти, які потребують корекції фізичного розвитку при збереженому інтелекті, можуть зараховуватися до дошкільних навчальних закладів загального типу, що мають відповідні умови та кадрове забезпечення для організації індивідуальної корекційно-розвиткової роботи».

Окрім того, у рамках процесу реформування спеціальної та загальної освіти Наказом Міністерства освіти і науки України від 2 грудня 2005 р. № 691 «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» було підготовлено звернення до Президії Академії педагогічних наук України

«включити до тематики науково-пошукових досліджень системну розробку та апробацію комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з важкими і складними порушеннями розвитку – з аутизмом, тяжкою та глибокою формами розумової відсталості, сліпоглухих; створити лабораторію жестової мови у системі освіти осіб з порушеннями слуху» [132, п.2.2].

У зв'язку з усім вищезазначеним особливої актуальності набуває проблема методичної розробки системного психолого-педагогічного супроводу для тих категорій дітей, які раніше не були охоплені системою спеціальної освіти, – це діти зі складними дефектами, у першу чергу – сліпоглухі діти.

Актуальність даного дослідження визначається відсутністю в Україні належної науково-методичної основи для організації навчання дітей з комплексними порушеннями, а також кваліфікованих педагогів, які б володіли корекційними технологіями навчання даної категорії дітей. Тому необхідно звернутися до досвіду країн, у яких система навчання і виховання зазначеної категорії дітей перебуває на більш високому рівні, і чийі здобутки, на нашу думку, можуть виявитися корисними для розбудови вітчизняної системи корекційно-виховного впливу на дітей з комплексними порушеннями.

Однією з ключових проблем навчання дітей з комбінованим порушенням слухової та зорової функцій є формування навичок спілкування (вербальних та невербальних) і навчання дітей словесному мовленню. Саме дослідженню проблеми формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей у спеціальній літературі США та Великої Британії присвячено дане дисертаційне дослідження.

Дослідженням проблеми навчання і виховання сліпоглухих у вітчизняній корекційній педагогіці та психології займалися А.В. Апраушев [4], О.І. Мещеряков [118-123], М.С. Певзнер [40, 141], Ф.С. Розенфельд [160], І.П. Соколянський [171-176] й А.В. Ярмоленко [196, 197] (особливості психічного розвитку в умовах комбінованого порушення сенсорних функцій); А.Я. Акшоніна [1], Т.О. Башилова [7-17], О.Л. Гончарова [50], Ю.М. Лернер [100], В.І. Лубовський [109], Р.А. Мареева [116, 141], Л.В. Пашенцева [140] та

Ю.О. Якімова [194] (методики навчання сліпоглухих основам наук та розвитку мовлення); І.В. Саломатіна [163], С.О. Сироткін [168] (соціальна реабілітація та соціалізація сліпоглухих осіб); О.І. Скороходова [169], О.В. Суворов [178] (формування особистості в умовах подвійної сенсорної депривації), О.А. Копил [82] (психологічний супровід сліпоглухої дитини та її сім'ї), Г.П. Бертинь [23, 24] (дослідження етіології та класифікації сліпоглухоти) та ін.

Зазначеним вище питанням присвячені роботи L. Alsop [199-201], R. Blaha [199, 205], D. Chen [211-213, 230], P. Freeman [219], L. Hagood [216, 221], С.К. Jensema [229], С. Matthews [257, 258], В. Miles [240], К. Moss [205], М. Riggio [234, 240], С. Rowland [244-247], Е. Siegel-Causey [255], J. McLean та L. Snyder-McLean [233], К. Stremel [241, 244, 256-258], J. Van Dijk [38, 264-266] та ін.

Зарубіжні й вітчизняні вчені виділяють такі особливості комунікативного розвитку дітей, обумовлені вродженим глибоким порушенням слуху та зору: відсутність засобів спілкування, у першу чергу, несформованість усного словесного мовлення як наслідок вродженого ураження слухової функції; труднощі у встановленні та підтриманні міжособистісних стосунків з оточуючими; пасивність дитини в соціальних контактах; соціальна ізоляція дитини; відсутність соціального досвіду, характерного для однолітків, що негативно впливає на комунікативні компетентності дитини. Крім зазначених особливостей їм властиві: труднощі у встановленні асоціацій між предметами й їх призначенням та в усвідомленні причинно-наслідкових зв'язків між явищами, спотворене світосприйняття; несформованість умінь передбачати та очікувати майбутні події та їх наслідки; спотворене сприймання оточуючого світу через відсутність чіткої інформації від дистантних органів чуття; обмеженість контакту дитини з навколишнім середовищем у зв'язку з орієнтуванням лише на дотикові подразники; підвищена чутливість до торкання; прояви самостимуляції та порушення поведінки, зумовлені сенсорною депривацією, ізоляцією, розгубленістю і страхом; відставання у моторному розвитку; труднощі у використанні

збережених і залишкових відчуттів та в узагальненні інформації, перенесенні її на інші обставини; розлади харчування, сну тощо. Нерідко супутні медичні захворювання призводять до затримки у соціальному, емоційному та розумовому розвитку, що позначається і на комунікативних уміннях дитини [201, 211, 214, 225 та ін.].

Дослідження виконано в межах комплексної теми кафедри тифлопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Системно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу підготовки спеціалістів-тифлопедагогів». Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 1 від 4.09.2008 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 24.02.2009 р.).

Мета дослідження: спираючись на загальну концепцію комунікації та комунікативної компетентності, визначити засоби становлення комунікативної компетентності сліпоглухих дітей та основні комунікативні компетенції, якими має оволодіти сліпоглуха дитина, в тому числі доступні їй засоби спілкування та методику їх навчання.

Для досягнення мети дослідження повинні бути вирішені наступні завдання:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу британських та американських вчених з окресленої проблеми та на цій основі встановити основні підходи до визначення концепції комунікації і комунікативної компетентності сліпоглухих дітей, а також до методики формування комунікативних компетенцій сліпоглухих дітей.

2. Визначити спільні та відмінні риси вітчизняної, американської і британської систем навчання сліпоглухих дітей щодо педагогічних технологій формування комунікативної компетентності, їх переваги та недоліки.

3. На основі отриманих результатів та узагальнення передових здобутків вітчизняної та зарубіжної корекційної педагогіки розробити методичні рекомендації, спрямовані на їх практичне втілення у роботі з даною категорією дітей.

Об'єкт дослідження: сучасні науково-методичні тенденції та досвід навчання і виховання сліпоглухих дітей у США та Великій Британії.

Предмет дослідження: науково-методичні засади формування комунікативної компетентності та засобів спілкування сліпоглухих дітей.

Методологічною основою дослідження стали: теорії про єдність біологічного і соціальних факторів у психічному розвитку дитини (Б.Г. Ананьєв [2], П.К. Анохін [5], Л.С. Виготський [42-45]); положення про єдність психіки та діяльності (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв [98, 99], С.Л. Рубінштейн [161]); вчення Л.С. Виготського про складну структуру дефекту, роль колективу та спілкування у культурному розвитку особистості [44]; психолого-педагогічна теорія корекційної спрямованості навчання та виховання дітей з вадами психофізичного розвитку (Л.С. Виготський [44, 45], М.І. Земцова [65], О.Г. Литвак [103-105], І.С. Моргуліс [125], В.М. Синьов [167], Л.І. Солнцева [177]); теорія компенсації та особливості розвитку дітей із психофізичними вадами (Л.С. Виготський, Т.О. Власова [40], М.І. Земцова [65], О.М. Леонтьєв, В.І. Лубовський [109], М.С. Певзнер [40, 141]); положення теорії взаємозв'язку мови, мовлення та мислення, роль мови як засобу спілкування, уявлення про психологічну сутність процесу спілкування як діяльності, в якій відбувається міжсуб'єктна взаємодія та становлення комунікативної компетентності її учасників (Л.С. Виготський [42], Д.Б. Ельконін [192, 193], О.М. Леонтьєв [99]), твердження про нерозривну єдність мовленнєвої та пізнавальної діяльності (Л.В. Щерба [191], А.М. Богуш [26-28]); уявлення про адаптивну та соціальну активність особистості (М.Д. Ярмаченко [198], М.К. Шеремет [189]).

Методи дослідження. З метою вирішення поставлених завдань використано комплекс теоретичних й емпіричних методів:

- теоретичний аналіз, систематизація й порівняння вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження для виявлення теоретико-методологічних засад й основних підходів до розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей;

- вивчення й аналіз закордонних і вітчизняних офіційних та нормативних документів з метою встановлення причинно-наслідкових зв'язків між політичними, соціальними та педагогічними явищами й процесами, пов'язаними з організацією виховання дітей з полісенсорними порушеннями;

- контент-аналіз змісту навчальних програм й авторських методик, узагальнення практичного досвіду навчальних закладів США та Великої Британії з метою встановлення особливостей корекційної роботи в процесі формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей;

- бесіди, опитування, анкетування фахівців навчально-реабілітаційних центрів для сліпоглухих, аналіз документації цих закладів для об'єктивної оцінки сучасного стану роботи з формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей у США та Великій Британії.

Джерельна база дослідження:

- монографічні дослідження та публікації вітчизняних та зарубіжних вчених загального та спеціально-педагогічного спрямування;

- міжнародні та вітчизняні законодавчі документи, нормативно-правові акти з проблеми надання психолого-педагогічної допомоги особам з полісенсорними порушеннями розвитку;

- вітчизняні та зарубіжні збірники та довідники;

- архівні матеріали;

- інформаційні ресурси мережі Інтернет;

- матеріали вивчення досвіду роботи спеціальних навчально-виховних закладів для дітей зі складним дефектом розвитку США та Великої Британії.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягає у тому, що уперше:

- конкретизовано й уточнено зміст понять «комунікативна компетентність», «комунікативна компетенція» та «комунікативні уміння і навички» стосовно сліпоглухих дітей;

- здійснено аналіз, порівняння, систематизацію та узагальнення систем формування комунікативної компетентності, що склалися у вітчизняній і зарубіжній корекційній педагогіці;

- обґрунтовано наукові підходи щодо оптимізації корекційної роботи зі сліпоглухими дітьми, спрямовані на формування у них комунікативної компетентності;

- дістали подальшого розвитку методичні рекомендації, спрямовані на практичне втілення у навчально-виховний процес закладів для даної категорії дітей.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечена методологічним та теоретичним обґрунтуванням вихідних положень; великою джерельною базою дослідження, застосуванням комплексу наукових методів, що відповідають завданням дослідження.

Практичне значення одержаних результатів полягає:

- у представленні цілісної системи формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей, яка узагальнює провідний досвід вітчизняної та американської і британської тифлосурдопедагогіки;

- у застосуванні методичних рекомендацій, розроблених у ході дослідження, в практиці роботи спеціальних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку;

- у розробці навчально-методичних матеріалів до викладання курсу «Основи навчання та виховання сліпоглухих дітей» студентам дефектологічних спеціальностей.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідалися та обговорювалися на: Міжнародній науково-практичній конференції «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні» (м. Київ, 2008 р.), Міжнародній науково-практичній конференції

«Сучасний світ і незрячі: тифлопедагогіка, реабілітація, професійна освіта» (м. Луцьк, 2008 р.), Всеукраїнській конференції «Теорія і практика тифлопедагогіки: взаємозв'язки та взаємозбагачення» (м. Київ, 2008 р.).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено у 10 публікаціях, з яких 7 є одноосібними, а 3 надруковано у фахових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (270 найменувань на 27 сторінках) та 16 додатків. У тексті містяться 12 таблиць і 1 рисунок. Загальний обсяг дисертації становить 251 сторінку, з них основного тексту – 200 сторінок.

РОЗДІЛ 1

КОНЦЕПЦІЯ КОМУНІКАЦІЇ ТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1. Загальна концепція комунікації у психолого-педагогічній літературі

У сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі можна знайти чимало досліджень, присвячених проблемі комунікації, зокрема, з позиції лінгвістики комунікація була предметом дослідження А.М. Богуш [26-28], Т.О. Ладиженської [93], Т.Г. Постоян [146], у психології – Л.С. Виготського [42, 43], О.Р. Лурії [110], С.Л. Рубінштейна [161], у психолінгвістиці – О.О. Леонтьєва [94-97], Т.О. Піроженко [143], Є.І. Пассова [139], О.О. Бодальова [29, 30], Ф.С. Бацевич [18].

Основними проблемами, що привертають увагу дослідників є визначення самого поняття «комунікація», співвідношення понять «комунікація» та «спілкування», структура комунікації; форми, функції та мотиви комунікації, етапи формування комунікативних навичок особистості в онтогенезі та засоби спілкування.

Термін «комунікація» походить від латинського слова «communicatio», що означає «єдність, передача, з'єднання, повідомлення», пов'язаного з дієсловом «communico» – «роблю спільним, повідомляю, з'єдную», яке є похідним від «communis» – «спільний». Загальноприйнятим у науковому напрямку комунікативної лінгвістики є визначення спілкування, запропоноване Ф.С. Бацевич. Вчений розглядає спілкування як сукупність зв'язків і взаємодії людей, суспільств, класів, груп тощо, в якій відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями та навичками, результатами дії, накопиченим досвідом [18]. У свою чергу комунікація трактується як один із видів спілкування, що виступає смисловим та ідейно-змістовим аспектом соціальної взаємодії. Соціальне значення комунікації з позиції різноманітних зв'язків та стосунків,

що виникають у людському суспільстві, розглядає теорія комунікації. Соціальна комунікація – це обмін між людьми або іншими соціальними суб'єктами цілісними знаковими повідомленнями, у яких відображені інформація, знання, ідеї, емоції тощо. Такий обмін обумовлений цілим рядом соціально значимих оцінок, конкретних ситуацій, комунікативних сфер і норм спілкування, прийнятих у даному суспільстві.

У свою чергу зазначимо, що на даному етапі розвитку психологічних, лінгвістичних, соціальних та філософських наук немає єдиного тлумачення понять «спілкування» та «комунікація». Виділяються два підходи до вирішення цього питання. Прихильники першого (Л.С. Виготський [42], М.І. Лісіна [102], О.О. Леонтьєв [94], Т. Парсонс [138] ін.) схильні ототожнювати ці два терміни. З точки зору Л.С. Виготського, О.О. Леонтьєва, М.І. Лісіної та інших вітчизняних психологів, процес комунікації не обмежується передачею інформації від суб'єкта до об'єкта. На їх думку, комунікація незмінно носить діяльнісний, переважно діалогічний характер. Ці ж риси притаманні й спілкуванню. У той же час прихильники другого підходу вважають необхідним розмежування понять «спілкування» та «комунікація». Зокрема відомий вітчизняний філософ М.С. Каган [73] виділяє дві основні ознаки, які, на його думку, розрізняють комунікацію та спілкування. По-перше, спілкування має і практичний, і духовний характер, а комунікація є виключно інформаційним процесом. І по-друге, спілкування є міжсуб'єктною взаємодією, діалогічною за своєю суттю, в той час коли комунікація є інформаційним зв'язком суб'єкта з об'єктом, для якого характерним є односторонній, монологічний характер передачі повідомлення.

Аналіз спеціальної літератури показав, що багато сучасних авторів не дають чіткого розмежування понять «спілкування» та «комунікація», нерідко використовуючи їх як синоніми. Ми пояснюємо це тим, що у сучасній психологічній літературі наводиться чимало посилань на зарубіжних авторів, переважно англомовних, які під словом «communication» розуміють і інформаційну, і інтерактивну, і перцептивну сторони процесу міжособистісного

спілкування, а терміну, який би дослівно перекладався як «спілкування» не існує.

З точки зору поширеної на заході теорії інформації, комунікація розглядається як посилення повідомлення транслюючою системою та (або) отримання повідомлення іншою системою, тобто основна увага зосереджується на процесі передачі інформації. Іншими словами, це акт передачі повідомлення, з однієї сторони, та його інтерпретація, з іншої (К. Шеннон та ін.) [188]. Водночас інші автори (Г.М. Андрєєва [3], О.М. Леонт'єв [98], М.І. Лісіна [101, 102], Б.Ф. Ломов [107, 108] та інші) наголошують на тому, що в процесі міжособистісного спілкування інформація піддається не лише безпосередній передачі, але й у першу чергу, формується, уточнюється, за необхідності поширюється. Таким чином комунікація набуває міжсуб'єктного характеру, в якому головне місце займає не просто передача інформації, а активний обмін нею, успішність якого визначається спільністю системи кодування та декодування інформації, які у комунікативному акті реалізуються у єдиних використовуваних засобах спілкування та єдиній спільній системі предметних значень, що робить можливим взаємне розуміння партнерами один одного. У свою чергу наслідком обміну інформацією стає вплив на поведінку партнера по спілкуванню. М.І. Лісіна [101, 102] вважає, що спілкування – це взаємодія двох чи кількох людей, спрямована на узгодження та об'єднання їхніх зусиль з метою налагодження відносин і досягнення загального результату. Кожен учасник цієї взаємодії є активним. Активність може виявлятися не лише у тому, що людина при спілкуванні ініціативно впливає на партнера, а також у тому, що партнер сприймає її вплив і відповідає на нього. Коли двоє людей спілкуються, вони по черговому діють і сприймають дії один одного.

М.І. Лісіна наголошує також на тому, що кожен учасник спілкування виступає в його процесі як особистість, посилаючись на твердження Б.Ф. Ломова про те, що спілкування – це взаємодія людей, які вступають в нього як суб'єкти [107]. Отже, учасники комунікації як процесу дво- або багатосторонньої взаємодії розглядаються як суб'єкти, а не об'єкти взаємодії.

При передачі повідомлення відбувається орієнтація на партнера, аналізуються його мотиви, цілі, установки і очікується отримання нової, уточненої інформації, яка вплине на подальший хід спілкування.

Більшість авторів зарубіжної спеціальної літератури (L. Alsop [200], L. Hagood [221], K. Stremel та R. Wilson [258]) використовують нижченаведене визначення комунікації: комунікація – це взаємодія, у процесі якої відбувається обмін повідомленнями, інформацією між двома особами, або більшою кількістю людей. У процесі комунікації одна людина *надсилає* повідомлення, тоді як інша *отримує* його.

Для нашого дослідження особливу цінність має твердження про те, що у формуванні комунікативної компетентності важливу роль відіграє саме формальна сторона процесу спілкування – передача й отримання повідомлення (О.О. Бодальов [29, 30], О.О. Леонт'єв [96]).

Ще однією проблемою, яка досліджувалась вченими є питання співвідношення процесу спілкування й діяльності: чи є спілкування одним із видів діяльності, чи воно виступає як самостійна діяльність, тісно пов'язана з іншими видами діяльності.

Засновники теорії мовленнєвого спілкування (Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв [98], О.Р. Лурія [110]) вважають спілкування різновидом людської діяльності – мовленнєвою діяльністю, яка існує поряд із пізнавальною, ігровою, трудовою діяльностями. Так само, як окремий вид діяльності спілкування розглядає Д.Б. Ельконін [192].

У свою чергу засновник теорії мовленнєвої діяльності, О.О. Леонт'єв [94-99], спілкування розглядає як певну сторону діяльності, а діяльність як умову спілкування. При цьому, взаємне інформування партнерів по комунікації у процесі спілкування передбачає перехід до виконання спільної діяльності.

Проблема комунікації також тісно пов'язана з питаннями функціонування мови та її реалізації у мовленні людини. Аналіз лінгвістичної, психолінгвістичної та психологічної літератури з даної проблеми свідчить про існування різних підходів до вирішення цього питання у кожній із зазначених

наукових дисциплін. Зокрема, у лінгвістиці мова розглядається як система фонетичних, лексичних, граматичних засобів, що виражаються через систему лексико-граматичних категорій, форм і норм, що є знаряддям вираження думок і почуттів; а мовлення – як процес практичного користування мовою (П.С. Дудик [57], Б.М. Головін [48], Ю.О. Карпенко [74], М.П. Кочерган [87] та ін.). У лінгводидактиці панує діяльнісний підхід до мовлення, згідно якого мовлення розглядається як мовленнєва діяльність, у якій в ході спілкування використовуються мовні засоби. Лінгвістичний підхід, якого дотримується Л.В. Щерба [191], розглядає мовленнєву діяльність як один з трьох аспектів мови, нарівні із психологічною організацією, мовною системою та мовним матеріалом, що охоплює акти говоріння та розуміння.

Психологи, співвідносячи мовлення з окремим видом діяльності, водночас не зіставляють мовленнєву діяльність із працею або грою. На їх думку, вона у формі окремих мовних дій обслуговує всі інші види діяльності, входячи до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності. На думку Л.С. Виготського [42], психологічна структура мовленнєвої діяльності відповідає структурі будь-якого іншого виду діяльності і включає в себе мотив діяльності, мету, що є уявленням про очікуваний результат діяльності, дії й операції, та має такі самі фази реалізації, як і інші види діяльності – орієнтування, планування, реалізація програми висловлювання, контроль висловлювання.

Згідно психолінгвістичного підходу (І.О. Зимня [66, 67], О.О. Леонтьєв, Є.Ф. Собонович [170]), мовленнєва діяльність може виступати або як цілком самостійна діяльність, що має свій власний мотив, або як мовленнєві операції та дії, що входять до складу та/або супроводжують іншу немовленнєву діяльність.

З початку 70-х років ХХ століття у західній психології з'являється поняття «діяльність спілкування» («communication activity»), або «комунікативна діяльність», під впливом якого поняття «мовленнєва діяльність» одержує більш вузьку інтерпретацію (О.М. Шахнарович [187]) – це

діяльність, мотив якої пов'язаний із відтворенням самого мовлення. Зокрема, Т.О. Піроженко [143] комунікативну діяльність (мовленнєве спілкування) розглядає як особливий, специфічний вид пізнавальної діяльності, у процесі якого відбувається взаємний обмін інформацією. Це система мовленнєвих актів, мовленнєвої поведінки, що забезпечує взаєморозуміння у процесі спілкування.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що комунікативна діяльність містить у своїй структурі мотив, мету діяльності, комунікативні дії, операції, що виконуються на підставі комунікативних умінь та навичок, і за своєю сутністю є внутрішньою, творчою, когнітивною, психічною діяльністю. Мовленнєва дія – процес, що обслуговує мовленнєву діяльність і має мету, підпорядковану меті мовленнєвої діяльності. Мовленнєва операція – це спосіб здійснення мовленнєвої діяльності. Мовленнєвий акт – цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється у відповідності до норм суспільної комунікації.

Комунікативна діяльність особистості відбувається у конкретній ситуації спілкування. Згідно лінгводидактичного підходу А.М. Богуш [26-28], мовленнєва ситуація – це реально існуюча життєва ситуація, перша ступінь мовленнєвого акту, здійснення спілкування, комунікації за відповідних умов. Відповідно до комунікативно-лінгвістичного підходу, Ф.С. Бацевич [18] розглядає мовленнєву ситуацію як конкретну ситуацію спілкування, яка спонукає партнерів до взаємодії і визначає мовленнєву поведінку, способи реалізації комунікативних намірів. Відповідно, комунікативна ситуація – це система взаємовідносин співрозмовників, за якою створюються умови для переносу мовленнєвих навичок. Відповідна ситуація виступає у якості мотиву мовленнєвої діяльності. Отже, мовленнєва ситуація являє собою динамічну систему взаємовідносин, яка завдяки її відображенню у свідомості мовця викликає потребу особистості у цілеспрямованій мовленнєвій діяльності і підтримує цю діяльність. За визначенням Л.О. Савчук [162], це інтерактивна

динамічна система соціально-статусних, рольових, діяльнісних та моральних взаємовідносин суб'єктів спілкування, відображена у їх свідомості.

Сучасні вітчизняні та російські вчені розглядають процес комунікації як структуровану одиницю спілкування. Традиційно у процесі комунікації виділяються наступні елементи (У. Уівер та К. Шеннон [188]): джерело (комунікатор), кодування інформації, повідомлення, декодування інформації, отримувач (реципієнт).

Г.М. Андрєєва [3] у структурі спілкування виділяє три взаємопов'язаних компоненти: комунікативний, інтерактивний та перцептивний (соціальна перцепція). Комунікативна сторона спілкування, або комунікація у вузькому значенні цього слова, передбачає обмін інформацією між людьми, які спілкуються. Інтерактивна сторона являє собою процес діяльнісної взаємодії між партнерами по спілкуванню, тоді як соціальна перцепція охоплює процес взаємного сприймання і пізнання та встановлення на їх основі взаєморозуміння. Б.Ф. Ломов [107, 108] називає ці елементи процесу спілкування його функціями, але по суті вони мають аналогічний характер: інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна, афективно-комунікативна. Більш детально комунікативні функції будуть розглянуті нижче.

Г. Лассуеллом була запропонована наступна модель комунікативного процесу:

Той, хто (передає повідомлення) – комунікатор

Те, що (передається) – повідомлення

Те, як (відбувається передача) – канал

Те, кому (спрямоване повідомлення) - аудиторія

Те, з яким результатом передається повідомлення – ефективність.

Отже, поняття «спілкування» та «комунікація» є тотожними. Комунікації – процес міжособистісної взаємодії в ході якого реалізуються інформаційна, інтерактивна і перцептивна його сторони.

Функції і мотиви комунікації осіб зі збереженим слухом та зором

За Р.С. Немовим [134] зміст спілкування реалізується в інформації, яка в міжособистісних контактах передається від однієї особи до іншої. Така інформація може містити відомості як про внутрішній стан людини, так і про те, що відбувається в її оточенні. Здійснюючи передачу інформації у процесі спілкування учасники комунікації ставлять перед собою певні цілі та наміри. Мета, або мотив, спілкування визначає саме те, заради чого відбувається взаємодія між двома індивідами. Зокрема, на думку Є.В. Ключова, комунікативна ціль – це стратегічний результат, на який спрямований комунікативний акт [78].

Дослідженням проблеми формування комунікативних потреб і намірів дитини в онтогенезі присвячені праці М.І. Лісіної [101]. Вона виділила наступні основні три групи мотивів спілкування дитини з оточуючими людьми: потреба у враженнях, потреба в активній діяльності та потреба у визнанні й підтримці. Ці мотиви з віком трансформуються у пізнавальні, ділові й особистісні мотиви спілкування.

Аналіз ряду наукових досліджень із вказаної проблеми показав, що у загальній та соціальній психології виділяються функції комунікації, які вона виконує у процесі міжособистісної взаємодії, та мотиви комунікації, які реалізуються через ці функції. Відповідно функції комунікації є більш загальним поняттям, а комунікативні мотиви визначають мету безпосереднього комунікативного акту.

Розглядаючи комунікацію як елемент взаємодії, в ході якої відбувається обмін різноманітними уявленнями, думками, інтересами, почуттями, Б.Ф. Ломов [108], виділяє три функції спілкування: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну, маючи на увазі, на наш погляд, саме комунікативні функції.

Інформаційно-комунікативна функція охоплює процеси формування, передачі та отримання інформації. Реалізація цієї функції має кілька рівнів. На першому здійснюється подолання розбіжностей у первинній інформації, якою

володіють особи, що вступають у взаємодію. Другий рівень — передача інформації та прийняття рішень. На цьому рівні спілкування реалізує такі цілі, як інформування, навчання тощо (комунікативні мотиви – коментар наш. – Г.К.). Третій рівень пов'язаний із прагненням людини зрозуміти інших. Спілкування тут спрямоване на оцінювання досягнутих результатів, узгодження та порівняння поглядів тощо.

Регуляційно-комунікативна функція полягає у відповідній реакції на вчинки оточуючих і регуляції на їх підставі поведінки партнерів по спілкуванню. Відбувається процес взаємного налагодження дій.

Афективно-комунікативна функція характеризує вплив спілкування на емоційну сферу людини. Дана функція виявляється у ставленні людини до навколишнього середовища, у тому числі й соціального.

У соціальній психології [3, 96, 108, 134 та ін.] виділяються наступні функції, притаманні соціальній комунікації, які по своїй суті є аналогічними до функцій, визначених Б.Ф. Ломовим:

1. Інформаційна функція забезпечує передачу інформації про предмети, їх властивості, явища, дії та природні і соціальні процеси під час соціальної комунікації у суспільстві. Є аналогічною до інформаційно-комунікативної функції.

2. Експресивна функція визначає здатність соціальної комунікації передавати оціночну інформацію про предмети або явища (відповідає афективно-комунікативній функції).

3. Прагматична функція означає, що соціальна комунікація є засобом спонукання людини до певної дії та (або) реакції. Дана функція відповідає регуляторно-комунікативній, яка передбачає саме налагодження міжособистісної взаємодії.

За дослідженням А.А. Брудного [35] виділяються наступні функції спілкування:

1. Інструментальна функція, яка полягає в організації діяльності шляхом передачі інформації, необхідної для виконання дії;

2. Синдикативна – укріплення спільності між людьми в рамках певних груп;
3. Функція самовираження, яка орієнтована на контакт індивідів, на їх взаєморозуміння;
4. Трансляційна функція – функція передачі конкретних способів діяльності, оціночних критеріїв.

Реалізація вище перерахованих функцій здійснюється у комунікативних мотивах різного ступеня складності. А. Wetherby, J. Reichle та Р. Pierce [268] виділяють наступні три групи комунікативних мотивів, які вони називають функціями спілкування:

Функції комунікації у ранньому віці:

- Протест або відмова;
- Привернення уваги;
- Прохання про «ще»;
- Скерування дій інших, запити.

Функції комунікації у старшому віці:

- Привітання;
- Пропонування;
- Підтвердження;
- Надання відповіді;
- Називання;
- Запитування;
- Коментування.

Більш складні комунікативні функції:

- Жартування;
- Брехня;
- Вмовляння.

Г.М. Андрєєвою було також виділено соціальні та психологічні функції спілкування. До соціальних функцій відносяться: організація спільної діяльності, управління поведінкою та діяльністю, контроль. Психологічними

функціями спілкування є функція забезпечення психологічного комфорту особистості, задоволення потреби у спілкуванні, функція самоствердження.

Засоби та форми комунікації

Під засобами комунікації розуміють способи кодування, передачі, переробки та розшифрування інформації, яка передається від однієї людини до іншої.

Серед засобів спілкування М.І. Лісіна [101] виділяє три основні категорії. Перша категорія – це експресивно-мімічні засоби спілкування, до яких відносяться посмішка, міміка, погляд, виразні рухи рук та тіла, виразні вокалізації. Друга категорія – предметно-дійові засоби спілкування: локомоторні і предметні рухи, а також зовнішній вигляд, який використовується для цілей спілкування. До цієї категорії засобів спілкування також відносяться наближення, віддалення, протягування дорослому різноманітних речей, притягання до себе і відштовхування від себе дорослого; зовнішній вигляд, що виражає протест, бажання відхилитися від контакту з дорослим чи, навпаки, наблизитись до нього. Третя категорія – це мовленнєві засоби спілкування: висловлювання, питання, відповіді, репліки. Ці три категорії засобів спілкування представлені в тому порядку, в якому вони проявляються в онтогенезі.

Як показали численні дослідження психолінгвістів, експресивно-мімічні засоби спілкування виникають в онтогенезі першими, але вони зберігають своє значення для взаємодії з оточуючими людьми протягом всього життя ізольовано чи поряд з іншими комунікативними операціями. Значення експресивних засобів спілкування полягає у тому, що вони виражають зміст відносин, який не можна передати іншими засобами. Ця категорія засобів використовується для виявлення емоційних станів дитини, а також як активні жести, адресовані оточуючим людям, як індикатор відношення однієї людини до іншої. Предметно-дійові засоби спілкування виникають у спільній діяльності дитини з дорослим. Вони використовуються для вираження готовності дитини

до взаємодії з дорослими. Наближаючись до дорослого, простягаючи іграшку, дитина імітує епізод бажаної для неї спільної діяльності і використовує його як адресований дорослому знак – запрошення до такої діяльності. Спільна з дорослим діяльність, на фоні якої відбувається спілкування дитини з ним, збагачує засоби спілкування новими діями, пристосованими для комунікації. Як засвідчили дослідження М.І. Лісіної, у ранньому дитинстві предметно-дійові засоби зазвичай відрізняються інтенсивним емоційним забарвленням. Вони, як правило, часто поєднуються з вокалізаціями типу вигуків чи коротких гучних звуків, ціль яких – привернути увагу дорослого. Це виступає великим поштовхом для становлення мовленнєвого розвитку, головним чином до становлення спілкування як запоруки гармонійної мовленнєвої взаємодії з оточуючими.

Науково-практичні дослідження продемонстрували, що, незважаючи на важливість попередніх засобів спілкування, безперечно, найважливішими залишаються мовленнєві засоби спілкування. Вони є найбільш ефективними і проявляються в онтогенезі найпізніше, після того як попередні засоби спілкування досягли високого розвитку і значної складності.

Отже, передача інформації відбувається за допомогою усталених знакових систем (оптико-мімічних, предметно-дійових або словесно-звукових), що використовуються для її кодування, структурні одиниці яких виконують функції позначення предметів та явищ навколишньої дійсності. У світовій теорії та практиці лінгвістики, психолінгвістики та лінгвопсихології загальноприйнятим є виділення двох видів комунікації залежно від знакових систем, які використовуються у процесі комунікативної взаємодії: вербальна та невербальна (І.О. Зимня та ін.).

Відповідно вербальна комунікація в якості знакової системи використовує певну національну мову. У деяких наукових джерелах знаковою системою називають мовлення. Але знакова система – мова, тоді як мовлення є індивідуальним продуктом мовленнєвої діяльності особи, застосуванням мови окремою людиною. Вербальна комунікація за своїми можливостями є значно

досконалішою формою спілкування у порівнянні із невербальною, водночас не може використовуватися без форм невербальної комунікації. Розвиток вербальної комунікації спирається на невербальну взаємодію. На думку дослідників, мова є найдосконалішим засобом вербальної комунікації, який реалізується через мовлення, що є продуктом мовленнєвої діяльності (Б.М. Головін [48], С.І. Дорошенко [57], М.П. Кочерган [87] та інших).

Вербальна комунікація найчастіше реалізується у формі діалогу, діалогічного мовлення, що являє собою почерговий обмін репліками двох та більшої кількості людей. Діалог передбачає почергове висловлювання людей, активний, двосторонній характер взаємодії партнерів. У процесі діалогу відбувається послідовна зміна комунікативних ролей – «той, хто слухає» і «той, хто, говорить» – в ході якої здійснюється розгортання змісту комунікації. Успішність діалогічного спілкування визначається умінням партнерів за спілкуванням скеровувати розгортання теми діалогу та дотримуватися двостороннього почергового характеру діалогічного спілкування.

Невербальна комунікація не передбачає використання словесного мовлення в якості засобу спілкування. Невербальна комунікація – це спілкування за допомогою міміки, жестів, пантоміміки, через безпосередні сенсорні та тілесні контакти (Г.М. Андрєєва [3], Я.М. Яноушек [137], В.О. Лабунська [92] та ін.). Це тактильні, зорові, слухові, нюхові та інші відчуття і образи, що надходять від іншої людини. Більшість невербальних засобів спілкування є вродженими та дозволяють людині вступати у взаємодію, домагаючись порозуміння на емоційному та поведінковому рівнях.

За визначенням В.О. Лабунської [92] невербальна комунікація включає в себе чотири компоненти: паралінгвістичну та екстралінгвістичну системи; оптико-кінетичні засоби спілкування; проксеміку та візуальний контакт. Паралінгвістична система охоплює властивості голосу, його діапазон, тональність, тоді як екстралінгвістична система включає темп мовлення, плач, сміх, покашлювання тощо. До оптико-кінетичних невербальних засобів спілкування вона відносить жести (комунікативні, описові; жести, що

виражають стан співрозмовника та його ставлення до того, що відбувається), міміку та пантоміміку. Проксемікою визначається просторово-часова організація комунікативного процесу: спосіб розташування співрозмовників та дистанція спілкування.

Окрім таких форм комунікації, як вербальна та невербальна, що відображають характер знакової системи, яка використовується у процесі спілкування, виділяють також дві форми комунікації, які співвідносяться із процесами отримання та довільної передачі повідомлення у спілкуванні (L. Hagood [221], K. Stremel [256], V. Molden, C. Leister, J. Matthews, R. Wilson [258]) – перцептивна та експресивна форми комунікації. У вітчизняній літературі процеси отримання та передачі повідомлення розглядаються не як форми спілкування, а як етапи комунікативного процесу та мають назви «імпресивна й експресивна сторони спілкування». При дослідженні проблеми формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей нами було прийнято за основу саме цей поділ, оскільки навички сприймання та відтворення повідомлень закладають основу комунікативних компетенцій людини.

Поняття «комунікативна компетенція» та «комунікативна компетентність»

Перш ніж перейти до розгляду основних комунікативних умінь та навичок, якими має оволодіти сліпоглуха дитина для здійснення успішного спілкування з оточуючими, слід дати визначення двом термінам, які набувають все більшої поширеності останнім часом – «комунікативна компетенція» та «комунікативна компетентність».

У сучасній науковій думці переважають операціональний (Б.А. Ашмарин [6], Є.В. Гур'янов, А.Ц. Пуні [153]) та діяльнісний (Б.Ф. Ломов [107], Є.О. Мілерян [124], А.В. Петровський [142]) підходи до визначення комунікативних умінь.

Уміння розглядаються як свідомі, цілеспрямовані, успішна реалізація системи перцептивних, розумових, мнемічно-вольових, сенсомоторних та інших дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності за мінливих умов її протікання, та характеризуються свідомістю, інтелектуальністю, довільністю, плановістю, прогресивністю, практичною дієвістю, варіативністю способів досягнення цілей діяльності, злиттям розумових і практичних дій (Є.О. Мілерян [124]). Розвиток певних умінь передбачає здатність особистості виконувати складну комплексну дію на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду. На відміну від навичок, вони не можуть автоматизуватися.

Проблему формування комунікативних умінь у віковому аспекті в загальній педагогіці та психології досліджували Т.О. Піроженко (дошкільний вік) [143], Н.В. Притулик (молодші школяри) [149], Л.Ф. Курінна (учні старших класів), О.П. Яковлева (студенти педагогічних закладів).

Доведеним є твердження про те, що формування комунікативних умінь відбувається у процесі спілкування (Б.Ф. Ломов [107], В.М. Мясичев [129], В.О. Сластьонін [126]).

Вітчизняні та зарубіжні вчені рідко розглядають окремо комунікативні й мовленнєві уміння та навички. Психологи і лінгводидакти (Л.С. Виготський, Б.М. Головін [48], О.М. Леонтьєв [99], М.Р. Львов [112], Г.О. Люблінська [113], С.Л. Рубінштейн [161]) розкриваючи зміст поняття «комунікативно-мовленнєві уміння» визначають уміння та навички як здатність учнів оволодівати видами мовленнєвої діяльності – рецептивними (слухання, читання, аудіювання), продуктивними (говоріння, письмо) та змішаними (переклад).

М.М. Ісаєнко [71, 72] дає наступне визначення мовленнєвим умінням – спроможність виконувати складні мовленнєві дії, що забезпечує виконання відповідної діяльності, в основі якої лежить спілкування. Ступінь сформованості комунікативних умінь вчений визначає за когнітивно-інформаційним, емоційно-виразним, гностичним та оцінним компонентами.

За Є.І. Пассовим [139], комунікативні вміння є складним системно-інтегрованим поняттям, яке відбиває здатність індивіда до здійснення комунікативної діяльності, спроможності сприймати та породжувати цілісні мовленнєві висловлювання (тексти) відповідно до конкретної ситуації спілкування і має творчий характер. Зокрема він виділяє наступні уміння:

- вступати у спілкування;
- підтримувати спілкування;
- завершати спілкування;
- вести свою стратегічну лінію;
- враховувати компоненти ситуації;
- прогнозувати результат;
- розуміти сказане;
- перепитувати;
- взяти і втримати ініціативу;
- виражати основні мовні функції;
- висловлюватися логічно, цілісно, зв'язано.

А.В. Мудрик [128] виділяє такі комунікативні уміння: здібність організації спілкування, вільне володіння мовою, емпатія, соціальні установки, орієнтування в ситуації та партнері.

На нашу думку, особливої уваги заслуговують виділені Т.О. Ладиженською [93] структурно-композиційні комунікативні уміння:

- аналізувати зібраний матеріал;
- угруповувати матеріал, пов'язувати окремі думки у мікротеми;
- визначати послідовність їх розгортання;
- продумувати смислові зв'язки.

Якщо мовленнєві вміння (засвоєні суб'єктом норми і правила мови) – це сукупність мовленнєвих дій, операцій та навичок, які дозволяють здійснити мовленнєву діяльність, то мовленнєві навички є автоматизованими діями із мовним матеріалом у процесі говоріння та слухання.

Л.С. Виготський визначав мовленнєві навички як мовленнєві операції, що здійснюються несвідомо, повністю автоматизовані та відповідають мовній нормі, і використовуються для вираження власних думок, почуттів, намірів. Мовленнєві ж уміння – це мовленнєві дії, що реалізуються на основі мовних знань і способів діяльності, проте характеризуються довільним і усвідомленим варіюванням під час вибору та поєднання мовленнєвих операцій-навичок залежно від мети, ситуації спілкування. Навички та уміння пов'язані зі знаннями та ситуаціями спілкування, окрім володіння національною мовою, вони використовуються у певному контексті та відповідно до ситуації, тобто передбачають сформованість комунікативних компетенцій.

Поняття «комунікативна компетенція» стало широко застосовуватися як науковий термін з 1972 р. завдяки працям американського лінгвіста Д. Хаймза [228]. Комунікативна компетенція – це комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися у ситуації спілкування та ініціювати спілкування. Зокрема М.Р. Львов [112] включає у комунікативну компетенцію теоретичні знання і навички. А.М. Богущ [26, 27] визначає мовленнєву компетенцію як засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, семантиці, стилістиці, їх адекватне застосування. На думку Л.О. Савчук [162], комунікативну компетенцію слід розглядати в межах мовної, бо вона на ній базується.

М.М. Ісаєнко дотримується наступного визначення мовленнєвої компетенції – вміння адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретній ситуації (висловлювати свої думки, бажання, прохання, наміри), використовуючи для цього як мовні, так і позамовні засоби; вміння швидко й правильно орієнтуватись у мінливих умовах спілкування; правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема її найважливішу ланку – мовленнєвий вплив; швидко й точно знаходити адекватно змісту акту спілкування комунікативні засоби, що відповідають водночас і творчій індивідуальності, і ситуації мовлення, а також індивідуальним особливостям

об'єкта впливу (співрозмовника); постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; вміння чітко й емоційно виражати свої думки й почуття.

У свою чергу комунікативною компетентністю, на його думку, є здатність використовувати мову у спілкуванні з різними людьми; творчо, цілеспрямовано, доречно встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми засобами мови з урахуванням конкретної ситуації та комунікативної спрямованості.

Термінологічна і логічна невпорядкованість у визначенні і класифікації комунікативних і мовленнєвих умінь, подібність визначень комунікативних умінь, компетенцій та компетентності свідчить про недостатню теоретичну розробку даного питання. Зокрема більшість вчених розглядають комунікативні вміння не розділяючи їх з мовленнєвими вміннями (М.М. Ісаєнко, Є.І. Пассов, О.Я. Яковлева). Так, розглянуті нами дисертаційні дослідження (І.М. Гудим [55], І.М. Некрасова [133], Л.О Савчук [162]), присвячені формуванню комунікативних умінь у дітей з особливими освітніми потребами саме на основі мовленнєвого спілкування, тому побудовані навколо формування саме мовленнєвих компетенцій. Водночас ми не ставили за мету даного дослідження розробку виключно методики навчання мови та розвитку мовлення сліпоглухих дітей.

Аналіз значної кількості літературних джерел дозволив нам зробити висновок, що у сучасній психолінгвістиці та лінгвопсихології під комунікативними компетенціями в першу чергу розуміють вищу форму цілісних умінь та навичок, які безпосередньо пов'язані із застосуванням для спілкування певної національної мови – словесного мовлення.

Водночас аналіз спеціальної літератури з проблематики формування комунікативних компетенцій дітей з порушеннями психофізичного розвитку свідчить про те, що ще до оволодіння мовою як основним засобом спілкування у дитини має бути сформований цілий ряд умінь та навичок, які підготують її до засвоєння засобів комунікації. На основі цих навичок у дитини має скластися уявлення про почерговий, обопільний характер комунікативної

взаємодії, позначальну функцію того засобу спілкування, який буде використовуватися у спілкуванні з дитиною, та можливості його використання з огляду на усі функції комунікації.

З огляду на вищесказане, ми обрали визначення комунікативної компетентності як здатності людини розуміти та відтворювати певну комунікативну систему (наприклад, словесну мову або жестову мову) не тільки на рівні фонологічних та лексико-граматичних знань та умінь (якщо це усна мова), а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування.

На підставі аналізу зарубіжної та вітчизняної лінгвістичної і психолінгвістичної літератури ми дійшли висновку про те, що «комунікативна компетенція» є складовою поняття «комунікативна компетентність». В свою чергу комунікативна компетентність складається з інформаційної, перцептивної та регуляторної компетенцій у відповідності до функцій комунікації.

1.2. Значення теорії мовленнєвої діяльності для теорії та методики формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей

Фундаментальні положення Л.С. Виготського та М.І. Жинкіна [60, 61] заклали основу теорії мовленнєвої діяльності. Їх ідеї були узагальнені, систематизовані та представлені у цілісній концепції формування та розуміння мовленнєвого повідомлення О.О. Леонтьєва [94-97].

Особливе значення для розвитку тифлосурдопедагогіки, на нашу думку, мають дослідження М.І. Жинкіна, який запропонував гіпотезу існування у свідомості людини так званого універсально-предметного коду (УПК). Згідно цієї гіпотези, базовим компонентом мислення є особлива мова інтелекту, яку він і назвав універсально-предметним кодом. Цей код носить *невербальний характер* та являє собою систему знаків, що мають характер чуттєвого відображення дійсності у свідомості (курсив наш). За М.І. Жинкіним, це мова схем, образів, дотикових та візуальних відчуттів, кінестетичних імпульсів. Відповідно, формування висловлювання у внутрішньому мовленні є

перекодуванням змісту майбутнього мовного висловлювання з образів у вербальну форму. Становлення думки відбувається у предметно-образному коді: уявлення, так само як і явище, яке воно репрезентує, може стати предметом величезної кількості висловлювань.

Положення теорії М.І. Жинкіна поглиблюють та розширюють концепцію Л.С. Виготського про перехід думки у мовлення. Думка, існуючи в межах можливостей універсального предметного коду, в процесі її вербалізації здатна трансформуватися та набувати значень, які несуть у собі одиниці конкретної національної мови. Ми дозволимо собі додати до цієї гіпотези, що це можуть бути одиниці конкретної знакової системи.

Наукова робота М.І. Жинкіна має особливе значення для нашого дослідження, адже за теорією УПК саме чуттєві образи є будівельним матеріалом майбутнього комунікативного висловлювання, що формується і формулюється у слові. Отже, сліпоглухі діти при опорі на збережені сенсорні функції можуть також виробити відповідний УПК, який потім трансформується в одиниці тієї комунікативної системи, якою користується дитина. Зокрема, А.В. Ярмоленко говорить, що «словесне мислення сліпоглухих здійснюється в уявленнях тактильних образів слів» [196, с. 33].

Отже, ретельний аналіз психолінгвістичної літератури дозволяє нам стверджувати, що сучасні наукові уявлення про процеси породження та змістового сприймання висловлювання виглядають наступним чином. Зародженню будь-якого висловлювання передує мотив. Це те, заради чого формулюється висловлювання. Мотив формує у мовній свідомості комунікативний намір – готовність до породження мовлення, комунікативних дій. На цій стадії відбувається налаштування на конкретну ситуацію спілкування, модальність спілкування, формується загальна мета, інтенція висловлювання.

Первинна стадія формування висловлювання – стадія комунікативного наміру, який реалізується у вигляді налаштування на певну типову ситуацію соціальної взаємодії. В залежності від цієї ситуації формується загальна

установка на певну інтонаційну тональність комунікації, модальність мовлення. На цій стадії у свідомості мовця формується уявлення про мету (інтенцію) майбутнього висловлювання. Установка на певний мовний жанр впливає на формування загальної семантичної програми висловлювання.

Від комунікативного наміру процес формування висловлювання переходить до змістового (семантичного) наповнення висловлювання, в якому ще немає елементів національної мови. У невербальному коді образів та схем, названих М.І. Жинкіним універсально-предметним кодом (УПК), формується загальне, проте ще не зовсім чітке усвідомлення загального задуму майбутнього висловлювання. Іншими словами, мовець вже знає, про що він буде говорити, але ще не знає як. Лише після цього у свідомості з'являються перші мовні компоненти майбутнього висловлювання. У внутрішньому мовленні відбувається перекодування, переклад змісту (загального задуму мовного висловлювання) з мови образів у мову національну. Тут з'являється первинний вербальний запис майбутнього висловлювання. Він складається лише з ключових слів, ядрових висловів та рематичних уривків речень. Ця структура ще не має граматичного оформлення і несе виключно особистісний зміст, зрозумілий лише мовцю.

Подальше формування мовлення має характер розгортання ядрового задуму у цілісний та зв'язний текст. На цьому етапі відбувається те, що Л.С. Виготський називав «здійсненням думки у слові» [42].

При цьому, процес породження висловлювання, який починається з формування комунікативного наміру та утворення змісту (задуму) у системі УПК ще до початку власне вербалізації, переходить перш за все у стадію синтаксичного цілого, лише після чого починається заповнення синтаксичної структури відповідною лексикою. І лише після цього реалізується поскладова моторна програма зовнішнього мовлення, артикуляція.

Для навчання сліпоглухих дітей комунікативним навичкам виключне значення має твердження про те, що будь-яке мовне висловлювання саме формується, породжується, а не переходить у готовому вигляді із мислення у

мовлення, як теоретична основа існування немовних форм та засобів спілкування сліпоглухих осіб.

1.3. Формування комунікативної компетентності у дітей з нормальним сенсорним розвитком

У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі проблема розвитку навичок спілкування дітей у нормі розроблена досить детально. Їй присвячені наукові праці відомих вчених Д.Б. Ельконіна [192, 193], О.В. Запорожця [151, 155], М.І. Лісної [101, 102], О.Р. Лурії [110], Г.О. Люблінської [113], В.С. Манової-Томової [114], А.Г. Рузської [102] та ін.

О.В. Запорожець та Д.Б. Ельконін велику увагу приділяли дослідженню спілкування дитини і його ролі у її психічному розвитку. Було доведено, що спілкування є джерелом налагодження емоційних контактів, регулятором поведінки, встановлення позитивних стосунків з дорослими та однолітками. Воно сприяє задоволенню потреб дитини у засвоєнні інформації, забезпечує ефективність та високу результативність пізнавальних процесів.

Сучасні дослідження поведінки немовлят (С.О. Зиков [69], Б.Д. Корсунська [83, 84], Н.Ф. Слезіна [157]) показали, що в перші дні після народження діти не виявляють потреби у спілкуванні з дорослими. Це свідчить про те, що потреба у спілкуванні не природжена, а формується в процесі взаємодії з дорослим.

Для нашого дослідження найбільший інтерес представляє періодизація комунікативного розвитку дітей у нормі М.І. Лісної [101] на основі формування більш складних форм комунікації. Так, зміна окремих аспектів, які характеризують розвиток різних структурних компонентів спілкування – потреб, мотивів, операцій тощо, в сукупності дають початок інтегральному цілісному утворенню, яке являє собою рівні розвитку повсякденної комунікативної діяльності. Ці якісно специфічні утворення, які являються

етапами онтогенезу спілкування, і були названі М.І. Лісіною формами спілкування.

Спілкування з оточуючими людьми формується в онтогенезі поступово. Його передумовою є реакція зосередження, яка виникає у малюка у перші дні життя у контакті з дорослими. Однією з перших ознак цих контактів є посмішка дитини у відповідь на ласку дорослого. Вже на другому місяці життя виникає специфічно людська соціальна за своєю природою потреба – потреба у дорослій людині.

Дослідження М.І. Лісіної та інших учених доводять, що характер спілкування дитини з дорослими та однолітками змінюється та ускладнюється протягом дитинства, набуваючи спочатку форми безпосереднього емоційного контакту, а потім – контакту в процесі спільної діяльності, поступово набуваючи форми мовленнєвого спілкування. Розвиток спілкування, ускладнення і збагачення його форм, відкриває перед дитиною все ширші можливості засвоєння від оточуючих різного змісту знань та вмінь, що має першочергове значення для формування всього психічного розвитку та особистості в цілому.

У віці двох місяців характер взаємодії дорослого із немовлям стає взаємним. Дитина проявляє особливу активність, намагаючись привернути увагу дорослого. Цю першу в житті дитини форму спілкування з дорослими М.І. Лісіна назвала *ситуативно-особистісною*, або *безпосередньо-емоційною*. З перших днів життя дитини дорослий залучає її до спілкування, встановлюючи з малюком сигнальний зв'язок, здійснюючи постійний вплив на його поведінку, виділяючи та підсилюючи в ній одні дії, загальмовує та послаблює інші.

До 2-2,5 місяців у дитини під впливом дорослого і за його допомогою розвивається комунікативна потреба, яка характеризується наступними чотирма ознаками: інтересом до дорослого, емоційним ставленням до нього, інтенсивністю в налагодженні контактів з дорослим і чуттєвістю до його оцінок. Дана форма спілкування вперше проявляється у вигляді «комплексу пожвавлення», тобто емоційної позитивної реакції дитини на дорослого, яка

супроводжується посмішкою, активними рухами, вокалізацією, фіксованим поглядом в обличчя дорослого і прислуханням до його голосу. Все це свідчить про те, що дитина перейшла на новий етап розвитку, на якому через контакт з батьками вона починає пізнавати оточуючі предмети, свої можливості, особливості оточуючих людей і розвиває власне ставлення до них.

Ситуативно-особистісна форма для немовляти є провідним видом діяльності, тобто визначає подальший психічний та фізичний розвиток дитини. Ізоляція, дефіцит емоційних контактів з дорослими можуть призвести до недорозвитку дітей. Саме в цей період встановлюються афективно-особистісні зв'язки між дорослим та дитиною, які забезпечують формування позитивного ставлення дитини до людей та оточуючого світу. Окрім відчуття доброзичливого ставлення дорослого на даному етапі розвитку дитини важлива також продуктивна співпраця з ним. До кінця першого півріччя життя виникає *ситуативно-ділова форма* спілкування з дорослим, коли спілкування включається у практичну діяльність малюка.

У цей час відмічаються якісні зміни у відношенні дитини до оточуючого світу, різні форми наслідування, прояв потреби в маніпуляціях з предметами, які Л.С. Виготський визначив як «період активного інтересу» [43]. Пізнавальна діяльність дитини спрямовується не тільки на зовнішній світ, але й на саму себе. Дитина потребує уваги і визнання зі сторони дорослого. Вона також починає сприймати однолітків як цікаві предмети: вивчає та торкається них. Але вже на цьому етапі можливо виховувати у дітей по відношенню до однолітків такі якості особистості, як емпатія, співчуття тощо.

У віці від одного до трьох років настає новий етап розвитку особистості дитини – раннє дитинство. Діяльність з точки зору взаємовідносин з дорослим набуває характеру спільної діяльності. Дитина намагається залучити дорослих до своєї діяльності з предметами, вимагає від них участі в своїх справах. Таким чином предметна діяльність дитини стає спільною, розділеною діяльністю з дорослим.

Характер співпраці дитини з дорослим на основі ситуативно-ділового спілкування набуває виразних змін із розвитком дитини. Якщо в один-півтора роки, коли дитина ще не володіє засобами вербального спілкування, вона переважно потребує допомоги у виконанні предметних дій, пізніше, по мірі оволодіння мовленням, дитина не обмежується очікуванням допомоги від дорослого, на даному етапі вона хоче діяти як дорослий, починає копіювати його. У цей час відбувається важлива подія у розвитку особистості дитини – вона починає відокремлювати безумовне позитивне відношення дорослого до себе від оцінки ним окремих якостей та вчинків. У цей час дитина починає проявляти ініціативність та самостійність, стає більш зосередженою і спостережливою: вона бере до уваги слова дорослих, намагається підкоряти свою поведінку їх порадам.

У рамках такої форми спілкування з дорослим, коли дитина діє за наслідуванням, в умовах тісної співпраці з ним, відбувається оволодіння мовленням. Ситуативно-ділова форма спілкування відіграє важливу роль у формуванні особистості дитини. Затримка на безпосередньо-емоційному етапі спілкування з дорослим спричиняє значну затримку в розвитку дитини, в адаптації до нових умов життя.

До трьох років у дитини мають бути сформовані базові навички самообслуговування. Одночасно у неї виникає потреба проявляти власну самостійність і діяти незалежно від дорослих. Виникнення бажання самостійності, яке на мовленнєвому рівні проявляється у виразі «я сам», означає одночасну появу нової форми бажань, безпосередньо не співпадаючих з бажанням дорослого, що підтверджується словами «я хочу». Центральним новоутворенням трьох років Л.І. Божович [31] вважає появу «системи Я», яка породжує потребу діяти самостійно. Розвивається самосвідомість дитини, що має важливе значення для становлення її особистості.

У ранньому дитинстві не тільки старший впливає на розвиток особистості дитини. Настає момент, коли дитина прагне до спілкування з іншими дітьми. Досвід спілкування з дорослими багато в чому визначає спілкування з

однолітками, реалізується у стосунках між дітьми. У своїх дослідженнях А.Г. Рузська [102] дійшла висновку, що спілкування дитини з дорослим та однолітками – різновиди однієї і тієї ж комунікативної діяльності. Хоча власне комунікативна діяльність з ровесниками виникає саме в період раннього дитинства (в кінці другого – на початку третього року життя) і має форму *емоційно-практичного спілкування*. Головна мета цього спілкування – співучасть. Під час такого спілкування діти не виконують ніякої спільної справи, отримують задоволення від самого факту спільної діяльності. Емоційно-практичне спілкування з дорослими сприяє розвитку таких особистісних якостей, як ініціативність, незалежність, допомагає подальшому становленню самосвідомості, розвитку емоцій.

У 3-5 років у дитини формується нова форма спілкування з дорослим, яка характеризується їх співпрацею у пізнавальній діяльності, «теоретичною співпрацею» за висловом М.І. Лісіної. Розвиток допитливості змушує дитину ставити перед собою все більш складні питання. На рівні *позаситуативно-пізнавального спілкування* діти відчувають гостру потребу в повазі дорослих, виявляють підвищену чутливість до їх ставлення. У цей час формується самооцінка дитини, становлення стосунків з однолітками.

До кінця дошкільного віку основною формою спілкування виступає *позаситуативно-особистісна* форма спілкування з дорослим. Бесіди дитини та дорослого зосереджені на «дорослому світі», для дитини важливо знати, як має бути, вона прагне до взаєморозуміння і співпереживання з дорослими. Завдяки дорослому засвоюються норми суспільної поведінки, дитина оцінює свої вчинки і вчинки оточуючих людей. У цей період дитина особливо чуйно реагує на зауваження і вказівки дорослого, водночас сам дошкільник поступово підходить до усвідомлення себе як суб'єкта взаємовідносин.

До 6-7 років дитина починає переживати себе в якості соціального індивіда, і у неї виникає потреба у новій життєвій та суспільно-корисній діяльності, що забезпечує цю позицію. У дитини з'являється «внутрішня позиція», яка в подальшому буде притаманна людині на всіх її етапах життя та

стане визначати її ставлення не тільки до себе, але і до місця, яке вона посідає у житті.

У старшому дошкільному віці спілкування з однолітками, на відміну від спілкування з дорослими, має *позаситуативно-ділову* форму. Ця форма спілкування сприяє розвитку усвідомлення своїх обов'язків, вчинків та їх наслідків, розвитку довільної, вольової поведінки, що є необхідною умовою успішної навчальної і трудової діяльності.

У віці 6-7 років дитина переходить до нового виду діяльності – навчальної. У зв'язку з цим постає питання про сформованість психологічної готовності до школи. Рівень розвитку навичок спілкування також свідчить про сформованість інших показників готовності до шкільного навчання. На думку вчених, сформованість спілкування та навичок комунікації у дитини свідчить про її комунікативну готовність до шкільного навчання, а саме вміння вести діалог, використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, будувати логічно, зв'язно, послідовно висловлювання, вміння слухати співрозмовника, співпереживати.

Отже, комунікативний розвиток дитини відбувається у тісному зв'язку з формуванням емоційно-вольової сфери та соціальним розвитком дитини. У Додатку А подано зведену таблицю, у якій представлені показники формування комунікативної компетентності дитини в нормі та хід онтогенетичного розвитку основних комунікативних компетенцій. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що деякі дослідники за якісний показник комунікативного розвитку дитини беруть стан сформованості артикуляційних вмінь та усного мовлення, тоді як інші комунікативну компетентність дитини оцінюють, окрім того, з огляду на показники її соціально-емоційного розвитку. На наш погляд, саме такий підхід є найбільш доцільним, оскільки комунікативна компетентність дитини передбачає не просто вміння говорити, а спілкуватися, ініціювати та встановлювати контакт з оточуючими, доцільно застосовувати засоби спілкування, як вербальні, так і невербальні, у відповідності з метою комунікативної взаємодії.

1.4. Особливості комунікативного розвитку дітей з порушеннями слуху

Проблема формування комунікативної компетентності дітей зі стійкими порушеннями слуху у спеціальній літературі висвітлена з точки зору формування у них саме мовленнєвих компетенцій, особливостей розвитку словесного мовлення, як усного так і письмового, можливостей оволодіння артикуляційною стороною мовлення та використання додаткових засобів спілкування, таких як дактильний алфавіт та мова жестів.

Питання формування усного та письмового мовлення у дітей з порушеннями слуху досліджувалося багатьма вітчизняними сурдопедагогами та психологами у різних аспектах, розглядалися питання змістовної сторони мовлення, особливостей його лексичного складу та граматичної будови, питання мотивації та ставлення дітей з вадами слуху до вивчення мови та спілкування за допомогою усного мовлення (К.Д. Бойко [32], Р.М. Боскіс [34], С.О. Зиков [69], Н.Г. Морозова [127], І.М. Соловійов [150], О.М. Таранченко [180], Л.І. Фомічова [186], Ж.І. Шиф [190]). Відсутність можливості слухового сприймання мовлення оточуючих та обмежені можливості спілкування з чуючими негативним чином впливають на формування у дитини з вродженою втратою слуху потреби у мовному спілкуванні, позбавляють її можливості отримувати зразки для формування власного мовлення на основі їх наслідування та відтворення при слуховому контролі; дитина не відчуває інтонаційно-виражальні засоби мовлення.

Сприймання глухими дітьми словесного мовлення за допомогою зорового та зорово-рухового аналізаторів створює цілком відмінну основу формування первинних образів слів: вона має оптичний характер, що підкріплюється руховими відчуттями. Наявність альтернативного способу сприймання фонетичної сторони мови стає основною умовою оволодіння словесним мовленням при порушенні слуху. Система навчання глухих усному мовленню на основі доступних для зорового сприймання артикуляційних образів фонем

була розроблена В.І. Бельтюковим [19-22], Ф.Ф. Рау [117, 157], Н.Ф. Слезіною [157], І.П. Соколянським [171-176].

У працях багатьох сурдопедагогів та сурдопсихологів можна знайти підтвердження своєрідності формування значень слів у глухих та слабочуючих дітей (Р.М. Боскіс, А.М. Гольдберг [49], Б.Д. Корсунська [84, 85], О.П. Круглик [90], Л.О. Малина, Н.Г. Морозова [127], І.М. Соловйов, Ж.І. Шиф [190]). Зокрема, визначені відмінності у процесі оволодіння глухими дітьми лексичною стороною мови. Було виявлено, що для глухих дітей характерні наступні помилки у використанні лексико-семантичних одиниць мови: використання слів у широкому значенні, порушення предметної співвіднесеності слів і використання одних частин мови замість інших, наприклад, іменників, що позначають об'єкт або суб'єкт певної дії, замість дієслова (О.П. Гозова [47], В.Г. Петрова, І.М. Соловйов, Л.І. Тигранова [183]), одночасно із порушенням узагальнюючої функції слова (О.П. Гозова, Л.І. Тигранова, Ж.І. Шиф) та конкретністю лексичних уявлень.

Аграматизм усного та писемного мовлення глухих дітей став предметом науково-практичних досліджень Р.М. Боскіс, А.М. Гольдберг, К.Г. Коровіна [83], Б.Д. Корсунської, К.В. Луцько [111], Н.Г. Морозової, Ж.І. Шиф. Він проявляється у неправильному використанні граматичних форм (категорії часу, числа, відмінку, роду), а також у неправильному та недоречному застосуванні частин мови, особливо службових (Р.М. Боскіс), помилках в узгодженні членів речення. У помилковому використанні відмінкових форм у контексті речення зокрема полягає одна з основних відмінностей у мовленнєвому розвитку нечуючих та чуючих дітей та засвоєнні ними граматичної будови мови, оскільки починаючи з двох років чуючі діти не плутаються у відмінках, вільно розрізняють їх синтаксичне значення.

Своєрідність відбору лексико-фразеологічного складу, відбору інформації та порядку розташування інформації в письмовому мовленні глухих були об'єктом досліджень К.Д. Бойко, Р.М. Боскіс, А.М. Гольдберг, Б.Д. Корсунської, Н.Г. Морозової, Ж.І. Шиф). Письмове мовлення глухих

характеризується фіксацією на сприйнятому і недостатньою інтерпретацією та доповненням інформації.

Особливості позначення та граматичної будови мови жестів вивчали Р.М. Боскіс, Н.В. Іванюшева [70], С.В. Кульбіда [70, 91], С. Литовченко [106], Н.Г. Морозова, І.М. Соловійов. Семантику жестів та вплив мови жестів на розвиток мислення дітей з вадами слуху – Р.М. Боскіс, Т.В. Розанова [150], Ж.І. Шиф.

Використання дактильного мовлення як своєрідної форми словесного мовлення та допоміжного засобу засвоєння фонетико-граматичної сторони мови присвячені дослідження В.І. Бельтюкова, Б.Д. Корсунської, Ф.Ф. Рау, І.П. Соколянського, А.В. Ярмоленко.

М.Ф. Титовою [150] проведено дослідження, метою якого було вивчення процесу оволодіння артикуляцією слів, попередньо засвоєних у дактильній формі. Питання взаємодії дактильного мовлення з усним та письмовим мовленням були детально вивчені у працях С.О. Зикова, яким було визначено, що первинно засвоєні у дактильній формі слова у процесі навчання грамоти пізніше виконують функцію опори при відтворенні слів на письмі і при проговорюванні.

Особливості перцептивної сторони комунікативної діяльності глухих найяскравіше проявляються у розумінні письмового мовлення, оскільки успішність сприймання усного мовлення в першу чергу визначається доступністю для сприймання його візуальної сторони, а не стільки розумінням мовного матеріалу. Н.Г. Морозова відмічає труднощі в осмисленні значень слів (плутання слів, що позначають предмет та дію, конкретних та загальних понять, однокореневих слів), нерозумінні слів при змінній граматичній формі, неволодіння глухими дітьми контекстним значенням слів. Відповідно нерозуміння граматичного значення слів та словосполучень у реченні визначає труднощі встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями у тексті.

З огляду на складності оволодіння словником та граматичною будовою мови, формування усного та письмового мовлення, усвідомлення відмінності

власного мовлення від мовлення чуючих, дослідники відмічають слабкість мотиваційної сторони оволодіння усним мовленням глухими та слабчуючими дітьми.

1.5. Особливості комунікативного розвитку дітей з порушеннями зору

В осіб з вадами зору у процесі міжособистісної комунікації, що відбувається в умовах обмеженої сенсорної інформації, також спостерігаються певні відхилення у комунікативній поведінці від загальноприйнятих суспільних норм та правил, що має сукупний негативний вплив і на сам процес комунікативної взаємодії, і на його результативність (Т.М. Гребенюк [52], І.М. Гудим [55], В.З. Денискіна [56], П.М. Залюбовський [63], М.М. Заорська [64], В.О. Кобильченко [79], О.Г. Литвак [103-105], І.С. Моргуліс [125], Г.В. Нікуліна [135], Л.І. Плаксіна [145], І.О. Сасіна [166], Є.П. Синьова [164, 166], Л.І. Солнцева [177], В.О. Феоктистова [185]).

Порушення зорової функції внаслідок пошкодження зорового аналізатора перш за все має негативний вплив на перцептивну сторону комунікативної діяльності, на здатність людини сприймати та відображати партнера по спілкуванню, наслідком чого стає порушення взаєностосунків між людьми, ставлення людей один до одного, неадекватність або неточність формування уявлення про партнера по спілкуванню (О.О. Бодальов, О.Г. Литвак).

Аналіз спеціальної літератури, присвяченої проблемі міжособистісної взаємодії осіб з порушеннями зору, виявив, що такі порушення у першу чергу виявляються у процесі формування першого враження про співрозмовника та уявлень про його зовнішність (О.Г. Литвак, Г.В. Нікуліна), що є наслідком зменшення кількості відчуттів та сприймань. Це також відображається на зменшенні повноти, точності та диференційованості чуттєвого відображення світу взагалі та зовнішності оточуючих людей зокрема (О.Г. Литвак, Г.В. Нікуліна, Л.І. Плаксіна). Характерні особливості також були виявлені у процесі здійснення зворотного зв'язку між партнерами, що виконує роль

регулятора міжособистісної взаємодії і зумовлюється відсутністю ряду візуальних ознак, які за умов збереженого зору забезпечують цей зворотній зв'язок та проявляються у особливостях міміки, відсутності звичних для людей зі збереженим зором виражальних рухів тощо. Дослідження І.П. Волкової [136], П.М. Залюбовського, І.С. Моргуліса, Є.П. Синьової продемонстрували відсутність достатнього комунікативного досвіду та недостатність особистісно-емоційного спілкування осіб з порушеннями зору. Особливості оволодіння вербальними, і що найголовніше, невербальними засобами спілкування розкриті у працях І.М. Гудим, З.Г. Єрмолович [59], М. Заорської, Г. В. Нікуліної та В.О. Феоктістової. Труднощі міжособистісного спілкування незрячих з особами зі збереженим зором також обумовлюються наявністю неадекватних установок зрячих по відношенню до сліпих та неадекватної інформації про ставлення зрячих до осіб з порушеннями зору (О.Г. Литвак), а також особливостями ставлення осіб з порушеннями зору до власного дефекту (С.Б. Власенко [39], Є.А. Клопота [77], О.Г. Литвак, Е.М. Стерніна [179], Ю.В. Тімакова [182]). Крім того, комунікативні проблеми ускладнюються невмінням сприймати партнера по спілкуванню, спираючись на збережені аналізатори (П.М. Залюбовський, М.М. Заорська, Г.В. Нікуліна, В.О. Феоктістова) та переважанню у осіб з порушеннями зору монологічних форм спілкування, побудовою комунікативної взаємодії у формі управління (Л.І. Солнцева). До інших порушень комунікативної сфери належать також наявність у незрячих осіб негативних характерологічних рис, які, на думку О.Г. Литвака, викликані відносною обмеженістю контактів з оточуючими; наявність затяжних депресивних станів, наслідком яких є уникнення спілкування або його порушення внаслідок негативних проявів особистості незрячого. Ці та інші проблеми виявляються на фоні звуження кола інтересів осіб з порушеннями зору та відсутності доступу до видів діяльності, що потребують візуального контролю (О.Г. Литвак, І.М. Некрасова).

У вітчизняній тифлології проблема формування комунікативної компетентності осіб з вадами зору піднімалася в ході дослідження труднощів

спілкування та розробки шляхів їх подолання (Т.П. Головіна, П.М. Залюбовський, В.О. Кобильченко, О.Г. Литвак, В.М. Сорокін, В.О. Феоктистова), дослідження міжособистісних стосунків у змішаних колективах (І.П. Волкова, О.Г. Литвак, Є.П. Синьова, Т.М. Гребенюк), мовленнєвого розвитку осіб з порушеннями зору (З.Г. Єрмолович, Г.В. Григор'єва [53], Н.С. Костючек [86], Г.В. Нікуліна), формування комунікативної культури осіб з вадами зору (Г.В. Нікуліна [135]).

Проблемі формування комунікативної діяльності осіб з вадами зору присвячені праці Л.С. Волкової, М. Заорської, З.Г. Єрмолович, Н.С. Костючек, І.С. Моргуліса. Однак, на думку Г.В. Нікуліної [135, с. 7]. У переважній більшості дослідження комунікативної сфери осіб з порушеннями зору носять емпіричний характер та зосереджуються на процесі трансляції та відтворення особами з порушеннями зору культури поведінки лише у її нормативному аспекті, тоді як питання формування комунікативної культури осіб даної категорії в якості суб'єктів культури та комунікативної діяльності висвітлені не були.

Особливу цінність для нашого дослідження представляє теоретико-експериментальне дослідження Г.В. Нікуліної, присвячене формуванню комунікативної культури осіб з порушеннями зору. Зокрема, Г.В. Нікуліною була розроблена шестикомпонентна модель структури феномена «комунікативної культури особистості», що функціонує в умовах зорової депривації, яка на рівні із загальними підструктурами (що акумулюють комунікативний досвід попередніх поколінь, забезпечують відображення соціально-перцептивних характеристик партнера, відповідають за формування провідного типу стосунків, забезпечують реалізацію відповідної позиції у процесі міжособистісного спілкування, відповідають за оволодіння комунікативними навичками та уміннями) містить специфічну підструктуру, обумовлену впливом аномального фактору (що відповідає за ступінь адекватного ставлення особи до свого порушення).

Необхідно підкреслити, що на рівні із соціально обумовленими компонентами комунікативної культури п'ятим елементом була виділена підструктура, що відповідає за рівень розвитку та володіння індивідом комунікативними вміннями та навичками, які покладені в основу поняття комунікативної компетентності.

За Г.В. Нікуліною, психолого-педагогічний механізм функціонування комунікативної культури на особистісно-індивідуальному рівні в умовах порушення зору реалізується через інтеріоризацію комунікативного досвіду особи та проявляється у комунікативному потенціалі особи з порушеннями зору. Г.В. Нікуліною обґрунтовано чотири параметри комунікативного потенціалу: нормативно-змістовний, оціночно-рольовий, позиційно-функціональний та наявно-діяльнісний. Рівень сформованості комунікативних умінь та навичок Г.В. Нікуліна віднесла саме до четвертого параметру.

Були виявлені наступні особливості комунікативного потенціалу осіб з вадами зору за його компонентами:

- переважання низького рівня знань про комунікативну культуру, що проявляється на особистісно-індивідуальному рівні та обмежується поняттям культури мовлення; наявність більш повних уявлень про «ідеального партнера», що включають уявлення про належну комунікативну поведінку, риси особистості та комунікативні вміння, порівняно з уявленнями про негативного партнера. Це свідчить про негативний вплив аномального фактора на рівень знань про комунікативну культуру особистості, що виявляється в ігноруванні таких важливих її характеристик, як культура взаємовідносин суб'єктів спілкування, що охоплює взаємоповагу між партнерами, дотримання норм та правил спілкування, вміння обрати тактику та стратегію комунікативної діяльності відповідно до ситуації спілкування;

- наявність типологічних особливостей основних груп міжособистісної взаємодії та ставлення (до себе як суб'єкта комунікативної діяльності, до інших як до суб'єктів комунікативної діяльності та до комунікативної діяльності як специфічного виду діяльності) в інвалідів по зору,

що проявляються в індиферентному характері цих ставлень в осіб з глибокими порушеннями зору та позитивному характері ставлень в осіб зі збереженим зором. При цьому відсутній безпосередній вплив глибини порушення зору на характер домінуючого ставлення;

- наявність різного рівня розвитку емпатичних тенденцій, що включає діапазон від високого до низького рівня їх розвитку; наявність різноманітних поєднань розвиненості рівня мотиву прагнення до спілкування з страхом бути знехтуваним, з переважанням комбінації високого рівня афілітації із високим рівнем тенденцій уникнення спілкування; наявність широкого діапазону рівнів розвитку ворожості та агресивності, включаючи як нормальні показники, так і підвищений або занижений їх рівні, з підвищенням рівня ворожості при збільшенні глибини порушення зору. Наслідком цього стає зниження здатності осіб з порушеннями зору ставити себе на місце інших, зниження потреби у спілкуванні, емоційних контактах, у встановленні, підтримці та отриманні задоволення від емоційно позитивних стосунків з іншими людьми;

- наявність різного діапазону розвитку комунікабельності, водночас із відсутністю надто високого рівня комунікабельності. При цьому не було встановлено прямої залежності між глибиною порушення зору та рівнем комунікабельності, розвиненістю комунікативних умінь та рівнем самоконтролю.

Таким чином, дослідження вітчизняних тифлопедагогів доводять, що міжособистісна взаємодія в умовах зорової деривації відбувається загалом за тими ж закономірностями, що і у осіб з нормальним зором.

Висновки до Розділу I

1. Виявлено термінологічну і логічну непорядкованість у визначенні понять «комунікація» і «спілкування», визначенні комунікативних і мовленнєвих умінь, подібність визначень понять «комунікативні уміння», «компетенція» та «компетентність», що свідчить про недостатню теоретичну розробку даної проблеми.

2. Дослідженням доведено, що поняття «спілкування» та «комунікація» є тотожними. Комунікації – процес міжособистісної взаємодії, в ході якого реалізуються інформаційна, інтерактивна і перцептивна його сторони.

3. На основі аналізу спеціальної літератури було виділено функції комунікації, які вона виконує у процесі міжособистісної взаємодії (інформаційна, регуляційна та афективна), та комунікативні мотиви, які реалізуються через ці функції (протест, вимога, привернення уваги тощо).

4. Комунікативною компетенцією є вища форма цілісних умінь і навичок, комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, здатність орієнтуватися в ситуації спілкування та ініціювати його. Комунікативна компетентність – здатність людини розуміти та відтворювати певну комунікативну систему (наприклад, словесну мову або жестову мову) не тільки на фонологічному та лексико-граматичному рівні (якщо це усне мовлення), а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування. «Комунікативна компетенція» є складовою поняття «комунікативна компетентність». Комунікативна компетентність складається з інформаційної, перцептивної та регуляторної компетенцій у відповідності до функцій комунікації.

5. Висвітлення проблеми формування комунікативної компетентності дітей зі стійкими порушеннями слуху у спеціальній літературі здійснювалось з точки зору особливостей формування у них саме мовленнєвих компетенцій, розвитку словесного мовлення, як усного так і письмового, особливостей

дактильного й жестового мовлення глухих. Водночас, аналіз тифлопедагогічної літератури показав, що в осіб з вадами зору у процесі міжособистісної комунікації спостерігаються певні відхилення у комунікативній поведінці від загальноприйнятих суспільних норм та правил, що має сукупний негативний вплив і на сам процес комунікативної взаємодії, і на його результативність.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ СЛІПОГЛУХИХ ДІТЕЙ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ КОНЦЕПЦІЙ)

2.1. Становлення теорії і практики навчання й виховання сліпоглухих дітей

За періодизаціями історії становлення вітчизняної тифлопедагогіки (В.О. Феоктистової [185]) і сурдопедагогіки (М.Д. Ярмаченка [198]) виникнення організованої практики навчання сліпоглухих дітей в Україні припадає на роки першого десятиріччя після Великої Жовтневої соціалістичної революції і пов'язується з діяльністю І.П. Соколянського (1889-1960). За його ініціативи у 1923 році у Харкові був відкритий «Відділ сліпоглухонімих при педагогічній лабораторії дослідної станції Управління соцвиху», а у 1925 році перша в Радянському Союзі спеціальна школа-клініка для сліпоглухонімих дітей при Харківській школі сліпих. Клініка проіснувала лише до 1938 року, коли її закрили відповідно до постанови Наркомпросу, за якою сліпоглухі діти прирівнювались до розумово відсталих і повинні були знаходитися в будинках для інвалідів. Чотирьох вихованців клініки перевели до Ленінградської групи сліпоглухих, досвід навчання якої у своїх працях узагальнила А.В. Ярмоленко (1900-1976). Однак, навчання сліпоглухих дітей при Ленінградському інституті слуху і мовлення здійснювалось лише до Великої Вітчизняної війни.

Робота над дослідженням проблеми навчання та виховання сліпоглухих дітей продовжилась у післявоєнні роки, з переїздом І.П. Соколянського до Москви і відкриттям лабораторії по вивченню та навчанню сліпоглухонімих дітей в Інституті дефектології АПН. Наприкінці 50-их років І.П. Соколянський запросив на роботу до своєї лабораторії О.І. Мещерякова (1923-1974), з чим ім'ям пов'язується подальший розвиток вітчизняної та радянської тифлосурдопедагогіки. Саме зусиллями О.І. Мещерякова та О.І. Скороходової

(1911-1982), всесвітньовідомої учениці І.П. Соколянського, у 1963 році був відкритий Загорський дитячий будинок для сліпоглухих дітей. З 1968 року по 1986 рік дитячий будинок очолював учень О.І. Мещерякова – А.В. Апрашев, автор першого та єдиного на даний час підручника «Тифлосурдопедагогіка» для студентів дефектологічних факультетів та працівників закладів для сліпоглухих дітей.

В основу вітчизняної педагогіки та психології сліпоглухих покладено праці таких видатних дефектологів та психологів, як В.А. Апрашев, Р.А. Марєєва, О.І. Мещеряков, О.І. Скороходова, І.П. Соколянський, співробітників Ленінградського Інституту слуху і мовлення – Ю.О. Якимової та А.В. Ярмоленко; кафедри психології Ленінградського педагогічного інституту ім. О.І. Герцена – Ф.С. Розенфельд і С.Л. Рубінштейна [171]; Б.Г. Ананьєва [2], М.О. Захарової, О.М. Леонтьєва, та інших.

На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки розробкою проблем корекційно-педагогічного супроводу дітей з комплексними порушеннями розвитку займаються А.Я. Акшоніна [1], Т.О. Баилова [7-17], О.Л. Гончарова [50], М. Заорська, О.А. Копил [82], Л.В. Пашенцева [140], В.М. Ремажевська [159], І.В. Саломатіна [163], С.О. Сироткін [168].

У вітчизняній спеціальній літературі докладно описані перші спроби здійснення навчання і виховання сліпоглухих дітей у США та Великій Британії (Т.О. Баилова, О.І. Мещеряков, С.В. Федоренко, М.Д. Ярмаченко, А.В. Ярмоленко та ін.) Зокрема, у роботах названих вчених описано та проаналізовано досвід роботи С. Хоува з Лаурою Бріджмен, А. Суліван з Елен Келлер у Перкінсовській школі для сліпих (Perkins School for the Blind, м. Бостон, США).

Перкінсовська школа, розташована у м. Вотертаун, штат Массачусетс, є однією з найстаріших та провідних шкіл США. Школа була заснована у 1833 році. Її першим директором став Семьюел Грідлі Хоув. Саме він вважається основоположником теорії та практики навчання сліпоглухих дітей у США. Починаючи з 1982 року у школі на постійній основі функціонує

спеціальний відділ для дітей з комбінованими порушеннями психофізичного розвитку.

Перелік послуг, що надає Перкінсовська школа постійно розширюється. На даний час у школі діє служба раннього втручання, відділення для дітей молодшого дошкільного, старшого дошкільного й шкільного віку, відділення для молодих людей з порушеннями зору, служба для літніх осіб і відділення для дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку.

Завдяки співпраці з Гарвардським університетом і Бостонським коледжем у Перкінсовській проводиться апробація новітніх науково-методичних розробок у галузі освіти осіб з комплексними порушеннями розвитку. Активна участь у міжнародних організаціях (ICEVI, Deafblind International та ін.) і запозичення й обмін досвідом з іншими провідними спеціальними навчальними закладами як у США, так і в інших країнах (у тому числі й із Загорським будинком для сліпоглухих дітей), дозволяє говорити про накопичення фахівцями школи новітніх знань і створення цілісної системи формування комунікативної компетентності сліпоглухих, у якій поєднуються найкращі надбання американської спеціальної педагогіки.

У Великій Британії провідною організацією, що надає корекційно-реабілітаційні послуги сліпоглухим особам, є «Sense-National Deafblind and Rubella Association», заснована в Англії у 1955 році. У той час організація носила назву «Національна Асоціація сліпоглухих та постраждалих від краснухи». У 1983 році її перейменовано на «Сенс». З 1985 року представництва «Сенс» відкриваються в Шотландії. У 1990 році підрозділи організації виникають у Північній Ірландії, а з 1993 році – в Уельсі. У 1994 році з метою розповсюдження досвіду асоціації в інших країнах було започатковано «Сенс Інтернешнл». Організаційна структура «Сенс», окрім навчально-реабілітаційних центрів, охоплює також групові будинки постійного перебування для осіб з комбінованими порушеннями розвитку, ресурсні центри, у яких розташовані консультаційні пункти та приміщення дистанційного навчання.

Діяльність «Сенс» не обмежується наданням навчальних і реабілітаційних послуг, вона також приймає активну участь у розробці політики й адвокатуванні захисту прав дітей і дорослих, які потребують особливих умов життя та діяльності у зв'язку зі сліпоглухотою або іншими сенсорними порушеннями, вадами інтелекту чи фізичного розвитку. Крім того, мережа закладів «Сенс» спеціалізується не лише на наданні послуг для осіб з комбінованими порушеннями, а також забезпечує кваліфіковану консультативну підтримку фахівцям, які працюють у цій сфері, і сім'ям, у яких виховуються діти з особливими потребами.

У нашому дослідженні ми спиралися переважно на досвід саме цих установ, оскільки вони репрезентують провідні досягнення теорії та практики навчання і виховання сліпоглухих дітей не лише окремо США та Великій Британії, а й інших країн.

2.2. Сліпоглухота як комплексне порушення психофізичного розвитку

У радянській та вітчизняній спеціальній літературі 1930-1980-их років складне порушення розвитку внаслідок одночасного ураження слухової та зорової функцій, яке зумовлює відсутність мовлення, позначається терміном «сліпоглухонімота», рідше – «сліпоглухота». Водночас ми не знаходимо єдиного визначення цього поняття. На нашу думку, багатоманітність визначень даного порушення зумовлена неоднорідністю цієї категорії дітей та різними поєднаннями ступенів втрати кожної із сенсорних функцій, а також відмінностями у часі виникнення сенсорного порушення.

Так, А.В. Ярмоленко стверджує, що у американській літературі термін «сліпоглухонімота» застосовується до «осіб, які втратили слух та зір, але не повністю, та спілкуються за допомогою слухового та зорового сприймання мовлення після корекції залишкового слуху та зору. Цей термін також використовують по відношенню до осіб, які втратили слух та зір у дорослому

або похилому віці і продовжують спілкування через словесне мовлення, здійснюючи його сприймання через дотик, тобто сліпоглухих» [196, с. 15]. Ми дозволимо собі не погодитися із цим твердженням, чи скоріше перекладом уживаного в американській літературі терміну, оскільки під час проведення нашого дослідження, аналізуючи відповідну спеціальну літературу, в першу чергу, науково-методичну базу Перкінсовської школи (випускницями якої були всесвітньовідомі Л. Бріджмен та Е. Келлер, на яких посилається А.В. Ярмоленко), ми не зустріли термін, дослівний переклад якого на українську мову був би «сліпоглухонімиий». Більше того, зарубіжна спеціальна література оперує поняттям «глухосліпий» (deaf-blind), аналогом якого в українській та російській мовах є поняття «сліпоглухий». Тоді як «німота» взагалі не зустрічається в англomовній назві даного комплексного порушення розвитку, а супроводжує його описове визначення і співвідноситься із вторинним дефектом у складній структурі аномального розвитку («сліпоглухий, що не володіє мовленням, безмовний, є німим» – deafblind without speech, speechless, non-verbal, mute). Тобто, хибним є не підхід до визначення даної категорії осіб із комплексними порушеннями, а неточність перекладу термінології.

На думку А.В. Ярмоленко, «сліпоглухонімою слід вважати людину, позбавлену від народження слуху та зору повністю, або таку, що втратила їх у ранньому дитинстві до оволодіння та закріплення словесного мовлення як засобу спілкування та мислення. Практично ці обидві групи є справжньою сліпоглухонімотою, оскільки характеризуються відсутністю слуху, мовлення, зору та слухо-зорових уявлень, закріплених через узагальнюючі образи мовлення – слова» [196, с. 16]. Тобто, А.В. Ярмоленко розглядала сліпоглухонімоту та сліпоглухоту як окремі форми єдиного комплексного порушення. Вважаємо доцільним представити оригінальну таблицю, розроблену А.В. Ярмоленко та її колегами, яка наочно демонструє відмінності між двома виділеними формами сліпоглухоти.

Класифікація сліпоглухоти за часом виникнення

I. СЛІПОГЛУХОНІМОТА				II. СЛІПОГЛУХОТА		
Вроджена	Рання	Вторинна	Вторинна пізня	Дитяча	Сліпоглухота дорослих	Стареча Сліпоглухота
Повна відсутність слуху та зору, зорових та слухових уявлень та словесного мовлення	Набута у переддошкільному віці, - зорові та слухові уявлення були сформовані, але не збереглися, оскільки не були узагальнені та закріплені через словесне мовлення	Втрата слуху та зору у дошкільному віці, що супроводжується втратою мовлення.	Настає після індивідуального формування першої сигнальної системи, опосередкованої словом – роботою другої сигнальної системи в єдності і через образи першої	Втрата слуху та зору у шкільному віці та збереження словесного мовлення та спілкування з дитиною шляхом переводу словесного мовлення у дотикові форми та вимагання від дитини усного мовлення	Ці дві групи не були об'єктом дослідження А.В. Ярмоленко	

«Краткий дефектологический словарь» 1964 року видання за редакцією О.І. Д'ячкова подає вже дещо інше визначення сліпоглухонімих дітей: «діти, позбавлені слуху, зору та мовлення. Німота у таких дітей є наслідком відсутності слуху. До сліпоглухих дітей відносяться не лише діти з повним, але

й частковим ураженням слуху та зору: сліпі діти, які внаслідок часткової втрати слуху не можуть навчатися в школах для сліпих, і глухі діти, які внаслідок часткового зниження зору, не можуть навчатися в школах для глухих» [89, с. 289] (курсив наш). Це визначення найближче підходить до сучасного розуміння сліпоглухоти як складного дефекту. Зазначимо лише, що у сучасній спеціальній зарубіжній та вітчизняній літературі у назві складних порушень відображають лише первинні дефекти. Якщо у назву включаються вторинні відхилення розвитку, як, наприклад, у словах „сліпоглухонімота”, „сліпоглухонімий”, які враховують відсутність мовлення у дитини, що є виключно наслідком втрати слуху, тобто є вторинним відхиленням, яке піддається корекційному впливу, то такий термін вважається неточним і застарілим.

В іноземних джерелах ми знаходимо подібні визначення сліпоглухоти, але в різних формулюваннях [201, 225]:

- «Дитина є сліпоглухою, якщо поєднання її фізичних дефектів позбавляє її можливості навчатися за шкільною програмою для сліпих або глухих» (Національний дослідницький комітет з питань освіти, США, 1954 р).

- «Особа є сліпоглухою, якщо вона страждає від поєднання втрати зору та слуху і внаслідок цього не може користуватися послугами для осіб з вадами слуху або з вадами зору. Особа може вважатися сліпоглухою, навіть якщо втрата зору та слуху не є тотальною» (Міністерство соціальних справ Норвегії, 1976 р.).

- «Особа, у якої слух та зір знижені настільки, що ця подвійна втрата сенсорних функцій зумовлює проблеми пізнання, поведінки та впливає на трудові можливості цієї особи, називається сліпоглухою» (Світова конференція імені Елен Келлер, 1977 р.).

- «Особа є сліпоглухою, якщо вона має глибокий ступінь комбінованого порушення зору та слуху. Деякі сліпоглухі люди є тотально сліпими та глухими, тоді як інші можуть мати збережені слухові та/або зорові відчуття. Тяжкість комбінованого порушення зору та слуху означає, що така

особа не може скористатися послугами для осіб, які мають окремі порушення зору або слуху» (Скандинавський комітет по інвалідності, 1980 р.).

- «Сліпоглухота – стан, при якому слух та зір знижені настільки, що значні труднощі обмежують особу у повсякденному житті. Доступ до інформації через звичні джерела стає неможливим» (Шведська асоціація сліпоглухих).

Однак, на нашу думку, найдоцільнішим є визначення, яке міститься у Законі про Освіту інвалідів (Individuals with disabilities Education Act – IDEA) Сполучених Штатів Америки, згідно якого «термін «сліпоглухий» по відношенню до дітей та молоді, означає наявність порушення зорової та слухової функцій, поєднання яких зумовлює виникнення таких особливих комунікативних, освітніх та особистісних потреб, що робить неможливим їх успішне навчання за програмами для дітей та молоді з окремими порушеннями слуху, зору або іншими глибокими вадами, без спеціальної допомоги, направленої на задоволення їх особливих освітніх потреб, зумовлених подвійним сенсорним порушенням» [225, с. 3].

У свою чергу, при роботі з дорослими сліпоглухими та організації їх соціальної реабілітації зазвичай приймається наступне визначення сліпоглухоти: сукупність глибоких порушень зору, слуху та у багатьох випадках мовлення, яке значно ускладнює (або взагалі виключає) можливість спілкування з оточуючими людьми, орієнтування у просторі, користування суспільними послугами (магазинами, поштою, транспортом) та медичним обслуговуванням, доступ до різних видів та засобів масової інформації, літератури, мистецтва.

Отже, наведені вище визначення носять скоріше функціональний характер, оскільки на відміну від визначень глухоти та туговухості, сліпоти та слабозорості, в основі яких лежить кількісний вимір ступеня ураження функції, неможливо сформулювати точне визначення сліпоглухоти, спираючись лише на аудіологічні та офтальмологічні дані.

Проведений нами аналіз робіт (Г.П. Бертинь [23-24], М.С. Певзнер [141], Т.В. Розанова [150] та інші) показав, що головною метою формулювання визначення сліпоглухоти є не встановлення точного медичного діагнозу стосовно кожної з втрачених функцій, а практичні настанови щодо подальшої корекційно-реабілітаційної роботи з особою, яка має складне сенсорне порушення.

У дослідженнях, присвячених класифікації осіб із комбінованими порушеннями розвитку, знаходимо декілька класифікацій, в основу яких покладені різні критерії.

В основі першої класифікації Г.П. Бертинь [24] лежать час та ступінь втрати слухової та зорової функцій, а також їх тісний зв'язок із розвитком мовлення:

- Вроджена сліпоглухота – до цієї групи відносяться особи із вродженою втратою зорової та слухової функцій.
- Первинно глухі – відносяться особи, що народилися глухими і втратили зір пізніше.
- Первинно сліпі – відносяться особи, що народилися сліпими, а пізніше втратили слух;
- Набута сліпоглухота – відносяться особи, що народилися із нормальним слухом та зором, але у старшому віці відбулося порушення обох функцій, можливо, різного ступеня.

Було виявлено, що у зарубіжній і вітчизняній спеціальній педагогіці відрізняються лише назви другої та третьої груп, а саме: друга група має назву «вроджена глухота, набута сліпота», а третя – «вроджена сліпота, набута глухота» [200, 201]. Однак за характеристикою порушень обидві класифікації співпадають. Особливості психічного розвитку дитини при кожній із перерахованих форм сліпоглухоти буде розкрито нижче.

За другою класифікацією осіб з поєднаною втратою слуху та зору поділяють на чотири основні групи, поклавши в основу цього поділу,

одночасно з часом втрати зору і слуху та зв'язком останнього з мовним розвитком, тип навчання та навчальні заклади, де перебували сліпоглухі:

- I група – вроджена, або рання, сліпоглухота. Представники цієї групи можуть навчатися лише у спеціальних закладах для сліпоглухонімих або допоміжних школах.

- II група – набута сліпоглухота. До цієї групи належать особи, які втрачають зір та слух після 18 років, тобто вже у дорослому віці. Тип навчання – звичайна масова школа.

- III група – первинно глухі, які вже закінчили або навчаються у школах для дітей з вадами слуху.

- IV група – первинно сліпі. Такі особи до моменту втрати слуху навчалися у закладах для дітей з вадами зору.

В основу третьої класифікації покладено співвідношення втрати слуху і зору та ступеня вираженості окремо кожного із сенсорних порушень (D. Guess, E. Helmstetter, M. Murphy-Herd, M. Mulligan і S. Roberts) [226]:

- Ураження слуху та зору, при якому втрата зору є провідним порушенням;

- Ураження слуху та зору, при якому провідним порушенням є зниження слуху;

- Зниження слуху та сліпота; вроджена сліпота, набута глухота

- Глухота та зниження зору;

- Сліпоглухота.

На наш погляд, найбільш інформативним та доцільним є поєднання першої та третьої класифікацій, що дозволяє визначити не лише те, яке з двох сенсорних порушень виникло першим, а й яке з них є провідним. Іншими словами, визначення можливостей компенсації порушення вже закладене у таку класифікацію.

Отже, як видно із наведених класифікацій термін «сліпоглухота» об'єднує цілий спектр комбінованих порушень зорової та слухової функції, що можуть відрізнятися між собою не лише за ступенем вираженості ураження слуху та

зору, а також часом виникнення як кожного окремо, так і обох сенсорних порушень.

У нашому дослідженні ми будемо розглядати основні підходи до формування комунікативної компетентності дітей із вродженою формою сліпоглухоти при різних можливих комбінаціях ступеня ураження зору та слуху, оскільки саме ця категорія сліпоглухих дітей найбільше потребує розробки детальної системи психолого-педагогічного супроводу.

2.3. Вплив комбінованого порушення зору та слуху на психічний і комунікативний розвиток дитини

Дослідники, які займаються вивченням проблеми складних дефектів, одноголосно відзначають той факт, що психічний розвиток при подвійному або потрійному дефекті не зводиться до сумачі особливостей психічного розвитку при кожному окремому порушенні, а створює нову складну структуру порушень і вимагає особливого психолого-педагогічного підходу (А.В. Апраушев, Т.О. Басилова, Л.С. Виготський, О.І. Мещеряков, І.П. Соколянський, А.В. Ярмоленко та ін.). Одночасне виникнення порушення зору та слуху є не простою сумачією цих порушень, воно має кумулятивний, примножуючий ефект, оскільки вплив поєднання сліпоти та глухоти на розвиток дитини є набагато тяжчим, ніж кожного з цих порушень, якщо вони виникають окремо (Ch. Kennedy [225], J. McInnes [232]).

Порушення психічного розвитку сліпоглухих дітей внаслідок відсутності слуху та зору зумовлене не лише тим, що втрата провідних дистанційних аналізаторів обмежує їх можливості для пізнання оточуючого світу, функціонування першої сигнальної системи. Так, за висловом L. Alsop, R. Vlaħa, E. Kloos “сліпоглухота призводить до неспроможності внаслідок відсутності доступу до візуальної та слухової інформації” [199, с. 2]. Головною причиною затримки психічного розвитку сліпоглухих та їх ізольованості від оточуючого предметного світу та людей є порушення, або повна відсутність, чуттєвої основи другої сигнальної системи, неможливість сприймання

словесного мовлення, розвитку усного і писемного мовлення, засобів спілкування та мислення.

А.В. Ярмоленко говорить, що «втрата слуху та зору людиною повинна розглядатися не лише як виключення з чуттєвого пізнання певної частини відчуттів, сприймань та уявлень, але й як порушення системності цих відчуттів та системності чуттєвого пізнання в цілому» [196, с. 19].

Одночасне зниження чи відсутність слуху та зору позбавляє сліпоглуху дитину найбільш високо диференційованих аналізаторів, які не лише забезпечують у нормі надходження більшості інформації про оточуючий світ, але й спеціально пристосовані до сприймання словесного мовлення, та основних рецепторів, орієнтованих на віддалені подразники, що обмежує можливості як фізичного, так і психічного розвитку.

Так, американські психологи С.Р. Gothelf, С.Н. Rikhye та R.К. Silberman [220] говорять про те, що внаслідок сліпоглухоти може спостерігатися порушення процесу встановлення прив'язаності між батьками та дитиною, оскільки сліпоглухі немовлята не можуть встановити зоровий контакт з батьками та не реагують на вираз обличчя, голоси батьків, що є першим етапом спілкування із новонародженою дитиною в нормі. Сенсорна депривація, зумовлена одночасною втратою зору і слуху та неможливістю дитини отримати чітку інформацію про те, що з нею відбувається, або передбачити майбутні події, призводить до негативної реакції дитини на дотик батьків, їх спроби взяти її на руки або попестити. Це у свою чергу демотивує батьків у спробах спілкування із дитиною, що ще більше поглиблює її ізоляцію та сенсорну депривацію.

Водночас, обов'язковою умовою виникнення у дитини, яка нормально розвивається, потреби у спілкуванні з оточуючими є збереженість слухового сприймання та перебування серед чуючих людей, що спілкуються певною мовою. Якщо дитина позбавлена слуху, то мовне спілкування, яке є обов'язковою умовою розвитку чуючої дитини, у неї вчасно не виникає і не може належним чином вплинути на хід її психічного, розумового та

соціального розвитку. Дитина, не сприймаючи мовлення оточуючих, не отримує зразків, на основі яких у нормі формується власне мовлення. У глухих дітей зазвичай розвиваються певні форми мімико-жестикулярного спілкування, які готують їх до розуміння комунікативної функції мовлення та його оволодіння, тоді як відсутність або зниження зору позбавляє сліпоглухих дітей такої можливості.

За умови відсутності лише слухового сприймання, дитина може оволодівати мовленням на основі зорового сприймання, що підкріплюється мовними кінестезіями. Якщо нечуюча дитина не може сприймати мовні зразки, наслідуванням яких при слуховому контролі у нормі характеризується мовленнєвий розвиток чуючої дитини, відповідно вона змушена використовувати іншу сенсорну основу для формування первинних образів слів – зорові та зорово-рухові відчуття, тоді як у сліпоглухої дитини використання зору для формування мовлення стає неможливим, натомість використовуються кінестетичні та вібраційні відчуття (А.В. Ярмоленко, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезіна). З іншої сторони, при втраті зору компенсація у сприйманні дитиною оточуючого світу здійснюється значною мірою через збережені слухові та дотикові відчуття. При ураженні слуху – через зір, кінестетичне, тактильно-вібраційне сприймання, однак при поєднанні уражень слуху та зору, сліпоглухоті, шляхи компенсації через слух та зір виявляються перекритими і лише за умови часткової збереженості цих функцій можуть бути використані (А.В. Ярмоленко).

Таким чином, розуміння особливих навчальних потреб сліпоглухих дітей витікає із розуміння природи їх порушення та його впливу на пізнавальні процеси дитини. Навчання дітей з одним видом порушення, наприклад, втратою зору, в основному спирається на інформацію, яка надходить від слухового та тактильного аналізаторів, тоді як дитина, яка також втратила слух не може використати цей прийом для компенсації проблем із зором. У свою чергу, навчання дитини, яка має лише втрату слуху базується на використанні збереженого зору для компенсації вад слуху. Розвиток мовлення та навчання

дітей з вадами слуху може включати жестову мову, дактильну мову, читання з губ та (або) усне мовлення. Успішність такого навчання залежить від можливості дитини чітко бачити руки при жестикулюванні та обличчя людини, яка говорить. Навіть дитина з втратою зору середньої тяжкості відчуває значні труднощі при оволодінні та застосуванні цих умінь.

Таким чином, якщо у складному бісенсорному дефекті ми маємо справу з накладанням двох різних первинних дефектів та утворенням їх поєднання, то у шляхах компенсації відбувається, так би мовити, їх віднімання: ані зір, ані слух не можуть бути використані. «Для того, щоб встановити, чи є дитина справді сліпоглухою, ми повинні отримати негативну відповідь на два запитання. Перше, чи має дитина достатній залишок зору для компенсації втрати слуху? І чи достатньо її залишкового слуху для компенсації залишка зору?» (J. McInnes [232]). Характерним наслідком складних порушень є зменшення доступних каналів компенсації дефекту, різке звуження можливого діапазону компенсаторних засобів.

На думку L. Alsop, відсутність слухових та зорових відчуттів особливим чином детермінує здатність дитини навчатися, спілкуватися, її соціальний та емоційний розвиток [201]. Так, L. Alsop та R. Vlaha виділяють такі особливості психічного розвитку сліпоглухої дитини:

- спотворене сприймання оточуючого світу через відсутність чіткої інформації від дистантних органів чуття;
- порушення комунікативного розвитку;
- труднощі у встановленні та підтриманні міжособистісних стосунків з оточуючими;
- контакт дитини з навколишнім середовищем обмежується орієнтуванням на дотикові подразники;
- підвищена чутливість до торкання;
- прояви самостимуляції та порушення поведінки, зумовлені сенсорною депривацією, ізоляцією, фрустрацією, розгубленістю та страхом;

- супутні проблеми медичного характеру, що можуть стати причиною ще більш глибокої затримки психічного розвитку;
- відставання у моторному розвитку;
- труднощі у використанні збережених та залишкових відчуттів;
- труднощі в узагальненні інформації та перенесення її на інші обставини;
- розлади харчування та сну;
- особливі навчальні потреби, що обумовлені:
 - Несформованістю системи мотивації дитини, в першу чергу, відсутністю цікавості. Інформація, що надходить від органів відчуттів є настільки розрізненою, що не може мотивувати дитину до обстеження і дослідження оточуючого середовища та спілкування з іншими людьми.
 - Внаслідок подвійної втрати сенсорних функцій дитина не може передбачати події, що з нею відбуваються.
 - Дитина не може навчатися через наслідування. Навчання має носити безпосередній характер.
 - Неможливістю мимовільного навчання.
 - Дитина не може вчитися на власних помилках (методом спроб і помилок), тому що не має можливості чітко побачити та усвідомити наслідки своїх дій.
 - Групові заняття можуть не приносити користь, оскільки сліпоглуха дитина позбавлена можливості спостерігати та чути інших.
 - Навчальний вплив на сліпоглуху дитину має носити структурований та систематизований характер.

Особливості психічного розвитку дитини при сліпоглухоті по різному проявляються в залежності від часу виникнення, ступеня вираженості та характеру порушення слуху та зору.

Так, якщо дитина народжується *сліпоглухою* або стає такою у ранньому віці (до періоду становлення мовлення), без спеціального навчання вона не може оволодіти жодними засобами спілкування. Крім того, спеціальні дослідження показали, що при вродженій сліпоглухоті (не лише тотальній, а й частковій) нерідко зустрічаються супутні органічні ураження головного мозку та ЦНС, які призводять до розумової відсталості або порушень емоційно-вольової сфери, тобто до серйозних психічних патологій. Висновки численних медичних та клініко-психолого-педагогічних досліджень вродженої сліпоглухоти також показали, що більшість дітей мають певні супутні соматичні захворювання, переважно серцево-судинної, ендокринної, травної систем, що також негативно впливає на хід розвитку дитини (Ch. Kennedy, K. Wolff-Heller) [225].

До другого типу сліпоглухоти відносяться діти із вродженою втратою слуху різного ступеня, які у віці після трьох років втрачають зір (первинно глухі сліпоглухі). Основною причиною виникнення сліпоглухоти даного типу є синдром Ушера. Навчання цієї категорії дітей зазвичай відбувається за навчальними програмами для глухих. В процесі їх реабілітації постає проблема перенесення візуальних засобів спілкування у тактильні (дотикові) форми. Крім того, психологи виділяють цілий ряд психологічних проблем особистості, пов'язаних із втратою зору при синдромі Ушера у підлітковому віці.

В окрему групу виділяють первинно сліпих сліпоглухих – це особи, які народилися сліпими або втратили зір у ранньому віці, навчалися за програмами для дітей із порушеннями зору та втратили слух вже після завершення формування словесного мовлення та становлення особистості за типом сліпих. Основною проблемою реабілітації даної категорії сліпоглухих є необхідність часткової перебудови механізму компенсації їх порушення, оскільки втрачені слухові відчуття, на рівні із тактильними, виконували роль основного компенсаторного засобу. Після втрати слуху їх необхідно переводити на тактильні форми сигналізації: вони вже знають систему Брайля, яка відразу може стати для них основним засобом спілкування. Необхідно доповнити

систему рельєфного шрифту Брайля іншими тактильними засобами спілкування, які б заміщували та дублювали звукове мовлення при зворотному зв'язку у спілкуванні з оточуючими, такими як дактильний алфавіт, тактильне жестове мовлення. Найчастіше у представників цієї групи зберігається усне мовлення, хоча ступінь його розбірливості залежатиме від ступеня втрати слуху та тривалості порушення слухової функції. Вони мають досвід та навички слухового сприймання чужого мовлення та контролю власної вимови, що дозволяє їм успішно використовувати наявні залишки слуху. Тому на перший план при роботі з цією категорією сліпоглухих виходить проблема правильного підбору слухового апарату та інших технічних засобів для компенсації часткової втрати слуху.

До четвертого типу сліпоглухоти відносять набуту сліпоглухоту. Цей тип сліпоглухоти може настати у зрілому або навіть похилому віці внаслідок хвороби, нещасного випадку, інших причин. Дослідження свідчать про те, що при набутій сліпоглухоті зазвичай втрата однієї сенсорної функції передуює порушенню іншої, рідше відбувається одночасне випадіння сенсорних функцій. Особливо гостро при набутій сліпоглухоті постає проблема переживання особистістю своєї неспроможності, необхідності змінити звичний уклад життя, пристосовуватися до умов побуту. Шок, або післяшоковий стан, нерідко викликає депресію та чинить негативний вплив на прояви особистості. Психологічна ситуація ускладнюється тим, що після втрати функції аналізатора доводиться докорінним чином змінювати звичний стиль життя, професію, попередні навички та звички, а, отже, змінюється і система мотивів, інтересів, прагнень особистості. Одночасно виникає також необхідність переведення словесного мовлення з втрачених візуальних та слухових форм у тактильні (або візуально-тактильні при наявності корисного залишку зору) – використання дактилології, письма на долоні, азбук Лорма, Ніссена, системи Брайля.

2.3.1. Особливості розвитку збережених відчуттів і компенсаторні можливості оволодіння навичками спілкування сліпоглухих дітей

Оцінюючи сенсорну базу, якою володіє дитина з комплексним порушенням зору та слуху, необхідно з'ясувати, які компенсаторні можливості несе в собі кожний аналізатор, включаючи слуховий і зоровий, якщо їх функції виявляються у тій чи іншій мірі збереженими, для пізнання навколишнього світу та оволодіння навичками спілкування, і, що найголовніше, для засвоєння усного мовлення.

Очевидною умовою того, щоб при комбінованому порушенні слуху та зору дитина змогла оволодіти засобами спілкування, є наявність у її розпорядженні того чи іншого способу їх сприймання, а у випадку формування усного словесного мовлення – сприймання його фонетичної сторони. При менших ступенях втрати слуху ця умова може бути здійснена шляхом посилення гучності мовлення та додаткового використання збережених аналізаторів, по можливості і залишкового зору, при більших – компенсуюча роль цих аналізаторів зростає, а при тотальній втраті слуху їх використання стає єдиним джерелом. Дослідження видатних сурдопедагогів (В.І. Бельтюков, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезіна, М.Д. Ярмаченко та ін.) довели, що в процесі компенсації порушення слухової функції аналізатор може відігравати роль як основного каналу для сприймання мовлення в процесі спілкування та слугувати основою формування вимови, так і допоміжного, слугуючи лише цілям формування вимови, або виконувати, окрім цього, функцію додаткового каналу, який лише полегшує сприймання мовної інформації.

За висловом А.В. Ярмоленко, принцип сигналізації є звуженим для сліпоглухої дитини та реалізується у безпосередньому контакті з предметами [196, с. 54]. Провідним аналізатором у відображенні навколишньої дійсності стає *дотик*, що включається і у предметне пізнання, і у сприймання мовлення, а також у власне самоконтроль дотикового аналізатора. Дотикові відчуття сліпоглухих виконують роль засобу позначення предметів оточуючого світу,

словесного узагальнення, осмислення через мовлення та спілкування, виступають основою формування другої сигнальної системи (І.П. Соколянський, О.І. Мещеряков, А.В. Ярмоленко та ін.).

Дослідження А.В. Ярмоленко довели, що провідна роль зовнішніх подразників у становленні людської психіки зберігається і за умов подвійної втрати сенсорних функцій, однак самі подразники є обмеженими та зводяться до безпосередньої контактної перцепції. У зрячої ж та чуючої людини дотик, на противагу провідному зору та слуху, виступає як додатковий, малодиференційований контакт-рецептор, який обмежується площиною об'єктів, що безпосередньо торкаються тіла, а дотикове сприймання відповідає переважно за ті ознаки, які безпосередньо не фіксуються зором.

Особливістю розвитку сенсорної сфери сліпоглухих осіб, за А.В. Ярмоленко, є сенсомоторна єдність функцій руки сліпоглухого, що є головним органом впливу на оточуючий світ та одночасно органом дотикового пізнання. При порівняльному аналізі дотикових відчуттів сліпих та сліпоглухих автор виділяє пасивну шкіряну чутливість та активні рухи. Досліджуючи нормальний хід розвитку функцій руки людини з точки зору виконання основних функцій руки – тримати, рухати, торкатися – А.В. Ярмоленко вказує, що функціональна своєрідність руки формується, коли у дитини виникає зв'язок між рухами руки і ротом, та пізніше, рукою та оком, тоді як у сліпоглухих останній фактор відсутній, і хапання предмету у них визначається подразненням долоні та пальців. Зв'язок око-рука необхідний для цієї дії так само, як і призупинення первинного рефлекторного схоплення, є безперечною умовою для виникнення цілеспрямованого схоплення. Сліпоглуха дитина не може встановити цей зв'язок так само, як і зв'язок руки та вуха, тобто співвідношення руху до предмету із почутою назвою предмету, зі словом, з узагальненням, що має провідне значення для формування мовлення у чуючої дитини.

Таким чином, якщо у сліпої дитини дотикове пізнання предметів та явищ є вторинним по відношенню до знайомих їй слухових образів, то сліпоглуха

дитина повинна спочатку дотиково, вібраторно або за допомогою нюху сприйняти предмет, і лише після оволодіння словесним мовленням словесний опис може випереджати у неї сенсорне сприйняття. Тому, за словами А.В. Ярмоленко, «розвиток предметного дотику у сліпоглухих зазвичай передує розвитку у них мовлення та є передуючою йому, необхідною для мовленнєвого розвитку стадією диференціації аналізаторної діяльності. З цієї точки зору, недоречно порівнювати омовлений дотик сліпих та ізольований домінуючий дотик сліпоглухих» [196, с.22]. На нашу думку, це твердження А.В. Ярмоленко можна вважати обґрунтуванням використання у навчанні та вихованні сліпоглухих дітей тактильних та предметних підказок як первинного засобу спілкування, про що йтиметься нижче.

Аналіз спеціальної літератури також свідчить про те, що основна відмінність у використанні дотику сліпими та сліпоглухими полягає у тому, що сліпі за допомогою дотику сприймають якості навколишніх предметів, а сліпоглухі – пізнають навколишній світ і використовують його як засіб спілкування.

В єдності з предметним дотиком та на його основі у сліпоглухих розвивається унікальний вид дотикового сприймання – мовний дотик (А.В. Ярмоленко, Т.О. Басилова, Л.В. Пашенцева). Науково-практичні дослідження проблеми формування жестового мовлення у сліпоглухих дітей показали, що тактильне спілкування у формі елементарних тактильних жестів може виникнути лише за умови сформованості диференційованого дотику, що має пізнавальне значення, на основі розвинутого предметного дотику (О.І. Мещеряков [119], А.В. Ярмоленко, Т.О. Басилова [11, 14]). Виділяючи активне дотикове сприймання мовлення, А.В. Ярмоленко вказує, що воно опосередковує оволодіння сліпоглухими мовленням у словесній формі, включає його у логічне мислення. Активне обстеження рукою, притаманне чуючим, у сліпоглухих доповнюється обстеженням не лише предметів, а й мовленнєвих актів, забезпечуючи сприймання усного, дактильного та письмового

тактильного мовлення, і нарешті, рука стає власне «органом мовлення» [196, с. 29, 33].

Взаємозалежність між станом слуху та розвитком мовлення, що визначає розвиток чуючої та зрячої дитини, у розвитку сліпоглухої дитини виступає як співвідношення розвитку дотикового сприймання та мовлення, за висловом А.В. Ярмоленко, «як окремий випадок загального закону взаємозалежності провідного аналізатора та мовлення» [196, с. 30]. Це дає можливість сліпоглухому отримувати на дотик контурні, об'ємні, динамічні образи предметів та явищ, слів мови, узагальнені уявлення, на основі яких відбувається процес мислення.

Не менш важливим для психічного розвитку сліпоглухого є *кінестетичний та моторний аналізатори*, які пов'язують та співвідносять між собою усі інші аналізатори через організацію їх моторної сторони та через ефекторні реакції на отримані подразники. Практично роботу рухового аналізатора сліпоглухих зазвичай супроводжує робота тактильного аналізатора, пов'язана із подразненням шкірних рецепторів. При цьому слід враховувати як комплекс шкірно-механічних відчуттів (відчуття дотику, тиску, вібрації), так частково і температурні.

Дослідження А.В. Ярмоленко, С.Л. Рубінштейна [161], Ф.С. Розенфельд [170] та інших психологів виявили ряд особливостей у формуванні моторної сфери сліпоглухої дитини, розвиток якої відбувається в умовах обмеженості чуттєвого досвіду та відсутності провідних у пізнанні оточуючого світу відчуттів – зору та слуху [196, с. 30]. Так, у дітей спостерігається порушення диференційованості рухів, вміння їх інтегрувати у просторі та часі, що обумовлюється відсутністю основних дистантних рецепторів та необхідністю використання єдиного домінуючого контактного рецептора, при наявності єдиного доступного дистантного рецептора – нюху, ступінь диференційованості відчуттів якого є незрівнянно нижчою у порівнянні із зоровими та слуховими відчуттями.

Усі три види рухів – локомоція, дотикове предметне пізнання та діяльність та складна мовленнєва моторика – у сліпоглухих набувають особливої своєрідності. Зокрема, на підставі досвіду навчання та виховання сліпоглухих дітей (І.П. Соколянський, О.І. Мещеряков) встановлено, що до спеціального навчання предметні дії сліпоглухих характеризуються лише рефлекторним захопленням намацаного предмету без наступних дій з ним [118, с. 34]. За О.І. Мещеряковим, «предметна дія сліпоглухих, як діяльнісний акт, заснований на сприйманні, за відсутності слуху та зору має відмінну організацію у порівнянні із предметною дією, що відбувається на основі цілісної першої сигнальної системи. Вона набуває моносенсорного характеру та визначається дотиком, адже відчуття смаку майже не використовується у предметній діяльності, а нюх застосовується в обмежених випадках та опосередковано через дотик до предметів» [118, с. 35].

Ще однією особливістю як дотикових відчуттів, так і моторики сліпоглухої дитини є почерговий характер виконання локомоційної (пересування за дотиковими орієнтирами в уявному просторі) та дотикової функцій рук та ніг при пересуванні.

Психологічна своєрідність моторики сліпоглухих полягає у тому, що рухи, сформовані на основі контакт-рецепції, виконуються людиною не у просторі, що безпосередньо сприймається нею, а у вторинно відображеному (уявленні про який складається на основі дотиково-вібраційних відчуттів) просторі, позначеному дотиковими орієнтирами

Для нашого дослідження прикладне значення має запропонована А.В. Ярмоленко класифікація мовленнєвої моторики сліпоглухих [196, с. 41], оскільки саме вона лежить в основі формування комунікативної компетентності сліпоглухої дитини:

1. Кінетичні жести рук (глобальні, нерозчленовані)
2. Словесне дотикове мовлення (тонкі диференційовані рухи рук та мовного апарату):
 - а. пальцеве мовлення – дактилологія;

- б. дотикове письмо Брайля;
- в. усне мовлення, яке поєднує у собі дотик, голосову пропріорецепцію та вібраторику;
- г. міміка та пантоміміка;
- д. дермолексія (шкіряний дотик та пропріорецепція);
- е. кінолексія (пропріорецепція пасивних рухів);
- є. інші дотикові шрифти сліпоглухих.

Про використання рухового аналізатора для сприймання фонетичних елементів усного мовлення ззовні можна говорити лише в тому аспекті, що воно здійснюється на основі дотику, який передбачає поєднання шкірного та рухового аналізаторів. Торкаючись рукою черевної стінки людини, яка говорить, можна до певної міри вловити дихальний компонент мовного акту, що значною мірою забезпечується завдяки пропріоцептивним відчуттям, що виникають внаслідок впливу рухомої черевної стінки на долоню та пальці руки. Подібним чином, торкаючись пальцями губ, нижньої щелепи, дна ротової порожнини мовця, язика, можна пізнати артикуляційні рухи, виявити їх напрям, об'єм, силу і швидкість, ступінь напруження мускулатури (В.І. Бельтюков, Ф.Ф. Рау, А.В. Ярмоленко та ін.). У методиці навчання глухих подібне використання рухового аналізатора у поєднанні з дотиковим сприйманням мовних рухів відіграє лише супроводжуючу, допоміжну роль при навчанні вимови, тоді як для сліпоглухої дитини цей спосіб сприймання і відтворення усного словесного мовлення стає єдино можливим.

У той же час, виключно важлива роль належить руховому аналізатору завдяки тим пропріоцептивним імпульсам, які надходять у мозок від самих мовних органів, коли вони займають певне положення при артикуляції, утворюючи таким чином рухові мовні кінестезії (І.П. Павлов, І.М. Сеченов). Головна роль цих кінестезій полягає у тому, що вони самостійно, або у поєднанні зі слуховими сигналами (за умови наявності значних залишків слуху), забезпечують сліпоглухому можливість здійснення природно

протікаючого самоконтролю над вимовою, а також відображеного проговорювання при тактильному читанні з губ.

Значне ускладнення мовленнєвої кінетики у сліпоглухих відбувається при засвоєнні дактилювання, дотикового письма по Брайлю та усного мовлення, що вимагає найтонших, диференційованих у просторі та часі рухів.

Досвід роботи та науково-практичні дослідження І.П. Соколянського [174-176], А.В. Ярмоленко та інших показали, що міміка та пантоміміка як виражальні рухи, що супроводжують мовлення та поведінку людини, також формуються у сліпоглухих, але лише за умов спеціального навчання, на основі тактильного сприймання і наслідування, при обов'язковому супроводі мімічних рухів відповідним поясненням та встановленні асоціації між виражальним рухом та почуттями і переживаннями, що йому відповідають.

Окремо у сенсорній структурі сліпоглухих А.В. Ярмоленко та іншими психологами розглядаються *вібраційні відчуття сліпоглухих*.

Вібраційні відчуття являють для сліпоглухих те, що А.В. Ярмоленко називає «фоном для тактильного сприймання» [196, с. 42], – дистантним фоном для контактної перцепції. За спостереженнями О.І. Скороходової дистантні вібрації найчастіше сприймаються ногами та шкірою обличчя [148].

У сліпоглухих диференційоване тактильно-вібраційне сприймання, так само як і у глухих, найповніше проявляється при сприйманні усного словесного мовлення. За допомогою дотику до різних відділів артикуляційного апарату сліпоглухі можуть успішно сприймати найтонші, диференційовані у акті мовлення вібрації мовного апарату (А.В. Ярмоленко, І.П. Соколянський, Ю.А. Якімова [194], Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезіна). За А.В. Ярмоленко, «читання з горла», тобто сприймання усного мовлення через прикладання тильної сторони долоні до шиї того, хто говорить, є виявом саме тактильно-вібраційного сприймання, а не дотикового, оскільки:

- рука, якою здійснюється сприймання, є пасивною і знаходиться у стані спокою;

- часто використовується не внутрішня поверхня долоні, не чутливі до тактильних подразників кінці пальців, а тильна сторона долоні, яка не використовується при активному доторканні;

- на тильній стороні долоні під шкірою знаходяться кістки, що свідчить про залучення до сприймання мовлення як шкіряних відчуттів, так і кістково-вібраційної чутливості.

Безпосереднє використання тактильних та вібро-моторних відчуттів для сприймання фонетичної структури мовлення за допомогою піднесення руки до рота мовця, доторкання до його губ, грудей, гортані, носа, щік дозволяють відчувати деякі його компоненти – наявність чи відсутність голосу, окремі типи фонем, ритмічну структуру слів.

Зокрема, у методиці навчання глухих вимові містяться дані про те, що при дещо утрированій вимові приголосних «п», «т», «к» чітко відчувається різкий поштовх повітря, а при вимові приголосних «ф», «с», «ш», «х» – більш плавний струмінь. Порівнюючи відчуття при вимові, наприклад, звуків «ш» та «с» легко виявити, що у другому випадку струмінь повітря помітно вужчий, сильніший і ніби холодніший. Голосні та вокалізовані приголосні характеризуються вібрацією гортані, яку можна відчувати, доторкнувшись рукою до шиї. У той же час, наприклад, голосні «а» та «у» відрізняються особливостями видихуваного струменя повітря, більш вузького, сильного і ніби холоднішого для «у». Особливою ознакою для голосної «і» є вібрація тімені, для приголосних «м» та «н» – вібрація носа тощо [157, 158].

Зміна характеру струменя видихуваного повітря, а також сили та тривалості вібрацій гортані дозволяє за допомогою тактильно-вібраційних відчуттів схоплювати складовий ритм слів та їх наголос, а також інтонацію мовлення.

Однак, слід зазначити, що подібно до оральних малюнків читання з губ, механічні явища (які частково доповнюються температурними), на які спирається безпосереднє тактильно-вібраційне сприймання мовлення, є далеко

не повним та недостатньо диференційовано відображає його фонетичні елементи, відповідні їм акустичні та артикуляційні процеси.

В цьому плані ми хотіли б розглянути також можливості використання сліпоглухими залишків слуху та зору при сприйманні та відтворенні усного мовлення.

Дані досліджень Л.В. Неймана демонструють, що глухі діти з мінімальними відсотками залишку слуху здатні почути лише гучний голос у безпосередній близькості до вуха [34, 157]. Але вже при більших відсотках залишку слуху виявляється можливим сприймання голосу розмовної гучності, розрізнення деяких голосних фонем, приголосної фонемі «р», ритмічного контуру слів. Ще більші залишки слуху дозволяють розрізняти сонорні фонемі «м», «н», «л» та шиплячі, а також елементарну інтонацію. Діти з таким слухом можуть навчитися розпізнавати на слух ряд добре знайомих слів та навіть деякі невеликі фрази. У слабчучих ця можливість значно розширюється (вони здатні сприймати на слух голосні фонемі), хоча, як доводять спеціальні дослідження Л.В. Неймана, Р.М. Боскіс, В.І. Бельтюкова, їм слух також не забезпечує достатньо диференційованого розпізнавання фонем навіть при підвищенні гучності мовлення: загальний контур слова спотворюється, що ускладнює розуміння мовного матеріалу. Водночас можливість слухового сприймання фонетичних елементів мовлення як слабчучими, так і глухими дітьми значно зростає при використанні сучасної звукопідсилюючої апаратури індивідуального та колективного використання.

Оскільки звучання мовлення обумовлене роботою мовних органів, кожному елементу її фонетичної структури відповідає певний комплекс мовних рухів. Якби ці рухи були достатньо виражені оптично або кінетично, утворився б просто новий, оптичний (кінетичний) код, повністю еквівалентний акустичному, і на його основі виявилось б можливим повне та диференційоване сприймання фонетичних елементів мовлення за їх альтернативними відповідниками.

Дослідження оптичної сторони процесу артикуляції знаходимо у методиці навчання усному мовленню та вимови глухих дітей. Так, виявлено, що лише частина мовних рухів має своє безпосереднє оптичне вираження, та й то не завжди достатньо видиме і чітке. Зокрема, дії м'якого піднебіння, м'язів гортані та діафрагми приховані, також далеко не всі рухи язика можна помітити, а багато з них не досить чіткі. Добре видимі лише рухи губ та нижньої щелепи – ті самі рухи які сліпоглухий може сприйняти на основі тактильно-вібраторних відчуттів. Неповнота оптичного відображення мовних рухів призводить до недостатнього оптичного вираження фонетичних елементів мовлення.

Дослідження В.І. Бельтюкова [19, 20], Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезіної [157, 158] виявили, що лише окрема частина фонем російської та української мови характеризується чітким та однозначним оральним (ротовим) малюнком. По суті, сюди належать лише голосні «а», «о» та «у». Переважна більшість фонем об'єднується у невелику кількість груп, кожна з яких характеризується притаманним їй більш чи менш чітко вираженим оральним малюнком. Тоді як в межах цих груп фонем виявляються оптично настільки схожими між собою, що зорове розрізнення їх поза контекстом мовлення виявляється майже неможливим. Вже серед голосних різниця між фонемами «і», «е», «и» виявляється значно менш помітною, аніж між голосними «а», «о», «у». Проте вимова кожної голосної у складі виражається у відкритті рота і опусканні нижньої щелепи (підборіддя), що може бути зафіксовано, як за допомогою зорового, так і тактильного сприймання.

Серед приголосних оптично схожими між собою у живому мовленні є парні дзвінки і глухі звуки ($n - б$, $φ - в$, $ш - ж$ та ін.), ротові та носові ($m - n$, $m - б$, $n - т$, $n - д$), тверді і м'які, або пом'якшені ($n - n'$, $t - t'$, $c - c'$ та ін.). Серед оптичних ознак, притаманних групам приголосних, які розрізняються за місцем артикуляції, найбільш чітко виражені групові ознаки губних фонем (n , n' , $б$, $б'$, m , m'), губно-зубних ($φ$, $φ'$, $в$, $в'$), а також лабіалізованих передньоязикових ($ш$, $ж$, $ч$, $щ$). Значно менше виражені оптичні ознаки інших груп передньоязикових

приголосних (*с, с', з, з', ц, т, т', д, д', н, н', л, л', р, р'*) та середньоязикових (*к', ɫ, х', ʝ*). Що стосується задньоязикових приголосних (*к, ɣ, х*), то їх групові оптичні ознаки виявляються взагалі настільки слабо вираженими, що в літературі ці фонемі нерідко називаються невидимими. При беззвучному вимовлянні «с», «з», «і», «и» важко вловити, який саме звук вимовлено.

Аналіз лінгвістичної літератури засвідчив, що артикулема одного й того самого звуку виглядає по-різному залежно від місця звуку у слові; сприймання та розрізнення артикулем залежить також від комбінування їх у слові. Оральні малюнки фонем змінюються також залежно від індивідуальних особливостей мовця. Крім того, встановлено, що при звичайному темпі мовлення людина за секунду здійснює від десяти до п'ятнадцяти артикуляцій, при швидкому мовленні – до двадцяти. При цьому кожна артикуляція складається з багатьох рухових елементів, із яких нормальному зоровому сприйманню доступно лише близько десяти відсотків.

Нарешті, читання з губ ускладнюється наявністю індивідуальних особливостей артикуляції. Кожна людина має свої зовнішньо виражені особливості звуковимови, зумовлені варіаціями будови і співвідношенням мовних органів: м'язів обличчя, губ, щік, зубів, язика тощо. Залежно від цього артикуляція кожної людини є своєрідною.

За даними досліджень В.І. Бельтюкова, який вивчав зорове сприймання фонем в елементарних складах, 42 фонем російської та 37 фонем української мов представлено не більше, ніж 15-17 оральними малюнками, з різною мірою чіткості протиставлення один одному [20]. Деякі з цих малюнків об'єднують до чотирьох-шести фонем, оптична схожість яких настільки велика, що вони постійно змішуються між собою. Таким чином, якщо на слух досить чітко у мовленні розрізняються близько сорока мовних фонем, які у своїй сукупності складають певний звуковий код, то у розпорядженні людини, яка читає з губ, виявляється далеко не повний, недостатньо розмежований оптичний еквівалент цього коду, який містить у собі не більше сімнадцяти артикулем.

У таблиці 2.2 фонemi української мови розподілені на групи за схожістю. Цей розподіл звуків за ступенем легкості їх сприймання за допомогою зорового аналізатора був покладений в основу «скороченої системи фонем» Ф.Ф. Рау та Н.Ф. Слезіної. Дана система заклала засади концентричного методу навчання глухих дітей мові та мовленню, розробленого вченими під керівництвом С.О. Зикова [69].

Таблиця 2.2

Скорочена система фонем української мови

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV
а	о	у	е	и і	п б м	ф в	ш ж ч щ	л' р'	р	с с' з з' ц ц'	т д н л	т' д' н'	к г х	г
										дз дз'				

У таблиці фонemi по горизонталі розміщені у порядку спадання ступеня їх оптичної вираженості, тобто у порядку зростання важкості їх сприймання та диференціації. Особливо складною є диференціація фонем по вертикалі. Дана таблиця дає загальне уявлення про зовнішню сторону артикуляції та про групування фонем за цією ознакою. Вона демонструє, наскільки обмеженими є можливості глухої дитини навіть зі значними залишками зору сприймати за оральним образом фонему, яка вимовляється.

Нажаль, в спеціальній літературі ми не знайшли аналогічних досліджень, присвячених здатності сліпоглухих осіб до тактильного розрізнення артикулем. Більшість авторів лише наводять приклади тактильного читання з обличчя сліпоглухими учнями. Але враховуючи те, що в основі даної скороченої

системи фонем лежить характерність саме рухового видимого образу фонем, то ми дозволимо собі припустити, що перші п'ятнадцять фонем представленої таблиці будуть найлегшими і для тактильно-вібраційного сприймання.

Отже, у випадку сліпоглухоти опосередковане сприймання акустичних сигналів, які складають матеріальну основу таких фонетичних елементів мовлення, як фонем, словесний наголос, інтонація, виступає сенсорною базою, на якій будується засвоєння і функціонування усного мовлення. Воно є необхідною умовою, по-перше, для того, щоб дитина навчилася розуміти звернене до неї усне мовлення, по-друге, для того, щоб вона могла отримати зразки, які потрібно наслідувати, без чого засвоєння навичок вимови є неможливим, і, по-третє, для того, щоб вона могла контролювати свою вимову, звіряти її зі зразком.

Окрім дотикових, кінестетичних та вібраційних відчуттів, значне компенсаторне значення для розвитку сліпоглухої дитини становлять нюхові та смакові відчуття.

Докази високого ступеня розвитку нюхових та смакових відчуттів та їх використання сліпоглухими з метою орієнтування в оточуючому просторі ще до початку цілеспрямованого навчання та виховання, і до оволодіння мовленням, знаходимо у працях О.І. Скороходової та І.П. Соколянського.

Зокрема Ф.С. Розенфельд, І.П. Соколянський, А.В. Ярмоленко відмічають використання сліпоглухими облизування та смакування не лише їстівних, але і неїстівних предметів, однак пізніше подібні реакції заміщуються дотиковим обстеженням рукою і зберігаються лише у випадках пред'явлення нової їжі або предметів малого розміру. У процесі навчання ротовий дотик диференціюється на два види: смакова проба для з'ясування смакових якостей предмету та встановлення його їстівності; ротовий дотик, що характеризується більшою чутливістю у порівнянні із дотиком руки.

Отже, особливість структури першої сигнальної системи у сліпоглухих полягає у тому, що аналіз та синтез відчуттів, на основі яких відбувається сприймання оточуючого світу, мовлення та здійснюється мислення, спирається

на функціонування менш диференційованих збережених аналізаторів, які у нормі виконують допоміжну роль. Три аналізатори, за І.П. Павловим, безпосередньо включені у функціонування другої сигнальної системи: кінестезія, слух та зір. У сліпоглухих опосередковане словом логічне пізнання здійснюється через роботу рухового, тактильного та вібраторного аналізаторів, які залучені не лише до предметного пізнання оточуючої дійсності, а й у мовленнєву діяльність та мислення.

На нашу думку, для розуміння потенційних резервів розвитку комунікативних навичок сліпоглухих дітей, зокрема, формування у них засобів спілкування відповідно до їх сенсорних можливостей, у першу чергу словесного мовлення, особливу цінність представляє розроблена А.В. Ярмоленко порівняльна структура двох сигнальних систем у осіб в нормі та при сліпоглухоті, представлена у Додатку Б. Дана схема наочно демонструє співвідношення аналізаторів при включенні у роботу другої сигнальної системи у людини зі збереженими слухом та зором і сліпоглухої.

Перша сигнальна система сліпоглухих об'єднує через руховий аналізатор контактний дотик, який відіграє провідну роль, нюхові відчуття, вібраційне відчуття, що особливо виокремлюється на фоні інших, оскільки є єдиним збереженим дистантним аналізатором, та смаковий аналізатор, у периферичному відділі якого також здійснюється ротовий дотик. На думку А.В. Ярмоленко «Переважання контактних аналізаторів у чуттєвому досвіді сліпоглухонімих різко відрізняє цю залишкову сигнальну систему від норми, оскільки дистант-аналізатори – нюх, що відображає одну ознаку предметів – їх запах, і частково вібраторика, що відображає віддалені контактні вібрації тіл, – передають подразники обмежені за своєю кількістю, порівняно до більшості контактних подразників, що діють на нервову систему сліпоглухонімого» [196, с. 52]. Провідним у другій сигнальній системі сліпоглухих є мовноруховий аналізатор, що поєднує в собі мовний дотик та вібраторику.

2.4. Дослідження форм комунікації сліпоглухих дітей у вітчизняній і зарубіжній тифлосурдопедагогіці

Аналіз вітчизняної та радянської психолого-педагогічної літератури виявив, що проблема комунікації сліпоглухих осіб розглядалась переважно з точки зору оволодіння сліпоглухими доступними їм сприйманню та розумінню формами словесного мовлення – тактильними формами мовлення [1, 4, 37, 118-123, 140, 159, 171-176 та ін.].

Вітчизняні вчені розглядали дотик сліпоглухого як спосіб пізнання оточуючого світу, який стає також і способом його позначення, узагальнення через слово, осмислення через мовлення у процесі спілкування. Мовно-руховий аналізатор сліпоглухих розглядався як відмінний за своєю структурою від аналогічного у людини в нормі, і навіть у людини, яка має лише порушення слуху, оскільки він має іншу рухову та чуттєву основу оформлення мовлення – тактильне пальцеве мовлення, в якому рука виконує роль органу сприймання та відтворення мовлення, та усне словесне мовлення, що також сприймається рукою на дотик до горла, губ, щік мовця. У цьому аналізаторі послідовно формуються такі самі зв'язки між предметами оточуючого світу (які можна сприйняти на дотик, понюхати, відчутти за допомогою вібраційних відчуттів) та їх найменуваннями у вигляді словесних образів (тактильних, вібраційних, кінестетичних), тобто зв'язки, що переходять від предметного сприймання першої сигнальної системи до узагальнюючої словесної характеристики через образи другої сигнальної системи.

У спеціальній вітчизняній літературі [4, 196, 197 та ін.] знаходимо аналіз наступних стадій розвитку мовлення сліпоглухих: вимовляння та повторення простих звуків, тактильне словесне мовлення в усній, дактильній та письмовій формах; кінестетичне жестове мовлення як похідне від словесного.

Коротко розглянемо основні положення, що панували у вітчизняній сурдотифлопедагогіці відносно цих форм мовлення. Водночас, ми хочемо наголосити на тому, що дані стадії не розглядаються авторами як розвиток

навичок спілкування дитини через формування засобів комунікації різної складності, що носить еволюційний характер, а представлені як становлення саме форм словесного мовлення.

Мовленнєві звуки сліпоглухих

Передумовою усного словесного мовлення при втраті слуху та зору є звуки, що вимовляються сліпоглухими дітьми, які ще не стали в результаті навчання компонентами слова, фонемами певної національної мови, але які вже застосовуються дітьми у процесі мислення та спілкування. А.В. Ярмоленко називала їх «звуками-словами» [196, с. 54].

Ці звуки для самого сліпоглухого від народження є лише моторною реакцією, оскільки не пов'язані із його слуховим сприйманням, але вже в індивідуальному досвіді дитини до початку навчання вони пов'язуються нею із реакцією оточуючих на звук і починають виконувати роль сигналу, отримують значення кликання та ін., і стають знаком на рівні з жестами [196, с. 55-56]. Однак, на нашу думку, розуміння знакової функції слова формується у дитини лише тоді, коли вона починає ставити питання «що таке?», «як називається?». До цього етапу звук виконує лише сигнальну, а не знакову функцію. Цьому ми знаходимо підтвердження і у працях самої А.В. Ярмоленко. «Ці звуки ще носять немовленнєвий характер, вони пропріорецептивно відчуються дитиною як кінестетичний подразник, за допомогою якого можна викликати наближення дорослої людини, яка задовольняє фізичні потреби, «внаслідок чого і звуки набувають сигнальної функції, умовно пов'язуючись з приходом дорослого на крик» [196, с. 56]. Мовленнєвий звук – це звук, що доволіно видається сліпоглухою дитиною з метою закликання, привернення до себе уваги чуючих, з метою спілкування та усвідомлюється дитиною як такий, що чується оточуючими.

При відсутності дистантної сигналізації через слух та зір, дитина позбавлена можливості постійного спонтанного наслідування. Водночас мимовільно, без спеціального навчання, сліпоглуха дитина не може перетворити

виражальний звук, емоційний крик або рух на засіб спілкування через те, що безпосередньо не може сприйняти та побачити вплив власного крику на оточуючих, надати йому функції засобу спілкування.

У подальшому звукове мовлення сліпоглухих формується на основі тих недиференційованих звуків, які можна спостерігати в усіх немовлят – зрячих, чуючих, глухих, дітей сліпоглухих від народження і таких, що втратили зір та слух в ранньому дитинстві (за даними І.П. Соколянського, А.В. Ярмоленко). Так само як і в методиці постановки мовлення глухих дітей (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезіна) при формуванні мовлення сліпоглухих використовуються наявні у дитини звуки, які диференціюються на голосні та приголосні звуки мови (Ю.О. Якімова), спираючись на кінестетичний контроль власної вимови (І.П. Павлов).

Словесне мовлення сліпоглухих

Цікаво, що у книзі А.В. Ярмоленко аналіз цієї форми спілкування передуює аналізу особливостей формування жестового мовлення.

Оскільки сліпоглуха дитина, на відміну від чуючої, не може оволодіти усним мовленням шляхом наслідування без спеціального навчання, необхідною умовою успішного навчання мови та мовленню І.П. Соколянський вважав попереднє предметне осмислення оточуючого, чуттєве оволодіння предметами та просторово-часовими зв'язками між ними. Таке оволодіння предметами створює змістову основу для навчання усного мовлення [176].

А.В. Ярмоленко види словесного мовлення при сліпоглухоті розподіляє на наступні групи: усне мовлення, алфавітне мовлення, письмове мовлення.

Усне мовлення відтворюється та сприймається тактильно-вібраторними способами (тактильне говоріння). Здатність сліпоглухих дітей наслідувати та сприймати рухи артикуляційного апарату, доступні для сприймання на дотик та вібраторно, обумовили своєрідність методики навчання їх мовлення. Тактильно-вібраторне сприймання усного мовлення заміщує сліпоглухим відсутність мовленнєвого, фонематичного слуху, а у механізм сприймання мовлення замість

слухового аналізатора залучається рука. Натомість, замість звукової фонематичної структури слова, об'єктивною чуттєвою стороною мовлення, доступною для сприймання сліпоглухими, образами слів, доступними для диференціації за фонематичним складом, стають артикуляція слів, що відчувається на дотик за допомогою пальців, накладених на губи або низ щелепи мовця; та вібраторні компоненти слів, що відповідають слуховому фонетичному сприйманню та сприймаються сліпоглухими через вібрації мовного апарату.

Вібраторне сприймання мовлення здійснюється як за допомогою кінчиків пальців рук, накладених на вібруючі тканини ротової порожнини, на резонуючі ділянки носової порожнини, на шиї в області щитовидного хряща або шийних хребців, так і за допомогою тильної частини руки, що накладається на ці самі ж ділянки. Відмінність між цими двома типами сприймання полягає у тому, що в першому випадку задіяно найбільш чутливу зону дотикового сприймання – кінчики пальців, тоді як у другому застосовується зона кістково-вібраційної чутливості тильної сторони руки. Так само як і в методиці навчання глухих вимови та усного мовлення, сприймання вібрації артикуляційного апарату здійснюється з кісток черепа та грудної клітини, так званих черепного та грудного резонаторів.

Алфавітне (побуквене) мовлення, що відчувається сліпоглухими на дотик, застосовується не лише у процесі читання та письма (статичні алфавіти), але і в процесі динамічного спілкування. Це комплекс букв, які змінюють одна одну в часі та зникають. Вони зображуються рухами пальців або іншим способом. Від письмового мовлення у його прямому розумінні їх відрізняють, по-перше, миттєвість існування в них буквених одиниць, що змінюють одна одну в часі; їх послідовне сприймання, на відміну від цілісного одночасного сприймання друкованого або писемного тексту; по-друге, динамічність процесу сприймання мовлення, що наближує їх до сприймання усного мовлення. У своїх працях А.В. Ярмоленко розглядає динамічні алфавіти як проміжну ланку між усним і письмовим мовленням, поєднуючи їх у методиці навчання сліпоглухих і глухих.

Найбільш поширеним динамічним алфавітом є дактильний алфавіт, або так звана ручна азбука, пальцеве мовлення. Дактильне мовлення – це своєрідна форма словесного мовлення, побудована на рухах пальців руки у повітрі. В Україні, Росії, США та більшості європейських країн дактильні знаки зображаються пальцями однієї руки, тоді як у Англії та Австралії – за допомогою пальців обох рук. У вітчизняній сурдопедагогіці дослідженням дактильної форми мовлення займалися П.Д. Єнько, Є.Н. Марциновська, Б.Д. Корсунська, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау та інші видатні вчені.

В основі дактильного мовлення лежать літери та орфографія алфавіту. Деякі дактильні знаки повністю повторюють контур букви («з», «д», «б»), інші зберігають контур букви або є близькими до нього («г», «о», «л», «м», «і», «т», «у»), інші позначаються умовно («в», «ж», «н», «р» та інші).

Якщо за кількістю складових елементів дактильна форма мовлення відображає письмову, то функціонально вона співвідноситься з усним мовленням, тому що основна функція дактильного мовлення – слугувати засобом спілкування.

На думку Ф.А. Рау, за допомогою дактильного алфавіту здійснюється перетворення словесного мовлення з його акустичної форми, що сприймається слухом, в оптичну (зорове сприймання глухих) або тактильну (сприймання сліпоглухих) форму, перетворення звуковимовних рухів у рухи пальців, що зображують букви відповідні певним фонемам [117, 158].

При читанні дактилології зазвичай ліва рука сліпоглухого покриває праву руку того, хто «говорить», і навпаки. Таким чином, дана форма мовлення у глухих носить дистантний характер, а у сліпоглухих вона стає контактною, дотиковою формою мовлення.

Ще однією формою динамічного алфавітного мовлення сліпоглухих є застосування опуклого алфавіту із вказуванням сліпоглухому на літеру, причому в якості таких букв можуть використовуватися як літери абетки зрячих, так і символи шрифту Брайля.

Перераховані вище форми мовлення є контактними і можуть здійснюватися лише у безпосередній близькості до співрозмовника, тоді як А.В. Ярмоленко посилається на учня М.А. Захарової, який користувався азбукою Морзе з метою дистанційного спілкування.

Наступним кроком у розвитку мовлення сліпоглухих після оволодіння динамічними алфавітами як способами мовлення, є засвоєння письмового статичного мовлення (третього виду словесного мовлення за А.В. Ярмоленко). Перехід від дактильного мовлення до письмового спирається на побуквену природу першого та, по суті, являє фіксацію буквеного складу слова у статичній формі.

Оволодіння письмом за системою Брайля сприяє інтенсивному розвитку письмового мовлення, що одночасно забезпечує розвиток мисленнєвої діяльності, сприяє формуванню уміння оперувати поняттями, покращує операції аналізу та синтезу, порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо. Водночас, мислення, що розвивається під впливом оволодіння писемністю, сприяє осмисленому та свідомому сприйманню текстів (творів), розвитку пізнавальних, моральних, естетичних якостей людини (Є.П. Синьова) [165]. Таким чином, багато з того, що є недоступним для слухового та зорового сприймання сліпоглухої дитини, стає доступним для неї через читання літератури, надрукованої шрифтом Брайля.

Читання у поєднанні із сприйманням натуральних або моделюючих предметів сприяє не лише розвитку мовлення дитини, але й розширенню обсягу її уявлень про навколишній світ, явища і процеси живої та неживої природи, людського суспільства.

Остаточному утвердженню шрифту Л. Брайля (1809 – 1852), як єдиної системи знаків, що використовується для читання та письма сліпих, передували лінійно-рельєфний шрифт В. Гаюї (1745 – 1817) 1786 року, удосконаленням та видозміненням якого займалися Лезюер (1809 р.), Фрей (1833 р.), Гоу (1835 р.) та О.І. Скребицький (1882 р.). У свій час поширеними також були шрифти Гебольда та Гульдберга (1856 р.), голчатий шрифт І.-В. Клейна, рунічні лінійно-

рельєфні шрифти В. Муна (1847 р.), а також Лукаса (1833 р.), Галля (1833 р.), Фрера (1838 р.), Петцельда (1877 р.) та інших. Ще до шрифту Брайля, спроби створити рельєфно-крапкові шрифти робили Ф. Лан (1706 р.) та Ш. Барб'є (1819 р.). У 1925 р. модифікації шрифту Брайля були створені Росом та Уайтом. Зокрема у Франції, де вперше Л. Брайль опублікував свою систему ще у 1829 році, офіційне визнання шрифт Брайля отримав лише у 1878 році на Міжнародному паризькому конгресі, в Росії – у 1886 році, в Америці – у 1918 році [165].

У 1891 році групою вчителів Петербурзького інституту для сліпих було створено брайлівську азбуку російською мовою, для якої були використані перші чотири рядки системи Л.Брайля (за винятком літер «v», «w», «x», «y», «z»). За даними Є.П. Синьової створення українського брайлівського алфавіту датується 1952 роком, коли був виданий посібник А.С. Ганджія «Навчання грамоти в школі сліпих».

Переваги шрифту Брайля над усіма попередніми шрифтами полягає у тому, що він дозволив повністю вмістити знак під подушечками пальців незрячої людини, що забезпечило цілісне та одночасне сприймання знаків (висота знаків – 7,5 мм, ширина – 4,5 мм, відстань між крапками – 1-2 мм).

Система Брайля складається з шістдесяти трьох умовних знаків, якими позначаються усі букви алфавіту, цифри, розділові та нотні знаки, математичні формули. Знаки розташовуються у сім рядків таким чином, що знаки першого рядка утворені із використанням лише верхніх та середніх крапок, а наступні утворюються за допомогою додавання до них крапок інших рядків. Усі крапки розташовані у два стовпчики по три крапки у кожному і пронумеровані зверху до низу.

В основу своєї системи Л. Брайль поклав звичайний порядок букв у латинському алфавіті. Оригінальний перший рядок Брайлівської системи включає в себе десять знаків на позначення букв латинського алфавіту «a», «b», «c», «d», «e», «f», «g», «h», «i», «j», що відповідають співзвучним українським

«а», «б», «ц», «д», «е», «ф», «г», «х», «и» та «ж», які утворені за допомогою двох верхніх пар крапок.

Другий рядок алфавіту теж складається із десяти знаків, утворених на основі букв першого ряду із додаванням до кожної з них крапки на третьому місці (нижня ліва крапка). Букви другого рядка українського алфавіту відповідають аналогічним буквам латинського алфавіту, а саме «k», «l», «m», «n», «o», «p», «r», «s».

Третій рядок алфавіту Брайля складається зі знаків, утворених при додаванні знаків першого ряду та третьої та шостої крапок (дві нижні крапки). Проте, на відміну від латинського алфавіту Брайля, в українському крапковому алфавіті для утворення знаків третього ряду використовується лише частина букв першого ряду, таким чином в українському алфавіті в третьому ряду міститься лише шість знаків: «у»=«u» (із «а»), «щ»=«x» (із «ц»), «і»=«y» (із «д»), «з»=«z» (із «е»), «й» (із «ф»), та «ь» (із «ж»). Відповідно, пари «б»=«b», «х»=«h», «и»=«i» та «г»=«g» не використовуються для створення букв третього ряду, оскільки в українській абетці немає літери, аналогічної латинській «v».

Четвертий рядок утворюється з букв першого ряду з додаванням лише шостої крапки (правої нижньої) і включає в себе букви «ї» (із «д»), «ш» (із «е»), «я» (із «ф»), «ю» (із «х»), «в» (із «ж») = «w».

Спеціальні дослідження довели, що сліпі найбільш ефективно сприймають рельєфні крапки, які мають конусно-сферичну форму. Такі крапки створюють тиск на дуже малу ділянку шкіри. Найбільша реакція відбувається саме на тому місці, де прикладається подразник, внаслідок чого відчуття формується більш чітко. Крапка, що має форму сплюсненого циліндру спричиняє тиск на порівняно великій ділянці, внаслідок чого відчуття стає нерозбірливим та нечітким. Аналогічне відчуття виникає при торканні приплюсненої кулеподібної крапки. Так само, при дотиковому сприйманні контурних зображень виняткового значення набуває висота і товщина рельєфних ліній та тривалість механічного подразнення.

Кожна буква алфавіту Брайля є складним комплексним подразником із кількісно змінюваними компонентами, об'єднаними просторовими відношеннями, що утворюють унікальну композицію кожної окремої букви. У процесі дотикового читання поєднуються співдружні рухи вказівних пальців лівої та правої руки.

Кінетичне мовлення сліпоглухих

Окремо у психології сліпоглухих розглядається така форма комунікації сліпоглухих, як мова жестів, яку А.В. Ярмоленко називає кінетичним мовленням.

Аналіз науково-методичної літератури з методики навчання мови дітей з порушеннями слуху виявив, що у вітчизняній корекційній педагогіці міміко-жестикулярне мовлення, або мова жестів, досліджувалося у сурдопедагогіці насамперед з позиції його місця та доцільності використання у навчанні осіб з вадами слуху (Р.М. Боскіс [34], Г.Л. Зайцева [62], Н.В. Іванюшева [70], С.В. Кульбіда [91], Н.Г. Морозова [127], Н.Ф. Слезіна, І.М. Соловйов), тоді як тифлосурдопедагогіка розглядає кінетичне мовлення сліпоглухих у порівняльному плані із жестовим мовленням глухих.

За класифікацією Р.Г. Краєвського [88, с. 27-29] міміко-жестикулярна мова глухих складається з виражальних рухів та жестових знаків. У свою чергу до виражальних рухів належать міміка обличчя і виражальні жести, а безпосередньо жестові знаки об'єднують у собі три основні групи жестів: жестові знаки, що символізують конкретні предмети і дії, жестові знаки опосередкованої символіки і штучні знаки.

Жести глухих являють собою рухи однієї або обох рук та пальців рук. Голова та тулуб при висловлюванні мовою жестів зазвичай залишаються нерухомими, однак при виконанні багатьох жестів руки часто торкаються обличчя, голови, тіла, які беруть пасивну участь у жестикулюванні (Н.В. Іванюшева, Р.Г. Краєвський [88]). Жести також супроводжуються відповідною мімікою. Дослідники відмічають, що при жестовому спілкуванні

глухих міміка як виражальний засіб відіграє значно важливішу роль, ніж при спілкуванні за допомогою словесного мовлення.

Видатні вчені-сурдопедагоги Г.Л. Зайцева та Н.Ф. Слезіна [с. 240, 150] виділили наступні ознаки, що відрізняють жест як елемент комунікативної системи:

- Жест виконується у просторі руками того, хто «говорить», він може бути розташований вище, нижче, ближче, далі, справа чи зліва від умовної точки відліку.
- При виконанні жесту однією чи двома руками комбінації фіксованих положень пальців рук та їх рухів можуть здійснюватися у більшому або меншому просторі.
- Жест при його виконанні може також характеризуватися особливістю виконуваних рухів: спрямованістю, темпом.
- При поєднанні жестів в структуру вони можуть виконуватися послідовно та одночасно.

Дослідження у загальній та спеціальній психології виявили характерну послідовність формування жестів як у дітей зі збереженим слухом, так і у дітей з порушеннями слухової функції. Доведено, що першим у структурі жестової комунікації виникає вказівний жест. Особливого значення вказівному жесту дитини надавав ще Л.С. Виготський, вважаючи його основою осмисленої діяльності дитини: коли мати інтерпретує несвідомий жест дитини як вказівку, і у відповідь на рух дитини виникає реакція іншої людини. На основі встановленого зв'язку сама дитина починає осмислювати свій рух як вказівний. Так само, на думку Л.С. Виготського, слово спочатку виконує виключно вказівну функцію, і лише пізніше стає осмисленим та набуває для дитини знакової функції.

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що для дитини зі збереженими відчуттями такий перехід від жесту до слова є природним процесом, тоді як для глухої дитини жест первинно стає найбільш доступною, а для сліпоглухої – єдиною доступною формою дитячого мовлення.

Людина, вказуючи на предмет тим самим його називає, позначає. Для таких частин тіла, як рот, ніс, рука, ноги, у жестовому мовленні використовуються лише вказівні жести. Найчастіше жести імітують певні дії. Так, Р.М. Боскіс відмічає, що дитина поступово навчається не лише вказувати на предмети, але й імітувати певні дії та драматизувати певні події, виражаючи таким чином співвідношення між предметами [34]. Тому у більшості жестів для позначення дії застосовується елементарна її імітація, це жести безпосередньої символіки за Р.Г. Краєвським.

Асоціативні природа жестів дозволяє для позначення якості предмета використовувати імітації переживань, пов'язаних із цією якістю, так само для позначення якості предмета може використовуватися інший предмет, якому притаманна ця якість.

Іншим способом жестового позначення є наочний опис предмета. Жестом або промальовується контур предмета (малюючий жест), або дається його пластичне зображення (пластичний жест) – конструктивні жести за Р.Г. Краєвським.

Цілий ряд спеціальних досліджень присвячено порівнянню семантики та функціональних відмінностей жестів та слів мови [70, 106]. Порівнюючи значення жесту та значення слова, дослідники підкреслюють, що наочне узагальнення, що міститься в жесті глухих дітей не співвідноситься зі складним узагальненням, що містить в собі слово. Для позначення одного й того самого багатозначного слова у жестовому мовленні може використовуватися різна кількість жестів, яку Р.М. Боскіс умовно називала багатослівністю.

Іншою особливістю жестового мовлення є своєрідна багатозначність та недостатня диференційованість, коли один і той самий жест може позначати предмет дії, суб'єкт дії та саму дію. Так, дослідження Р.М. Боскіс та Н.Г. Морозової продемонстрували велику лабільність жесту, коли два схожі між собою жести позначають один дію, а інший якість цієї дії.

Дослідження Р.М. Боскіс, Н.Г. Морозової, І.М. Соловйова, також виявили певну своєрідність граматичної будови жестового мовлення, що полягає у відмінному від словесного мовлення розташуванні членів речення.

Вперше проблема формування жестового мовлення на початковому етапі розвитку сліпоглухої дитини у вітчизняній тифлосурдопедагогіці була піднята І.П. Соколянським [172, 173]. Він вважав, що починати навчання дитини слід саме з жестового мовлення, оскільки воно є найбільш наочним, простим та доступним для встановлення первинного спілкування з дитиною. Однак відсутність зору у сліпоглухих дітей виключає можливість мимовільного формування вказівного жесту як засобу сигналізації окремих предметів, що знаходяться поза зоною досягнення дитини. Основною умовою успішного оволодіння жестами сліпоглухою дитиною І.П. Соколянський вважав сталість оточуючого середовища дитини. Іншими словами, всі дії дитини мають бути для неї значимими та виконуватися певним усталеним чином. Саме ці ознаки притаманні жестовому мовленню, оскільки воно вживається тими людьми, які оточують дитину, та у певних конкретних ситуаціях.

О.І. Мещеряков виділив дві основні умови успішного прийняття дитиною жестового мовлення: зв'язок з потребами дитини та підкріплення жестів значимими для дитини практичними діями. Нижче нами буде розглянуто значення створення для сліпоглухої дитини передбачуваного та безпечного середовища з фіксованим перебігом подій як один із основоположних принципів західної тифлосурдопедагогіки.

Т.О. Баилова [11], О.І. Мещеряков [118], І.П. Соколянський, А.В. Ярмоленко, висловлювали думки про те, що розвиток жестових засобів спілкування створює для сліпоглухої дитини єдину можливість переходу до словесного мовлення, через те, що зв'язок слова з позначенням предмета значно полегшується завдяки образному характеру жестів. Оскільки знакова функція жестового мовлення закладена саме у можливості переходу від дії з предметом через зображення цієї дії у жесті до її словесного позначення.

Методика навчання сліпоглухих дітей першим жестам у російській тифлосурдопедагогіці розроблялась також Т.О. Басиловою [11]. Зокрема, дослідження Т.О. Басилової довели, що розвиток жестів як засобу спілкування та позначення оточуючої дійсності залежить від того, в яку структуру взаємовідносин з дорослим вони включаються і яке місце в ній займають. Самі умови формування жестового мовлення визначаються рівнем становлення предметно-ситуативного спілкування сліпоглухої дитини з дорослим, який формується в залежності від міри засвоєння дитиною предметних дій, а пізніше включення дитини до спільної та розділеної предметно-практичної діяльності.

Важливою проблемою тифлосурдопедагогіки, на наш погляд, є встановлення співвідношення між словесним та жестовим мовленням та визначення позиції мови жестів у комунікативній системі сліпоглухої дитини. Зокрема, А.В. Ярмоленко розглядала жестову мову як похідну від мови слів. Вона вважала, що кінетичне мовлення сліпоглухонімих, так само як і глухих, створюється нормально чуючими людьми, які спілкуються за допомогою словесного мовлення, для спілкування зі сліпоглухими. В якості джерела жестового мовлення автор розглядала не самі предмети та явища навколишньої дійсності, а слово. На думку А.В. Ярмоленко «слово, мова у її системі, перекладаються нормальними людьми для сліпоглухого у тактильний знак, жест, що пов'язується із позначуванним предметом». Це твердження аргументувалось тим, що багато жестів є прямим «перекладом» російської або української мови через рух-образ [196, с. 65]. Словесний генезис кінетичного жесту А.В. Ярмоленко також вбачала у тому, що ініціатива створення жесту йде від чуючих осіб.

У свою чергу, ми, з однієї сторони, не можемо не погодитися із тим, що складні жести, які позначають суспільно-політичні явища, що за своїм значенням є абстрактними поняттями, й у переважній більшості не мають під собою предметної основи, дійсно є похідними від їх словесних позначень. Однак, переважна більшість жестів загально уживаної лексики носить описовий або асоціативний характер (Р.Г. Краєвський, Р.М. Боскіс та інші), що

наближують їх саме із позначуваним об'єктом, а не словом. Підтвердженням цього є думка самої А.В. Ярмоленко про те, що жест набуває знакової функції, коли він починає позначати відсутній предмет або явище, недоступні для безпосереднього пізнання через органи відчуттів, тобто встановлення асоціації між позначуваним предметом і жестом, що його позначає, а не жестом і словом. Цей висновок також підтверджують дані спостережень багатьох сурдотифлопедагогів за формуванням елементарних жестів у сліпоглухих дітей на початку навчання (А.В. Апраушев, О.І. Мещеряков, І.П. Соколянський, Ю.О. Якімова, А.В. Ярмоленко). Зокрема, Т.О. Башилова [11] виділяє три початкові стадії в розвитку функцій перших жестів сліпоглухих:

1. Стадія глобально-ситуативних жестів: на цій стадії жест вказує на всю ситуацію в цілому, основною його функцією є спілкування.
2. Стадія конкретно-ситуативних жестів: жест вказує лише на одну операцію в контексті конкретної ситуації. Головною функцією жесту є планування діяльності.
3. Стадія первинного узагальнення жестів: жест позначає конкретну дію в структурі усіх знайомих дитині ситуацій, в якості провідної виступає сигніфікативна функція. Саме на цій стадії стає можливою заміна природного жесту на умовний жест чи слово у дактильній чи письмовій формі.

Також А.В. Ярмоленко виділила ряд відмінностей, що відрізняють жестове мовлення сліпоглухих від жестового мовлення глухих. Зокрема, кінетичне мовлення глухих формується в процесі їхньої взаємодії як з глухими, так і з чуючими людьми, тоді як кінетичне мовлення сліпоглухих, особливо до початку цілеспрямованого навчання, формується під впливом спілкування виключно з людьми, що мають збережені сенсорні функції, а ініціатива введення жесту належить саме чуючому вихователю. Відмінності у процесі формування жестів також обумовлюють і певні зовнішні особливості структури жестів сліпоглухих, які в основному проявляються у скороченні жестів, що пояснюється обмеженою площею тактильного сприймання та обмеженістю рухів співрозмовників.

Отже, у вітчизняній тифлосурдопедагогіці жестова мова розглядалася переважно як обмежена, недосконала форма другої сигнальної системи. На думку вітчизняних вчених вона мала бути тимчасовим, перехідним етапом до оволодіння словесним мовленням. За висловом А.В. Ярмоленко, «кінетичне мовлення готує мислення дитини, його тактильні відчуття та моторику до переходу на словесне мовлення, але не може задовольнити зростаючу потребу у вираженні, оформленні та розвитку власної думки, не дає можливості тієї диференціації мислення, що виражається через засоби мови – лексичний фонд та граматику» [196, с. 71].

Підсумовуючи все вищесказане, у Додатку В представлені засоби спілкування і форми мовлення сліпоглухих, виділені А.В. Ярмоленко.

Цікаво, що А.В. Ярмоленко не розділяла з психологічної точки зору аналізаторно-ефекторну структуру самої форми письмового мовлення сліпоглухих (письмо шрифтом Брайля, опуклим алфавітом тощо) і використовуваних сліпоглухими технічних засобів письма (друкарська машинка, брайлівська дошка/машинка), а лише визначала особливості рухових образів створюваних при друкуванні, письмі по Брайлю. Ми хотіли б зауважити, що з точки зору сучасних підходів до письмового мовлення як форми мовленнєвої діяльності, вони мають розглядатися окремо – як форма і засіб її реалізації. Символи (букви) різних шрифтів, що використовуються сліпоглухим для писемного мовлення, мають різні рухові образи, співвідносні із фонемами слів національної мови (одна фонема «а» матиме різну кінетичну форму в різних шрифтах), тоді як при використанні технічних засобів, зокрема друкарської або брайлівської машинки, не відбувається власноручне відтворення образу букви, а здійснюється вибір (із попереднім запам'ятовуванням) клавіш, які відповідають певним буквам, а ці букви, у свою чергу, співвідносяться із певним поширеним руховим образом «своєї» форми письмового мовлення.

Таким чином, виходячи із вищезазначеного, основними формами мовлення сліпоглухих дітей, визначеними у вітчизняній спеціальній літературі

є: словесне усне, алфавітне і письмове мовлення та жестове (кінетичне) мовлення. Виникає необхідність аналізу особливостей формування цих та інших засобів комунікації сліпоглухих дітей за американською та британською системами навчання сліпоглухих, а також визначення спільних та відмінних рис у трактуванні комунікативного потенціалу сліпоглухих дітей.

Аналіз іноземної науково-методичної літератури, присвяченої проблемі раннього втручання у розвиток дітей з комплексними вадами розвитку, у тому числі комбінованими сенсорними порушеннями, виявив, що на рівні із загальноприйнятою класифікацією комунікації на вербальну та невербальну форми, американські та британські психологи особливу увагу приділяють такій стороні комунікативного процесу, як його довільність, що набуває особливого значення по відношенню до сліпоглухих дітей, оскільки без спеціального навчання у сліпоглухої дитини форми мимовільної комунікації в умовах сенсорної депривації не можуть розвинути у довільну комунікацію. У свою чергу, у загальній психології ця форма комунікації розглядається переважно по відношенню до дітей від народження до одного року, коли дитина ще не володіє словесним мовленням.

Під мимовільною комунікацією слід розуміти комунікацію, що здійснюється без усвідомлення того, якою буде реакція оточуючих на дану конкретну дію або поведінку. Довільна ж комунікація передбачає, що індивід спілкується усвідомлено і має певні очікування щодо поведінки та реакції оточуючих (С. Rowland, К. Stremel [244-247]).

Відразу після народження немовля починає повідомляти батькам про свій стан за допомогою крику, який може означати, що дитина хоче їсти або, навпаки, що їй комфортно, чи їй боляче або холодно. На цій стадії спілкування дитини носить мимовільний характер. Спочатку дитина не знає, яким чином батьки будуть реагувати на її поведінку, у той час як батьки намагаються інтерпретувати дії дитини як комунікативні, що несуть у собі певне повідомлення. Таким чином у дитини поступово розвиваються довільні, умисні, прояви комунікативної поведінки: вона плаче, коли хоче уваги; піднімає руки,

коли хоче, щоб її взяли на руки; відштовхує те, чого не хоче. Поступово дитина починає усвідомлювати можливості власного впливу на інших через комунікацію.

Мимовільна поведінка сліпоглухої дитини, так само як і поведінка дитини, яка не має порушень у розвитку, є засобом, який дає можливість зрозуміти її потреби та бажання. Довільність – дуже суттєве поняття у комунікації та є необхідною передумовою формування комунікативної компетентності дитини.

Вище ми вказували на те, що у розвитку сліпоглухої дитини спостерігається затримка формування довільних форм поведінки, оскільки внаслідок подвійного ураження сенсорних функцій вона не може повною мірою оцінити вплив власних дій на оточуючих, своє середовище, що може призвести до замикання дитини у собі (B. Miles [240], R. Vlaha [199, 205] та інші). Тому «якщо дитина не використовує довільну поведінку для комунікації, корисно реагувати на її мимовільну поведінку, показуючи таким чином, який взаємозв'язок існує між тим, що робить вона і що робите ви. Наприклад, коли дитина вимовляє звуки та посміхається, звертайте на неї увагу, поступово вона навчиться посміхатися та вимовляти звуки для того, що спеціально привернути вашу увагу» [ст. 163, 227].

З огляду на вищесказане, американські дефектологи схильні розглядати комунікацію сліпоглухих як будь-які прояви довільної поведінки, спрямовані на взаємодію з іншими людьми [с. 6, 214].

Символічні та несимволічні комунікативні системи

Як вербальні, так і невербальні засоби спілкування у свою чергу поділяються на символічні (знакові) та несимволічні. Несимволічна комунікація – передача повідомлення без використання символів – картинок, малюнків, слів, жестів.

У поданій нижче таблиці, розробленій С. Rowland та К. Stremel-Campbell [244, 245], в узагальненому вигляді представлено взаємозв'язок несимволічних та символічних засобів комунікації, доступних сліпоглухій дитині.

Символічна комунікація – спілкування за допомогою знаків, що позначають або заміщують будь-який предмет, поняття, людину або вид діяльності.

Таблиця 2.3

Засоби несимволічної та символічної комунікації сліпоглухих

Рівні комунікації		Засоби комунікації
Несимволічна комунікація	Мимовільна поведінка	Рухи голови, рук, ніг, зміна положення тіла, виразу обличчя, напруга м'язів тіла
	Довільна поведінка	Дотикання до предметів, посмішка, відвертання голови, наближення, відштовхування, простягання предмету
	Незагальноприйнята	Сміх, немовні звуки, погляд (зоровий контакт), маніпулювання іншою людиною
	Загальноприйнята	Інтоновані звуки, вокалізація, що супроводжує природні жести; прості рухи, чергування погляду, руху до предмету і торкання до нього, відкривання долоні, рухи рук від себе та до себе, демонстрація предмета іншій людині, знизування плечима, обійми, оплески, поцілунки
Символічна комунікація	Конкретна	Звуконаслідування, пантоміма, природні жести («мій», «сядь», «ходімо»), натуральні предмети, фото, малюнки
	Абстрактна	Прості слова і жести, абстрактні форми і малюнки
	Формальна (мова)	Усне і письмове мовлення (плоско-друкований та рельєфно-крапковий шрифт) жестове мовлення та дактилологія

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми комунікативного розвитку сліпоглухих дітей свідчить, що у процесі становлення комунікативної компетентності сліпоглуха дитина переходить від простих форм несимволічної невербальної до більш складних форм символічної вербальної комунікації.

Засоби невербальної несимволічної комунікації

Формування засобів спілкування починається з використання засобів несимволічної невербальної комунікації. До засобів невербальної несимволічної комунікації, які можуть застосовуватися сліпоглухими дітьми належать рухи тіла, що супроводжують процес спілкування, при чому їх інтерпретація може суб'єктивно визначатися партнерами по спілкуванню; вокалізація, вираз обличчя, доторкання, простягання, природні жести, міміка та пантоміміка, в основі яких лежить імітація, яка полегшує їх диференціацію та розпізнавання; безпосереднє маніпулювання предметом або іншою людиною, натуральні, мініатюрні, асоціативні предмети; зображення у вигляді фото, лінійні, кольорові та чорно-білі малюнки. При цьому малюнки будуть відноситися до засобів несимволічної комунікації лише в тому випадку, якщо вони репрезентують певний конкретний предмет, співвідносяться з конкретним видом діяльності, а не виконують роль узагальнення предметної дійсності у малюнку. В останньому випадку малюнок стає засобом символічної комунікації.

Несимволічні форми комунікації зазвичай є нестандартизованими та підбираються індивідуально до потреб дитини, у відповідності до стану її сенсорних функцій, досвіду та кола інтересів.

Несимволічна комунікація виконує ті ж самі функції, що і комунікація взагалі, а саме: вираження приємного й неприємного, голоду, спраги, протесту, вимога уваги, привітання, вираження вподобання тощо.

У Додатку Г представлені приклади застосування невербальних несимволічних засобів сліпоглухими дітьми для задоволення відповідної комунікативної мети за матеріалами D. Walsh [267]:

Також, D. Walsh [267] було виділено чотири основні компоненти у структурі несимволічної комунікації:

1. *Усвідомлення.* Ця категорія включає поведінку, яка відображає усвідомлення себе та інших в оточуючому середовищі. Це розуміння того, що

реакція соціальних партнерів є результатом власної поведінки. Цей елемент є передумовою переходу від мимовільної до довільної поведінки.

2. *Соціальна взаємодія.* Ця категорія включає поведінку, спрямовану на іншу людину. За успішного підкріплення бажання взаємодіяти з іншими людьми розвивається і реалізується у соціальних взаємостосунках, які задовольняють особисті потреби, таким чином підсилюючи спроби комунікації. Подібна поведінка включає: відхилення або заперечення присутності чи дій людей, приділення уваги соціальним партнерам, вимогу продовження соціальної взаємодії чи фізичної дії, довільну поведінку з метою отримання уваги від інших осіб, демонстрацію симпатії тощо.

3. *Фізична взаємодія.* Ця категорія розглядає суб'єктів спілкування як фізичні об'єкти, а не як соціальних істот, зосереджуючись на безпосередній фізичній взаємодії між ними як прояві комунікації. Крім того, психологами було доведено, що використання спільних предметів спрямовує увагу потенційного партнера на повідомлення, дає можливість спрогнозувати його мету.

Така несимволічна фізична взаємодія надає дитині, особливо сліпоглухій, можливість забезпечити ясність та однозначність повідомлення (наприклад, відштовхування пляшечки з молоком або, навпаки, притягання чашки з соком). Прикладом подібної поведінки є використання предметів з метою вимоги продовження діяльності, для відмови від дії, коментування, здійснення вибору або пропонування нової дії або виду діяльності, демонстрація очікування певної події.

4. *Спільна взаємодія.* Ця категорія включає комунікативну поведінку, яка поєднує соціальний та фізичний аспекти взаємодії. Для сліпоглухої дитини дуже важливим є розуміння того, що участь іншої людини у взаємодії є необхідною для успішної передачі та розуміння повідомлення.

Отже, у загальній та спеціальній психології утвердилася думка про те, що виникнення спілкування у невербальній формі на рівні міжособистісної

взаємодії передуює розвитку мовлення у дитини та є основою для подальшого становлення мови як провідного засобу спілкування.

Засоби невербальної та вербальної символічної комунікації

Сформованість у сліпоглухої дитини засобів невербальної несимволічної комунікації створює підґрунтя для формування у неї спочатку засобів невербальної символічної комунікації, а пізніше і складних форм символічної комунікації. За С. Rowland та Ph. Schweigert [245] символічна комунікація реалізується у трьох формах: конкретній, абстрактній та формальній, – як показано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні символічної комунікації сліпоглухих дітей

Конкретна символічна комунікація	Абстрактна символічна комунікація	Формальна символічна комунікація
Обмежена використанням конкретних символів для представлення предметів та явищ оточуючої дійсності, реалізується у співвідношенні 1:1 між символом та позначуваним об'єктом	Обмежена використанням абстрактних (умовних) символів для позначення предметів та явищ оточуючої дійсності. Використовуються окремі символи	Використання детермінованої правилами, умовної символічної системи. Використання поєднань двох та більшої кількості символів відповідно до синтаксичних норм

Найбільш досконалою символічною (знаковою) системою є мова – формальна, структурована система комунікації, у якій слово є узагальнюючим символом-позначенням усіх відомих людині явищ, предметів та проявів навколишньої дійсності, і виконує, відповідно, так звану номінативну функцію, завдяки якій люди можуть обмінюватися інформацією, спілкуватися, і в першу чергу осмислювати те, що їх оточує.

Саме з номінативної функції слова витікає комунікативна функція мови і мовлення. Вище ми наводили положення про те, що успішність комунікативного процесу визначається спільністю засобів кодування та декодування інформації. Так, слова будь-якої мови можуть виконувати покладену на них функцію спілкування лише за умови, що їх значення відоме і зрозуміле мовцям (наприклад, іноземна мова не має жодного значення для людини, яка нею не володіє).

Праці багатьох вітчизняних та зарубіжних лінгвістів (М.П. Кочерган, Ю.О. Карпенко, Ю.С. Маслов, Б.Н. Головін та ін.) підтверджують думку про те, що слово є назвою або сигналом про певний предмет або явище, назвою, яку можна замінити іншим позначенням, за умови, що це нове позначення матиме спільне значення (зміст) для партнерів по спілкуванню. На практиці навчання та виховання сліпоглухих дітей це виявляється в існуванні різноманітних допоміжних, заміщуючих та альтернативних вербальних і невербальних засобів та способів спілкування, які успішно застосовуються при навчанні і вихованні сліпоглухих дітей.

До символічних вербальних засобів комунікації відносяться: всі форми словесної мови (усне та писемне мовлення), дактилологія, плоско-друкований шрифт, рельєфно-крапковий шрифт, письмо на долоні, електронні голосові системи. Однак, ми не знайшли однозначної думки про те, що можна вважати засобом, а що формою комунікації – мову чи мовлення, оскільки словесне усне та писемне мовлення, плоско друкований шрифт можуть виступати в якості незалежних засобів комунікації, які є продуктом мовленнєвої діяльності, здійснюваної на основі єдиної мови.

2.5. Особливості комунікативних мотивів сліпоглухих дітей

Однією з основних проблем становлення комунікативної компетентності сліпоглухих дітей є розпізнавання комунікативних намірів поведінки дитини, розрізнення некомунікативних дій від дій, що носять комунікативне навантаження.

На думку R.E. O'Neil, R.H. Horner, K. Storey, R.W. Albin [202] будь-яка поведінка може виконувати важливу функцію спілкування. Нерідко внаслідок неспроможності висловити свої бажання чи потреби традиційним шляхом (за допомогою словесного мовлення, природних жестів, дактилювання, жестового мовлення, усного мовлення), дитина вдається до доступних і найлегших для неї комунікативних засобів, яким є в першу чергу крик, зміна виразу обличчя, рухи тіла, звуки, плач, агресивна поведінка по відношенню до інших та аутоагресія.

До початку спеціальної роботи з нею маленька сліпоглуха дитина, коли хоче привернути до себе увагу дорослого, проте ще не може назвати його ім'я і не знає, що для цього можна взяти його за руку чи наблизитися, скоріше за все почне плакати, падати на підлогу, бити себе чи іншу людину, аби домогтися уваги, тобто використовувати будь-яку поведінку, аби домогтися уваги, допомоги, комфорту, захисту тощо.

«Ці реакції нерідко розглядаються батьками та фахівцями як поведінка, яку слід усунути, тоді як дитина фактично намагається спілкуватися, і відчуває все більше розчарування, коли її спроби комунікації не розуміють. Натомість ці спроби комунікації дитини можуть бути розпізнані та перетворені у більш прийнятні форми комунікації, труднощі поведінки можуть бути зменшені чи взагалі подолані» [с. 170-172, 227].

E. Siegel-Causey, пропонує наступну класифікацію мотивів та функцій комунікації, притаманних сліпоглухій дитині:

1. Регулювання поведінки:

- вимога предмета, дії або її продовження
- відмова від дії або предмета

2. Соціальна взаємодія:

- вимога певних дій, подій, що відповідають заведеному порядку
- вимога комфорту, підтримки, втішання (біль, хвороба, втома)
- привітання, прощання
- демонстрація вибору
- вимога дозволу

3. Привернення уваги:

- коментування предметів, дій ситуацій
- інформація (вимога або пропонування)
- вимога допомоги

A.M. Donnelan, P.L. Mirenda, R.A. Mesaros та L.L. Fassbender у своїй праці «Analyzing the Communicative Functions of Aberrant Behavior» («Аналізуючи комунікативні функції девіантної поведінки», 1984 р.) пропонують наступу класифікацію функцій комунікативної взаємодії та девіантних засобів їх вираження, представлену у Додатку Д.

Вище ми вже наводили класифікацію комунікативних намірів, розроблену A. Wetherby, J. Reichle та P. Pierce, посилання на яку ми знаходимо також у K. Stremel, але вже по відношенню до комунікативних намірів сліпоглухих дітей.

Тому аналіз ряду джерел спеціальної літератури американських та британських авторів виявив наступну своєрідності формування комунікативних намірів саме у сліпоглухих дітей: комунікативні наміри як такі не відрізняються у дітей, які не мають порушень розвитку, та сліпоглухих дітей, однак відмінними є засоби їх вираження (засоби комунікації) та хід їх формування, зокрема без спеціального навчання у сліпоглухих дітей виявляються лише ті наміри-мотиви, які безпосередньо пов'язані із задоволенням їх основних потреб (вимога певної дії, процесу, предмету або припинення дії), тоді як мотиви саме соціальної взаємодії, на яку у першу чергу спрямована комунікація, відсутні (цілеспрямоване привернення уваги, вимога взаємодії як основа процесу міжособистісного спілкування тощо). А ті наміри, які виявляються у дитини, не носять цілеспрямованого комунікативного характеру.

2.6. Роль комунікативного партнера у становленні комунікативних компетенцій сліпоглухих (аналіз зарубіжної літератури)

Початковий розвиток сліпоглухої дитини у домовленнєвий період викликав жвавий інтерес зарубіжних дослідників.

П. Харт [223], посилаючись на Ж. Суріа (J. Souriau) говорить, що для формування та розвитку мовної компетенції глухої дитини необхідне постійне втручання «партнера по спілкуванню», зокрема батьків. Це втручання повинно відбуватися природним шляхом описаним Л.С. Виготським, який проходять діти зі збереженими зором та слухом, коли вчать розмовляти. Завданням батьків є виявлення та підтримка комунікативних компетенцій, але ні в якому разі не навчання тим компетенціям, які ще не готові з'явитися. За Л.С. Виготським зона найближчого розвитку є відстанню між актуальним та потенційним розвитком дитини. Цю «відстань», прогалину, можна здолати за допомогою більш компетентної особи – дорослого. К. Браунелл та М. Керіджер (C.A. Brownell and M.S. Carriger [207]) вважають, що знання здобуваються в контексті соціальних взаємовідносин, оскільки пізнавальні можливості не є вродженим та індивідуальним, а розвиваються у взаємодії особистості з оточенням. Також панує переконання про те, що особистість проявляється не у власному існуванні, а лише у взаємодії з іншими людьми у суспільстві. Безперечно, все це стосується і сліпоглухої дитини.

Проте, якщо зважати на думку Л.С. Виготського про те, що в навчальному процесі в межах зони найближчого розвитку дитини головну роль відіграє більш досвідчена особа, виникає чимало питань стосовно того, як повинна вчитися спілкуватися сліпоглуха дитина. Педагоги і психологи західних країн пропонують різні терміни для позначення взаємодії дорослого і дитини з вадами слуху та зору на початкових етапах процесу навчання навичкам спілкування: керована участь («guided participation» за В. Rogoff), виконання за підтримки («assisted performance» за R. Tharp and R. Gallimore, [262]), інші пропонують шляхи самостійної «побудови знань» дитиною

(C. Mercer). Але при будь-якому способі організації навчального процесу робиться припущення про обов'язкову присутність більш компетентної особи, яка має уявлення про кінцеву мету навчання. Спроби обґрунтування думок про можливе навчання цієї категорії дітей мовленню шляхом «керованого винаходу мовлення» (A. Nafstad [236]), що поєднує у собі і соціальне навчання, і розвиток пізнавальної активності разом з положенням про те, що такі діти самостійно не можуть вигадати для себе певну мовну систему, ставить питання про можливе навчання мові сліпоглухих у глухий кут. Зокрема, А. Нафштад вважає, що в основі передачі знакових систем, які виникають природним шляхом, обов'язково лежить слух чи зір, у свою чергу природна мова на основі тактильних відчуттів ще не була сформована ніде у світі. Виникає запитання: якщо сліпоглуха дитина не здатна сама вигадати для себе рівноцінні мові засоби спілкування з оточуючими, та внаслідок особливостей свого дефекту не може засвоїти мову, звичну для її культурного оточення, яким чином повинен бути організований навчальний вплив на таку дитину. Асиметрична модель взаємодії у процесі навчання дитини мовленню, у якій вчитель намагається підвести сліпоглуху дитину до мови видається неактуальною та такою, що стримує активність дитини, перетворюючи взаємодію на односторонній процес, в якому ініціатива завжди перебуває в руках вчителя.

Л. Мол та К. Уїтмор (L. Moll and K. Whitmore) пропонують спільну ЗНР дорослого та дитини, яка відображає двосторонній характер навчально-виховного процесу та взаємний вплив вчителя та дитини в умовах спільно створеного соціокультурного середовища. На противагу асиметричній моделі, у симетричній моделі будь-яка спільна діяльність дитини і вчителя створює подвійну зону найближчого розвитку, тобто ЗНР для дитини, з одного боку, і для її вчителя – з іншого. Але навіть у цій моделі керівна роль відводиться вчителю як особі, що створює умови для здобуття знань. Р. Тарп та Р. Геллімор (R. Tharp, R. Gallimore) уявляють ЗНР у вигляді ряду певних меж, які є відображенням доступних дитині видів діяльності та її соціальних відносин. Тому при організації спілкування зі сліпоглухою дитиною слід

вбачати ймовірність стирання меж ролей, які виконують сліпоглухі та їх партнери по спілкуванню.

Спілкування зі сліпоглухою особою розглядається у сучасній зарубіжній спеціальній літературі (P. Hart, A. Nafstad, J. Souriau та ін.) як намагання двох партнерів досягти взаєморозуміння. Первинним у цьому процесі є переживання спільних емоцій, а теми спілкування та використовувані вислови залежать від близькості партнерів по спілкуванню. І якщо припустити, що це взаєморозуміння досягається шляхом визнання та узгодження намірів партнерів, це не обов'язково призведе до напевного вивчення мови сліпоглухою дитиною. Замість того виникає можливість «обговорення» спільного значення та створення спільної мови.

З іншого боку, при спілкуванні один з партнерів повинен враховувати знання, які ймовірно має його співрозмовник, але які ще не були представлені безпосередньо в розмові. Тому Б. Рогофф (B. Rogoff) вважає, що людина, яка говорить, повинна враховувати знання слухача. Цю думку продовжує К. Стоун (C. Stone), стверджуючи, що за таких умов «керована участь» у спілкуванні дитини з вадами слуху та зору сприяє поступовому переходу від відомого до невідомого. Дане положення вченого передбачає почергове керівництво процесом спілкування, тому відступає від судження Л.С. Виготського про обов'язковість присутності досвідченішого партнера. Така рівноправна взаємодія є основною рисою «спілкування у співтворчості» (A. Nafstad and I. Robroe [236]). Хоча думки про рівноправність дитини і дорослого у спілкуванні набувають все більшого поширення, досі головна роль відводиться дорослому, який передає дитині необхідні знання і навички. Л. Мол та К. Уїтмор (L. Moll and K. Whitmore) вважають, що вчитель повинен не лише не опиратися, а й сприяти почерговій зміні ролей при спілкуванні зі сліпоглухою дитиною. Спільне регулювання виконуваної діяльності передбачає виконання партнерами трьох можливих ролей при взаємодії (M. Hoogsteder):

- Ігрова діяльність – можливості обох партнерів у ній рівні;
- Ефективна та економічна взаємодія – дорослий контролює дитину;

- Навчальна діяльність, яка є частково нерівноправною, оскільки дорослий перевіряє діяльність дитини, і водночас рівноправною, тому що і дорослий і дитина намагаються досягти спільного розуміння понять.

Водночас усі згадані вчені погоджуються в тому, що вибір однієї з названих стратегій взаємодії все одно залежить від дорослого. Тому дорослий повинен вміти «прочитати» наміри та бажання дитини та вчинити відповідно до її очікувань. Подібною є думка Дж. Брунера (J. Bruner), що керівна роль вчителя полягає у вмінні бути керованим («leading by following»), тобто роль компетентного партнера по спілкуванню полягає не у тому, щоб вести сліпоглуху дитину до визначеної мети, а дозволити їй керувати процесом спілкування і таким чином створити спільний, зрозумілий для обох, спосіб спілкування. Зокрема, немовлята, для яких єдиним способом взаємодії з матір'ю є тілесний контакт, можуть за потреби ефективно «спілкуватися» вигинаючись або змінюючи позу. Можливо у сліпоглухої дитини вже розвинена чутливість до незначних тактильних подразників, і згідно з положенням про подвійну ЗНР партнеру по спілкуванню варто також оволодіти цими навичками. А. Нафстад та І. Роброй (A. Nafstad, I. Robroe) вважають, що рівності у спілкуванні зі сліпоглухою дитиною можна досягти, якщо вчитель спробує сприймати оточуючий світ з позиції дитини, таке ставлення вчителя до своєї ролі у процесі спілкування вони називають повною підкореністю потребам сліпоглухої дитини [236].

Висновки до Розділу II

1. Аналіз науково-методичної літератури дозволив упорядкувати визначення поняття «сліпоглухота» та класифікацію даної категорії осіб. Найбільш інформативним та доцільним виявилось поєднання класифікацій вітчизняних та зарубіжних авторів, що дозволяє визначити не лише те, яке з двох сенсорних порушень виникло першим, а й яке з них є провідним.

Визначення можливостей компенсації порушення вже закладене у таку класифікацію.

2. Упорядковано дані вітчизняної та зарубіжної літератури про роль збережених і залишкових відчуттів у становленні комунікативної компетентності сліпоглухих дітей. Було визначено, які компенсаторні можливості несе в собі кожний аналізатор, включаючи і слуховий та зоровий, якщо їх функції виявляються у тій чи іншій мірі збереженими, для пізнання навколишнього світу та оволодіння навичками спілкування, і що найголовніше, для засвоєння усного мовлення. З цією метою було використано переважно вітчизняну тифлосурдопедагогічну та сурдопедагогічну літературу, оскільки граматичний, а головне фонетичний, склад англійської та української мов є настільки відмінним, що порівняння методик формування вимови і розвитку мовлення було б методично невірним.

3. У спеціальній вітчизняній літературі виділяються наступні стадії розвитку мовлення сліпоглухих: вимовляння та повторення простих звуків, тактильне словесне мовлення в усній, дактильній та письмовій формах; кінестетичне жестове мовлення як похідне від словесного.

4. В американській та британській літературі форми комунікації сліпоглухих поділяються на мимовільну і довільну, несимволічну, символічну невербальну та символічну вербальну.

5. Визначено особливості формування й характеру комунікативних мотивів сліпоглухих дітей, а саме: без спеціального навчання у сліпоглухих дітей виявляються лише ті мотиви, які безпосередньо пов'язані із задоволенням їх основних потреб (вимога певної дії, процесу або предмету, припинення дії), тоді як мотиви соціальної взаємодії відсутні (цілеспрямоване привернення уваги, вимога взаємодії як основа процесу міжособистісного спілкування тощо).

РОЗДІЛ 3

СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ

КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛІПОГЛУХИХ ДІТЕЙ

У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Метою даного розділу є узагальнення передових здобутків вітчизняної та зарубіжної корекційної педагогіки в сфері формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей та визначення методичних рекомендацій для сприяння розвитку комунікативних компетенцій сліпоглухої дитини. Для досягнення цієї мети необхідно розв'язати наступні завдання:

- виділити принципи формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей;
- проаналізувати та узагальнити основні напрямки роботи над процесами перцепції та експресії комунікативних повідомлень;
- в узагальненій консолідованій формі представити засади підбору комунікативної системи для сліпоглухої дитини.

3.1. Принципи формування комунікативної компетентності у дітей із вродженою сліпоглухотою

У загальній і корекційній педагогіці дидактичні принципи розуміють як систему найбільш загальних, істотних та стійких вимог, які визначають характер та особливості організації навчально-виховного процесу, відповідно в спеціальних школах – корекційно-освітнього процесу [с. 59, 184]. Ми не будемо зупинятися на характеристиці загальнодидактичних та специфічних принципів навчання. Єдине зазначимо, що поряд із ґрунтовною розробкою у вітчизняній педагогіці дидактичних принципів окремо у загальній педагогіці (Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський), у тифлопедагогіці (О.Г. Литвак, І.С. Моргуліс, Б.К. Тупоногов та ін.), у сурдопедагогіці (О.І. Дьячков,

С.О. Зиков.), ми не знаходимо відповідних досліджень, присвячених встановленню закономірностей навчання та виховання сліпоглухих дітей.

Викладені далі принципи зустрічаються окремо у різних зарубіжних та вітчизняних авторів у вигляді визначальних основоположних вимог та умов організації навчально-корекційної роботи зі сліпоглухими дітьми, однак узагальнення усіх цих вимог і об'єднання їх під єдиною категорією принципів навчання сліпоглухих ми не знайшли. Саме тому нами було здійснено порівняння принципів, розроблених в окремих галузях корекційної педагогіки, із принципами навчання сліпоглухих комунікативним умінням, виділеними у зарубіжній літературі.

Оскільки, предметом нашого дослідження є формування саме комунікативної компетентності сліпоглухих дітей, наша увага, у першу чергу, була спрямована на визначення принципів навчання комунікативним умінням, що, зокрема, у сурдопедагогіці відповідають принципам навчання глухих та слабочуючих дітей мови та мовленню.

Так, здійснивши порівняння принципів навчання мови глухих, розроблених С.О. Зиковим [69] та принципів навчання слабочуючих, виділених Р.М. Боскіс [34] та К.В. Комаровим [80], із принципами формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей, що зустрічаються розрізнено у різних англomовних джерелах, нами було виділено дві групи принципів формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей.

До *першої групи* ми віднесли специфічні принципи, узагальнені К. Штремель, які детермінують організацію навчання сліпоглухих дітей як окремої категорії осіб із психофізичними порушеннями [214]:

- Принцип інтерпретації поведінки сліпоглухої дитини як комунікативної;
- Принцип тотальної комунікації;
- Принцип розпізнавання та використання проявів перцептивної комунікації дитини для формування засобів експресивної комунікації.

У *другу групу* ми об'єднали принципи формування комунікативної компетентності сліпоглухих, розроблені американськими дефектологами, аналоги яких існують у методиці навчання мови дітей з глибокими ураженнями слухової функції. До них ми віднесли:

- Принцип максимального збагачення мовленнєвої практики. Цей принцип ми знаходимо і у вітчизняній корекційній педагогіці (Р.М. Боскіс), і у провідних вчених зарубіжних країн;

- Принцип використання соціальних взаємовідносин з оточуючими як основи для навчання та виховання, який є аналогічним принципу потреби у спілкуванні С.О. Зикова.

- Принцип активізації комунікації дитини шляхом створення можливостей для комунікації та відповідної реактивності оточуючого середовища. Даний принцип по суті відповідає принципу створення мовленнєвого середовища С.О. Зикова та принципу зв'язку навчання мови із ситуацією, виділеному Р.М. Боскіс.

- Принцип створення передбачуваного та безпечного середовища з фіксованим перебігом подій шляхом використання режиму дня в процесі навчання та виховання. Є подібним до принципу навчання мови у процесі педагогічно доцільної діяльності, а саме предметно-практичної діяльності С.О. Зикова. Ми вважаємо ці два принципи аналогічними, оскільки під режимом дня у даному випадку розуміють організований певним чином перебіг змістовних видів діяльності, виконуваних сліпоглухою дитиною.

- Принцип формування комунікативних навичок одночасно із розвитком навичок пізнавальної діяльності, що відповідає принципу комунікативної спрямованості навчання К.В. Комарова;

- Принцип відповідності засобів комунікації потребам дитини є аналогічним принципу актуального використання мовленнєвого матеріалу Р.М. Боскіс;

Окремо, на нашу думку, слід виділити принцип, визначений С.О. Зиковим, в якому відображено комунікативну спрямованість усіх

компонентів навчального-корекційного процесу – це принцип комунікації. Цей принцип передбачає навчання мови (засобом спілкування) не як навчальному предмету, а в першу чергу як засобу спілкування; формування мовленнєвого спілкування, власне мовлення і мовленнєвої діяльності.

Ми вважаємо доцільним зупинитися на аналізі принципів першої групи та деяких основних принципів другої групи у зв'язку з тим, що інші принципи були достатньо ґрунтовно описані у вітчизняній спеціальній літературі.

Принцип інтерпретації поведінки як комунікативної

Аналіз досвіду навчання і виховання дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку, у яких ще не сформовані формальні засоби повідомлення оточуючих про свої потреби, виявив, що діти нерідко вдаються до неадекватної, з точки зору оточуючих, поведінки як засобу задоволення комунікативних функцій (А.М. Donnelan, L.L. Fassbender, R.A. Mesaros, P.L. Miranda та інші) [214]. Саме на цій підставі К. Штремель та ін. був виділений принцип інтерпретації поведінки сліпоглухих дітей як комунікативної.

У другому розділі ми наводили приклади комунікативних функцій, які можуть реалізовуватися через такі поведінкові реакції, як плач, кусання, удари та відкидання предметів, що є проявами так званої проблемної поведінки («challenging behavior»). Медико-психологічні дослідження довели, що у деяких випадках така поведінка є наслідком комплексного сенсорного порушення дитини, у той час як в інших – зумовлена проблемами нейрофізіологічного характеру. Однак, у будь-якому випадку, до оволодіння формальними засобами комунікації, вона є єдиним доступним дитині засобом, за допомогою якого вона може повідомити про свій стан або потреби.

У свою чергу, практичні дослідження E.G. Carr, V.M. Durand, St. von Tetzchner [209] показали, що реакція оточуючих на подібні агресивні дії дитини, особливо батьків, які не мають відповідної підготовки, тільки

поглиблює закріплення у дитини проявів проблемної поведінки, які є для неї простим та ефективним способом досягнення бажаного результату.

Важливість вчасного подолання та запобігання проявам проблемної поведінки обумовлена тим, що вона може спричинити як емоційну, так і фізичну шкоду і самій дитині, і оточуючим її людям. Проблемна поведінка стає також серйозною перешкодою для навчання, соціальної комунікації та інтеграції дитини в умовах школи та суспільства.

Для того, щоб подолати прояви проблемної поведінки та замінити її зразками позитивної поведінки та загальноприйнятими і зрозумілими засобами комунікації, в першу чергу, слід визначити причини даної поведінки. У більшості випадків проблемна поведінка виконує певну комунікативну функцію (із тих, що були перераховані вище). Тому мета роботи над проблемною поведінкою полягає не лише у тому, щоб її подолати, але й, насамперед, визначити, яку саме функцію комунікації вона виконує, та запропонувати більш прийнятний засіб її вираження. Спостереження та аналіз відеоматеріалів занять у Перкінсовській школі (США), реабілітаційних центрах Сенс (Великобританія) та відвідань патронажної служби показали, що дитина може використовувати крик, биття або кидання предметів для того, щоб отримати насамперед бажану увагу, задовольнити природну потребу або уникнути небажаної дії.

Опрацювавши ряд наукових та методичних робіт [202, 209, 210, 235 та ін.], присвячених проблемній поведінці дітей з комбінованими порушеннями розвитку, ми виокремили наступні причини, що можуть викликати проблемну поведінку у дитини:

- уникнення діяльності, людини, завдання тощо;
- привернення уваги;
- прохання/ повідомлення про потребу;
- отримання сенсорного стимулювання;
- поєднання вище перерахованих причин.

Найбільш розробленою у зарубіжній спеціальній педагогіці є питання проблемної поведінки дітей із психоневрологічними порушеннями та дітей із розумовою відсталістю або ЗПР [202, 209]. Методика роботи із проблемною поведінкою сліпоглухих дітей була розроблена R.E. O'Neill, R.H. Horner, R.W. Albin [235] та передбачає використання методу функціональної діагностики – метод збору та аналізу інформації для визначення можливих причин виникнення тієї чи іншої поведінки.

Цей метод включає в себе наступні етапи:

1. Опис проблемної поведінки.
2. Визначення того, де і коли проблемна поведінка відбувається найчастіше.
3. Визначення того, які саме події безпосередньо передують прояву проблемної поведінки, і що відбувається після цього.
4. Визначення можливої користі для дитини від такої поведінки.

Інші науковці, E.G. Carr та V.M. Durand [209], вважають, що після того, як буде зроблене припущення про те, що дитина намагається повідомити через проблемну поведінку, можна починати її навчання більш прийнятним зразкам поведінки, які виконуватимуть ту саму функцію. Вони також запропонували ряд методичних рекомендацій щодо впровадження нових зразків комунікативної поведінки, що мають особливу цінність для нашого дослідження.

Так, за ступенем фізичної складності нова комунікативна поведінка має відповідати проявам проблемної поведінки; зворотна реакція на нові зразки поведінки має бути більш швидкою та сильнішою за реакцію на проблемну поведінку. Крім того, важливо, щоб усі особи, з якими спілкується дитина реагували, причому однаково, саме на нові форми поведінки, а не на прояви проблемної поведінки.

Однак, даний принцип передбачає інтерпретування не лише проблемної поведінки сліпоглухої дитини як комунікативної, але й мимовільної поведінки дитини, що сприяє перетворенню мимовільних реакцій дитини на довільну

експресивну комунікативну поведінку. Саме тому уважне спостереження є одним із провідних методів здійснення раннього втручання у розвиток сліпоглухих дітей. По-перше, батьки та вихователі повинні уважно спостерігати за реакціями дитини під час різноманітних природних та структурованих ситуацій. По-друге, особи, відповідальні за навчання та виховання дитини повинні надавати відповідний зворотний зв'язок та розширювати комунікативну поведінку сліпоглухої дитини, створювати умови для реалізації комунікативних намірів. Для цього необхідно визначати ситуації, які мотивують комунікацію, створювати ситуації, які передбачають почергову участь дитини та дорослого, підбирати варіанти комунікативної взаємодії. Через постійність та закономірну повторюваність комунікативних ситуацій забезпечується формування у дитини уявлень про значення міжособистісної взаємодії з дорослим [с. 195, 212].

Принцип тотальної комунікації

А. Nathazi [224] на міжнародній конференції зі сліпоглухоти у 2005 році розпочала свою доповідь «Тотальна комунікація – підхід до встановлення взаємодії» зі слів «Комунікація є неунікною», маючи на увазі той зміст, який може бути вкладений у слова, жести, мову тіла, символи, та навіть ритм дихання або тишу, – з цієї позиції стає зрозумілим значення цього твердження по відношенню до сліпоглухої дитини.

До недавнього часу чимало корекційних педагогів вважали, що справжня комунікація можлива лише за допомогою словесного або жестового мовлення, визначаючи їх як довгострокові цілі навчання сліпоглухих. Проте розвиток комунікативних навичок дитини та навчання мовленнєвому спілкуванню є багатоступеневим процесом, а по відношенню до сліпоглухої дитини, за висловом А. Хацазі, - «багатоступеневою різноманітністю». Становлення комунікативної компетентності сліпоглухих є лінійним багатоступеневим процесом, в якому одночасно можливе переважання рівня розвитку

перцептивної комунікації, порівняно з експресивною, використання різних форм та засобів комунікації у різних комунікативних ситуаціях.

У цьому аспекті комунікація розуміється як обмін інформацією за допомогою будь-яких доступних засобів з метою визначення змін у інформації, знаннях, поведінці та ставленні.

Тотальна комунікація, на думку S. Gregory та G. Harley, є не стільки методом, скільки філософією, з позиції якої розглядається кожна конкретна ситуація спілкування. Вона передбачає визнання того, що не кожна форма комунікації підходить будь-якій дитині. Принцип тотальної комунікації передбачає використання відповідних звукових, мануальних та оральних форм комунікації з метою забезпечення ефективності процесу спілкування.

На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки «чистий усний» та «чистий мімічний» методи навчання осіб з порушеннями слуху втратили свої позиції, оскільки кожен з них окремо не може забезпечити досягнення основної мети корекційного впливу – формування у дитини комунікативних умінь, в тому числі і мовленнєвих, як запоруки свідомої, довільної участі у процесі спілкування з оточуючими.

Принцип тотальної комунікації забезпечує використання усіх доступних дитині каналів надходження інформації у процесі міжособистісної взаємодії, оскільки в його основі лежить твердження про те, що у спілкуванні з дитиною слід використовувати різноманітні засоби комунікації з метою підкріплення інформації, що надходить, забезпечення максимального доступу до інформації та вибору найбільш ефективної форми комунікації відповідно до унікального поєднання характеру та ступеня вираження сенсорних порушень кожної дитини.

Ідея тотальної комунікації первинно була запроваджена у методиці навчання осіб із порушеннями слуху і у вітчизняній корекційній педагогіці відома завдяки аналізу праці Б. Хансен «Аспекти глухоти і тотальна комунікація в Данії» [222], здійсненому у статтях Г.Л. Зайцевої [62] та С.В. Кульбіді [91].

Б. Хансен розглядала „тотальну комунікацію” як філософію комунікації, а не як метод комунікації, і зовсім не метод навчання. Її засади вона вбачала у створенні можливості успішного обміну інформацією між глухими та чуючими людьми, у процесі якого співрозмовники можуть легко виражати свої думки та розуміти один одного. Досягнення взаєморозуміння, на думку Б. Хансен, має набагато більше значення, ніж розуміння партнера і побудова висловлювань певною конкретною мовою. Спираючись на це твердження, вона розглядає жестове та словесне мовлення як рівноправні та повноцінні засоби спілкування. Однак, на думку Г.Л. Зайцевої, в роботі бракує аргументації використання даного підходу, не розкрито психологічні та лінгвістичні теорії, що лежать в основі тотальної комунікації. Автор також зауважує, що залишається незрозумілим, як можна одночасно поєднувати такі засоби спілкування, як жестове мовлення та усне мовлення, про що також пише сама Б. Хансен. Не вирішено питання вибору між розмовним та калькуючим жестовим мовленням. Також у методиці не було конкретних рекомендацій щодо побудови методичної системи використання підходу тотальної комунікації.

Підхід тотальної комунікації набув нової, більш широкої інтерпретації та обґрунтування у методиці роботи зі сліпоглухими дітьми і отримав значення визначального принципу формування комунікативної компетентності [214].

Так, в оригінальній методиці відповідно до цього принципу зміст роботи над формуванням комунікативних умінь дитини з порушеннями слуху передбачає наступне:

- вивчення калькуючої мови жестів, порядок жестів якої, на відміну від мови жестів глухих, відповідає порядку слів в усному мовленні;
- розвиток залишкового слухового сприймання;
- розвиток мовлення;
- розвиток навичок читання з губ;
- навчання читання;
- використання малюнків та предметів для конкретизації понять.

Оригінальний підхід орієнтований на одночасне використання зору та залишкового слуху, у свою чергу принцип тотальної комунікації сліпоглухих передбачає насамперед внесення до вказаного переліку тих засобів комунікації, які орієнтовані на збережені тактильні відчуття дитини і забезпечують оптимальне використання залишків зору та слуху, а саме:

- тактильної жестової мови;
- шрифту Брайля;
- слів, написаних збільшеним друкованим шрифтом;
- предметів та символів, призначених для дотикового сприймання.

Принцип розпізнавання та використання проявів перцептивної комунікації дитини для формування в неї засобів експресивної комунікації

Цей принцип спирається на загальні закономірності мовленнєвого та комунікативного розвитку у нормі і при порушеннях аналізаторів, а саме – випередження розвитку імпресивних засобів комунікації над експресивними (С.К. Jensema [229]). В залежності від функціональних залишків зору та слуху у сліпоглухої дитини, а також стану розвитку навичок дрібної моторики і неврологічного статусу, засоби, які вона використовує для перцептивної комунікації, також можуть не лише кількісно випереджати, а й значно відрізнятись від, тих, що складають систему її експресивної комунікації. Дані досліджень В. Vixler, S. Morgan, K. Stremel доводять, що для більшості сліпоглухих дітей справедливим є твердження про те, що стан розвитку їх перцептивної комунікації значно випереджає стан сформованості у них системи експресивної комунікації [214]. Беручи до уваги цю закономірність у методиці передбачено ознайомлення сліпоглухої дитини із засобами системи експресивної комунікації, яка визначена як найбільш оптимальна відповідно до сенсорних та психічних можливостей дитини, задовго до того, як вона зможе самостійно і довільно нею користуватися. Дитина має продемонструвати розуміння певного засобу комунікації, перш ніж він перейде до системи активної експресивної комунікації. Водночас прояви перцептивної комунікації

дитини, тобто ті засоби спілкування, упізнавання і розуміння яких, здійснюється дитиною без труднощів, використовуються для формування у неї засобів експресивної комунікації аналогічної форми.

Принцип використання соціальної взаємодії з іншими як основи для навчання та виховання

Комунікація та розвиток мовлення мають під собою міцну соціальну основу. За висловом А. Хацазі, підґрунтям будь-якої комунікації є взаємодія і міжособистісні стосунки, побудовані на довірі між сліпоглухою дитиною та дорослим [224]. Це означає, що формування комунікативних навичок у сліпоглухої дитини можливе виключно через спілкування з оточуючими. У другому розділі було розглянуто негативний вплив комбінованої втрати функцій зору та слуху на соціально-емоційне становлення особистості дитини. Тим не менш, сліпоглуха дитина, так само, як і дитина із збереженими відчуттями, має залучатися до щоденних контактів з оточуючими, основою яких на ранніх етапах розвитку дитини є дії по догляду за дитиною.

Принцип активізації комунікації дитини шляхом створення можливостей для комунікації та відповідної реактивності оточуючого середовища

Практикою навчання дітей із порушеннями слухової функції доведено, що чим частіше у дитини виникає можливість спілкування із різними особами та на різних рівнях складності, тим ефективніше вона зможе здійснювати комунікацію, тим більшою буде її мотивація до спілкування як міжособистісної взаємодії. Дитина, на спроби комунікації якої надходить постійна та адекватна зворотна реакція, матиме більш розвинуті та активні комунікативні навички. У зарубіжній спеціальній літературі ми зустріли термін «communication rich environments» [201, с. 436], який дослівно можна перекласти як «комунікативно збагачене середовище», або «багате комунікативне середовище», та термін, який обумовлюється попереднім – «real life learning experience», тобто

«навчальний досвід з реального життя», «реальний життєвий навчальний досвід». Обидва поняття визначаються як необхідні умови активізації комунікативної діяльності дитини через реактивність оточення, відповідності оточення реальним поточним соціально-психологічним потребам дитини.

На нашу думку, цей принцип обумовлюється принципом створення передбачуваного та безпечного середовища із фіксованим перебігом подій шляхом використання режиму дня, оскільки створення можливостей для комунікації передбачає, у першу чергу, з'ясування преференцій дитини та забезпечення перебігу повторюваних режимних видів діяльності, які є основою для розвитку змістовної та мотивуючої комунікації.

Принцип створення передбачуваного та безпечного середовища із фіксованим перебігом подій шляхом використання режиму дня у процесі навчання та виховання сліпоглухої дитини

Для дитини з поєднаною втратою зору та слуху внаслідок значного звуження зовнішньої інформації про оточуючий світ без спеціально організованого корекційного впливу та навчання події, які з нею відбуваються, мають хаотичний і непередбачуваний характер. Це, у свою чергу, нерідко призводить до підвищення тактильної сенситивності дитини, намагання уникнути контактів, порушень у поведінці та загальної фрустрації як самої дитини, так і оточуючих її осіб.

Водночас незалежно від умов життя та навчання дитини у її щоденному розкладі можна виокремити дії по догляду за дитиною та функціональні види діяльності, які повторюються з регулярною періодичністю, в один і той самий час, передбачають використання тих самих предметів і відбуваються за участі тих самих осіб. У вітчизняній педагогіці такі повторювані щоденні події називаються режимом дня, у зарубіжній літературі ми зустрічаємося з терміном «daily routines» – щоденні рутинні події [201, 214, 230]. Такими повторюваними режимними моментами можуть бути гігієнічні процедури та заходи по догляду за дитиною (годування, одягання/роздягання, купання, підготовка до сну,

пізніше – самообслуговування), спільна ігрова, навчальна або інша діяльність з сім'єю або вихователем (похід у магазин, прогулянка в парку, приготування їжі, відвідання родичів), а також певні суспільні заходи. При цьому, режим не обов'язково має бути однаковим кожного дня, але у ньому мають повторюватися окремі моменти в один і той самий час.

Роль фіксованої почерговості подій у житті сліпоглухої дитини вивчалася такими відомими американськими дефектологами як R. Vlaha та K. Moss [199, 205], M.D. Klein та M. Haney [230], D. Chen [211-213]. Вони встановили, що завдяки впровадженню у режим дня сліпоглухої дитини чіткої послідовності подій у неї розвивається відчуття власного контролю над подіями, що відбуваються у її житті. Етапи найпростішого режимного моменту або щоденно виконуваної діяльності можуть надати дитині підказку про те, що має з нею відбутися найближчим часом.

J. McInnes [232] розглядає режимні моменти як основу формування комунікації, оскільки вони надають сліпоглухій дитині можливості:

- передбачати події;
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та їх наступність;
- відчувати емоційну безпеку, надаючи відчуття стабільності
- встановлювати стосунки з людьми;
- структурувати день.

Таким чином, в умовах щоденних передбачуваних, знайомих, повторюваних усталеним чином подій сліпоглуха дитина може зосередитися на спілкуванні з вихователем або батьками.

На значенні навчання комунікації під час виконання режимних моментів наголошує провідна більшість американських та британських авторів, оскільки такі умови забезпечують змістовну, наближену до реальних потреб дитини та повторювану навчальну ситуацію, у якій відбувається навчання та одночасне вправляння у комунікативних навичках.

У Перкінсовській школі та реабілітаційних закладах «Сенс» робота над формуванням комунікативної компетентності дітей під час режимних моментів здійснюється як цілеспрямовано, так і мимовільно, природним чином, що відповідає умовам комунікативного розвитку дитини в нормі. Режимні моменти, створюючи теми для спілкування зі сліпоглухою дитиною, одночасно слугують наочною основою для формування предметних, просторових та часових уявлень, сенсорних еталонів та цілого ряду інших концепцій, сприяють узагальненню відомостей про оточуюче середовище, розвитку зорового та слухового сприймання, пізнавальних і моторних навичок тощо.

Реалізація даного принципу насамперед залежить від того, чи буде спроможна сліпоглуха дитина успішно виконувати передбачені режимом види діяльності. Так, К. Stremel виділила наступні чинники успішності видів діяльності [201, с. 406]:

- відповідність вікові дитини;
- фізична доступність;
- підготовленість дитини до виконання діяльності;
- попереднє повідомлення про діяльність;
- зручне розташування дитини;
- розташування предметів, необхідних для виконання діяльності, у межах досяжності;
- врахування бажань та вподобань дитини;
- створення умов для реалізації усіх функцій та мотивів комунікації;
- залучення дитини до виконання діяльності;
- забезпечення зворотного зв'язку.

Оскільки питання організації життєдіяльності сліпоглухих дітей і підлітків та рекомендації щодо створення передбачуваного і безпечного середовища з фіксованим перебігом подій висвітлені у тій чи іншій мірі у більшості видань, присвячених комплексному супроводу сліпоглухих, нами був здійснений кумулятивний аналіз запропонованих рекомендацій. Спираючись на

власні спостереження та літературні джерела, ми виділили наступні умови підбору видів діяльності та організації режиму дня сліпоглухих дітей:

- Підбір видів діяльності у відповідності до рівня їх значущості для формування понять та уявлень, накопичення соціального та комунікативного досвіду.

- При підготовці режимних моментів мають бути підібрані предмети або малюнки, жести та слова, які дитина зможе легко асоціювати з даним видом діяльності; обраний комунікативний засіб має демонструватися на початку виконання режимного моменту та повторно під час його виконання.

- Використання одних і тих самих комунікативних засобів на позначення режимних моментів.

- Залучення дитини до усіх етапів режимного моменту або виконання розділених дій в разі необхідності.

- Залучення близького оточення дитини до виконання режимних моментів.

- Спрощення режимних моментів з метою забезпечення якомога більшої самостійності дитини у їх виконанні.

- Розташовування предметів, необхідних для виконання видів діяльності, та комунікативних символів у безпосередній близькості до дитини.

- Передбачення певної гнучкості у режимі з метою підготовки дитини до змін та введення способів повідомлення про можливі зміни в рутині.

- Вибір для режиму дня таких самих видів діяльності, які повинні виконуватися дітьми даної вікової групи.

- Організація видів діяльності за наступною схемою: початок, пауза, очікування реакції дитини, продовження діяльності.

Дотримання виділених принципів забезпечить ефективність не лише процесу формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей, а й полегшить накопичення сліпоглухою дитиною соціального досвіду, створить умови для формування понять та уявлень про навколишній світ в процесі оволодіння навичками самообслуговування та комунікації.

3.2. Аналіз основних тенденцій формування комунікативної компетентності у довербальний і вербальний періоди розвитку сліпоглухої дитини

Довербальний, або домовний період, – це період розвитку дитини до опанування нею певної національної мови. Однак, як свідчать дані багатьох психолого-педагогічних досліджень [200, 201, 211-214, 219 та ін.], вже на цьому етапі діти оволодівають основними комунікативними компетенціями, необхідними для здійснення успішного спілкування. В нормі у дитини саме у цей час закладаються основи емоційного спілкування з оточуючими, діти усвідомлюють причинно-наслідкові зв'язки між своїми діями та реакцією оточуючих, формуються первинні невербальні засоби спілкування, такі як вокалізація, доторкання, маніпуляція, природні міміка та жести, які з часом будуть закладені в основу вербального спілкування. Здатність прислуховуватися, імітувати дії оточуючих та концентрувати увагу на співрозмовнику також належать до навичок, що формуються у періоді довербального спілкування. Ще до того, як почати говорити, діти дізнаються, наскільки багатогранним та корисним може бути спілкування; що набуті ними навички вони можуть застосовувати для задоволення найрізноманітніших соціальних, емоційних та матеріальних потреб.

Довербальний період спілкування – це обов'язковий та надзвичайно важливий етап, через який проходять усі діти. Багатий та різноманітний досвід спілкування з оточуючими, якого дитина набуває у цей період, стає надійною основою ефективного й повноцінного спілкування дитини у майбутньому.

3.2.1. Формування базових комунікативних компетенції у сліпоглухих дітей

Розглядаючи існуючі підходи до визначення поняття «комунікативна компетенція», ми вказували на те, що переважна більшість авторів розглядає

його з точки зору мовних та мовленнєвих умінь та навичок, і наголосили на необхідності виділення загальних комунікативних компетенцій. Оволодіння цими компетенціями лежить в основі формування комунікативної компетентності і забезпечує успішність процесу спілкування у першу чергу як міжособистісної взаємодії, спрямованої на досягнення певного результату, тобто, комунікативної функції, незалежно від використовуваного засобу спілкування.

Зокрема, М. Пітерсі та Р. Трілор [144] виділяють обов'язкові комунікативні уміння, якими має оволодіти розумово відстала дитина у період довербального розвитку для успішної комунікації з оточуючими. Автори зазначають, що вказаний перелік умінь є спільними як для дітей, що нормально розвиваються, так і для дітей, що мають порушення сенсорних функцій та інтелекту. Ці уміння такі:

- Уміння концентрувати увагу: дитину слід навчити зосереджувати свою увагу на сторонніх предметах і явищах, що відбуваються навколо неї, та на тих подразниках, які доступні сприйманню за допомогою збережених або залишкових відчуттів.

- Уміння дотримуватися почерговості. Розмова – двосторонній процес. Його учасники не лише говорять, а й слухають, чекають (експресивна та імпресивна сторони спілкування). Навіть якщо дитина ще не користується словесним мовленням, або використовує невербальні засоби спілкування, цей принцип залишається незмінним, натомість процеси говоріння і слухання заміщуються відтворенням і сприйманням повідомлення через той аналізатор, на який направлена комунікативна система дитини.

- Уміння наслідування. Діти з вадами зору та слуху мають обмежені можливості для розвитку мимовільного наслідування, що слугує звичною умовою розвитку мовлення у їх чуючих однолітків. Однак саме імітація є основою оволодіння такими навичками, як навички самообслуговування та навички спілкування. Саме через наслідування дорослого в процесі виконання побутових дій та ігрової діяльності, або цілеспрямованого навчання, дитина

знайомиться із призначенням та функціями різних предметів, а пізніше вивчає їх назви у формі жестів та слів.

- Використання звуків та природних жестів у різних цілях: дуже важливо допомогти дітям зрозуміти, що звуки та жести, якими вони володіють можуть впливати на поведінку оточуючих, і допоможуть їм певним чином контролювати те, що відбувається навколо них.

- Розуміння зверненого повідомлення. Діти, які ще не вміють говорити, можуть навчитися розуміти значення певних предметів, малюнків, символів, жестів чи слів, які описують, називають або символізують відповідних людей, предмети, дії та явища.

З аналогічної точки зору розглядають розвиток комунікативних компетенцій дітей з аутизмом D. Sherratt та M. Peter. Вони визначають наступні чинники ефективності комунікації дитини [253]:

- здатність розуміти та використовувати рухи тіла у процесі комунікації (рухи, жести, міміка, пантоміміка);

- здатність розуміти та використовувати жести у відповідності із їх призначенням;

- наявність комунікативної допомоги, яка охоплює ситуацію та предмети, про які йде мова, малюнки, зображення різноманітних подій чи предметів, символічні позначення, які визначаються в залежності від рівня сформованості пізнавальних здібностей дитини;

- уміння слухати співрозмовника;

- уміння використовувати мовлення для вираження різних намірів у різноманітних ситуаціях.

Проведений аналіз зарубіжної спеціальної літератури, присвяченої проблемі формування комунікативних компетенцій різних категорій дітей із порушеннями психофізичного розвитку, дозволяє дійти висновку про спільність базових комунікативних компетенцій. Ці компетенції розширюють визначення інформаційної, перцептивної та регуляторної компетенцій, виділених вітчизняними вченими. Спираючись на результати даного аналізу,

було визначено наступний узагальнений перелік таких компетенцій, що мають бути сформовані у сліпоглухої дитини ще на довербальному етапі її розвитку:

- використання природних підказок для орієнтування у фізичному та соціальному середовищі, а саме співвіднесення контекстуальної природної підказки чи орієнтира з відповідною ситуацією, явищем, подією або особою;

- орієнтування у комунікативній ситуації та змісті комунікації, а саме орієнтування у темі, встановлення асоціацій між темою спілкування і відповідними подіями та дійовими особами;

- ініціювання, підтримки та припинення контакту, а саме: наближення до співрозмовника, привітання, прощання;

- реалізація зворотного зв'язку, що спирається на такі уміння і навички, як дотримання почерговості у спілкуванні та іншій діяльності, сприймання та відтворення повідомлень, використання комунікативних функцій, повідомлення про свій емоційний стан.

Формування комунікативних компетенцій відбувається у тісному зв'язку із процесом формування компетенцій з використання певного комунікативного засобу. На нашу думку, саме ці компетенції є підґрунтям формування мовленнєвих компетенцій, про які йшлося вище, у першу чергу – використання мови як засобу спілкування, у відповідності до її фонетичних, лексико-семантичних, граматичних та орфографічних норм.

Ми вважаємо доцільним виділення наступних напрямків роботи з формування перелічених комунікативних компетенцій у дітей на початковому етапі комунікативного розвитку: встановлення емоційного контакту, розвиток уміння зосереджувати увагу, прислуховуватись, придивлятись, реагувати на подразники; розвиток уміння наслідувати оточуючих з опорою на збережені відчуття та дотримуватися почерговості, навчання орієнтуванню у соціальному та фізичному середовищі з опорою на збережені та залишкові відчуття; розвиток невербальних засобів комунікації, розвиток мовлення, моделювання типових комунікативних ситуацій.

3.2.2. Формування засобів сприймання та відтворення комунікативних повідомлень

Загально визнане розуміння процесу комунікації як двосторонньої або багатосторонньої обопільної взаємодії передбачає відтворення повідомлення однією особою із наступним його сприйманням іншою. Відповідно формування комунікативної компетентності сліпоглухої дитини визначається сформованістю у неї компетенцій підтримки зворотного зв'язку зі співрозмовником, тобто засобів сприймання та відтворення повідомлення. У спеціальній американській та британській літературі для позначення процесу сприймання та розуміння повідомлення використовується поняття «перцептивна комунікація» (*receptive communication*), в той час як процес передачі повідомлення іншій особі позначається терміном «експресивна комунікація» (*expressive communication*). На думку Д. Чен, такий розподіл є найбільш доцільним з точки зору завдань формування комунікативної компетентності сліпоглухих немовлят, оскільки дозволяє визначити «а) засіб комунікації, що найвірогідніше зможе зрозуміти немовля, та б) засіб комунікації, який дитині буде найлегше відтворити» [213, с. 198].

У вітчизняній психології замість поняття «перцептивна комунікація» використовується термін «імпресивна сторона спілкування». Однак, ми будемо оперувати саме терміном «перцептивна комунікація», оскільки розглядаємо процес сприймання повідомлення сліпоглухою дитиною не лише з точки зору розуміння певних вербальних та невербальних засобів, а у першу чергу, в плані мультимодального компоненту сенсорного сприймання повідомлення із подальшим його розумінням, тобто перцепції комунікативного повідомлення.

Американськими психологами J. McLean та L. Snyder-McLean [233] було виділено п'ять компонентів, притаманних перцептивній та експресивній комунікації сліпоглухих дітей: засоби комунікації, мотиви комунікації, зміст, партнери та фізичне оточення, у якому відбувається комунікація. Коротко розглянемо особливості кожного з перерахованих компонентів.

Засоби комунікації: Вище було подано перелік засобів несимволічної та символічної комунікації, які можуть використовуватися сліпоглухою дитиною.

Спільна закономірність оволодіння засобами спілкування у дітей у нормі і при наявності сенсорних порушень виявляється у формуванні простих конкретних засобів спілкування до засвоєння символічних абстрагованих форм комунікації, таких як словесне мовлення, або мова жестів (зокрема, тактильна мова жестів). За висловом L. Alsop [201, с. 405], «елементарна комунікація сліпоглухих є найближчою до тіла. Із ускладненням засобів комунікації вона відбувається далі від безпосередньої близькості до тіла дитини, реалізуючись у таких формах, як вказування, простягання». Нижче представлена орієнтовна схема вибору первинних засобів комунікації відповідно до компенсаторних можливостей дитини.

Комунікативні мотиви. Детальна характеристика особливостей комунікативних мотивів сліпоглухих дітей була подана у другому розділі. Зазначимо, що вправління в усіх функціях комунікації та збагачення комунікативного досвіду дитини шляхом реалізації цих функцій сприяє активному, усвідомленому оволодінню сліпоглухою дитиною засобами спілкування та розширенню кола її соціальних контактів. Так, на думку L. Alsop [201], провідним комунікативним мотивом сліпоглухої дитини на довербальному етапі розвитку є вираження протесту, заперечення. Однак, цей мотив може бути трансформований у мотиви більш складного рівня – здійснення вибору, прохання про інший вид діяльності або предмет, повернення уваги тощо.

Зміст комунікації. Бідність життєвого досвіду, особливості засобів спілкування, а також супутні соматичні захворювання, зумовлюють особливості змісту комунікативної взаємодії сліпоглухих. Однак, і на початкових етапах навчання сліпоглухі діти можуть спілкуватися на певне коло тем, якщо вони відображені у їх досвіді.

Комунікативні партнери. Усі особи, які тим чи іншим чином залучаються до взаємодії зі сліпоглухою дитиною, мають володіти тими

засобами спілкування, якими користується дитина. Спілкування з різними людьми у різних соціальних ситуаціях сприяє формуванню у дитини розуміння усіх можливих функцій комунікації та прогресуючому розвитку засобів спілкування. Крім того, для повноцінного комунікативного розвитку дитини не менш важливим є спілкування з іншими дітьми.

Фізичне середовище (“physical environment”) – це середовище, у якому відбувається комунікативна взаємодія. Для сліпоглухої дитини таким середовищем є дім, навчальний заклад, у якому перебуває дитина, а також громадські місця. Кожне з цих середовищ у свою чергу можна поділити на ряд мікросередовищ, зокрема, вдома спілкування можливе у кухні, гостьовій, ванній кімнаті; у дитячому садку – в групі або на ігровому майданчику; у громадських місцях – у зоопарку, магазині тощо. Дуже важливо, щоб дитина мала доступ до якомога ширшого переліку комунікативних середовищ, оскільки це збагачує змістовий компонент комунікації сліпоглухої дитини через розширення її досвіду та забезпечує можливість узагальнення явищ і понять, які є спільними для різних комунікативних ситуацій.

Перераховані компоненти комунікації мають бути відображені у індивідуальній програмі навчання дитини, адже саме вони беруться за основу оцінки комунікативних потреб, компетенцій та окремих навичок сліпоглухої дитини.

У своєму дослідженні ми використали періодизацію формування засобів перцептивної та експресивної комунікації, визначену Ребекою М. Уілсон (Rebecca M. Wilson) [258] та Кетлін Штремель (Kathleen Stremel) [214, 258] на основі їх власних наукових пошуків та результатів досліджень В. Bailey, С. Cress, J. Downing, R. Kiefer-O'Donnell, С. Leister, J. Matthews, S. McFarland, В. Miles, V. Molden, С. Nelson, D. Reyes, M. Riggio, С. Rowland, P. Schweigert, R. Silberman, M. Smithdas. Виділені етапи формування засобів комунікації представлені у таблицях 3.1 та 3.2.

Таблиця 3.1

Етапи формування засобів перцептивної комунікації

Базові засоби комунікації		Засоби розгорнутої комунікативної системи		
Попереджуючі підказки	Засоби конкретної символіки			Засоби абстрактної формальної символіки
Природні контекстуальні підказки	Предметні підказки	Природні жестові підказки	Мініатюрні предмети	Візуальні жестові підказки
Рухові підказки		Природні жести	Асоційовані предмети	Тактильні жестові підказки
Дотикові підказки			Тонові малюнки	Усне словесне мовлення
			Лінійні малюнки	Письмове мовлення
			Інші конкретні символи	Шрифт Брайля

Засоби, представлені у перших сегментах є простими та конкретними. Вони виражаються за допомогою дотику та реалізуються у безпосередній близькості до тіла дитини. Поступово комунікативні засоби набувають більш опосередкованого, символічного характеру. Незалежно від рівня комунікації, усі засоби супроводжуються усним мовленням.

У комунікативній системі сліпоглухої дитини може спостерігатися розходження у розвитку перцептивної та експресивної комунікації. Іншими словами, можлива невідповідність та нерівномірність розвитку тих комунікативних засобів, які дитина розуміє, і тих, які вона може використовувати в активному спілкуванні. Так, спеціальні дослідження показали, що сліпоглухі діти можуть використовувати один провідний засіб у

перцептивній комунікації, а інший у експресивній (Р. Freeman [219], D. Guess [226], В. Miles, М. Riggio [240], С. Rowland [244-247] та інші).

Таблиця 3.2

Етапи формування засобів експресивної комунікації

Базові засоби комунікації			Засоби розгорнутої комунікативної системи		
Спілкування за упізнанням	Мимовільна комунікація	Операційна комунікація	Конвенціональна комунікація	Адаптована символічна комунікація	Символічна комунікація
Вирази обличчя	Вокалізація	Доторкання до особи	Простягання предмета	Складні природні жести	Жестові знаки
	Рухи тіла	Маніпулювання особою	Прості природні жести	Мініатюрні і предмети	Невербальні і символи
	Пристрій виклику	Доторкання до предмета	Вказування	Малюнки (картинки)	Електронні системи
			Комунікатор з двома варіантами	Інші дотикові символи	Мова

Водночас, при порівнянні ходу формування засобів перцептивної та експресивної комунікації було помічено, що відмінність у засобах спілкування має місце переважно на початкових етапах оволодіння комунікативними компетенціями, у той час як на вищих стадіях сформованості комунікативних умінь засоби вираження і сприймання повідомлення є однаковими. Тому далі ми окремо розглянемо науково-методичні підходи до формування базових засобів названих форм комунікації, а також шляхи наближення експресивної комунікації дитини до рівня її перцептивної комунікації Засоби розгорнутих

комунікативних систем, такі як тактильні символи, малюнки, жести, словесне мовлення, дактиль, шрифт Брайля, розглядатимуться з позиції їх місця у обох системах перцептивної та експресивної комунікацій.

Враховуючи вище перелічені особливості формування засобів комунікації сліпоглухих та все ж таки відносно умовний поділ процесу спілкування на перцептивну та експресивну сторони, нами було здійснено порівняння стадій розвитку комунікативних засобів за двома названими формами з метою встановлення їх співвіднесення та взаємообумовленості.

Так, аналіз поданих за рівнями абстрагованості засобів комунікації дозволив нам дійти висновків про те, що розуміння, тобто використання певного засобу у перцептивній комунікації, значно випереджає його довільне застосування в експресивній комунікації. Зокрема, перший найпростіший рівень засобів перцептивної комунікації (контекстуальні та дотикові підказки) відповідає лише третьому рівню розвитку засобів експресивної комунікації (доторкання до предмета); засоби четвертого рівня перцептивної комунікації (дотикові символи) співвідносні із засобами третього, четвертого і п'ятого рівнів експресивної комунікації (доторкання до предмета, вказування на нього, використання дотикових символів). На поданому нижче рисунку у графічній формі представлено перехід комунікативних засобів із перцептивної в експресивну форму та ієрархічність засобів комунікативної системи від невербальних форм до абстрагованих вербальних символічних.

Крім того, важливо наголосити на тому, що при формуванні перцептивної комунікації на перший план виступає спроможність дитини сприймати за допомогою збережених та (або) залишкових органів відчуттів та розуміти ті чи інші засоби комунікації, в залежності від рівня компенсації сенсорних функцій, розуміння символічного значення засобів спілкування, когнітивних здібностей дитини встановлювати асоціативні зв'язки між символом та змістом спілкування.

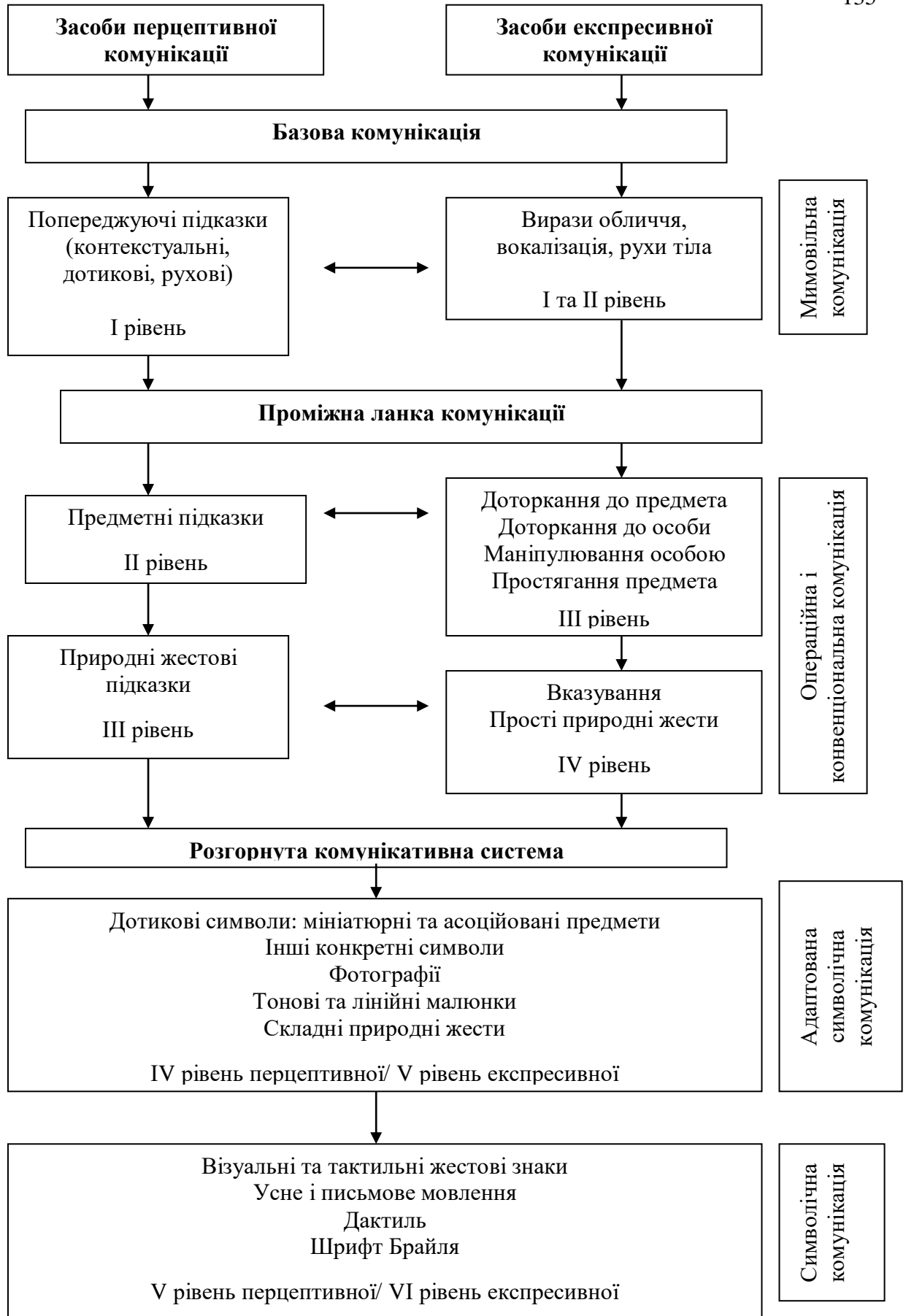


Рис.1. Співвідношення засобів перцептивної та експресивної комунікації на різних рівнях становлення комунікативної системи сліпоглухої дитини

У той же час при формуванні експресивної комунікації визначальну роль відіграють цілі та ситуація виникнення комунікативної поведінки, вибір засобу комунікації та уміння осіб, які займаються вихованням дитини, інтерпретувати її поведінку як комунікативну.

Засоби базової перцептивної та експресивної комунікації сліпоглухих дітей

Перший етап оволодіння комунікативними засобами сліпоглухою дитиною припадає на період, коли дорослий повністю задовольняє органічні потреби новонародженої дитини. Немовля виражає свою реакцію на дії дорослого безпосередньо та недиференційовано, криком чи сміхом. Ще на цьому етапі закладаються основи майбутнього спілкування сліпоглухої дитини з дорослим (предметно-ситуативного спілкування за Т.О. Басиловою), що є базою для розвитку комунікативної взаємодії. Потреби дитини задовольняються у конкретних ситуаціях та за допомогою певних предметів.

Як видно з рис. 3.1. до засобів базової комунікативної системи сліпоглухих дітей належать попереджуючі підказки, вирази обличчя, вокалізація та рухи тіла.

Усі діти починають демонструвати усвідомлення того, що відбувається навколо них, та звертати увагу на оточуючих людей, події та місця на основі поєднання звукових, візуальних, нюхових та смакових відчуттів ще у віці немовляти. У спеціальній літературі такі відчуття, співвідносні з конкретними подіями або явищами у житті дитини, отримали назву «природних», або «контекстуальних», підказок («*contextual*» або «*environmental cues*») [201, 214]. «Це підказки, що виникають природним шляхом, у певному контексті або в процесі протікання певної діяльності та несуть у собі інформацію про те, що має відбутися, завдяки асоціації певного відчуття із певною людиною, предметом, видом діяльності, явищем тощо» [201, с. 388].

Подібні контекстуальні сигнали-підказки за своєю природою виконують функцію попередження дитини про наближення певної події, тому у деяких

авторів вони отримали назву попереджуючих підказок («*anticipatory cues*»). Крім того, більшість подібних сигналів про події, що наближаються, безпосередньо пов'язані із виконанням певних усталених рухів та використанням одних і тих самих предметів. Тому переважна більшість авторів до попереджуючих підказок відносять не лише природні контекстуальні підказки, а й рухові, дотикові, предметні та природні жестові підказки.

Д. Лоллі, Б. Майлз, М. Ріггіо, проаналізувавши досвід роботи із батьками сліпоглухих дітей, дійшли висновку, що природні контекстуальні підказки не завжди використовуються батьками та (або) вихователями сліпоглухих немовлят та дітей молодшого дошкільного віку свідомо та з певним наміром. Однак, ці підказки є невід'ємним та природним елементом повторюваних протягом дня режимних моментів, про які йшлося у попередньому параграфі (зокрема, годування, купання тощо).

Таблиця 3.3

Приклади контекстуальних підказок для різних видів діяльності

Вид діяльності	Вид контекстуальної підказки	Зміст підказки
Годування	Тактильна, нюхова, смакова	Дитина куштує їжу. Після того, як дитина відчує смак та запах їжі, вона відкриє рота, демонструючи очікування наступного шматочка
Купання	Слухова	При відкритті крану над ванною, дитина чуючи шум води та відчуваючи пару, починає посміхатися, очікуючи купання
Перевдягання	Поєднання контекстуальної та рухової	При перенесенні дитини на столик для перевдягання вона намагається підвестися

Після багаторазового сприймання подібних підказок дитина врешті-решт починає демонструвати очікування, передбачення наступного виду діяльності або наступного кроку всередині певного виду діяльності (вкладання спати після перевдягання або витирання обличчя після вмивання). У дитини поступово

складається нерозчленований образ кожної побутової ситуації, їх послідовності та змінюваності протягом дня. Таке передбачення перебігу подій є першим проявом розвитку пізнавальних навичок дитини. Дослідження D. Chen, P. Freeman, C. Rowland, K. Stremel доводять, що комунікація через підказки можлива лише за умови сформованості у дитини елементарних предметних уявлень про навколишній світ.

Контекстуальні природні підказки мають важливе значення, оскільки вони, по-перше, спонукають дитину користуватися залишками слуху та зору, а також збереженими відчуттями під час різноманітних видів діяльності. Реакція дитини на контекстуальні підказки у ранньому віці може свідчити про те, що функціональні залишки слуху та зору є більшими за ті, які можуть бути визначені при діагностиці. По-друге, по мірі набуття значення для дитини, контекстуальні підказки сприяють формуванню такої психічної функції, як увага, навичок прогнозування та випередження. По-третє, поведінка дитини, яка демонструє очікування певної події, може інтерпретуватися з точки зору вподобань дитини, а реакції дитини сприйматися дорослим як довільні спроби комунікації, що закладає основи експресивної комунікації.

Оскільки, на думку переважної більшості американських та британських дефектологів, комунікативна система сліпоглухої дитини має бути тактильною за своєю природою [201, 245] особливого значення набувають дотикові попереджуючі підказки. Дотикові підказки можуть стати заміниками звукових та візуальних подразників за умови глибокого ураження зору або виконувати допоміжну роль при пристосуванні до втрати зору та слуху.

Дотикові, або тактильні, підказки є відчутним торканням до частини тіла дитини, пов'язаної із виконанням певної дії, яке отримує певне комунікативне значення [214, с. 30]. Вони являють собою доторкання до дитини в один і той самий спосіб для того, щоб повідомити, що має відбутися [201, с. 389]. У переважній більшості дотикові підказки комбінуються з руховими попереджуваними підказками – це рухи, які здійснює дитина перед або під час виконання певного виду діяльності. Крім того, вони обов'язково поєднуються із

промовлянням відповідного слова з метою стимулювання мовленнєвої уваги сліпоглухої дитини.

У таблицях 3.4 та 3.5 продемонстровано можливості використання дотикових підказок при формуванні комунікативної компетентності сліпоглухих дітей.

Таблиця 3.4

Приклади дотикових підказок для різних видів діяльності

Вид діяльності	Дотикова підказка	Зміст дотикової підказки
Перевдягання	Доторкання до підгузка	Час знімати брудний підгузок
Годування	Доторкання ложкою до рота	Час їсти
Вмивання	Доторкання до м'якого рушника	Час йти вмиватися, або витирання обличчя як крок в алгоритмі вмивання
Привітання	Доторкання до плеча	Наближення людини, попередження про можливий контакт

Таблиця 3.5

Приклади комунікативних функцій дотикових підказок

Комунікативна функція	Дотикова підказка
Надання інформації	Вихователь бере дитину під руки – повідомлення «Пішли»
Заспокоєння дитини	Поглажування спини дитини – «Все добре. Заспокойся»
Схвалення	Поглажування грудей дитини – «Хороший хлопчик!»
Пропонування	Доторкання до рота дитини – «Хочеш їсти?»

Під час відвідування Перкінсовської школи ми могли спостерігати використання дотикових підказок з наступною метою:

- привернення уваги дитини;

- присвоєння жестового імені дитині;
- повідомлення дитині про те, хто з нею буде спілкуватися;
- повідомлення дитині про те, яка дія має відбутися;
- повідомлення дитині про те, куди її поведуть;
- повідомлення про завершення певного виду діяльності;
- запитування дитину про щось.

Проаналізувавши низку джерел практичного спрямування (Д. Чен, М. Ріггіо, Л. Хагуд, П. Фріман та ін.), враховуючи особливості тактильних відчуттів сліпоглухих дітей, нами було виділено наступний перелік основних вимог до пред'явлення тактильних підказок сліпоглухим дітям:

- уникнення неприємних для дитини подразників;
- тактильна виразність підказки;
- ідентичність підказки – очевидний зв'язок підказки з діяльністю;
- уніфікованість підказки – використання усіма особами, які взаємодіють із дитиною, однакових підказок для позначення певних видів діяльності;
- повторюваність підказки – усталене використання однакових підказок протягом дня;
- диференційованість підказок – уникнення використання підказок, що мають різне значення, на одній частині тіла;
- уникнення використання підказок поза контекстом (без підкріплення позначуваною діяльністю);
- представлення підказок безпосередньо перед початком діяльності (основних режимних моментів та провідних видів діяльності);
- відведення необхідного дитині часу для зворотної реакції.

Д. Чен встановила [201, 211-213, 214], що засвоєння сліпоглухою дитиною дотикових підказок відбувається стадіально. Для першої стадії характерне пасивне сприймання тактильних підказок при їх повторюваному використанні у поєднанні з різноманітними видами діяльності. На другій стадії дитина починає звертати довільну увагу на подібні підказки, демонструючи вже

активне усвідомлення їх сигнальної функції. На третьому етапі дитина демонструє очікування тактильної підказки, що передую певній дії.

На початкових етапах навчання у пасивний словник дитини вводять лише дві-три дотикові підказки, що відповідають основним режимним моментам (наприклад, годування, перевдягання, вкладання спати). Перші дотикові підказки мають розташовуватися на різних частинах тіла дитини, забезпечуючи їх чітку диференціацію. Дотикові та рухові підказки додаються по мірі виявлення дитиною розуміння попередньо запропонованих попереджуючих підказок.

Значення дотикових підказок для формування комунікативної компетентності сліпоглухої дитини визначається наступними чинниками. По-перше, дотикові підказки, так само як і інші попереджуючі підказки, повідомляють дитині про присутність інших осіб в її оточенні та їх готовність до комунікативної взаємодії. Таким чином, вони підтримують орієнтувальні реакції дитини, її спрямованість на зовнішні подразники. По-друге, вони інформують дитину про те, що з нею має відбутися найближчим часом. По-третє, ця перцептивна форма комунікації спонукає дитину до використання експресивних засобів комунікації. Так, усвідомлення дитиною значення дотикових підказок, співвіднесення дотику з позначуваними ним предметами або діями закладає основу для формування невербальних символічних засобів розгорнутої системи перцептивної комунікації, таких як предметні підказки, а пізніше тактильні та (або) візуальні жести.

Цьому рівню сформованості перцептивних комунікативних умінь дитини відповідають стадії спілкування за упізнанням та мимовільної експресивної комунікації.

Дані загальної та спеціальної психології свідчать про те, що у віці немовляти саме батьки інтерпретують рухи та крики дитини як комунікативно навантажені, сприймаючи поведінку дитини як засіб спілкування. Таким чином комунікація зі сторони дитини носить мимовільний характер. Однак поступово, дитина починає усвідомлювати, що певні її рухи викликають сталу зворотну

реакцію і починає вживати їх довільно. Якщо мимовільна комунікативна поведінка дитини отримує підкріплення зі сторони дорослих, вона поступово набуває довільної форми.

Для комунікації за упізнанням характерним є прояв у поведінці дитини усвідомлення присутності іншої особи. Первинним засобом комунікації виступають вирази обличчя дитини, які не мають комунікативної мети, проте можуть повідомити батьків про емоційний стан дитини. Спілкування дитини реалізується через поведінкові реакції, такі як плач різного характеру, який повідомляє про те, що дитина голодна, їй щось заважає, вона втомилась або просто хоче привернути до себе увагу; зміна характеру поведінки дитини, коли її торкаються, або вона чує знайомий голос або аромат парфумів; дитина заспокоюється, коли її беруть на руки (П. Фріман, М. Ріггіо) [219, 240]. Прикладами даної форми комунікації є відкривання дитиною рота, якщо вона зголодніла; відвертання від того, що їй неприємне. Так само про задоволеність чи незадоволеність дитини може свідчити вокалізація різної тривалості, інтенсивності та характером звучання. Зазвичай батьки та вихователі можуть легко визначити, значення звуків, які видає дитина.

До мимовільної комунікації також відноситься цілеспрямована довільна поведінка дитини, яка однак не використовується дитиною для спрямованого спілкування. Так само як і прояви комунікації за упізнанням, подібна поведінка набуває комунікативного значення завдяки її інтерпретації як такої та за умов постійної позитивної реакції зі сторони оточення дитини.

Таким чином сліпоглуха дитина вчиться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та явищами, у неї виникає відчуття власного контролю над її оточенням та діями інших осіб, спрямованих на неї. Прикладами такої поведінки є відвертання дитини від їжі, що не подобається; нахилання вперед під час гойдання на гойдалці; нахилання за пляшечкою з молоком тощо.

Засоби розгорнутої системи перцептивної та експресивної комунікації сліпоглухих дітей

Для багатьох дітей перехід від конкретної несимволічної до абстрактної формальної символічної комунікації представляє особливі труднощі. Зокрема, D. Chen, C. Rowland, K. Stremel, R. Wilson [201, 214, 245 та ін.] довели доцільність використання предметних підказок («object cues»), природних жестів та тактильних символів («tactile symbols») в якості конкретної, опредмеченої, символічної системи перцептивної комунікації, яка виконує роль перехідної ланки між несимволічними та формальними засобами комунікації (жестове мовлення, тактильне мовлення, словесне мовлення).

Предметні підказки являють собою представлення дитині для доторкання або тимчасового зберігання під час виконання певного виду діяльності того предмету, який є невід'ємною частиною цієї діяльності та найбільше з нею асоціюється [214, с. 34].

В якості предметних підказок можуть використовуватися різноманітні тактильні символи. Відповідно до рівня репрезентації позначуваного ними предмета, виду діяльності або явища, тактильні символи поділяються на декілька типів:

- *тотожні предмети*: реальний предмет, використовуваний у діяльності, репрезентує цю діяльність або предмет;
- *часткові, або асоційовані, предмети*: частина предмету, яка асоціюється із певним видом діяльності або предметом;
- *предмети-символи*, що містять одну або дві характерні ознаки позначуваного предмета (матеріал, форму, колір тощо);
- *штучні символи*: використовуються у тих випадках, коли важко або неможливо підібрати предметний символ, що асоціюється з певним позначуванним предметом або явищем;
- *символ для контейнера, що містить однорідні предмети*: використовуються для позначення видів діяльності, які містять велику кількість предметів або передбачають часту зміну використовуваних предметів;

- *мініатюрні предмети-символи*: використання іграшкових предметів для позначення аналогічних реальних предметів.

Відмінність предметів, які використовуються в якості предметних підказок, від предметів, які є безпосереднім інвентарем даного виду діяльності, полягає у тому, що вони використовуються саме на позначення діяльності, а не в процесі її виконання. Вони пропонуються дитині перед початком виконання діяльності з інформаційною метою, а не для функціонального використання. Тобто ті предмети, які даються дитині для застосування за призначенням або гри не є предметними підказками, оскільки не несуть у собі узагальнюючої, сигнальної та комунікативної функції.

Водночас, аналіз досвіду роботи зі сліпоглухими немовлятами D. Chen і P. Freeman [211-213, 219] демонструє, що дитина повинна спочатку використовувати предмет у діяльності для того, щоб розуміти значення конкретної предметної підказки. Після того, як у дитини виникне асоціація між певним предметом та репрезентованою діяльністю, предметні підказки можуть використовуватися для здійснення вибору. Першим проявом свідомого вибору сліпоглухої дитини буде демонстрація зацікавленості або, навпаки, небажання виконувати певну діяльність. Після накопичення «словника» із кількох предметних підказок, дитині пропонують обрати між двома видами діяльності з метою формування самої концепції здійснення вибору.

Використання тактильних символів для спілкування з дітьми, які мають корисні залишки зору, обґрунтовано їх конкретністю та легкістю для сприймання. Так, С. Rowland та Ph. Schweigert [245] було виділено наступні властивості, притаманні тактильним символам, якими визначається їх значення для становлення комунікативної системи сліпоглухої дитини:

- *Образність*: тактильні символи мають чіткий, доступний для чуттєвого сприймання, зв'язок із позначуваним явищем; є легшими для сприймання та розуміння у порівнянні з абстрактними формами комунікації.

- *Постійність*: легше запам'ятовуються, порівняно з жестами та словами. Основою їх використання для перцептивної комунікації є процес

упізнавання, який є простішим мисленнєвим процесом, порівняно з пригадуванням.

- *Портативність*: завдяки своїй предметності, тактильні символи можна взяти в руки, потримати, передати іншій особі, покласти поруч.

- *Маніпулятивність*: можуть бути відібрані та визначені через прості моторні реакції, такі як вказування та доторкання, через це є доступними для дітей із порушеннями опорно-рухової сфери.

- *Тактильна виразність*: обумовлює чітку диференційованість тактильних символів.

У таблиці 3.6 наведені приклади найпоширенішого використання предметних підказок для позначення різних видів діяльності.

Таблиця 3.6

Використання предметних підказок для різних видів діяльності

Предметна підказка	Зміст предметної підказки
Рушник	Вмивання
Ключі	Прогулянка
Ручка з кільцем	Надування мильних бульбашок
Розміщення предмету у порожню коробку	Закінчення діяльності
Декілька ланок ланцюга	Гойдалка
Ложка	Узагальнене позначення прийому їжі
Чашка	Пити
Сережки	Предметне ім'я
Коробка пластиліну	Сніданок
Білет в зоопарк	Зоопарк
---	Предмети, що представляють перебіг, або лише деякі із щоденних видів діяльності у формі розкладу або календарної системи

За висловом Яна Ван Дайка, ці предмети поєднуються із певною особою, режимним моментом або видом діяльності таким чином, що вони стають «ярликом» даного виду діяльності. Предметна підказка має відповідати наміру

партнера по спілкуванню «оголосити, позначити, надати інформацію або інструкцію» [214, с. 32]. Іншими словами, вони використовуються для оголошення мети комунікації зі сторони партнера.

Предметні підказки також використовуються з метою ідентифікації партнерів по спілкуванню. Такими репрезентативними постійними ознаками можуть бути особисті речі або елементи зовнішності, такі як годинник, обручка, сережки, зачіска тощо. Так само, у працях О.І. Мещерякова, О.І. Скороходової, А.В. Ярмоленко ми знаходимо різноманітні приклади упізнання сліпоглухими учнями своїх вчителів та вихователів саме за такими «предметними іменами», у поєднанні з іншими контекстуальними підказками [118-120, 169].

Предметні підказки сприяють не лише розвитку комунікативних компетенцій і закладають основу формування комунікативної компетентності, вони мають важливе значення і для активізації пізнавальної діяльності дитини. В умовах зорово-слухової деривації, предметні підказки сприяють засвоєнню та підкріпленню предметних уявлень дитини та виконують функцію опорних конкретних орієнтирів, що нагадують дитині про те, що має відбутися.

Водночас, ми не можемо не вказати на певні недоліки тактильної символіки. Було виявлено, що символи, які мають значну схожість з позначуваним предметом, важко диференціюються з самим предметом, що використовується у діяльності, тобто дитині важко розрізнити предмет-символ і предмет-функціональне знаряддя (С. Rowland та Ph. Schweigert [245]). Тому з метою розрізнення символу та позначуваного предмету, символ прикріплюється на певну поверхню. Так позначається, що даний предмет призначений не для функціонального використання, а застосовується у спілкуванні. Також відмічається важкість розрізнення репрезентованих символом понять, тобто співвіднесеності або з дією, або з предметом, який у ній використовується. У той же час мініатюрні предмети важко використовувати тотально сліпим дітям для встановлення співвідношення між ними та реальними предметами через відмінність у відчуттях, які виникають

при сприйманні перших у порівнянні із відчуттями від використання останніх. Для дітей з глибоким порушенням зору не варто використовувати мініатюрні предмети, а у навчанні сліпоглухих дітей з органічним ураженням ЦНС краще використовувати реальні предмети, задіяні у діяльності.

Тактильні символи, так само як інші засоби комунікації, спочатку вводяться у пасивний словник дитини в якості перцептивного засобу, а з переходом їх до активного словника, набувають також функції засобу експресивної комунікації.

Використання предметних підказок у перцептивній комунікації слугує основою формування інструментальної стадії експресивної комунікації, до якої відносяться прості поведінкові реакції несимволічного характеру, направлені на іншу людину з метою певної зворотної реакції. Засобами інструментальної комунікації є доторкання або поплескування предмета та (або) особи, доторкання до предмету з одночасним спогляданням або орієнтуванням в сторону іншої особи; маніпулювання предметом та (або) особою, простягання предмета.

На відміну від попередніх засобів експресивної комунікації – вокалізації та рухів тіла – доторкання чітко вказує на орієнтованість дитини на певний об'єкт – людину або предмет. Ця форма комунікації розглядається як одна з первинних, оскільки дитина вчиться, що з метою задоволення своїх комунікативних та інших потреб вона має здійснювати цілеспрямований безпосередній вплив на суб'єкта комунікації [214, с. 36]. Наприклад, торкання руки матері, щоб отримати ще їжі, відштовхування обличчя, коли хоче, щоб залишили в спокої; доторкання до предмету з метою здійснення вибору.

Коли дитина навчиться привертати до себе увагу за допомогою дотику, вона може навчитися маніпулювати іншою людиною – притягувати руку дорослого з ложкою до рота, притягувати руки для лоскотання тощо.

Спостереження за сліпоглухими дітьми, які мають глибокі порушення опорно-рухової сфери, виявили, що вони можуть торкатися навіть головою предметів або руки дорослого, що знаходяться на рівні їх обличчя. Ми також

хотіли б наголосити на тому, що використання тактильної сигналізації у якості експресивного комунікативного засобу є більш доцільним, а іноді і єдино можливим при роботі із дітьми, які мають окрім сенсорних, неврологічні порушення, вади інтелектуальної та опорно-рухової сфер, про що свідчать дані багатьох досліджень [201, 214, 220 та ін].

Відповідно, можна виділити чотири основні методичні рекомендації для використання інструментальної комунікації:

- дорослому слід розташовувати руки у безпосередній близькості до дитини таким чином, щоб вона могла випадково їх торкатися;
- слід уникати навмисного маніпулювання руками дитини, оскільки це може викликати негативну реакцію зі сторони дитини;
- слід вчити дитину використовувати різні види дотиків для сигналізації різних потреб;
- слід вчити дитину доторкатися спочатку до предмету, а потім до дорослого, чи навпаки.

Зазначимо, що ті тактильні символи, якими дитина користується на рівні інструментальної комунікації – при упізнанні предметних підказок, доторкання та вказування на предмет – пізніше будуть використані як засоби адаптованої символічної комунікації, яка є вищою за рівнем складності. Окрім перелічених дотикових символів, до адаптованих символічних засобів спілкування належать малюнки та фотографії.

Так само як і тактильні символи, малюнки можуть використовуватися як у перцептивній, так і в експресивній комунікації зі сліпоглухими дітьми, які ще не володіють жестовим або словесним мовленням. Доцільність використання малюнків насамперед визначається станом зору дитини (гостротою зору, здатністю розрізняти кольори, чутливістю до відблисків тощо). Вони можуть супроводжувати усне мовлення та жести для полегшення розуміння змісту сказаного при навчанні та спілкуванні з дітьми за умови наявності корисних залишків зору. Не рекомендується використовувати рельєфні малюнки, оскільки вони набагато складніші за рівнем абстрагованості та вимагають

високого рівня сформованості у дитини предметних уявлень, а також навичок перенесення трьохвимірного предмету у двовірну форму.

При використанні кольорових малюнків слід дотримуватися наступних вимог: кольори на них повинні відповідати реальним кольорам зображуваних предметів, контрастність до фону, чіткість контурів, зображення одного предмету.

В Америці та Великій Британії у навчанні і вихованні дітей, які мають комплексні порушення психофізичного розвитку, широко використовуються системи лінійних малюнків комунікативного призначення у так званих системах альтернативної та аугментативної комунікації (ААС) [204, 214, 245 та ін.]. Найширше вони використовуються у корекційній роботі з дітьми, які, окрім порушення сенсорної функції, мають інші супутні психофізичні вади, такі як розумова відсталість, затримка психічного розвитку, аутичний синдром, дитячий церебральний параліч, дизартрія, алалія, афазія тощо. У Додатку Е подано приклади лінійних малюнків-символів комунікативної системи Mayer-Johnson (www.mayer-johnson.com).

Лінійні малюнки є простими зображеннями, найчастіше символічними, що виконуються товстими чорними лініями на білому або іншому світлому фоні [214, с. 40]. Якщо лінійні малюнки використовуються з навчальною метою, вони можуть виконуватися іншим кольором з метою позначення приналежності їх назв до різних частин мови або граматичних категорій (іменники, дієслова, рід, число тощо). Вони є більш абстрактними у порівнянні з фотографіями та кольоровими малюнками, однак залежно від стану зорової функції, для деяких дітей вони можуть бути більш зручними, оскільки є більш диференційованими, мають чітко виділені деталі.

Спеціальні дослідження також довели, що найлегшими для сприймання та розуміння сліпоглухими дітьми, які мають корисні залишки зору, є фотографії, оскільки вони найбільш точно передають образ предмету або діяльності (R. Blaha, J. van Dijk, K. Moss) [205, 265 та ін.]. При цьому дитині з порушенням зором легше сприйняти сфотографований об'єкт, якщо він

відокремлений від фону. Фотографії мають бути контрастними та містити лише один предмет або людину. Обов'язково має використовуватися матовий фотопапір.

Малюнки та фотографії, як засоби комунікації, стоять на вищому рівні абстрагування від предметів та явищ реальної дійсності і мають символічний характер. Крім того вони є портативними, що дозволяє використовувати їх на комунікативних дошках, у комунікативних книгах-словниках дитини, книгах досвіду, які вона носить з собою.

Вважається, що сліпоглуха дитина є готовою до переведення на комунікативну систему, в основі якої лежать малюнки, тоді, коли у неї сформується чіткі асоціативні зв'язки між предметним символом та позначуваним ним явищем. Так само як й інші форми комунікації, дитині слід демонструвати малюнки саме тих осіб, речей, предметів, видів діяльності або явищ, які в даний конкретний момент знаходяться у її безпосередньому оточенні, починаючи з малюнків тих предметів, які являють для дитини найбільший інтерес або з якими вона стикається протягом усього дня в різних видах діяльності.

Ми вважаємо, що малюнки та інші двовимірні зображення доцільно використовувати у якості супутнього засобу спілкування, наочного нагадування дитині про предмет спілкування, з орієнтувальною метою.

Наступним за ступенем складності для розуміння сліпоглухою дитиною засобом перцептивної комунікації є природні жестові підказки («gesture cues») – це природні жести або вирази обличчя, що сигналізують про те, що має відбутися з дитиною.

Вважаємо необхідним розмежувати ряд термінів, поширених у англійській літературі, невірний переклад яких може спричинити помилки у тлумаченні послідовності формування засобів спілкування сліпоглухих дітей. Такими термінами є: «gesture cues» «gestures», «sign cues», «signs» або «manual signs». Відповідно, на нашу думку, найбільш коректним перекладом цих термінів українською мовою буде такий, що відображає характер та

етіологічний зв'язок цих комунікативних засобів, а саме: «природні жестові підказки» «природні жести», «жести-підказки», або «жестові підказки», та «жестові знаки (мови жестів глухих)». Далі у нашому дослідженні будуть наведені визначення та приклади кожного із цих засобів спілкування.

Перцептивними природними жестами є рухи партнера по спілкуванню, які висловлюють певне прохання, інструкцію або надають інформацію. У той час як експресивні природні жести є цілеспрямованим використанням рухів кінцівок або всього тіла з метою висловлення прохання або для наголошення на певному вербальному твердженні чи аргументі [214, с. 38]. Головна відмінність між природними жестовими підказками та природними жестами полягає у тому, що перші, маючи у своїй основі природні жести, виконують попереджуючу функцію.

Простими природними жестами дитина оволодіває ще на рівні інструментальної комунікації у вигляді вказування та простягання предмету, до оволодіння нею словесним мовленням. Вони є невід'ємною частиною будь-якої національної культури, хоча можуть мати певні, навіть радикальні, відмінності в залежності від національної приналежності.

Прості природні жести не відносяться до символічних систем комунікації, але закладають підґрунтя для оволодіння дитиною формальними знаковими комунікативними системами, такими як мова жестів та дактильна форма усного мовлення, а також полегшують оволодіння усним словесним мовленням. Саме природні жести є пропедевтичним елементом оволодіння сліпоглухими дітьми формальними комунікативними системами. Тому, якщо передбачається, що майбутнім засобом символічної комунікації дитини має стати саме жестова мова глухих, дитину слід вчити розуміти та самостійно використовувати природні жести.

Природні жести допоможуть дитині встановити предметний асоціативний зв'язок між умовним жестом та позначуваним ним об'єктом, усвідомити абстрактний асоціативний характер більш складних жестів жестової мови глухих, на власному досвіді побачити номінативну та сигнальну функції засобів

спілкування, що є практично неможливим, якщо дитину відразу переводять на символічні форми комунікації.

По мірі оволодіння дитиною жестовим мовленням використання природних жестів повинно зростати, а не зменшуватися, як можна побачити на практиці, оскільки природні жести здатні інформаційно доповнювати символічні засоби спілкування [214, с. 39]. Вони можуть використовуватися у тих випадках, коли дитина ще не володіє відповідним жестом або словом на позначення певного предмета, явища, незнайомої людини тощо (наприклад жест «що», який пізніше замінюється знаком жестової мови).

В англійській літературі природні жести поділяються на узагальнені, репрезентативні та складні в залежності від походження їх форми. Зокрема, до узагальнених природних жестів відноситься простягання предметів, вказування, махання руками на знак привітання або прощання, кивання головою на знак «так», хитання головою на знак «ні», а також такі жести як «підійди», «моє», простягання руки. Репрезентативними за своєю природою є такі жести як «їсти», «пити», «відкривати», «спати», «малювати», «друкувати» тощо. Форма складних природних жестів є наближеною до жестових знаків опосередкованої символіки Р.Г. Краєвського, абстрагованих від реальних дій та предметів, відповідно з менш зрозумілим значенням. Якщо дитина може зрозуміти складні природні жести, вона готова до засвоєння абстрактних жестових знаків мови глухих. У Додатку Ж подано орієнтовний словник природних жестів.

Вище було проаналізовано загальні теоретичні підходи, які панують у вітчизняній сурдо- та тифлосурдопедагогіці стосовно жестового мовлення як форми мовлення сліпоглухих. Порівняльний аналіз зарубіжної та вітчизняної науково-методичної літератури з окресленої проблеми не виділив значних розбіжностей у періодизації початкового навчання жестовій мові сліпоглухих дітей, про що йтиметься нижче.

Більшість американських дослідників схиляються до того, що цілеспрямоване навчання сліпоглухих дітей жестовому мовленню слід

починати з неопосередкованих форм комунікації – дотикових предметних символів (П. Фріман, Б. Майлз, М. Ріггіо та інші). Коли дитина починає демонструвати розуміння зв'язку між предметом та дією, яка пов'язана із його використанням, тобто пізнає предметні підказки та символи, їй демонструють жест, яким позначається даний предмет. Однак перш ніж перейти до умовних жестів жестової мови, сліпоглуха дитина повинна пройти через сигнальну стадію, на якій дотикові та предметні підказки асоціюються не з конкретним предметом або подією, а співвідносяться з ситуацією загалом. На основі таких підказок-сигналів вивчаються загальні жести, а на їх підставі засвоюються більш конкретні. Перший етап вивчення жестів припадає на період предметно-ситуативного (ситуативно-ділового) спілкування дитини з дорослим.

На етапі спільної та розділеної предметних дій (в англійській літературі використовується термін «почергове виконання»), коли дитина оволодіває операційним складом режимних видів діяльності, завдяки образному характеру жестів вона поступово пов'язує їх з реальними діями із самообслуговування та починає розуміти, що кожний жест, показаний дорослим, слугує сигналом для виконання певної дії. Спостереження практиків свідчать про те, що на цьому етапі можлива поява власних жестів на позначення тих дій та предметів, які цікавлять дитину. Власні жести дитини несимілюють характер імітації дій. Для цього дитина повинна усвідомлювати символічний характер жестів – виділення основної властивості дії для її позначення. У такому випадку рекомендується поєднувати власний жест дитини із загальноприйнятим жестом, даючи дитині зрозуміти, що вони мають однакове значення.

Ознакою готовності переходу дитини до наступної стадії у розвитку комунікації є упізнавання дитиною певних предметів та відповідних дій із ними, а також звернення до дорослого по допомогу для «роз'яснення» функціонального призначення незнайомих предметів. На цій стадії відомі дитині жести можна поєднувати у невеликі речення. Засвоєні нові жести повинні вводитися у склад речень, оскільки вивчення одних найменувань оточуючих предметів не забезпечує комунікативних потреб дитини. Лише ті

жести, які відповідають актуальним потребам, досвіду та інтересам дитини будуть використовуватися нею у повсякденному спілкуванні з оточуючими.

Окрім того, кожний жест та жестове речення мають супроводжуватися усним мовленням дорослого. Вихователь або той фахівець, який відповідає за програму комунікативного розвитку дитини, має заздалегідь визначити, якими фразами буде позначатися певна дія або явище у житті дитини. Відповідно усі спеціалісти, які працюють з дитиною мають дотримуватися цих визначених зразків, тоді дитині легше буде і запам'ятати відповідний словесний матеріал, і усвідомити, що кожне явище має свою усталену незмінну назву.

Отже, на початковому етапі навчання розумінню дитини доступні найпростіші жести, пов'язані із годуванням, сном, туалетом, ігровою діяльністю. Ці жести виникали завдяки чіткому зв'язку між ситуацією, в якій задовольняється певна потреба дитини, самою потребою і діями, що задовольняють цю потребу. З часом дитина починає використовувати жести при виникненні певної потреби. В цьому випадку жести виконують у першу чергу комунікативну функцію, проте водночас за їх допомогою відбувається загальна диференціація ситуацій, пов'язаних із задоволенням потреб, та самої потреби (Д. Чен, П. Фріман та ін.).

Також слід ще раз наголосити на тому, що на початку навчання жести носять узагальнюючий, загальноситуативний та недиференційований характер. Наприклад, жест «спати» (складені лодоні під щокою). Після нього кожного разу в тому чи іншому порядку відбувалась певна послідовність дій дорослого з обслуговування дитини (наприклад, роздягання, вкладання в ліжку). Але в силу того, що всі ці дії виконуються дорослим, вони не диференціювались дитиною, не виокремлювались та не фіксувались в жесті як окремі елементи ситуації («роздягатись», «лягати» тощо) до моменту самостійного їх виконання дитиною.

Виділення позначальної функції жесту з комунікативної стає можливим лише у системі розділеної дії. Умовою такого виділення є, у першу чергу,

диференціація окремих операцій у складі дії, пов'язаної для дитини з задоволенням її потреб.

Так само диференціація самих жестів відбувається лише по мірі засвоєння дитиною складу та послідовності операцій предметної діяльності. Тоді у «словник» дитини вводяться жести-сигнали, які позначають початок кожної операції. Їх розуміння залежить від усвідомлення дитиною ланцюга власних дій. Становлення системи розділеної предметної дії змінює значення раніше засвоєних дій. У зв'язку з чітким розподілом функцій між дитиною та дорослим у відповідних ситуаціях та виділенням окремих операцій, що дитина виконує самостійно, засвоєні раніше жести глобально-ситуативного співвіднесення отримують нове значення. За допомогою окремих жестів фіксується уся значуща ситуація з її конкретним складом та алгоритмом виконання відповідних дій.

Крім того, система розділеної предметно-практичної діяльності дозволяє цілеспрямовано формувати нові жести з новим типом узагальнення і, відповідно, сприяти засвоєнню позначальної функції жесту.

Отже, більшість авторів погоджуються з тим, що при переведенні дитини з операційно-конвенціональної стадії комунікації на символічну, слід поєднувати пред'явлення нового комунікативного символу із знайомим дитині засобом конвенціональної комунікації з метою забезпечення розуміння заміщуючої, репрезентативної функції нового засобу комунікації.

Ми не будемо зупинятися на аналізі американської методики навчання символічним засобам комунікації сліпоглухих дітей – дактиль, словесне усне і письмове мовлення, шрифт Брайля – оскільки відповідні методики ґрунтовно розроблені у вітчизняній сурдо- та тифлопедагогіці. Крім того, граматичний, а головне фонетичний склад англійської та української мов є настільки відмінним, що їх порівняння було б методично невірним.

Однак, на нашу думку, вартими уваги є деякі адаптовані символічні засоби комунікації, які набули широкого застосування у американській та британській тифлосурдопедагогіці, насамперед це метод Тадома, метод

тотальної комунікації, мовлення за підказками і декілька форм жестового мовлення.

Отже, одним із таких засобів є *спосіб тактильного «читання з губ»*, який називається *метод Тадома*. Метод був винайдений американською вчителькою Софі Алкорн і почав використовуватися у Перкінсовській школі для сліпих. Метод було названо іменами двох сліпоглухих дітей, у навчанні яких його було використано вперше, - Уінтропа «Теда» Чепмена та Оми Сімпсона. Цей метод передбачає розташування долоні сліпоглухої дитини, яка сприймає усне мовлення, на губах, нижній щелепі, щоці та гортані мовця. Для тотально сліпоглухих дітей цей метод є єдиним способом сприймання усного мовлення. Доторкаючись до обличчя мовця, сліпоглухий може відчутти зовнішні артикуляційні рухи, вібрації голосового апарату та темп дихання, притаманний усному мовленню. Застосовується у поєднанні з іншими засобами комунікації переважно сліпоглухими особами, що мають синдром Ушера, тобто первинно глухими сліпоглухими [201, 214 та ін.].

Тотальна комунікація. Вище ми розглядали тотальну комунікацію як один з основоположних принципів організації системи навчання сліпоглухих дітей спілкуванню. Водночас тотальна комунікація у західній педагогіці виступає і як форма організації засобів комунікації, у якій відповідно до стану сенсорних функцій дитини поєднуються декілька засобів спілкування. Тотальна комунікація орієнтована на максимальне використання залишкового слуху та зору у комунікативній діяльності сліпоглухої дитини і передбачає одночасне поєднання жестового мовлення, зорового або тактильного читання з губ, усного мовлення та інших додаткових засобів комунікації. Крім того, обов'язковим є використання звукопідсилюючої апаратури.

Мовлення за підказками («Cued Speech»). Цей спосіб реалізації мовленнєвого спілкування спирається на застосування певних конфігурацій долоней біля обличчя, які доповнюють читання з губ. Ця система побудована за фонематичним принципом, тобто поєднання форми долоні та рухів губ передають спосіб формування звука, а не форму букви. Для такого позначення

використовується вісім конфігурацій, що позначають групи приголосних і розташовуються у чотирьох позиціях на обличчі. Чотирма позиціями позначаються голосні звуки. Поєднання інформації, що надходить від рухів рук та губ, забезпечує візуальну репрезентацію усного мовлення (B. Williams-Scott, E. Kipila) [214, 270].

Крім того, у США та Великій Британії у спілкуванні осіб з порушеннями слуху та сліпоглухих використовується декілька різновидів жестового мовлення, що мають суттєві відмінності між собою.

Так, американська, або британська, жестова мова (American/British Sign Language – ASL/BSL) є візуальною жестовою мовою, яка має семантичну та синтаксичну структуру, відмінну від граматики та синтаксису англійської мови. Ця форма жестової мови поширена у спільноті осіб з глибокими порушеннями слуху. Форма, спрямованість та рух жесту визначає його значення. Крім того, важливими компонентами ASL і BSL виступають міміка обличчя, простір, у якому виконується жест, його направленість, супутні рухи тіла. Вона є понятійною мовою, яка сприймається візуально або тактильно, при цьому не супроводжується усним мовленням, оскільки не відповідає граматичній структурі висловлювань англійською мовою. За своєю структурою ця форма жестової мови подібна до побутового жестового мовлення глухих в Україні.

Жестова (точна) англійська (Signed Exact English - SEE) є жестовою мовою, в основу якої покладено англійську мову. Зокрема, багато знаків даної мови починаються з тієї ж літери, що і слово в англійській мові. Такий прийом допомагає розрізнити однакові жести, яким відповідають різні слова в англійській мові (наприклад, слова «група», «команда», «організація», які позначаються одним жестом із відповідною літерою на початку). Основна відмінність американської жестової мови та жестової англійської полягає у тому, що у першій за кожним жестом закріплене окреме значення, а в останній – корінь слова визначає жест, яким воно позначається.

Pidgin Sign Language (PSE) є формою жестової мови, в якій поєднуються риси двох попередніх жестових систем. В її основу також покладено синтаксис

англійської мови, однак форма жесту, на відміну від жестової англійської, відповідає його значенню, а не кореню слова. Дана система є подібною до калькуючого жестового мовлення, яке застосовується у навчанні глухих дітей в Україні.

Наведені засоби спілкування, доступні для використання сліпоглухими дітьми, доводять необхідність максимального використання збережених та залишкових сенсорних відчуттів дитини не лише у формуванні безпосередніх засобів комунікації, а й для розвитку загальних комунікативних компетенцій, про які йшлося у попередньому параграфі. Оскільки для того, щоб у сліпоглухої дитини були сформовані форми експресивної комунікації, вона має володіти способами сприймання та орієнтування співрозмовника. Для сліпоглухої дитини таким орієнтувальним засобом у першу чергу стають тактильні відчуття та сприймання, які забезпечують не лише надходження необхідної для комунікації інформації, але й для встановлення міжособистісних зв'язків, сприяючи закріпленню концепції спілкування як двосторонньої взаємодії між людьми.

3.3. Оцінка рівня сформованості комунікативних компетенцій і підбір комунікативної системи для дитини із вродженою сліпоглухотою

Формування комунікативної компетентності сліпоглухої дитини і розвиток відповідних комунікативних компетенцій здійснюється на основі реалізації комунікативної системи, що підбирається у відповідності до індивідуальних потреб і можливостей дитини. Підбір відповідної системи засобів комунікації є одним з найважливіших завдань корекційно-виховної роботи з дитиною із вродженою сліпоглухотою. Комунікативна система має включати в себе способи як сприймання, так і передачі повідомлення, – взаємопов'язані підсистеми перцептивної (імпресивної) та експресивної комунікації [201, с. 381].

У західній тифлосурдопедагогіці в основі підбору та впорядкування засобів комунікативної системи сліпоглухих дітей лежить принцип тотальної комунікації. Цей принцип передбачає використання різноманітних форм та засобів спілкування з метою вибору саме тих з них, які найбільшою мірою відповідатимуть сенсорним можливостям дитини, спиратимуться на вже сформовані комунікативні та загальні компетенції дитини і дозволять перейти до більш складних форм перцептивної та експресивної комунікації.

Враховуючи те, що сліпоглухі діти можуть мати сенсорні порушення різного ступеня, різний рівень сформованості психофізичних навичок, відмінні здібності та потреби, засоби вираження їх комунікативних потреб та отримання інформації повинні підбиратися індивідуально для кожної дитини.

Національна мережа соціально-реабілітаційних закладів «СЕНС» у Великобританії, школа Хілтон-Перкінс (м. Бостон, США), Техаська школа для сліпих (м. Остін, США), а також служби раннього втручання у різних штатах США дотримуються мультидисциплінарної та трансдисциплінарної моделі підбору комунікативних систем. Ця модель передбачає, по-перше, залучення спеціалістів різних профілів до розробки індивідуальної навчальної програми для сліпоглухої дитини (ІНП), а по-друге, забезпечення взаємодії між спеціалістами різних профілів та взаємообумовленість змісту роботи по кожному з напрямків ІНП. У цій моделі формування комунікативної компетентності виступає одним з провідних напрямків і тісно пов'язане з іншими компонентами програми – формуванням навичок самообслуговування та просторового орієнтування, формуванням понять та уявлень, розвитком моторики тощо [199-201, 211-214, 215, 216, 219 та ін.].

При розробці індивідуального плану комунікативного розвитку дитини використовується комплексна методика, що спирається на дослідження L. Alsop, D. Chen, E. Siegel-Causey.

На наш погляд, найбільш цілісна структура розробки комунікативної системи сліпоглухих дітей запропонована E. Siegel-Causey [218, 254], у якій виділено п'ять етапів:

- I. Збір інформації. Оцінка комунікативних навичок дитини
- II. Відбір форм та засобів комунікації
- III. Безпосереднє упорядкування системи
- IV. Початок застосування комунікативної системи
- V. Перегляд та удосконалення системи

Зазначимо, що реалізація кожного з цих етапів має свої особливості та передбачає використання ряду різноманітних діагностичних та методичних інструментів в залежності від типу установи, навчальної програми, віку дитини, ступеня та характеру сліпоглухоти, а також визначається пріоритетами та культурною приналежністю сім'ї дитини.

Етап I. Збір інформації та оцінка комунікативних навичок дитини.

План становлення комунікативної компетентності сліпоглухої дитини, так само як і інші компоненти індивідуальної навчальної програми, має розроблятися з урахуванням сильних сторін дитини та зосереджуватися на її навчальних потребах. Сформованість у дитини певного рівня пізнавальних, рухових, соціально-побутових та інших навичок забезпечує необхідні передумови для використання нею засобів «базової» комунікації, у той час як відставання у вказаних сферах може стати перешкодою для переходу до більш комплексної системи комунікації. Саме тому на кожному етапі розвитку дитини має визначатися найефективніша «поточна» комунікативна система (P. Campbell) [208].

Відповідно оцінка рівня сформованості безпосередніх комунікативних та інших супутніх навичок і компетенцій є першим і найважливішим серед вказаних етапів. Однак, його виділення як окремого етапу є відносно умовним, оскільки така оцінка є безперервним довготривалим процесом, що відбувається протягом усього періоду навчання сліпоглухої дитини. Поточна переоцінка сформованих компетенцій, а відповідно і використовуваних засобів та форм спілкування, є обов'язковою умовою реалізації усіх компонентів ІНП. Відповідно циклічність процесу підбору комунікативної системи для

сліпоглухої дитини проявляється у тому, що його п'ята стадія є по суті першою у виборі нової, або при зміні поточної, системи.

Для того, щоб підібрати комунікативну систему, яка найбільше відповідатиме комунікативним потребам дитини, здійснюється аналіз та оцінка останніх за напрямками, вказаними у наступній таблиці.

Таблиця 3.7

Компоненти оцінки комунікативних потреб сліпоглухої дитини

Аналіз та оцінка навичок дитини	Аналіз та оцінка способів спілкування дитини	Аналіз та оцінка мотивів комунікативної поведінки дитини	Аналіз та оцінка оточення дитини
Визначення сформованих та актуальних для дитини комунікативних навичок, умінь та компетенцій	Визначення перцептивних та експресивних форм та засобів спілкування, що використовуються дитиною	Визначення цілей, задля яких спілкується дитина, і цілей комунікативної взаємодії оточення дитини	Визначення обставин та характеру протікання комунікативної взаємодії

Зазначимо, що окремо вивчається лише перший компонент – сформовані та необхідні дитині комунікативні навички (компетенції), – у той час як три останніх досліджуються одночасно за допомогою методу спостереження. Ця особливість обумовлюється тим, що способи спілкування реалізуються у певних комунікативних обставинах та визначаються певним комунікативним мотивом. Батькам також пропонують заповнити спеціальну форму для виявлення способів реалізації комунікативних мотивів, подану у Додатку 3. Ця форма демонструє, які засоби спілкування використовує дитина в залежності від комунікативних мотивів. При цьому опис ситуації спілкування і буде характеристикою четвертого компоненту аналізу комунікативних потреб. На цьому етапі батькам ще не пропонують розмежувати засоби сприймання та відтворення повідомлення, оскільки головна мета діагностики визначити, за

яких обставин дитина вдається до взаємодії, і яким чином спілкування реалізується.

Зазначимо, що вказаний перелік мотивів, так само як і засобів спілкування, є орієнтовним і може змінюватися в залежності від досвіду дитини та пріоритетів, визначених сім'єю.

Після заповнення попередньої форми і усвідомлення батьками сліпоглухої дитини значення понять «комунікативні навички та компетенції», «перцептивна» та «експресивна» комунікація, засобів та функцій комунікації, їм пропонують заповнити ще одну форму з метою виявлення навичок довільної експресивної комунікації (див. Додаток К).

Що стосується першого компоненту аналізу комунікативних потреб сліпоглухої дитини, то Н. Harvey [217] виділяє принаймні чотири найпоширеніші в американській спеціальній педагогіці підходи до *аналізу й оцінки комунікативних умінь і навичок* сліпоглухих дітей:

- функціональний підхід: орієнтований на інформацію, яка сприяє розширенню комунікації в контексті практичних умінь і навичок. Провідне значення надається впливові навколишнього оточення та обставин на комунікативну поведінку дитини;

- стандартизований підхід: спирається на використання стандартизованих формальних тестових методик для отримання необхідних даних;

- біхевіористичний: розглядає поведінкові реакції дитини з позиції комунікативної взаємодії;

- інтегрований: розглядає комунікацію як процес розвитку навичок дитини через взаємодію з оточуючим середовищем та соціумом.

Якого б підходу не дотримувався корекційний педагог, встановлення рівня сформованості комунікативних компетенцій сліпоглухої дитини передбачає, у першу чергу, визначення:

- використовуваних дитиною шляхів отримання та відтворення комунікативних повідомлень: зір, слух, дотик, смакові, нюхові відчуття, вокалізація, моторні реакції, сенсорна інтеграція;

- наявних навичок сприймання та відтворення повідомлень, що включають засоби комунікації, можливості оволодіння словесним мовленням, зрозумілість використовуваних засобів комунікації, переважаючі мотиви комунікації.

Американські дефектологи наголошують, що для формування комунікативних навичок сліпоглухих дітей, соціальні, моторні та когнітивні уміння мають не менш важливе значення, ніж стан слуху та зору. Тому здійснюється інтегрований аналіз рівня сформованості цих навичок та умінь, а також визначення потенційних можливостей дитини.

Отже, діагностика комунікативних компетенцій та (або) окремих умінь і навичок виступає в якості складової частини процесу діагностики, який охоплює оцінку:

1. **Сенсорних можливостей.** При оцінці стану зорової функції визначають функціональні залишки зору, здатність дитини бачити предмети й інших людей на близькій відстані, розмір предметів, які дитина може бачити, і відстань, оптимальну для їх сприймання, наявність світлосприймання тощо. Функціональна діагностика стану слуху спрямована на визначення слухових можливостей дитини після слухопротезування та навичок використання залишків слуху. Також визначається вплив можливих супутніх медичних розладів на загальний психофізичний стан дитини.

2. **Рухових умінь та навичок.** Оцінка розвитку моторно-рухової сфери насамперед важлива для сліпоглухих дітей з діагнозом ДЦП. Корекційний педагог з'ясовує, чи дитина перебуває вдома чи знаходиться на амбулаторному лікуванні; чи може самостійно наблизитися до інших людей для ініціації взаємодії; чи достатньо розвинуті навички дрібної моторики (чи може вона брати невеликі предмети, виконувати прості жести, більш складні жести, дактилювати) тощо.

3. Пізнавальних здібностей. Передбачає визначення того, чи може дитина знайти предмети, спираючись на попередній досвід; чи знайома із функціональним призначенням різних предметів, з різними формами зв'язків між предметами та явищами; чи користується підказками; чи вдається до імітування, а також рівень сформованості концептуальних уявлень (просторових, часових, сенсорних тощо).

4. Стану соціально-емоційного розвитку. Визначається, яким чином дитина реагує на різних людей; чи отримує задоволення від взаємодії із іншими; чи залучається до почергової взаємодії; чи ініціює ігрову діяльність або комунікацію з оточуючими тощо.

5. Навичок самообслуговування. Оцінка навичок самообслуговування здійснюється з метою визначення рівня самостійності дитини та її залучення до щоденних видів діяльності як передумови створення комунікативно збагаченого середовища.

З цією метою використовуються скринінгові листи, шкали розвитку, різноманітні опитувальники для батьків та вихователів, безпосереднє спостереження за дитиною. Зокрема, видання Перкінсовської школи «Perkins Activity and Resource Guide» та серія публікацій Техаської школи для дітей з порушеним зором «Teaching Age Appropriate Purposeful Skills «TAPS» [261] увібрали в себе усі існуючі адаптовані інструменти діагностики сліпоглухих дітей. Ці методики дозволяють визначити рівень сформованості навичок сліпоглухих дітей з різним рівнем функціональності, стану зору та слуху, використовуваних засобів спілкування, програм навчання тощо.

Зокрема, одним з найпоширеніших діагностичних інструментів є шкали Callier-Azusa Scale “G” (1978 р.) та Callier-Azusa Scale “H” (1984 р.) (<http://www.utdallas.edu/calliercenter/academic/azusa-scale/>), розроблені у Центрі комунікативних розладів (м. Техас, США) спеціально для визначення рівня сформованості функціональних (“G”) і комунікативних (“H”) умінь сліпоглухих дітей.

На нашу думку, ці шкали мають наступні переваги:

- визначають специфічні ситуації, у яких можна спостерігати та оцінювати дитину;
- розглядають різноманітні можливі реакції дитини на ситуацію;
- орієнтири розвитку вказані у порядку, що відповідає нормальному ходу розвитку дитини;
- орієнтовані на спостереження за дитиною у знайомій ситуації,
- визнають значення контексту спілкування та роль комунікативного партнера;
- мають довготривалий характер спостереження;
- можуть використовуватися для первинної діагностики та визначення прогресу у навчанні;
- не містять чітких вимог щодо видів діяльності, які має виконувати дитина.

Шкала оцінки рівня загального розвитку містить такі компоненти: фізичний розвиток, сенсорний розвиток, навички самообслуговування, розвиток мовлення та соціалізація. У шкалу оцінки комунікативних можливостей дитини включено: розуміння репрезентативної функції предметів та символів, перцептивна комунікація, експресивна комунікація, взаємостосунки.

У Додатку Л.1 подано запитання саме за розділом «Комунікація: сприймання та відтворення повідомлень» і ключ до даної діагностичної методики. Приклади подано виключно з ілюстративною метою.

При застосуванні даної шкали використовуються наступні критерії оцінювання. Дитина знаходиться на певному рівні розвитку, якщо спостерігається поведінка за всіма пунктами. Поведінкові реакції мають бути спонтанні та узагальнені. Рівень розвитку не діагностується як такий, якщо визначена поведінка відбувається нерегулярно, вимагає допомоги або підтримки, залежить від обставин. Поведінкові реакції, відмічені зірочкою спостерігаються лише у тих дітей, які мають достатні сенсорні можливості для їх прояву. Крім того, у дітей з високим рівнем розвитку функціональних умінь

можуть бути відсутні або заміщені деякі уміння нижчого рівня. Після визначення рівня дитини, слід перевірити, чи не демонструє вона поведінкові реакції, характерні для наступного рівня. Після визначення рівнів розвитку за всіма показниками, здійснюється підрахунок за допомогою ключа (див. Додаток Л.2). Для цього:

- підкреслюється число, що відповідає рівню, на якому дитина демонструє усі поведінкові реакції;
- біля цифри рівня, на якому дитина демонструє не всі реакції вказується буква, яка відповідає наявній поведінці;
- підкреслюється цифра наступного етапу, якщо дитина демонструє деякі поведінкові реакції у ньому;
- після встановлення актуального етапу розвитку за шкалою, можливе, але не обов'язкове порівняння із розвитком дитини в нормі.

На основі результатів проведеної діагностики складаються рекомендації до організації навчально-виховного впливу. Зокрема дані діагностики повинні забезпечити:

- Краще розуміння системи засобів спілкування дитини та форм комунікативної поведінки, а також виявлення тих ситуацій, видів діяльності, комунікативних партнерів, які сприяють активізації комунікації дитини.
- Письмовий звіт про стан умінь і навичок дитини, а також ті сфери, у яких вона відчуває певні труднощі; умови та фактори які впливають на поведінку та емоційний стан дитини, її пізнавальну діяльність.
- Опис соціальних навичок дитини та ступінь її залучення до соціальної взаємодії, шляхи її активізації.
- Визначення обсягу навчальних, комунікативних, соціальних, побутових та інших навичок, якими дитина може оволодіти, спираючись на вже здобуті, а також найбільш ефективних методів їх формування.
- Допомогу батькам та вчителям у подоланні проблемної поведінки шляхом підтримки позитивних зразків поведінки, залучення до бажаних видів

діяльності, переключення на інші заняття, розвитку комунікативних компетенцій.

- Поради щодо доступних дитині видів діяльності відповідних її віку, які сприятимуть соціальному включенню дитини зі складними порушеннями.
- Знання про необхідні дитині додаткові навчальні послуги або допоміжні технічні засоби тощо.

Етап II та III. Відбір форм та засобів комунікації та упорядкування цілісної комунікативної системи.

Сформованість тих чи інших навичок та ступінь збереженості сенсорних функцій буде обумовлювати сенсорну модальність засобів обраної комунікативної системи, зокрема, дитина може мати залишки зору, достатні для сприймання природних жестів, проте недостатні для розрізнення дактильних знаків або жестового мовлення.

У Додатку М та Додатку Н подано таблиці, у яких представлено сенсорну модальність кожного засобу комунікації та сенсорну основу формування окремо засобів перцептивної та експресивної комунікації [213].

Беручи за основу ці три таблиці, корекційний педагог заповнює Робочий бланк доступних засобів спілкування (Communication Options Worksheet) [213]. У Додатку О подано орієнтовні комунікативні бланки двох дітей, які мають порушення зорової та слухової функцій різного ступеня та етіології. На основі інформації про характер збережених та залишкових відчуттів робиться висновок про найбільш оптимальні базові форми перцептивної та експресивної комунікації, а також прогнозуються засоби символічної комунікації індивідуально для кожної дитини.

Отже, за допомогою цих таблиць визначаються засоби базової та розгорнутої комунікативних систем, які найкраще відповідають психофізичним можливостям дитини. Ці засоби порівнюються з тими, що були виявлені в процесі оцінки комунікативних потреб сліпоглухої дитини на I етапі за компонентами, вказаними у таблиці 3.8.

Структура порівняльного аналізу поточних та рекомендованих засобів комунікації сліпоглухої дитини

Порівняльний аналіз комунікативних засобів дитини	Порівняльний аналіз форм комунікації, що застосовуються вчителем	Аналіз інших факторів
Порівняння засобів та функцій комунікації, які використовує дитина, із її актуальними потребами та навичками	Порівняння засобів комунікації, які використовує вчитель, із навичками та потребами дитини	<ul style="list-style-type: none"> - прийняття командного рішення - залучення сім'ї - ускладнення функціональних завдань - використання комунікативних можливостей середовища

На основі порівняльного аналізу робиться висновок про те, які засоби, сформовані у дитини, слід підтримати і розвивати, а які з них ще необхідно формувати.

Проте підбір одних лише засобів комунікації не забезпечує цілісності комунікативної системи. Так, комплексна модель комунікативного розвитку сліпоглухих дітей, розроблена американськими дефектологами, передбачає інтеграцію трьох компонентів: форми комунікації, соціального аспекту комунікації та змісту комунікації, представлена у Додатку П. В основі даної моделі покладено модель формування комунікативної компетентності в нормі, розроблену L. Bloom та M. Lahey (1978 р.), адаптовану відповідно до особливостей ходу психічного розвитку дітей з комплексними порушеннями (C. Rowland, K. Stremel-Campbell, E. Siegel-Causey) [201]. У першу чергу, ця модель була доповнена нелінгвістичними компонентами.

Відповідно до даної трьохкомпонентної моделі американські вчені виділяють три рівні сформованості комунікативних компетенцій. У Додатку П також представлено зміст навчання комунікативним умінням відповідно до

кожного компоненту моделі за їх рівнями. Подана схема може також використовуватися для оцінки рівня сформованості комунікативної компетентності дитини шляхом порівняння цілей кожного з компонентів зі сформованими у дитини компетенціями, тобто на V етапі формування комунікативної системи. Вона також може застосовуватися як основа розробки комунікативного компоненту ІНП, його соціального аспекту та змісту спілкування.

Що стосується змістового компоненту комунікативної системи, він забезпечується через цілеспрямовану організацію життя та діяльності дитини, наповнення їх змістовними подіями, розширення кола соціальних партнерів.

Вище ми вже частково розглядали значення створення передбачуваного та безпечного середовища з фіксованим перебігом подій як принципу активізації комунікативної діяльності сліпоглухої дитини. Правильний підбір видів діяльності та занять у режимі дня дозволить забезпечити реалізацію усіх трьох компонентів вказаної моделі. Саме тому після вибору засобів комунікації, які будуть сформовані у дитини, здійснюється аналіз режимних моментів з точки зору комунікативної навантаженості передбачених видів діяльності, а також з'ясовуються можливості доповнення їх новими видами діяльності (див. Додаток Р).

Після опису усіх видів діяльності, які складають щоденний перебіг подій сліпоглухої дитини, проводиться їх операційний аналіз. Такий аналіз дозволяє з'ясувати, наскільки усвідомлено дитина виконує даний вид діяльності, чи усвідомлює та пам'ятає його операційний склад; чи знає який вид діяльності передує та слідує за ним; формування яких саме концепцій можливе в ході його виконання; орієнтувальний «словник»; можливості залучення інших осіб до його виконання, а також засоби комунікації, що застосовуються при виконанні діяльності [213]. У Додатку С подана орієнтовна схема аналізу на прикладі режимного моменту «купання».

Етап IV. Початок застосування комунікативної системи.

Отже, «включення дитини у щоденну послідовність подій та видів діяльності протягом дня є основою для розвитку різноманітних форм комунікації» [269, с. 3]. Одним із найпоширеніших адаптивних засобів та прийомів роботи, які використовуються для організації діяльності дитини та підтримки обраної комунікативної системи, є так звана календарна система. Календар кожної сліпоглухої дитини має індивідуальний вигляд, однак їх спільною ознакою буде виокремлення певного часового проміжку і позначення значущих подій у ньому. Саме у календарях знаходять найширше використання предметні та дотикові символи, мова про які йшла раніше.

За даними спеціальних досліджень, використання календарів при навчанні сліпоглухих дітей сприяє розвитку комунікативних компетенцій, дає дитині відчуття впевненості стосовно того, що з нею має відбутися найближчим часом, а також допомагає сформувати у дитини абстрактні часові поняття та розширити словник, пов'язаний з повсякденною діяльністю.

Узагальнюючи дані досліджень J. van Dijk [264-266], M. Jansen та C. Nelson, R. Vláha та K. Moss [201, с. 467-482], ми хотіли б більш детально зупинитися на аналізі даного методичного прийому, оскільки у вітчизняній тифлосурдопедагогіці він не представлений.

Часові проміжки, охоплені календарем сліпоглухої дитини, залежать від сформованості уміння дитини передбачати ряд майбутніх подій. Відповідно до рівня складності виділяють наступні види календарів:

- попереджуючі;
- щоденні;
- щотижневі;
- щомісячні;
- річні.

Крім того, використання календарної системи надає дитині емоційну підтримку, зокрема [201, с. 497]:

- Дає дитині відчуття впевненості у тому, що буде відбуватися. Внаслідок втрати основних сенсорних функцій дитина може не мати необхідного досвіду визначення звичних підказок про наближення майбутньої події.

- Надає дитині необхідні символи-підказки для передбачення наступного виду діяльності. Очікування бажаного виду діяльності може змусити дитину підтримувати контакт із зовнішнім оточенням.

- Попереджує дитину про непередбачені зміни розпорядку дня. Готовність до можливих змін зменшить стрес від них.

- Дозволяє дитині приймати активну участь у плануванні та «обговоренні» майбутніх видів діяльності, що дає дитині відчуття контролю над власним життям.

Особливо важливе значення календарна система має для формування *комунікативної компетентності* дитини:

- Дозволяє обговорити з дитиною події, які відбулися в минулому, або заплановані на майбутнє.

- Використання календарних символів забезпечить необхідні теми для бесід.

Особливо корисними календарі є для формування *часових* концепцій:

- Забезпечує простий спосіб представлення проміжку часу, який допомагає вчити дитину основним часовим поняттям (минулі, теперішні, майбутні події).

- Допомагає вивчити з дитиною більш складні часові поняття (чекати, пізніше, ранок, південь, ніч, день тощо).

- Дає можливість виділити певний проміжок часу таким чином, щоб забезпечити найкраще його розуміння дитиною.

- Вчить дитину користуватися більш традиційними засобами для планування часу (годинники, щоденники).

Перш ніж почати користуватися календарною системою, слід розробити індивідуальну програму для кожної дитини. Не визначивши, чому саме слід

вчити дитину (ініціювати певні види діяльності, відхиляти запропоновані дії, ініціювати розмову, користуватися предметними підказками), не можна належним чином підібрати необхідні символи для календаря, розвинути діалог навколо подій, відмічених у ньому. Крім того, не можна створити календар, не спланувавши заздалегідь режим дня або розклад дитини, не визначивши види діяльності, які будуть міститися в календарі.

Найпоширенішими видами календарів, які застосовуються у роботі зі сліпоглухими дітьми, у яких ще не сформовані формальні символічні засоби спілкування, є попереджуючі та щоденні календарі.

Попереджуючі календарі використовуються для дітей, які демонструють мінімальний рівень розуміння видів діяльності, які хоче запропонувати дорослий. Для дитини, яка перебуває на рівні використання такого виду календарів характерним є:

- Пізнання деяких людей, місцевостей, звуків та запахів, предметів та дій, пов'язаних з деякими знайомими видами діяльності. Це означає, що вона пам'ятає предмет і діяльність, для якої він призначений. Перш ніж використати предмет в якості підказки певної діяльності, дитина повинна навчитися асоціювати його з даною діяльністю безпосередньо перед її початком.

- Дитина може не завжди передбачати початок певної діяльності, представлений підказкою. Як правило, діти, які використовують попереджуючі календарі не можуть пізнати діяльність до початку її виконання.

- Виконуючи звичну діяльність, дитина розуміє, коли вона закінчується.

- Дитина ще не володіє чітко визначеним способом запиту діяльності, яка їй подобається, або відхилення тієї, яка не приносить їй задоволення.

- Дитина потребує значної підтримки у взаємодії з предметами поза її власним тілом.

- Дитина вступає у нетривалу взаємодію з іншими людьми.

У дитини, яка перебуває на рівні попереджувального календаря, є розуміння минулого (діяльність, яка тільки що завершилася) та майбутнього (те, що має відбутися зараз). Тому для роботи з такою дитиною будуть потрібні контейнери, які представлятимуть минуле і майбутнє. Ці два контейнери обов'язково повинні бути різними (наприклад, зелений ящик для майбутнього та червоний кошик для минулого).

Дуже важливо підібрати предмет, на який дитина постійно звертає увагу або правильно використовує в улюбленій діяльності. У дитини повинен бути сформований досвід взаємодії з цим предметом в ході діяльності, перш ніж вона зможе пізнавати його поза цією діяльністю (тобто у календарній системі).

Корисно підібрати для позначення у календарі такий предмет, який використовується виключно у цій діяльності. Наприклад, дитина може використовувати пластикову чашку під час сніданку, обіду, при вмиванні, гратися з нею у ванні. Тому використання цієї чашки для позначення, наприклад, водних ігор може спантеличити дитину. Кожна діяльність має бути представлена у календарі таким предметом, який є у ній унікальним.

Безпосередня взаємодія з дитиною навколо календарної системи будується наступним чином:

- Важливо звернути увагу дитини на пред'явлення предмета, щоб вона зрозуміла, що має щось відбутися. Дитина не повинна думати, що вчитель просто дає їй якийсь предмет, з яким вона повинна погратися деякий час. Використання спеціальної полиці або скриньки може стати відповідним сигналом для дитини.

- Спочатку дорослий допомагає дитині вибрати предмет, але з часом зменшує допомогу. Таким чином дитині дається можливість відчувати себе партнером у взаємодії з дорослим, вчитися по черговості дій у діяльності.

- Дитині потрібно дати певний час для дослідження предмету, вона може робити з ним що завгодно. Таким чином дитина отримує більше знань про цей предмет та швидше навчиться співвідносити цей предмет у «календарі» з його безпосереднім використанням під час діяльності. Це також дає дитині

можливість на свій розсуд ініціювати діяльність, а не покладатися на підказки дорослого.

- Важливо також дати дитині певний час для зворотної реакції. Не всі діти реагують на предмет відразу після його пред'явлення. Потрібно кожного разу спостерігати за реакцією дитини на предмет, щоб визначити, чи розуміє дитина, що цей предмет є символом певної діяльності.

- Потрібно виконувати знайомі дії з обраним предметом (наливати з глечика, чистити зуби зубною щіткою тощо). Така методика допоможе дитині пізнати предмет, оскільки для багатьох дітей предмет є дією, яку вони з ним виконують.

- Спочатку предмет демонструється дитині незадовго до початку діяльності та в тому місці, де діяльність зазвичай проходить. Віддаленість в часі та (або) просторі може послабити асоціативні зв'язки між предметом та позначуваною ним діяльністю. З цією метою корисно зробити календарну скриньку пересувною. Коли дитина почне очікуваним чином реагувати на предмет за межами безпосередньої діяльності, час і відстань між представленням символу та початком діяльності може поступово збільшуватися. Таким чином розтягується період взаємодії з дитиною та розширюються уявлення про концепцію майбутнього. Така реакція дитини на предметний символ є передумовою для переходу до складнішої календарної системи.

- Після закінчення діяльності дитина повинна вкинути предметний символ до відповідного кошику.

В основному повсякденне використання даної календарної моделі відбувається за наступною схемою: пред'явлення дитині предметного символу, виконання дії з предметом, негайний перехід до безпосередньої діяльності, переміщення предмету до кошика «кінець діяльності».

З часом попереджуючий календар можна розширювати. Зокрема, можна змінювати окреслений у ньому проміжок часу, наприклад, зобразити більш віддалене майбутнє, розмістивши у кошику або на полиці декілька предметних

символів. Спочатку буде виконуватися та діяльність, символ якої розміщений зліва. Таким чином у дитини буде поступово розвиватися уявлення про почерговість виконуваних дій, вчитель зможе ввести у її словник поняття «спочатку», «потім», «раніше», «пізніше». При представленні предметного символу діяльності заздалегідь дорослий спонукатиме дитину до спілкування стосовно вибору того виду діяльності, якому дитина надає більшу перевагу, розвиваючи у дитини навички соціальної взаємодії.

У більшості випадків використання календарної системи зі сліпоглухими дітьми розпочнеться з попереджуючих календарів з поступовим переходом до щоденних. К. Мосс та Р. Блаха вважають, що дитина готова до використання *щоденних* календарів за наступних умов [201, с. 474]:

- Дитина вміє користуватися попереджуючим календарем та виявляє розуміння первинних часових уявлень (скажімо, легко користується кошиком «закінчення діяльності»). Наприклад, дитина тягнеться до кошика «майбутнє» і виказує незадоволення, знайшовши там символ діяльності, яка не подобається. Коли дорослий переміщує предметний символ до кошику «закінчення діяльності» невдоволення вщухає.

- Дитина користується календарною системою, вчасно виймаючи предмет з кошика «майбутнє» і вкладаючи його у кошик «завершення діяльності».

- Дитина може вільно взаємодіяти з власним оточенням впродовж не менше трьох хвилин.

- Дитина пам'ятає види діяльності та предмети, зазвичай присутні у знайомих щоденних подіях.

- Дитина встановлює зв'язок між представленим предметом та позначуваною ним діяльністю незалежно від часової та просторової віддаленості між ними. Наприклад, після демонстрації певного предмета дитина може здолати шлях до місця, де відбудеться позначена ним діяльність, не втративши здогадку про те, що має статися.

- Дитина передбачає декілька послідовних кроків звичної діяльності (концепція майбутнього).
- Дитина може впізнати подію, яка наближається, за предметним символом (концепція майбутнього).
- Дитина усвідомлює, коли завершується діяльність (концепція минулого).
- Дитина готова розширити уявлення про майбутнє за межі одного або двох предметних символів, поєднуючи події, які зазвичай відбуваються послідовно.

Зовнішній вигляд календаря повинен показати дитині, що кожна його секція представляє певний проміжок часу. Дитина має чітко відчувати межі між секціями за допомогою дотику або користуючись залишками зору. Крім того, календар повинен відображати часову послідовність подій. Для виготовлення щоденного календаря для сліпоглухої дитини можуть використовуватися найрізноманітніші матеріали: ящики з багатьма відділами, з'єднані разом пластикові кошики, бляшанки з-під кави тощо, аби вони тільки відповідали визначеним вище умовам. Конструкція повинна також бути міцною та нерухомою, щоб дитина випадково не зруйнувала її, вивчаючи календар.

Як правило, розмір календаря повинен бути таким, щоб дитина могла повністю охопити його, поклавши свої руки на його кінці. Занадто довгі календарі можуть виявитися незручними для дитини. Окремі секції календаря мають бути трохи більшими за руку дитини.

Календар також повинен позначати минуле, це може бути кошик «закінчено» або завіса над тими секціями, події з яких вже відбулися. Корисним також може бути виділення «теперішньої діяльності», позначивши її червоним кольором (якщо дитина має достатні залишки зору) або тактильно тощо. «Майбутнє» у календарі представлено у відділах, розміщених праворуч від комірки «теперішнє».

По мірі завершення кожного виду діяльності дитина спочатку за допомогою дорослого, а потім самостійно, зсуватиме завісу на комірки, у яких

містяться предметні символи вже виконаної діяльності, або кидатиме їх у кошик «завершеної діяльності».

Слід виділити постійне місце для розміщення календаря, аби дитина у будь-який час могла до нього звернутися. Оскільки календар є важливою частиною комунікативної системи сліпоглухих дітей, дитина повинна легко діставатися до нього, якщо вона хоче щось сказати дорослому.

Діти, які користуються цим видом календарів, можуть застосовувати різноманітні предмети, їх частини, малюнки, тактильні символи, друковані символи або їх поєднання для позначення щоденної діяльності, використовуючи збережені слухові, зорові, тактильні відчуття та інші доступні їм підказки. Для дітей, які використовують усне словесне мовлення у поєднанні з жестовим, доречно прикріпити до календаря відповідний словник. Наприклад, закриваючи завісою відділи вже виконаних видів діяльності, вчитель може використати жест «закінчено». При виконанні теперішньої діяльності з'явиться можливість введення жесту/слова «зараз». Словник майбутньої діяльності на початкових етапах навчання може містити слова «почекай», «потім».

Коли дитина вивчить ці перші слова і жести, можна вводити додатковий словник, головне продумати, які саме слова потрібно надати дитині, бути послідовними у їх використанні при повторенні даного виду діяльності.

Але найголовнішим завданням, яке виконує календарна система, є створення звичного та зрозумілого для дитини підґрунтя, на якому можна будувати ефективну взаємодію з нею та формувати не лише соціальні навички і навички самообслуговування, а в першу чергу, розвивати мовлення дитини. Слід уважно стежити за реакцією дитини не лише на діяльність, яку позначає предмет, а й реакцією на сам предмет, його форму, текстуру, функції.

При використанні щоденних календарів з дитиною слід дотримуватися постійної послідовності дій:

- знаходження символу,
- діалог про позначувану ним діяльність,
- пошук необхідних матеріалів,

- шлях до місця, де відбувається діяльність,
- виконання діяльності,
- прибирання матеріалів,
- повернення символу назад у календар,
- обговорення щойно виконаної діяльності,
- переміщення символу у кошик завершеної діяльності та усвідомлення даної діяльності як завершеної.

Після того, як дитина повністю опанує щоденну календарну систему, її використання можна розширити, використовуючи для побудови діалогів із дитиною:

- Можна відразу розглянути декілька послідовних подій або видів діяльності, ввівши жест «потім» для їх поєднання.
- Розширити кількість комірок у календарі.
- Створюючи календар на довший проміжок часу, дати дитині можливість вибрати з-поміж двох імовірних видів діяльності і помістити обраний нею символ у календар.

Використання календарних систем є надзвичайно корисним для сліпоглухих дітей та дітей зі складними порушеннями. Проте їх ефективність залежить від правильної розробки та використання відповідно до потреб та можливостей кожної дитини.

Отже, як видно з вищесказаного, дана категорія дітей потребує розробки специфічних шляхів розвитку та реалізації комунікативних компетенцій, використання спеціальних методичних прийомів для забезпечення переходу від базових до більш абстрагованих форм комунікації, забезпечення альтернативи використання комунікативних засобів з опорою, в першу чергу, на конкретні засоби спілкування тактильної репрезентації.

3.4 Порівняльна характеристика вітчизняної та зарубіжної моделей формування комунікативної компетентності дітей із вродженою сліпоглухотою

Перш ніж перейти до аналізу зарубіжної і вітчизняної систем навчання сліпоглухих дітей комунікації, ми вважаємо необхідним підкреслити спільність трактування поняття «сліпоглухота» в обох педагогічних системах. У другому розділі ми наводили визначення даної категорії дітей, прийняті у США, Великобританії та ряді країн Західної Європи. Загальне розуміння сліпоглухоти як порушення доступу до фізичного та соціального середовища, при якому наявність другого сенсорного порушення ускладнює компенсацію першого, відповідає поглядам на дану нозологію й А.В. Апраушева, й О.І. Мещерякова. Відповідно, О.І. Мещеряков писав: «Відсутність компенсації слуху за рахунок зору, що має місце у глухонімих, та відсутність компенсації зору за рахунок слуху, як це буває у сліпих» [118, с. 59]. А.В. Апраушев дає наступне визначення сліпоглухоті: «Сліпоглухота – це комбінований сенсорний дефект, який катастрофічно звужує зв'язки організму із зовнішнім світом, заважаючи природному формуванню у сліпоглухої дитини людської психіки» [4, с. 9].

Ми також помітили, що при визначенні контингенту дітей, які мають навчатися за програмами для сліпоглухих, О.І. Мещеряков посилався на розробки американських психологів Уолма та Девіса стосовно діагностики та оцінювання здатності до навчання та сформованості умінь і навичок сліпоглухих дітей [118, с. 63], однак відзначав при цьому незавершеність даних методик. Вище ми вже згадували про збірники адаптованих скринінгових та оціночних методик, розроблені американськими дефектологами, для встановлення рівня сформованості навичок та їх подальшого формування за усіма компонентами програм навчання сліпоглухих дітей, які також широко використовуються і у практичній роботі польських, болгарських, румунських, російських закладів для сліпоглухих дітей.

Власне, як І.П. Соколянський, так і О.І. Мещеряков у своїх працях нерідко критикували зарубіжний досвід навчання сліпоглухих дітей. Зокрема, О.І. Мещеряков засуджував практику роботи у тій самій Перкінсовській школі [118, с. 64] – за виключення дитини зі школи внаслідок неоволодіння протягом визначеного терміну усним мовленням. Натомість І.П. Соколянський вбачав недостатність американського досвіду у випадковості його побудови. Він критикував чистий усний метод, який на час діяльності вченого застосовувався і у зарубіжних країнах, і в Росії та Україні.

Однак аналіз сучасної зарубіжної спеціальної літератури показав, що чистий усний метод, який свого часу був поширений у США, та мімічний метод, який панував у країнах Західної Європи, особливо у Франції, поступилися підходу тотальної комунікації, про який йшлося раніше.

У нашому дослідженні ми свідомо не зупинялися на аналізі методів навчання словесному мовленню сліпоглухих дітей у США та Великобританії, оскільки граматична структура української мови є суттєво відмінною від англійської мови, тому подібне порівняння було б недоцільним; а по-друге, методика навчання мови та розвитку мовлення детально розроблені у вітчизняній тифлосурдопедагогіці (Т.О. Басилова, Р.А. Марєєва, Л.В. Пашенцева, І.П. Соколянський). Єдине зазначимо, що у зарубіжній спеціальній педагогіці передбачено цілеспрямоване навчання лише дактильному алфавіту та шрифту Брайля (за методом глобального читання, так само як і у вітчизняній системі), а формування вимови та розвиток усного словесного мовлення вважаються доцільними лише за умов достатніх залишків слуху у сліпоглухій дитини. Тобто, виявляється навіть деяка схильність до мімічного методу.

За визначенням Л.С. Вавіної для вирішення завдання формування специфічних засобів спілкування сліпоглухої дитини вітчизняна дефектологічна школа вважає необхідним «дотримання певної послідовності, поетапності та системності дидактичних засобів і прийомів роботи,

застосування яких має здійснюватися в процесі конкретних взаємопов'язаних між собою періодів розвитку сліпоглухої дитини» [37, с. 28].

Так, у працях вітчизняних тифлосурдопедагогів ми знаходимо декілька подібних між собою періодизацій комунікативного розвитку сліпоглухої дитини, зіставлення і порівняння яких представлено нами нижче.

І.П. Соколянський виділяв два періоди у розвитку сліпоглухої дитини:

- період накопичення та формування образів оточуючої дійсності; або добукварний період;

- період практичного засвоєння граматичного ладу мови, у якому вчений виділяв п'ять етапів:

- навчання жестам;
- заміна жестів дактильним словом;
- вивчення дактильної абетки;
- перекодування дактильної букви у крапкову;
- складання текстів.

У той же час А.В. Апраушев виділив чотири рівні оволодіння засобами спілкування, перші два з яких припадають на період накопичення та формування образів оточуючої дійсності, а останні два – на період практичного оволодіння мовою, виділені І.П. Соколянським, а саме:

- доконтактний період;
- період предметно-дійового спілкування;
- період виникнення природних жестів;
- період формування словесного мовлення.

Ці періоди формування комунікативної компетентності реалізуються у процесі організованого навчання сліпоглухих дітей, яке, за визначенням А.В. Апраушава, передбачає наступні етапи:

- індивідуальне самообслуговування;
- колективне самообслуговування;
- суспільно-корисна праця;
- передпрофесійна підготовка;

- професійна підготовка.

Нами було здійснено спробу об'єднання поглядів провідних вітчизняних вчених на хід розвитку сліпоглухої дитини в ці періоди та визначення можливості використання новітніх методичних розробок американських та британських дефектологів в організації корекційно-педагогічної роботи зі сліпоглухими дітьми в умовах сучасної України.

Отже, першим періодом розвитку сліпоглухої дитини, який обумовлює успішність реалізації наступних періодів, за визначенням І.П. Соколянського [171-176], є **період первинного формування, накопичення та розвитку образів оточуючої дійсності**, з якими взаємодіє дитина. З цієї позиції, на нашу думку, особливого значення набувають наукові розробки та детальні методичні рекомендації американських та англійських корекційних педагогів, зокрема Е.Беста [25], К. Мосс, Р. Блаха [201], стосовно адаптування та структуризації часового і фізичного простору сліпоглухої дитини, а також упорядкування її контактів з оточуючими людьми.

У вітчизняній тифлосурдопедагогіці принциповий шлях початкового розвитку сліпоглухої дитини був також описаний О.І. Мещеряковим. Вчений наголошував на тому, що формування словесного мовлення не є первинним завданням розвитку психіки сліпоглухого, оскільки для успішного формування мовлення повинно спиратися на систему образного відображення світу [118, с. 72]. Спілкування сліпоглухої дитини з оточуючими починається з оволодіння предметами, виготовленими людьми, і можливе лише після оволодіння дитиною способами дій з предметами оточуючого світу та засвоєння їх суспільного значення [118, с. 75]. На основі цих тверджень у сучасній тифлосурдопедагогіці склалась думка про те, що формування словесного мовлення випереджається предметною діяльністю по задоволенню потреб.

Етап, який був названий А.В. Апраушевим доконтактним, насправді представляє широкі можливості встановлення емоційно-особистісного (за М.І. Лісіною) спілкування зі сліпоглухим немовлям, що в американській тифлосурдопедагогіці знаходить своє відображення у розробці засобів

мимовільної та операційної перцептивної та експресивної комунікації. Навіть у самого А.В. Апрашева ми знаходимо опис використання природних контекстуальних підказок [4, с. 32, с. 37, с. 39], однак автор відводить їм роль основи формування предметних уявлень, не надаючи комунікативного значення, як це роблять американські дефектологи. Крім того, А.В. Апрашев розглядав виникнення усвідомлення значення природних підказок внаслідок мимовільного впливу подразників, на противагу західній педагогіці, у якій передбачена цілеспрямована демонстрація дитині контекстуальних підказок та природних жестів в процесі виконання повторюваних дій по догляду за дитиною, розроблені методичні рекомендації щодо визначення подразників, які можуть виконувати роль природних підказок.

У вітчизняній загальній і спеціальній психології та педагогіці детально вивчений процес взаємодії дорослого і дитини на етапі предметно-дійового (за А.І. Апрашевим, Т.О. Басиловою), або ситуативно-ділового (за М.І. Лісіною), спілкування; значення спільних та розділених предметних дій, що закладають основу майбутнього позаситуативно-пізнавального, довільного спілкування сліпоглухої дитини. Так, Т.О. Басиловою узагальнена методика формування первинних жестів сліпоглухих відповідно до етапів розвитку взаємовідносин між дорослим та дитиною [11]. Також для нашого дослідження особливу цінність має принцип використання спільної розділеної дозованої діяльності при оволодінні операційним складом видів діяльності, визначений О.І. Мещеряковим, оскільки він лежить в основі формування багатьох комунікативних компетенцій, у першу чергу, навичок дотримання почерговості [118, с. 47].

Якщо порівнювати підходи, що панують у зарубіжній і вітчизняній спеціальній педагогіці до формування комунікативної компетентності сліпоглухої дитини на етапі предметно-дійового спілкування, можна встановити як спільні, так і відмінні риси. Зокрема, у працях А.В. Апрашева ми також знаходимо приклади використання дитиною предметних підказок, однак ані аналогічного терміну, ані обґрунтування комунікативного значення

предметів, використовуваних у діяльності, ми не знаходимо [4, с. 34]. Положення, які могли б бути покладені в основу обґрунтування використання предметних підказок та організації знайомої для дитини «ділової» діяльності по задоволенню потреб присутні і у працях О.І. Мещерякова.

У порівнянні із зарубіжною тифлосурдопедагогікою, у вітчизняній корекційній педагогіці особлива роль відводиться формуванню у сліпоглухих дітей орієнтувально-дослідницьких та пізнавальних потреб у змістовній діяльності, спрямованій на задоволення актуальних потреб дитини [118, с. 77], що є запорукою розвитку активної пізнавальної діяльності. Зокрема, О.І. Мещеряков вважав, що предмет має значення для дитини тільки тоді, коли може бути використаний у певному виді діяльності. Лише за умов «корисності» предмету для виконання «ділової» діяльності, він викликає у дитини орієнтувальні реакції. Крім того, О.І. Мещеряков стверджував, що спеціально організовану навчально-ознайомлювальну діяльність доцільно будувати таким чином, аби предмети пізнавалися у їх функціях і призначенні, у практичній діяльності з ними [с. 164]. «Усі навички поведінки, орієнтування, самообслуговування та гри формуються не відокремлено один від одного, а пов'язано одна з одною. Відповідно і образи предметів, які формувалися у дитини у зв'язку з оволодінням предметами для задоволення потреб, не були розрізненим рядом окремих, не пов'язаних один з одним образів, а склали цілісну систему образів, пов'язаних у єдину картину зовнішнього світу» [с. 116]. Таким чином, у вітчизняній тифлосурдопедагогіці обґрунтовано взаємозв'язок та взаємозалежність між «діловими» формами діяльності, спрямованими на задоволення первинних потреб, та виникненням орієнтувально-дослідницької активності, що має пізнавальну мету, як основу відокремленої пізнавальної діяльності.

У порівняльному плані також важливо наголосити, що вітчизняні вчені на перший план системи навчання сліпоглухих дітей, у тому числі і формування комунікативної компетентності, ставили навички самообслуговування, а доцільність організації сенсомоторного виховання вбачали на більш пізніх

етапах навчання дитини. Так, О.І. Мещеряков наводить приклад Кондоверської школи (Англія), де основним напрямком роботи є сенсомоторний розвиток. З дітьми проводяться заняття по сприйманню іграшок, формується сприймання ритму, розвиток тактильних відчуттів під час спеціальних занять, заняття з глиною, піском, водою. О.І. Мещеряков визнавав необхідність цих форм роботи, але наголошував, що «неділові» види діяльності мають виникнути всередині «ділових». Набуваючи відносної самостійності «неділова» активність сприяє сенсомоторному розвитку, що у свою чергу створює передумови для подальшого розвитку «ділової» діяльності. На думку О.І. Мещерякова, задачі сенсорного і моторного розвитку мають виноситися на окремі заняття лише після становлення певного рівня самостійності пізнавальної діяльності [118, с. 82-83].

У практиці Перкінсовської школи та інших спеціальних закладів США з самого раннього віку дитину привчають асоціювати природні контекстуальні підказки із певними людьми, видами діяльності, подіями, явищами в її житті та оточенні. Завдяки цьому у практичному досвіді відбувається засвоєння дитиною алертної функції різноманітних сенсорних подразників у вигляді запахів, смаків, текстур тощо. Це дозволяє проводити спеціальні заняття з сенсорного виховання значно раніше, паралельно з формуванням навичок самообслуговування, оскільки дитина вже має досвід орієнтування у своєму оточенні за природними підказками і розуміє, що різноманітні подразники можуть нести певну інформацію. Крім того, ознайомлення з новими відчуттями відбувається під час виконання певної значущої для дитини діяльності.

Що стосується формування навичок самообслуговування, О.І. Мещеряков вважав, що «навчання навичкам самообслуговування, яке має на меті, по суті, оволодіння суспільно виробленими способами задоволення індивідуальних потреб, є принципово важливим у загальній системі виховання та навчання сліпоглухої дитини як перший і найважливіший крок, що закладає основи майбутнього розвитку» [118, с. 81].

Цікаво, що О.І. Мещеряков, посилаючись на досвід США та Великобританії, в тому числі Перкінсовської школи, говорив, що ці країни лише частково визнають необхідність навчання навичкам самообслуговування, однак вони не є головним навчальним предметом. Проте, у той час, як у СРСР друком вийшла книга «Сліпоглухі діти» О.І. Мещерякова, в Америці був розроблений та опублікований навчальний курс «Навички щоденного життя», колективу авторів під керівництвом Г. Стенквіста та Н. Роббінса, який використовується і донині. Аналіз даної навчальної програми представлений у статті Т.О. Басилової [7], оскільки автор та її колеги були одними з перших представників Східної Європи, які були запрошені до відомої школи, що має одні з найдавніших традицій навчання сліпоглухих дітей у світі. Ця програма охоплює п'ять розділів:

1. Навички самообслуговування
2. Культура поведінки
3. Домогосподарство
4. Дозвілля і відпочинок
5. Пересування у навколишньому просторі

Кожен з цих розділів складається із кількох більш конкретних підрозділів. Так, розділ «Навички самообслуговування» включає у себе 1) «Режим харчування»; 2) «Навички, пов'язані із вживанням їжі»; 3) «Навички одягання»; 4) «Навички особистої гігієни»; 5) «Туалет». Розділ «Культура поведінки» складається з трьох наступних: 1) «Правила поведінки за столом»; 2) «Догляд за одягом»; 3) «Правила поведінки в інших ситуаціях». Розділ «Домогосподарство» також складається з трьох підрозділів: 1) «Приготування їжі»; 2) «Домашня праця»; 3) «Покупки для себе». Розділ «Дозвілля і відпочинок» включає в себе два підрозділи: 1) «Індивідуальне дозвілля» й 2) «Групові ігри та розваги». Розділ «Пересування у навколишньому просторі» складається з таких двох підрозділів: 1) «Орієнтування у навчальному закладі» й 2) «Основні рухи у просторі».

Навіть такий стислий виклад демонструє, що у сучасній американській системі навчання та виховання сліпоглухих дітей існує цілісний курс, спрямований на навчання усім навичкам, необхідним у щоденному житті людини, починаючи від навичок самообслуговування та побутової праці і закінчуючи вмінням організувати власне дозвілля. Особлива увага приділяється формуванню навичок прийнятної поведінки у суспільстві, формування уявлень про те, як слід себе поводити, і що є не менш важливим, як поводити себе неможна, на прикладі різноманітних соціально-побутових ситуацій.

Нами було виявлено, що у викладі методики формування навичок самообслуговування у спеціальній вітчизняній літературі більшість прийомів подано в описовій формі, на прикладі історій розвитку конкретних дітей, а не узагальнені у вигляді переліку методичних рекомендацій за окремими напрямками роботи, так як це зроблено, наприклад, колективом авторів «Understanding deafblindness» [201]. У книзі надаються поради батькам та вихователям сліпоглухої дитини щодо формування відповідних умінь крок за кроком від самого народження дитини. Відповідно розділ «Побутові навички та самообслуговування» поділяється на наступні теми: «Годування / Прийом їжі», який включає «Розміщення під час годування», «Смоктання», «Втримування їжі в роті», «Жування та ковтання», «Годування пальцями», «Використання ложки», «Використання чашки», «Адаптація приборів», «Їжа», «Культура поведінки за столом»; друга тема «Навички догляду за собою» охоплює «Одягання та роздягання», «Купання», «Догляд за зовнішністю», «Сон», «Туалет», в третьому підрозділі представлені корисні поради, ігри, інші види роботи із навчання навичок самообслуговування, а також подано список необхідної літератури. Аналогічну структуру мають і інші публікації для педагогів та батьків сліпоглухих дітей, зокрема «A parent's guide to the early care of deaf-blind child» та «The Deafblind Disabled Baby» П. Фріман [219].

Підтвердження думки американських тифлологів щодо важливості засвоєння режиму дня сліпоглухими дітьми, постійності розташування предметів побуту з поступовим варіюванням середовища для формування

пізнавальної та комунікативної діяльності знаходимо також і в працях вітчизняних вчених. Так, А.В. Апраушев писав: «Оточення має бути чітко продумане та підпорядковане меті формування у дитини образів предметів та дій, які систематично і щоденно виконуються дитиною» [4, с. 38].

Проблема засвоєння режиму дня сліпоглухими дітьми розглядається вітчизняними дефектологами у двох важливих напрямках: по-перше, як спосіб організації щоденної діяльності дитини, а по-друге, як первинно доступний сліпоглухій дитині спосіб орієнтування у часі. Тобто, режим є найважливішим фактором орієнтування сліпоглухої дитини у часі між основними режимними моментами [4, с. 43], [118, с. 141]. Завдяки режиму час для дитини перестає бути одноманітним потоком, у якому в хаотичному порядку відбуваються якісь події, дії оточуючих і самої дитини. Для сліпоглухих основними сигналами часу є їх безпосередні практичні дії, що виконуються у визначеній послідовності. Кожна виконана дія слугує сигналом наступної, яка ще до її виконання була у свідомості дитини [118, с. 145]. Відповідно, завершення одного виду діяльності має слугувати сигналом початку наступної діяльності.

Таким чином, фіксована, повторювана послідовність дій, здійснюваних дитиною протягом дня забезпечує їй можливість уявити весь день, а пізніше і більш тривалі проміжки часу. Неухильне дотримання стабільного чергування різних видів діяльності протягом дня дозволяє дитині самостійно прогнозувати свою діяльність, а це прямий шлях до формування самостійності та активності при самообслуговуванні.

У порівняльному плані, на нашу думку, вартим уваги є той факт, що час до настання події, яка цікавила учнів, позначався шляхом зображення жестами послідовних дій, які слід виконати до настання очікуваної події. Дні відраховувалися за допомогою перерахування разів «нічного сну». Після цього на таке практичне орієнтування в часі, засвоєне у режимі дня, накладався відлік часу за допомогою годинника. У зарубіжній тифлосурдопедагогіці ці завдання успішно вирішуються за допомогою календарної системи, яка дозволяє унаочнити часові проміжки, полегшити формування таких понять, як «зараз»,

«сьогодні», «пізніше», «вчора», «завтра» тощо; обговорювати події, планувати, попереджувати про зміни в режимі. На відміну від жестового повідомлення вихователем, при використанні календарної системи дитина має можливість повернутися до неї, пригадати, використати предмети, закладені у ній з комунікативною метою, якщо жести або усне мовлення ще не достатньо автоматизовані.

О.І. Мещеряков також визнавав необхідність побудови послідовних змінюваних різноманітних видів діяльності протягом дня [118, с. 45]. На жаль, відсутні детальні методичні рекомендації щодо вибору видів діяльності та організації режиму, забезпечення комунікативного навантаження режимних моментів у відповідності до навичок та можливостей дитини, що ми знаходимо у працях Р. Блаха, К. Мосс, Я. Ван Дайка.

Другий період розвитку комунікативної компетентності сліпоглухої дитини за І.П. Соколянським – *етап практичного засвоєння граматичної будови словесного мовлення*, – на якому прикладне опанування граматичної структури мови відбувається одночасно з розвитком логіки словесного мислення та спілкування. Так, О.І. Мещеряков говорив, що усне (звукове) мовлення не є засобом навчання сліпоглухих дітей, для них воно є предметом навчання.

Спроби узагальнення методики розвитку словесного мовлення сліпоглухих дітей у вітчизняній літературі були здійснені Р.А. Марєєвою [119] та Л.В. Пашенцевою [140]. Зупинимося на короткій характеристиці схеми формування мовленнєвої компетентності сліпоглухих дітей.

У вітчизняній дефектологічній літературі першим спеціальним засобом спілкування сліпоглухих дітей вважаються природні жести (Т.О. Башилова, О.І. Мещеряков, І.П. Соколянський, А.В. Ярмоленко). А.В. Апраушев вважав, що передумови формування природних жестів виникають на основі системи дотикових образів. Ми схильні вбачати у понятті «дотиковий образ» аналог терміну американської спеціальної літератури «дотикові підказки». О.І. Мещеряков називав природні жести «рисуночно-дійовими позначеннями

багато разів повторюваних дій по самообслуговуванню» [118, с. 95]. Важливою, на наш погляд, є думка А.В. Апраушева про те, що природний жест є першим способом вираження думки поза предметною ситуацією, «ніщо інше, як схематичне зображення предмета, явища, дії за їх характерними ознаками, що дозволяє говорити про предмет, явище і дію за їх відсутності» [4, с. 39]. Саме природні жести необхідні для усвідомлення сліпоглухою дитиною можливості позначення предметів, явищ і дій через символи. Крім того, і в зарубіжній, і у вітчизняній спеціальній літературі виявлено співпадіння етапу виникнення вказівних жестів та підведення до предметів з етапом формуванням природних жестів.

І у вітчизняній, і в зарубіжній спеціальній педагогіці природні жести розглядаються як передумова розуміння дитиною умовних жестів, наводяться приклади їх використання, але немає відповідного тлумачення їх як засобу перцептивної комунікації.

У роботах А.В. Апраушева ми також знаходимо думки, які могли б бути обґрунтуванням використання жестових підказок як засобу перцептивної комунікації: «Жест, що позначає основну дію, пов'язану із виконанням одного з режимних моментів може бути сигналом до запуску цілої системи послідовних дій, що супроводжують основну» [4, с. 42]. Однак, так само, як і у випадку контекстуальних природних та предметних підказок, радянський вчений не оперує цими термінами, їх ми зустрічаємо у американських авторів.

Цікавим, на нашу думку також є порівняння переліку перших умовних жестів, які пропонуються для засвоєння сліпоглухою дитиною вітчизняними та зарубіжними тифлосурдопедагогами. До першого десятка жестів, поданих у працях А.В. Апраушева, Т.О. Басилової [11] належать жести, які позначають дії по самообслуговуванню дитини («їсти», «спати», «вмиватися», «купатися», «туалет», «гуляти», «вставати», «сідати», «пити», «одягатися» тощо). У той час як у першому десятку жестів англійських авторів, окрім назв режимних моментів та дій по самообслуговуванню, ми також знаходимо поняття,

спрямовані на регулювання поведінки дитини, такі як «ще», «все/закінчено», «чекати».

Водночас, у вітчизняній сурдо- і тифлосурдопедагогіці панує думка про те, що жестове спілкування обмежує інтелектуальний розвиток дітей, і лише з переходом до словесного мислення діти оволодівають культурним багатством, закладеним в узагальнюючій функції слова (А.В. Апраушев, О.І. Мещеряков, А.В. Ярмоленко).

Навчання словесному мовленню починається не з літер, а зі слів у системі зв'язного змістового контексту. Змістовим контекстом перших слів є жести. Словесне мовлення у дактильній формі є надбудовою над жестовим мовленням, що виникає всередині нього як його варіант, і надалі розвивається в окрему домінуючу форму мовлення. Перші дактильовані слова сприймаються дитиною як нові пальцеві жести, але складнішої конфігурації. За методом Р.А. Марєєвої [119], відразу після слова в дактильній формі показували жестове позначення або безпосередньо сам предмет чи дію або включали слово у контекст жестової фрази.

І.П. Соколянський говорив, що першими дактильними словами мають бути обов'язково назви конкретних, добре знайомих дитині предметів, тобто іменників. В американській тифлосурдопедагогіці перші жести, які демонструються дитині позначають дії, оскільки за своєю природою жест має загально ситуативний характер і співвідноситься із ситуацією виконання діяльності загалом, у той час як першими дактильованими словами є назви конкретних предметів або дієслова у спонукальній формі.

З метою полегшення переведення засобів спілкування сліпоглухої дитини у дактильну форму здійснюється поєднане використання предметних підказок та природних жестів. У такому випадку предметна підказка може бути замінена іменником у дактильній формі, а жест – дієсловом, що відповідає природі цих засобів спілкування.

Л.В. Пашенцева [140] запропонувала наступний порядок перших дактильних слів, які мають бути введені у словник дитини: ім'я, імена

оточуючих дітей та вихователів, назви предметів, що цікавлять дитину; предметів найближчого оточення, елементарні прохання, пов'язані з діяльністю дитини («дай», «на», «йди», «прибери» тощо) і питання «Хто?», «Що?».

Глобальне сприймання дактильованих слів обумовлюється тим, що для сліпоглухої дитини буква може набути значення лише як елемент значущого слова, а не сама по собі. Уявлення про букву у дитини формується після практичного оволодіння мовою. Коли дитина засвоїть кілька десятків слів, які позначають конкретні предмети, її знайомлять із дактильним алфавітом. Після вивчення алфавіту дитині можна давати будь-яке слово, поєднавши його з відповідним жестом та предметом. Після міцного засвоєння дактильного алфавіту, дитину навчають рельєфно-крапковому шрифту Брайля, поєднуючи брайлівські літери з відомими дактилями, або навіть дактильовані слова з табличками з написом шрифтом Брайля або великими друкованими літерами.

Основними граматичними конструкціями мови, з дидактичної точки зору, І.П. Соколянський вважав словосполучення з прямим керуванням та просте двоскладне непоширене речення. Навчання сліпоглухої дитини мовленню за методикою І.П. Соколянського мало відбуватися не на окремих реченнях, а в системі спеціальних навчальних текстів. Перший тип текстів – навчальні тексти – подається вчителем за певною граматичною схемою, яка поступово ускладнюється; другий – описові тексти – складається дитиною самостійно за граматичною схемою навчального тексту, але за довільним змістом. «На этом этапе, — писав І.П. Соколянський, — решается судьба овладения грамматическим строем словесной речи: секрет этого овладения заключается в длительных упражнениях на специально составленных учителем учебных текстах» [с. 29, 173].

Цей спосіб практичного оволодіння словесним мовленням є аналогічним ходу розвитку мовлення у дитини без вад зору та слуху.

Отже, формування та розвиток мовлення сліпоглухих дітей у дактильній формі відбувається наступним чином. Спочатку дитина засвоює і починає користуватися у спілкуванні жестами, які підводять дитину до розуміння того,

що усі предмети та явища навколо неї мають свої позначення-назви. На основі жестів формується словесне мовлення у дактильній формі за двома напрямками. Через спілкування за допомогою спонукального мовлення розвивається розмовна сторона мовлення. Через засвоєння назв предметів та дій з ними, через навчальні тексти, засвоєння мовного матеріалу, що поступово ускладнюється формується описова сторона мовлення.

Крім того, у вітчизняній методиці навчання словесному мовленню сліпоглухих дітей широко використовується методика навчання мови, розвитку мовлення та формування вимови дітей з порушеннями слуху, адаптована І.П. Соколянським.

Отже, при порівнянні американської та вітчизняної систем формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей були визначені такі спільні та відмінні риси обох систем.

По-перше, спільним є визначення категорії сліпоглухоти, а саме «комбіноване порушення слуху і зору, при якому внаслідок наявності зниження слуху дитина не може навчатися за програмами для дітей з порушеннями зору і, відповідно, внаслідок зниження зору не може навчатися за програмами для дітей, що мають порушення слуху».

По-друге, спільним є визнання того, що розвиток сліпоглухої дитини відбувається за тими ж закономірностями, що і розвиток дитини в нормі, однак має певні особливості. Тому при оцінці сформованості умінь та навичок дитини та плануванні індивідуальних навчальних програм слід орієнтуватися не на вік дитини, а на послідовність формування відповідних компетенцій.

По-третє, і у вітчизняній, і у американській корекційній педагогіці провідна роль у психічному розвитку дитини відводиться формуванню навичок самообслуговування, як основи оволодіння комунікативними компетенціями та формування предметних уявлень про оточуючий світ.

По-четверте, в обох системах належне місце відводиться створенню передбачуваного та безпечного середовища із фіксованим перебігом подій шляхом використання режиму дня в процесі навчання та виховання.

Було виявлено наступні відмінності у процесі формування комунікативної компетентності сліпоглухої дитини. При порівнянні ієрархії засобів комунікації сліпоглухих дітей, визначених американською і вітчизняною педагогічними системами, виявляється співпадіння засобів розгорнутою комунікації – мова жестів, дактильна форма мовлення, словесне мовлення. Однак шляхи просування дитини до них у американській і вітчизняній корекційній педагогіці є значно відмінними. Так, у вітчизняній тифлопедагогіці ми не знаходимо обґрунтування цілеспрямованого використання контекстуальних природних підказок, предметних символів та жестових підказок. У той час як багатоманітність базових засобів комунікації, запропонованих K.Stremel, C. Rowland, P. Schweigert, R. M. Wilson не передбачає обов'язкового використання кожного з них. Натомість вона забезпечує можливість вибору між кількома комунікативними формами різної сенсорної модальності, ступеня абстрагованості та узагальнення, які найкращим чином відповідатимуть сенсорним, моторним та пізнавальним можливостям сліпоглухої дитини. Що у свою чергу є засадою реалізації принципу індивідуального підходу до навчання дітей з особливими навчальними потребами і забезпечення максимальних можливостей реалізації їх індивідуального потенціалу.

Враховуючи все вищесказане, на нашу думку, доцільним є використання наступних досягнень американської та британської тифлосурдопедагогіки.

По-перше, в американській корекційній педагогіці акумульовано багаторічний досвід послуг раннього втручання для дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, патронажних служб та консультування сімей. Відповідно, накопичений значний досвід роботи з дітьми даної категорії ще у віці немовлят, розроблені та опубліковані належні рекомендації для батьків та працівників згаданих служб. Ці знання є особливо цінними для вітчизняної корекційної педагогіки, оскільки відповідно до «Положення про дитячий будинок сліпоглухих» від 14 червня 1968 року наприкінці 70-их – початку 80-их років ХХ ст. у Загорський дитячий будинок приймали

сліпоглухих дітей віком від трьох років. У свою чергу, О.І. Мещеряков посилається на єдиний відомий йому випадок зарахування дитини дворічного віку.

На сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки, методика раннього втручання активно розвивається у країнах близького зарубіжжя, таких як Болгарія, Росія, Польща, Румунія. Зокрема, нам відомо, що у минулому році вийшла друком книга Т.О. Басилової «Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей», проте, на жаль, ми маємо обмежений доступ до література, яка публікується за кордоном.

В Україні спроби організації ранньої допомоги дітям з комплексними порушеннями здійснюються у навчально-реабілітаційному центрі «Левеня», який у своїй діяльності орієнтується саме на досвід Перкінсовської школи.

По-друге, ми вважаємо корисним запозичення із необхідною адаптацією діагностичних інструментів, які дозволять здійснювати комплексну багаторівневу функціональну діагностику стану сформованості усіх основних умінь та навичок сліпоглухої дитини з урахуванням часу, ступеня та характеру втрати сенсорних функцій, супутніх соматичних та неврологічних станів дитини. Дотримання в процесі діагностики спільного для обох педагогічних систем принципу орієнтування навчальних програм не на вік дитини, а рівень її розвитку.

По-третє, дотримання принципів формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей, розроблених американськими дефектологами, і основних з них – принципу інтерпретації поведінки дитини як комунікативної та принципу тотальної комунікації.

По-четверте, вважаємо доцільним запозичення методики підбору цілісної комунікативної системи сліпоглухої дитини, яка дозволяє підібрати засоби комунікації у відповідності до сенсорних, моторних та пізнавальних потреб сліпоглухої дитини.

По-п'яте, корисними та оригінальними, на наш погляд, є адаптивні техніки, які використовуються у спеціальних закладах Америки та

Великобританії з метою полегшення орієнтування сліпоглухих дітей у малому та великому просторі, які також можуть використовуватися з комунікативною метою.

Висновки до Розділу III

1. Формування комунікативних компетенцій відбувається у тісному зв'язку із процесом формування компетенцій з використання певного комунікативного засобу. Ці компетенції є підґрунтям формування мовленнєвих компетенцій, у першу чергу – використання мови як засобу спілкування, у відповідності до її фонетичних, лексико-семантичних, граматичних та орфографічних норм.

2. У сліпоглухої дитини до оволодіння мовою як основним засобом спілкування має бути сформований цілий ряд комунікативних компетенцій, на основі яких у дитини має скластися уявлення про почерговий, обопільний характер комунікативної взаємодії, позначальну функцію того засобу спілкування, який буде використовуватися у спілкуванні з дитиною, та можливості його використання з огляду на усі функції комунікації.

3. Формування комунікативної компетентності сліпоглухої дитини визначається сформованістю у неї компетенцій підтримки зворотного зв'язку зі співрозмовником, тобто засобів сприймання («перцептивна комунікація») та відтворення («експресивна комунікація») повідомлення. Виділено п'ять компонентів, притаманних перцептивній та експресивній комунікації сліпоглухих дітей: засоби комунікації, мотиви комунікації, зміст, партнери та фізичне оточення, у якому відбувається комунікація.

4. Сліпоглухі діти потребують розробки специфічних шляхів розвитку та реалізації комунікативних компетенцій, використання спеціальних методичних прийомів для забезпечення переходу від базових до більш абстрагованих форм перцептивної та експресивної комунікації, забезпечення

альтернативи використання комунікативних засобів з опорою, в першу чергу, на конкретні засоби спілкування тактильної репрезентації.

5. У американській та британській спеціальній літературі виділяють наступні засоби комунікації сліпоглухих дітей: засоби мимовільної комунікації, засоби операційної та конвенціональної комунікації, засоби адаптованої символічної комунікації і засоби символічної комунікації.

6. Для американської і вітчизняної систем формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей спільними є підходи до визначення категорії сліпоглухоти; визнання того, що розвиток сліпоглухої дитини відбувається за тими ж закономірностями, що і розвиток дитини в нормі, однак має певні особливості; відведення провідної ролі у системі корекційно-виховного впливу формуванню навичок самообслуговування та створенню передбачуваного та безпечного середовища із фіксованим перебігом подій. Основні відмінності стосуються безпосередньо процесу формування комунікативної компетентності сліпоглухої дитини. При порівнянні ієрархії засобів комунікації сліпоглухих дітей, визначених американською і вітчизняною педагогічними системами, виявляється співпадіння засобів розгорнутої комунікації – мова жестів, дактильна форма мовлення, словесне мовлення. Однак шляхи просування дитини до них у американській і вітчизняній корекційній педагогіці є значно відмінними.

ВИСНОВКИ

1. Актуальність проблеми формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей визначається відсутністю належної науково-методичної основи для організації навчання даної категорії дітей та необхідністю розробки системи психолого-педагогічного супроводу дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку.

2. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження показав, що наслідком впливу комбінованого порушення сенсорних функцій на психічний розвиток дитини є відсутність засобів спілкування, в першу чергу несформованість усного словесного мовлення без спеціального навчання; інертність дитини в соціальних контактах, соціальна ізоляція дитини, відсутність соціального досвіду, труднощі у встановленні асоціацій між предметами та їх призначенням; неусвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами, спотворене світосприйняття.

3. Дослідженням встановлено, що комунікативні мотиви, як такі, не відрізняються у чуючих та сліпоглухих дітей, однак відмінними є засоби їх вираження (засоби комунікації) та процес їх формування. Зокрема, без спеціального навчання у сліпоглухих дітей виявляються лише ті мотиви, які безпосередньо пов'язані із задоволенням їх основних потреб, тоді як мотиви саме соціальної взаємодії, на яку у першу чергу спрямована комунікація, відсутні. А ті мотиви, які виявляються у дитини, не носять цілеспрямованого комунікативного характеру.

4. У ході дослідження виділено наступні принципи формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей: принцип інтерпретації поведінки як комунікативної; принцип тотальної комунікації; принцип розпізнавання та використання проявів перцептивної комунікації для формування засобів експресивної комунікації; принцип максимального збагачення мовленнєвої практики; принцип використання соціальних взаємовідносин з оточуючими як основа їх навчання та виховання; принцип

активізації комунікації шляхом створення можливостей для комунікації та відповідної реактивності оточуючого середовища; принцип створення передбачуваного та безпечного середовища із фіксованим перебігом подій шляхом використання режиму дня в процесі навчання та виховання; принцип формування комунікативних навичок одночасно із розвитком навичок пізнавальної діяльності; принцип відповідності засобів комунікації потребам дитини.

5. Виділено перелік комунікативних компетенцій, які мають бути сформовані у сліпоглухої дитини, серед яких використання природних підказок для орієнтування у фізичному та соціальному середовищі; орієнтування у комунікативній ситуації та змісті комунікації; ініціювання, підтримка та припинення контакту; реалізація зворотного зв'язку.

6. Дослідження дозволило дійти висновку, що в комунікативній системі сліпоглухої дитини спостерігається розходження у розвитку перцептивної та експресивної комунікації. Невідповідність та нерівномірність розвитку комунікативних засобів виявляється в тому, що дитина може користуватися різними засобами спілкування для перцептивної та експресивної комунікації. Використання певного засобу у перцептивній комунікації значно випереджає його довільне застосування в експресивній комунікації. Розходження у засобах спілкування має місце переважно на початкових етапах оволодіння комунікативними компетенціями, втім на вищих стадіях сформованості комунікативних компетенцій засоби вираження і сприймання повідомлення є однаковими.

7. У дослідженні обґрунтовано засади розробки комунікативної системи сліпоглухої дитини, що включає в себе: оцінку сформованих комунікативних навичок й актуальних комунікативних потреб дитини, відбір форм та засобів комунікації відповідно до сенсорних, моторних і пізнавальних можливостей дитини, упорядкування системи, безпосереднє застосування комунікативної системи, перегляд та удосконалення системи.

8. Здійснене в роботі порівняння американської та вітчизняної систем формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей дозволило обґрунтувати наступні методичні рекомендації: запозичення (з необхідною адаптацією) психолого-педагогічних діагностичних інструментів, досвіду організації послуг раннього втручання у розвиток дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку, дотримання принципів формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей, використання адаптивних педагогічних технологій, розроблених американськими та британськими вченими й педагогами-практиками.

Водночас, проведене дослідження не претендує на вичерпне вирішення всіх питань формування комунікативної компетентності сліпоглухих дітей, низка їх потребує подальшої теоретико-експериментальної розробки. Вивчення потребують умов і засади формування комунікативних компетенцій сліпоглухих дітей на різних вікових етапах, розробка науково-методичного та дидактичного забезпечення формування окремих комунікативних компетенцій та комунікативної компетентності в цілому. Актуальною також є проблема якісного кадрового забезпечення процесу навчання і виховання дітей з комплексними психофізичними порушеннями й організації системи спеціальних закладів для даної категорії дітей. З огляду на все вищесказане, вважаємо за необхідне опублікувати посібник, який спиратиметься на провідні досягнення вітчизняної тифлосурдопедагогіки, сучасну іноземну літературу, досвід роботи закладів для сліпоглухих дітей США та Великої Британії й міститиме вичерпну інформацію про сліпоглухоту як комплексну ваду психофізичного розвитку, а також методичні рекомендації за усіма основними напрямками роботи з даною категорією дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акшопина А. Я. Некоторые особенности формирования у слепоглухих устной речи / Акшопина Алла Яковлевна // Дефектология. – 1972. – № 2. – С. 30-34
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968. – 339 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Галина Михайловна Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
4. Апраушев А. В. Тифлосурдопедагогика: воспитание, обучение, трудовая и социальная реабилитация слепоглухонемых. Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Альвин Валентинович Апраушев. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с., ил.
5. Анохин П. К. Избранные труды: Системные механизмы высшей нервной деятельности / Петр Кузьмич Анохин. – М.: Наука, 1979. – 373 с.
6. Ашмарин Б. А. Теория и методика физического воспитания: Учебник / Б. А. Ашмарин, Ю. А. Виноградов, З. Н. Вяткина. – М.: Просвещение, 1990. – 287 с.
7. Баилова Т. А. Американская программа обучения основам научных знаний для детей со сложными сенсорными нарушениями / Татьяна Александровна Баилова // Дефектология. – 1994. – №5 – С. 79-94.
8. Баилова Т. А. И. А. Соколянский (1889–1960) / Т. А. Баилова // Шк. вестн.– 1999. – № 6. – С. 15-19.
9. Баилова Т. А. К 100-летию со дня рождения И. А. Соколянского / Т. А. Баилова // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 57.
10. Баилова Т. А. Как начиналось обучение слепоглухих детей в России: [о методике И. А. Соколянского] / Т. А. Баилова // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 61-63.

11. Басилова Т. А. Условия формирования первоначальных жестов у слепоглухих детей / Т. А. Басилова // Дефектология. – 1987. – №1. – С. 11-16.
12. Басилова Т. А. Современное состояние организации обучения слепоглухих за рубежом / Т. А. Басилова // Дефектология. – 1988. – №3.
13. Басилова Т. А. Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложными сенсорными и множественными нарушениями / Т. А. Басилова // Дефектология. – 1996. – №3. – С.37-39.
14. Басилова Т. А. Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложными сенсорными или множественными нарушениями / Татьяна Александровна Басилова. – М.: ИПТК «Логос», 2001. – 28 с.
15. Басилова Т. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями [глава в учебном пособии для студентов дефектологических факультетов «Специальная дошкольная педагогика» под ред. Е. А. Стребелевой]. – М.: АCADEMA, 2001. – С.256-299.
16. Басилова Т. А. Слепоглухие дети / Глава в пособии «Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений» / Под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 391-406.
17. Басилова Т. А. Клинико-психолого-педагогическое изучение детей со сложными нарушениями / Глава в пособии «Психолого-педагогическая диагностика» / Под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М.: Академия, 2003. – С. 220-229.
18. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Флорій Сергійович Бацевич. – К.: Видавн. центр «Академія», 2004. – 344с. (Альма-матер).
19. Бельтюков В. И. Значение исследований овладения произношением в норме для сурдопедагогической и логопедической практики / Владимир Ильич Бельтюков // Дефектология. – 1973. – №3. – С.3-10.

20. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / В. И. Бельтюков. – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.
21. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи / Владимир Ильич Бельтюков. – М.: Просвещение, 1964. – 380 с.
22. Бельтюков В. И. Чтение с губ фонетических элементов речи / Владимир Ильич Бельтюков. – М.: Просвещение, 1967. – 143 с.
23. Бертынь Г. П. Клиническая характеристика глухих детей со сложным дефектом [Текст] / Г. П. Бертынь // Дефектология. – 1998. – № 6. – С.9-17.
24. Бертынь Г. П. Этиологическая классификация слепоглухоты / Г. П. Бертынь // Дефектология. – 1985. – № 5. – С. 14-21.
25. Бест Э. Структурирование пространства // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2 – С. 60-66.
26. Богуш А. М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / А. М. Богуш // Педагогіка і психологія. - 2000. – №1. – С. 5-10.
27. Богуш А. М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема / А. М. Богуш // Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія / Упоряд. А. М. Богуш.- Ч.1. – К., 1999. – С. 149-156.
28. Богуш А. М. Розвиток мовлення дітей перших трьох років життя / А. М. Богуш // Дошкільна лінгводидактика: Хрестоматія / Упоряд. А. М. Богуш.- Ч.1. – К., 1999. – С. 198-207.
29. Бодалев А. А. Личность и общение: [Избранные труды] / Алексей Александрович Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
30. Бодалев А. А. Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Избранные психологические труды / Алексей Александрович Бодалев. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 326 с.

31. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) / Лидия Ильинична Божович – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
32. Бойко К. Д., Куприхіна З. І. Розвиток мови [Підручник для школи глухих 2-го класу] – К.: Радянська школа, 1983. – 143 с.
33. Борщевська Л. В. Діагностика розвитку комунікативної діяльності слабочуючих дошкільників та шляхи її корекції / Л. В. Борщевська // Психологія: Зб.наук.праць: Вип.3 (6), К.,1999. – С.322-327.
34. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Рахиль Марковна Боскис. – М.: Изд-во АПН СССР, 1963. – 304 с.
35. Брудный А. А. Понимание и общение / Арон Абрамович Брудный. – М.: Знание, 1989. – 64 с.
36. Вавіна Л. С. Посилення корекційної спрямованості змісту початкової освіти учнів з комбінованим дефектом / Людмила Сергіївна Вавіна // Дефектологія. – 1996. – №2.
37. Вавіна Л. С. Розробка дидактико-методичних підходів до навчання сліпоглухих дітей спілкування в працях вітчизняних і зарубіжних авторів / Людмила Сергіївна Вавіна // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць: [Матеріали Міжнародного науково-практичного семінару з проблем сліпоглухоти (17 березня 2006 р., м. Київ)] – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – Випуск 5. – С. 26-35.
38. Ван Дайк Я., Нельсон К. Развитие методов обучения слепоглухих детей после эпидемии краснухи 1960-х годов: влияние методов, разработанных в Нидерландах / Ян Ван Дайк, Кетрин Нельсон // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 64 – 68
39. Власенко С. Б. Теоретичні аспекти дослідження фізичного я-образу в структурі я-концепції зорово депривованих осіб / Софія Борисівна Власенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. - №12. – С. 16-22.

40. Власова Т. А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1967. – 208 с.
41. Воспитание ребенка с нарушениями зрения в семье / [Под ред. Л. И. Солнцевой, В. П. Ермакова] – М.: АПН СССР, 1979.
42. Выготский Л. С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
43. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Лев Семенович Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.
44. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Лев Семенович Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.
45. Выготский Л. С. Принципы социального воспитания глухонемых: [о методике И. А. Соколянского] / Л. С. Выготский // Сурдопедагогіка: хрестоматія / Л. І. Фомічова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – Т. 2. – С. 185.
46. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований /Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С.17-24.
47. Гозова А. П. Трудовое обучение учащихся специальных школ. /Александра Петровна Гозова // Дефектология. – 1993. – № 5. – С. 17-19.
48. Головин Б. Н. Введение в языкознание. Учебное пособие для студентов филологических спец. педвузов [4-е изд.] / Б. Н. Головин – М.: Высшая школа, 1983. – 231 с.
49. Гольдберг А. М. Особенности самостоятельной письменной речи глухих школьников / Августа Мироновна Гольдберг. – М.: Просвещение, 1966. – 72 с.
50. Гончарова Е. Л. К характеристике особенностей развития словесной речи слепоглухонемых детей и обучения их чтению / Е. Л. Гончарова // Коррекционно-воспитательная работа с детьми при глубоких нарушениях зрения и слуха: сб. науч. тр. – М., 1986. – С.58-71.

51. Горелов И. Н. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 1998. – 220 с.

52. Гребенюк Т. М. Методика дослідження соціально-психологічної адаптації інвалідів по зору до навчання у вузі / Т. М. Гребенюк // Наукові записки: Зб. наук. пр. Вип.40. – К.: НПУ, 2001. – С.141-144.

53. Григорьева Г. В. Особенности формирования и развития средств общения у дошкольников с нарушениями зрения / Г. В. Григорьева // Дефектология. – 1996. - № 4. – С. 84-88.

54. Григорьева Г. В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения / Г. В. Григорьева // Дефектология. – 1998. - № 5. – С. 76-87.

55. Гудим І. М. Формування невербальних засобів комунікації у дошкільників з порушеннями зору: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. М. Гудим. – К., 2008. – 20 с.

56. Денискина В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушениями зрения: Методические рекомендации / Венера Захировна Денискина. – Верхняя Пышма, 1997 – 22 с.

57. Дорошенко С. І. Вступ до мовознавства: Навчальний посібник / С. І. Дорошенко, П. С. Дудик. — К.: Вища шк., 1974 – 294 с.

58. Ермаков В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. - М.: Просвещение, 1990. - 222 с.

59. Ермолович З. Г. Речевое и лингвистическое развитие слабовидящих учащихся начальной школы / З. Г. Ермолович // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. – Л.: Педагогика, 1979. – С.87-95.

60. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Николай Иванович Жинкин. - М.: Политиздат, 1982. - 250 с.

61. Жинкин Н. И. Перекодирование во внутренней речи / Николай Иванович Жинкин. // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 29.

62. Зайцева Г. Л. Дактилология. Жестовая речь: [учебное пособие для педагогических институтов] / Галина Лазаревна Зайцева – М.: Просвещение, 1991 – 160 с.
63. Залюбовський П. М. Сенсорні передумови спілкування людини в умовах слепоти / П. М. Залюбовський // Дефектологія. – 1981. – № 2. – С. 35-39.
64. Заорская М. Коррекция и развитие средств общения у слепых и слабовидящих детей младшего школьного возраста в условиях специальной школы интерната: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Л., 1981 – 20 с.
65. Земцова М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения / Мария Ивановна Земцова. – М.: Просвещение, 1978. – 160 с.
66. Зимняя И. А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 4. – С. 66-72.
67. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
68. Зыков С. А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения / Сергей Александрович Зыков. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
69. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. [Пособие для студентов] / Сергей Александрович Зыков. - М.: Просвещение, 1977. – 273 с.
70. Іванюшева Н. В. Українська жестова абетка / Н. В. Іванюшева, С. В. Кульбіда. – К.: Київська Русь, 2005. – 64 с. – (+ CD).
71. Ісаєнко М. М. Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 / Максим Миколайович Ісаєнко; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. — О., 2002. — 21 с. — укр.

72. Ісаєнко М. М. Визначення поняття “комунікативна компетентність” курсантів / Максим Миколайович Ісаєнко // Нові інформаційні технології навчання в учбових закладах України. Статті за матеріалами доповідей шостої української наук.-метод. конф. – Одеса, 1998. – С. 64 – 65.
73. Каган М. С. Мир общения: [проблемы межсубъектных отношений] / Моисей Самойлович Каган. – М., Политиздат, 1988 – 319 с.
74. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства: [Підручник]/ Ю. О. Карпенко. — Київ: Академія, 2006 – 334 с.
75. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособие / Вячеслав Борисович Кашкин – Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. – 175 с.
76. Квинн В. Прикладная психология / В. Квинн. - СПб: Питер, 2000. - 560 с.
77. Клопота Є. А. Особливості формування "Я-образу" в осіб з вадами зору : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Є.А. Клопота; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. — Х., 2004. — 20 с.: рис. — укр.
78. Клюев Е. В. Речевая коммуникация / В.Е. Клюев. – М.: ПРИОР, 1998. – 224 с.
79. Кобильченко В. Корекція і розвиток соціальних установок у спілкуванні між незрячими підлітками / В. Кобильченко // Дефектологія. - 1996. – № 2. – С. 8-9.
80. Комаров К. В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей. [Учеб. пособие для студентов] / К. В. Комаров. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
81. Компенсация слепоты и слабовидения: [о методике И. А. Соколянского] // Литвак А. Г. Тифлопсихология: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / А. Г. Литвак. – М.: Просвещение, 1985. – С. 50.
82. Копыл О. А. Опыт лечебно-педагогической работы с детьми, имеющими сложные нарушения развития / Н. А. Александрова, О. А. Копыл

// Материалы 1-ой Международной конференции "Проблемы образования на рубеже веков "Педагогика Рудольфа Штайнера". - М.: МПГУ, 2001. – С. 73 - 74.

83. Коровин К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку / Кирилл Георгиевич Коровин. – М.: Педагогика, 1976. – 255 с. – (монография).

84. Корсунская Б. Д. Методические указания к использованию дактильной речи в обучении глухонемых дошкольников / Бронислава Давыдовна Корсунская // Специальная школа. – 1960. – Выпуск 3 (97). – С. 5-11.

85. Корсунская Б. Д. Обучение речи глухих дошкольников / Б. Д. Корсунская. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1960. – 168 с.: ил.

86. Костючек Н. С. Значение предметных представлений для коррекции речи слепого младшего школьника / Н. С. Костючек // Дефектология. – 1988. – № 3. – С. 70-75.

87. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти / М. П. Кочерган. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 368 с. (Альма-матер)

88. Краєвський. Р. Г. Мова жестів глухих / Рудольф Генріхович Краєвський. – К.: Радянська школа, 1964 – 219 с.

89. Краткий дефектологический словарь / [под ред. А. И. Дьячкова]. – М.: Педагогика, 1964 – 398 с.

90. Круглик О. П. Педагогічні умови розуміння художніх оповідань учнями з вадами слуху / О. П. Круглик // Дефектологія. - К.: «Педагогічна преса», 2007. – № 2. – С.52-56.

91. Кульбіда С. В. Використання жестової мови в системі «тотальної комунікації», білінгвального навчання (на досвіді Данії) / С. В. Кульбіда // Жестова мова й сучасність: Збірник наукових праць: Випуск 2. – Київ: ПП «Актуальна освіта», 2007. – 284 с.

92. Лабунская В. А. Невербальное поведение: (Социал.-перцептив. подход) / Вера Александровна Лабунская / отв. ред. И.П. Шкуратова ; Рост. гос. ун-т им. М.А. Сулова. - Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1986. – 135 с.
93. Ладыженская Т. Л. Общеученические умения и речевая деятельность школьников / Т. Л. Ладыженская // Сов.педагогика. – 1981. - №8. – С. 85-91.
94. Леонтьев А. А. Психология общения / Алексей Алексеевич Леонтьев. — [2-е изд., испр. и доп.] – М.: Смысл, 1997. — 351 с
95. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
96. Леонтьев А. А. Общение как объект психологического исследования / А. А. Леонтьев // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 151-164.
97. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 288 с. – (Психология для студентов).
98. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
99. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – [4-е изд]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
100. Лернер Ю. М. «Шестое» чувство и ориентирование / Юрий Михайлович Лернер // Наша жизнь. – 1985.
101. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
102. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / [под ред. Ружской А. Г.] – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «Модэк», 1997. – 384 с.
103. Литвак А. Г. Восприятие человека при слепоте / Александр Григорьевич Литвак // Наша жизнь. – 1982. – № 11. – С. 34-36.

104. Литвак А. Г. Эмоциональные состояния при слепоте / А. Г. Литвак // Наша жизнь. – 1992. – № 8. – С. 34-35.
105. Литвак А. Г. Соотношение компенсации и коррекции в развитии слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. – Вып. 7. – Л., 1976. С.108 – 120.
106. Литовченко С. Переклад жестової мови в системі вищої освіти (канадський досвід) / С. Литовченко // Жестова мова й сучасність: Збірник наукових праць: Випуск 2. – Київ: ПП «Актуальна освіта», 2007. – 284 с. – С.69-78.
107. Ломов Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы философии. – 1979. – № 8. – С. 37–38.
108. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии / [под ред. Е. В. Шороховой]. – М.: Наука, 1975. – С. 124-136.
109. Лубовский В. И. Дифференцированный подход к проблеме слепоглухоты / В. И. Лубовский // Психол. Журнал. – 1989. – № 3.
110. Лурия А. Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия. - М.: Изд-во МГУ, 1979. – 320 с.
111. Луцько К. В. Слово та символ у системі формування інтелектуальної діяльності глухої дитини / Катерина Василівна Луцько // Дефектологія. – К.: Педагогічна преса, 1999. – № 3.
112. Львов М. Р. Риторика. Культура речи: учебное пособие для вузов / М.Р. Львов. - 2-е изд., испр. - М.: Академия, 2004. – 271с.
113. Люблинская А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971 – 415 с.
114. Манова-Томова В. Психологічна діагностика раннього віку / Василка Манова-Томова; пер. з болгарської Н. В. Костюченко. – К.: Вища школа, 1978. – 167 с.

115. Марциновская Е. Н. Уроки предметно-практического обучения в школе глухих: пособие для учителя / Е. Н. Марциновская, Т. В. Нестерович, Т. С. Зыкова. – Москва : Просвещение, 1980. – 176 с.

116. Маслов Ю. С. Введение в языкознание. Учебник для филологических специальностей вузов / Юрий Сергеевич Маслов. – М.: Высш. шк., 1987. – 272 с.

117. Методика обучения глухих устной речи. [Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов] / [под ред. проф. Ф. Ф. Рау]. – М.: Просвещение, 1976. – 279 с., ил.

118. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. [Развитие психики в процессе формирования поведения] / Алексей Иванович Мещеряков. – М.: Педагогика, 1974. – 327 с.

119. Мещеряков А. И. Первоначальное обучение слепоглухонемого ребенка / А. И. Мещеряков, Р. А. Мареева – М.: Просвещение, 1964 – (для учителей и воспитателей слепоглухонемых детей).

120. Мещеряков А. И. Как формируется человеческая психика при отсутствии зрения, слуха и речи / А. И. Мещеряков // Вопросы философии. – 1968. – № 9.

121. Мещеряков А. И. Из истории обучения слепоглухонемых детей / А.И. Мещеряков // Специальная школа. – 1969. – № 1.

122. Мещеряков А. И. Психическое развитие в условиях сенсорных дефектов / А. И. Мещеряков // Специальная школа. – в. 6 (126). – 1967. – С. 131 – 139.

123. Мещеряков А. И. Опыт обучения детей, страдающих множественными дефектами / А. И. Мещеряков // Дефектология. – 1973. – № 3. – С. 65 – 70.

124. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян.– М.: Педагогика, 1973. – 299 с.

125. Моргулис И. С. Общение как средство формирования социального опыта у детей с нарушениями зрения / Илья Семенович Моргулис // Дефектология. – 1971. – № 6. – С. 70-74.

126. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: [навч. посібник] / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – К., 1997. – 168 с.

127. Морозова Н. Г. Воспитание сознательного чтения у глухонемых школьников: [опыт психолого-педагогического анализа] / Н. Г. Морозова. – М.: Учпедгиз, 1953.

128. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / Анатолий Викторович Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.

129. Мясищев В. Н. Психология отношений / Под ред. А. А. Бодалева – М: МПСИ, 2004. – 400 с.

130. Наказ МОН України «Про затвердження Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z1219-08&p=1232541639738801>

131. Наказ МОН № 240/165 від 27.03.06 року «Про затвердження Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу» – Режим доступу: <http://www.moz.gov.ua/ua/main/docs/?docID=5834>

132. Наказ Міністерства освіти і науки України від 2 грудня 2005 р. № 691 «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» – Режим доступу: http://www.uazakon.com/documents/date_9o/pg_izwdow.htm

133. Некрасова І. М. Психологічні особливості комунікативної сфери слабозорих дошкільників з афективною поведінкою: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.08 / І. М. Некрасова; Ін-т дефектології АПН України. – К., 2002. – 20 с. – укр.

134. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – [3-е изд.] – М.: Гуманит, изд. центр ВЛАДОС, 1997 – 651 с.

135. Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование. – СПб.: КАРО, 2006. – 400с. – (Серия «Коррекционная педагогика»).

136. Никулина Г. В. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения: Учебное пособие / [Г. В. Никулина, И. П. Волкова, Е. К. Фещенко]; под ред. Г. В. Никулиной. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 84 с.

137. Общение и оптимизация совместной деятельности / [под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека] – М.: МГУ, 1987.

138. Парсонс Т. Система современных обществ / Пер. с англ. Под ред. М.С. Ковалевой. - М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.

139. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русяз., 1989. – 76 с.

140. Пашенцева Л. В. Первоначальное обучение слепоглухонемых детей словесной речи / Л. В. Пашенцева // Дефектология. – 1983. – № 2. – С. 55-63.

141. Певзнер М. С. Особенности этиопатогенеза и структуры дефекта при слепоглухоте у детей / М. С. Певзнер, Г. П. Бертынь, Р. А. Мареева. // В сб.: Коррекционно-воспитательная работа с детьми при глубоких нарушениях зрения и слуха. - М.: изд. АПН СССР, 1986. – С. 17-32.

142. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

143. Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 / Піроженко Тамара Олександрівна. – К., 2004. – 40 с.

144. Питерси М. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 3: Навыки

общения / Мойра Питерси, Роберт Трилор; пер. с английского. – М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001. – 112 с.

145. Плаксина Л. И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина, Л. А Григорян. – М.: ВОС, 1995. – С. 5-28.

146. Постоян Т. Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в процесі продуктивно-творчої діяльності: Автореф дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.02. «Теорія і методика навчання іноземних мов» – Одеса, 1998. – 16 с.

147. Предисловие: [о деятельности И. А. Соколянского] // Апраушев А. В. Воспитание оптимизмом: записки директора Загорского детского дома для слепоглухонемых детей / А. В. Апраушев. – М.: Педагогика, 1983. – С. 3–4.

148. Предисловие: [о деятельности И. А. Соколянского] // Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / О. И. Скороходова. – М.: Педагогика, 1972. – С. 3–25.

149. Притулик Н. В. Проблема формування українського комунікативного мовлення молодших школярів / Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, 23 - 25 квітня 2001 р. / М-во освіти і науки України, АПН України, Ін-т педагогіки АПН України, Полтавський держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка; редкол. М.С. Вашуленко, голов. ред. О. Я. Савченко. - Полтава : [б. и.], 2001. - 202 с.

150. Психология глухих детей / [под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф, Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой]. – М.: Педагогика, 1971. – 448 с.

151. Психология детей дошкольного возраста / [под. ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина] – М., 1964. – 322 с.

152. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та інтелекту / [за ред. В. І. Бондаря, Л. С. Вавіної, В. В. Тарасун]. – К.: Інститут

спеціальної педагогіки АПН України, 2008. – с. 284. - (Навчально-методичний посібник).

153. Пуни А. Ц. Процесс и система звеньев психологической подготовки к соревнованиям в спорте: психологический аспект: избр. лекции / А. Ц. Пуни; Гос. ин-т физ. культуры. – Л. : [б.и.], 1979. – 50 с.

154. Радченко О. І. Сучасні технології діагностики та реабілітації дітей з комбінованими порушеннями зору та слуху / О. І. Радченко, О. О. Савченко // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць: Матеріали першого Всеукраїнського з'їзду тифлопедагогів (4-5 травня 2006р.) – Х., 2006. – Випуск 6. - С .79-86.

155. Развитие общения у дошкольников / [под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной]. – М.: Просвещение, 1974.

156. Развитие способностей у глухих детей в процессе обучения: методические рекомендации / [под ред. Т. В. Розановой]. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.

157. Рау Ф. Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: [Пособие для учителей] / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.,

158. Рау Ф. А. Методика обучения глухонемых произношению. Пособие для учителей школ глухонемых и студентов дефектологических факультетов педагогических институтов / Ф. А. Рау, Ф. Ф. Рау. – [Изд-е 4-е.] – М.: Учпедгиз, 1959 – 211 с.

159. Ремажевська В. М. Науково-методичне обґрунтування та досвід навчання дітей з полісенсорними порушеннями / Віра Миколаївна Ремажевська // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – Випуск 5. – С. 102-114.

160. Розенфельд Ф. С. Материалы к психологии слепоглухонемых / Ф. С. Розенфельд // Труды Ленинградского педагогического института им. Герцена. - Л., 1941.

161. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонідович Рубинштейн. – СПб: Издательство «Питер», 2002. – 720 с.
162. Савчук Л. О. Формування комунікативних умінь у дітей шестирічного віку із затримкою психічного розвитку : Дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Савчук Людмила Олександрівна; Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2006. – 258 с.
163. Саломатина И. В. Обогащение социального опыта слепоглухих подростков и юношей в экскурсионных поездках / И. В. Саломатина // Дефектология. – 1995. – № 4. – С. 50-55
164. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: підручник / Євгенія Павлівна Синьова. – К.: Знання, 2008. – 365 с.
165. Синьова Є. П. Рельєфно-крапкове письмо сліпих. Шрифт Л.Брайля. Навчальний посібник / Є.П. Синьова. – 2003. – 108 с
166. Синьова Є. П., Сасіна І. О. Взаємостосунки в колективах осіб з глибокими порушеннями зору / Є. П. Синьова, І. О. Сасіна. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005 – 104 с.
167. Синьов В. М. Психологія розумово-відсталого дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Рохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
168. Сироткин С. А. Как общаться со слепоглухими / С. А. Сиротин, Э. К. Шакенова. – М.: изд-во ВОС, 1986. – 80 с.
169. Скороходова О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / О. И. Скороходова. - М.: Педагогика, 1972. - 448 с
170. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическа структура речевої діяльності і механізми її формування. – К., 1997. – 170 с.
171. Соколянський І. А. Несколько замечаний о слепоглухонемых / И. А.Соколянський // Антологія педагогічної думки Української ССР / сост. Н. П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – С. 407-416.
172. Соколянський І. А. О пальцевой речи / И. А. Соколянський // Обучение и воспитание глухих. Сборник материалов / сост.: А. И. Дьяченко, А. Д. Доброва, Я. А. Новиков. – М.: ГУПИ, 1959. – С. 93-99.

173. Соколянський І.А. Обучение слепоглухих детей // Обучение и воспитание слепоглухих / Под ред. И. А. Соколянского, А. И. Мещерякова / Известия АПН РСФСР. 1962. Вып. 121.

174. Соколянський І. А. Обучение слепоглухонемых детей / И. А. Соколянський // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 75-84.

175. Соколянський І. П. Про так зване читання з губ глухонімими / І. П. Соколянський // Укр. вісн. рефлексології та експериментальної педагогіки. – 1926. – № 2. – С. 42-59.

176. Соколянський І. А. Усвоение слепоглухонемым ребенком грамматического строя словесной речи / И. А. Соколянський // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 58-60.

177. Солнцева Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста / Л. И. Солнцева. – М: Педагогика, 1980. – 180 с.

178. Суворов А. В. Слепоглухой в мире зрячеслышащих / Олександр Васильович Суворов. – М.: ИПтК «Логос» ВОС, 1996. – 118 с.

179. Стернина Э. М. Теория и методика воспитания слепых и слабовидящих школьников / Э. М. Стернина. – Ленинград : ЛГПИ, 1980. – 76 с.

180. Таранченко О. М. Становлення та розвиток системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (XIX - початок XXI століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка / О. М. Таранченко ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – Київ, 2006. – 22 с.

181. Тарасун В. В. Раннє прогнозування і запобігання труднощам у навчанні як умова інтеграції дитини з особливими потребами / Валентина Володимирівна Тарасун // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод.зб. – К., 2000. – С. 54-55.

182. Тімакова Ю. В. Дослідження проблеми самосвідомості особистості в сучасній тифлопсихології / Юлія Вікторівна Тімакова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та

психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. - №9. – С. 185-188.

183. Тигранова Л. И. Развитие логического мышления детей с недостатками слуха: книга для учителя / Л. И. Тигранова. - Москва: Просвещение, 1991. – 64 с.

184. Федоренко С. В. Основы тифлодидактики: [навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів] / С. В. Федоренко. – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 139 с.

185. Феоктистова В. А. История советской тифлопедагогике и школы слепых и слабовидящих / В. А. Феоктистова. - Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1980. – С. 6-37.

186. Фомічова Л.І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: операціонально- знаковий підхід: Дис... д-ра психол. наук: 19.00.08 / Фомічова Людмила Іванівна; Український держ. педагогічний ун-т ім. М.Драгоманова. - К., 1997. – 509 с.

187. Шахнарович А. М. Языковая личность и языковая способность / А. М. Шахнарович // Язык - система. Язык - текст. Язык - способность. Сб. статей. – Институт русского языка РАН. М., 1995. – С. 213-223.

188. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике / К. Шеннон. – М.: Изд. иностр. лит., 1963. – 830 с.

189. Шеремет М. К. Психолого–педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі : дис... д–ра пед. наук / Марія Купріянівна Шеремет. – К., 1997. – 436 с.

190. Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Жозефина Ильинична Шиф. - М., 1968.

191. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л., 1974. – с. 24-26

192. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20.

193. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. - М.: ИПП, 1995. – 201 с.
194. Якимова Ю. А. Опыт работы со слепоглухонемыми детьми / Ю. А. Якимова //Труды Ленинградского института слуха и речи, т. III. – Л., 1939.
195. Якобсон Р. О. Язык в отношении к другим системам коммуникации / Р. О. Якобсон // Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985. – С. 319-330.
196. Ярмоленко А. В. Очерки психологии слепоглухонемых / Августа Викторовна Ярмоленко. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1961. – 162 с.
197. Ярмоленко А. В. Развитие личности при лишении зрения и слуха / Августа Викторовна Ярмоленко // Ученые записки ЛГУ «Психология и педагогика». - Л. Изд-во Ленинградского университета, 1956. – С. 137-154.
198. М. Д. Ярмаченко Історія сурдопедагогіки / Микола Дмитрович Ярмаченко. – К.: Вища школа, 1975. – 423 с.
199. Alsop L., Blaha R. & Kloos E. Briefing paper: The Intervener in Early Intervention and Educational Settings for Children and Youth with Deaf-Blindness. – Monmouth, OR: the National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who are Deaf-Blind, 2000. – 30 p.
200. Alsop L. A Resource Manual For Understanding and Interacting With Infants, Toddlers, and Preschool Age Children With Deaf-Blindness / Alsop Linda, Ed. – SKI*HI Institute, 1993. – 575 pp.
201. Alsop L. Understanding Deafblindness: Issues, Perspectives, and Strategies. – North Logan, Utah: Ski-Hi Institute, Hope Publishing, Inc., 2002. – 918 pp.
202. Analysis of an Escalating Sequence of Problem Behaviours: A case study / Albin R. W.; O'Brien M.; Horner R. H. – University of Oregon, USA: Published by Elsevier Science Ltd, 1995 – Volume 16, Number 2, 4 March 1995, pp. 133-147.

203. Basic Skills Activity Routines. – Texas School For The Blind And Visually Impaired, 1994. – 230 pp.

204. Beukelman D.R. Augmentative and Alternative Communication: Management of Severe Communication Disorders in Children and Adults / David R. Beukelman, Pat Mirenda. –Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2005. – 610 pp.

205. Blaha R. Calendars for Students with Multiple Impairments Including Deafblindness. – Texas School for the Blind and Visually Impaired, 2001. – 128 pp.

206. Bornstein H. Manual Communication: Implications for Education – 1990. – 197 pp.

207. Brownell C.A., Carriger M.S. Changes in Cooperation and Self-Other Differentiation During the Second Year // Child development (Child Dev)/ - 1990. – Aug, vol 61 (issue 4), pp. 64-74.

208. Campbell P. Supporting the Medical and Physical needs of students in inclusive classrooms // N. Haring and L.T. Romer (Eds.), Welcoming Students Who Are Deaf-Blind Into Typical Classrooms. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1995. – pp. 277-306.

209. Carr E.G., Durand V.M. Reducing Behavior Problems Through Functional Communication Training // Journal of Applied Behavior Analysis, 1985. – Issue 18. – pp. 111-126.

210. Casey L. O. Development of Communicative Behavior in Autistic Children: a Parent Program Using Manual Signs // Journal Autism Child Schizophr. – March 1978. – pp. 45–59.

211. Chen D. Parent-infant Communication: Early Intervention for Very Young Children with Visual Impairment of Hearing Loss // Infants and Young Children. – 1986. – Issue 9 (2). – pp. 1-13.

212. Chen D. Interactions Between Infants and Caregivers. The Context for Early Intervention. In D. Chen (Ed.) // Essential Elements of Early Intervention.

Visual Impairment and Multiple Disabilities. – New York: AFB Press, 1996. - pp.195, 337-377.

213. Chen D., Schachter P. Making the Most of Early Communication: Strategies for Supporting Communication with Infants, Toddlers, and Preschoolers Whose Multiple Disabilities Include Vision and Hearing Loss, AFB Press, 1997. – audiodescribed video.

214. Communication Fact Sheets for Parents - Kathleen Stremel, Betsy Bixler, Susanne Morgan, Kristen Layton. – National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who Are Deaf-Blind (NTAC), 2002. – 28 fact sheets.

215. Component 01: Curriculum Guide for Deaf-Blind and Severely Multi-Handicapped Students: Communication Skills. – Stoelting Company, 1985. – 55 pp.

216. Contents of Communication: A Guide for Teaching Students with Visual and Multiple Impairments by Linda Hagood. – TSBVI. – 1997. – 386 pp.

217. Dimensions of Communication: An Instrument to Assess the Communication Skills and Behaviours of Individuals with Disabilities / Mar, Harvey H., Ph.D; Sall, Nancy, Ed.D. – 1999. – p. 70.

218. Downing J. Assessing the School Age Student with Dual Sensory and Multiple Impairments (ages 6 - 15), Assessment Guidelines Vol. 2, 1996. – 28 pp.

219. Freeman P. Deafblind Disabled Baby: Program of Care for Parents of the Deafblind Baby with Multiple Disabilities. – Download at <http://dblink.org/lib/docs/freeman-7.doc>, 2001.

220. Gothelf C. R., Rikhye C. H., Silberman R. K. Working with Students Who Have Dual Sensory Impairments and Cognitive Disabilities. A Handbook for Special Education Teachers and Related Services Personnel. – Albany, NY: New York State Education Department, Office for Education of Children with Handicapping Conditions, 1988.

221. Hagood L. Communication: A Guide to Teaching Students with Visual and Multiple Impairments. – Texas School for the Blind and Visually Impaired (TSBVI). – 1997. – 382 pp.

222. Hansen B. Aspects of Total Communication in Denmark. The Centre for Total Communication. – Copenhagen, Denmark, 1980.

223. Hart P. The role of the partner in communication episodes with a deafblind person // *Infant and Child Development*. – 2003. – 10 pp.

224. Hathazi A. Improving Interactions Using Total Communication Approach // *STUDIA PSYCHOLOGIA-PAEDAGOGIA* - Issue no. 2 / 2006
download at: <http://www.studia.ubbcluj.ro/arhiva>

225. Heller K. W., Kennedy Ch. Etiologies and Characteristics of Deaf-blindness. – TRACES Project, Teaching Research Institute. – 64 pp. – download at www.db-link.com

226. Helmstetter E., Murphy-Herd M., Roberts S., Guess D. Individualized Curriculum Sequence and Extended Classroom Models for Learners Who are Deaf and Blind. – University of Kansas, Department of Special Education. Curriculum Model Development Project for Deaf-Blind Youth, 1984.

227. Huebner K.M., Prickett J.G., Welsh T.R., & Joffe E. Hand in Hand: Essentials of Communication and Orientation and Mobility for Your Students Who are Deaf-Blind. - New York: AFB Press. – (Vol.1). – 880 pp.

228. Hymes D.H. On Communicative Competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 pp.

229. Jensema C.K. A Review of Communication System Used by Deaf-Blind People - Part I. *American Annals of the Deaf*, 1979. – 124 pp.

230. Klein M.D., Chen D., Haney M. Promoting Learning Through Active Interaction: A Guide to Early Communication With Young Children Who Have Multiple Disabilities. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 2000.

231. Lasswell H. The Structure and Function of Communication in Society // *The Process and Effects of Mass Communication*. – Chicago, 1971. – pp.89-95

232. McInnes J. & McInnes J. A Guide to Identifying and Programming for the Deafblind Infant and Toddler. – Baton rouge, LA Louisiana School for the Deaf and Louisiana School for the Visually Impaired, 1990.
233. McLean J., Snyder-McLean L. A Transactional Approach to Early Language Training. – Columbus, OH: 1978.
234. McLetchie B., Riggio M. Competencies for Teachers of Learners who are Deafblind, Perkins School for the Blind, 1997. – 31 pp.
235. O'Neil R. E., Horner R. H., Albin R. W., Storey K., Sprague J. R. Functional Analysis of Problem Behaviour. – Sycamore, III: Sycamore Publishing Company, 1990.
236. Nafstad A., Rodbroe I. Co-Creating Communication. – Forlaget-Nord Press, Dronninglund, Denmark, 1999.
237. Parents' Perspective On Behaviour, Communication And Instructional Strategies. – NTAC/NFADB Parent Workshop. National Technical Assistance Consortium for Children and Young Adults Who Are Deaf-Blind/National Family Association for Deaf-Blind, 1998. – 4 factsheets.
238. Reichle J. Communication Intervention with Persons Who Have Severe Disabilities// The Journal of Special Education. – University of Minnesota. – Vol. 31, No. 1, 110-134 (1997).
239. Perkins School for the Blind. The Campus History Series. By Kimberly French, Arcadia Publishing, 2004. – 128 pp.
240. Remarkable Conversations: Guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind / Miles, Barbara (Ed.); Riggio, Marianne (Ed.). – Perkins School for the Blind, 1999. – 308 pp.
241. Robbins N. Speech Beginnings for the Deaf Blind Child: A Guide for Parents. – Perkins School for the Blind, 1963. – 57 pp.
242. Robbins N. (Ed) Deaf-Blind Education – Book A: Developing Individually Appropriate Communication and Language Environments. – New England Regional Center for Services to Deaf-Blind Children & Perkins School for the Blind, 1991. – 470 pp.

243. Robbins N. (Ed) Deaf-Blind Education – Book B: Developing Individually Appropriate Communication and Language Environments. – New England Regional Center for Services to Deaf-Blind Children & Perkins School for the Blind, 1991. – 470 pp.

244. Rowland C., Stremel-Campbell K. Share and Share Alike: Conventional Gestures to Emergent Language for Learners With Sensory Impairments / L. Goetz, D. Guess, & K. Stremel-Campbell (Eds.), Innovative Program Design for Individuals With Dual Sensory Impairments. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1987. – pp. 49-75.

245. Rowland C., Schweigert P. Tangible symbols: Symbolic Communication for Individuals With Multisensory Impairments. // Augmentative and Alternative Communication. – 1989. – pp. 226-234.

246. Rowland C. Preverbal Communication of Blind Infants and Their Mothers // Journal of Visual Impairment and Blindness. – 1984. – pp. 297-302.

247. Rowland C., Schweigert P. Analyzing the Communication Environment to Increase Functional Communication. JASH, 1993, vol. 18, no. 3, pp. 161- 176.

248. Sense Scotland Annual Review 2007/2008, downloaded from http://www.sensescotland.org.uk/publications/AnnualReview/SSAnnualReview_2008.pdf

249. Sense Scotland Annual Review 2006/2007 downloaded from http://www.sensescotland.org.uk/publications/AnnualReview/SSAnnualReview_2007.pdf

250. Sense Scotland Annual Review 2005/2006 downloaded from http://www.sensescotland.org.uk/publications/AnnualReview/SSAnnualReview_2006.pdf

251. Sense Scotland Annual Review 2004/2005 downloaded from http://www.sensescotland.org.uk/publications/AnnualReview/SSAnnualReview_2005.pdf.

252. Sense UK Annual Reports – downloaded at http://www.sense.org.uk/publicationslibrary/allpubs/ann_rev_account/.

253. Sherratt D., Peter M. *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders.* – London: David Fulton, 2002.

254. Seigel-Causey E. *Assessing Young Children with Dual Sensory & Multiple Impairments (ages birth to five). Assessment Guidelines Vol.1, 1996.* – 80 pp.

255. Siegel-Causey E., Guess D. *Enhancing Non-Symbolic Communication Interactions Among Learners With Severe Disabilities.* – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1989.

256. Stremel-Campbell K., Rowland C. *Prelinguistic Communication Intervention: Birth-to-2. Topics in Early Childhood Special Education, 1987, 7 (2), pp. 49-58*

257. Stremel K., Creel C., Matthews J., Yates, C. *Adapt-a-strategy Series for Parents and Teachers of Infants/Young Child With Multiple Disabilities.* – Hattiesburg: University of Southern Mississippi, Department of Special Education, 1988.

258. Stremel K., Molden V., Leister C., Matthews J., Wilson R., Gooddall D., Holson J. *Communication Systems and Routines: A decision making process.* – Hattiesburg: University of Southern Mississippi, Department of Special Education, 1989.

259. Sternber L., Battle C., Hill J. *Prelanguage Communication Programming for Severely and Profoundly Handicapped // Journal of the Association of the Severely Handicapped, 1980, 5 (3), pp. 224-233.*

260. *Suggestions for Modifying the Home and School Environment, A Handbook for Parents and Teachers of Children with Dual Sensory Impairments.* – Perkins School for the Blind, 1992. – 16 pp.

261. *Teaching Age Appropriate Purposeful Skills / R.L. Pogrund.* – Texas School for the Blind, 1993.

262. Tharp G.R., Gallimore R. *The Instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity.* - Center for Research on Education, Diversity & Excellence. – January 1, 1991.

263. Vanderheiden G.C., Yoder D.E. Overview. In S.W. Blackstone (Ed.), *Augmentative communication: An introduction* (pp. 1-28). Rockville, MD: American Speech-Language-Hearing Association, 1986.

264. Van Dijk J. *The First Steps of the Deaf-Blind Child Towards Language* // *The Education of the Blind*, 1966. – pp. 112-115.

265. Van Dijk J. *The Non-Verbal Child and His World: His Outgrowth Toward the World of Symbols*. *Verzamelde Studies I* Instituut Voor Doven, Sint Michielsestel, Hooland, 1968.

266. Van Dijk J. *An Educational Curriculum for Deaf-Blind Children Multi-Handicapped Persons*. In D. Ellis (Ed.), *Sensory Impairments in Mentally Handicapped People*. – London: Croom-Helm, 1986. – pp. 37-382.

267. Walsh D. *Communication Inservice Deafblind program*, 1995.

268. Wetherby A.M., Reichle J., Pierce, P.L. *The Transition to Symbolic Communication*. – Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1998. – pp. 197-230.

269. *What Do I Do Now? Communication Skills and Strategies for Individuals Working with Young Children Who Have Sensory Impairments - SKI*HI*. HOPE Inc. 1997.

270. Williams-Scott B., Kipila E. *Cued Speech: A Professional Point of View* / In S. Schwartz (Ed.), *Choices in Deafness: A Parents Guide to Communication Options*, 1996. – pp 117-125.

Додаток А

Таблиця А.1

Комунікативний розвиток дитини в умовах збереженого слуху та зору

Вік	Мовленнєві уміння	Комунікативні уміння
4 тижні	Виголошує неозначені вигуки і звуки.	
8 тижнів	Виголошує тихі горлові і голосні звуки.	Посміхається, видає радісні звуки у відповідь на голос та посмішку дорослого.
12 тижнів	Часто і тривало агукає.	Підтримує зоровий контакт з тим, хто до неї говорить.
16 тижнів	Вимовляє різноманітні звуки.	Пожвавлюється, подає голос, коли на неї дивляться чи говорять. Протестує, коли втрачає погляд дорослого чи дорослий збирається йти.
20 тижнів	Розрізняє голос, інтонацію, з якою до неї звертаються.	По ситуації розуміє, що їй зараз будуть годувати та заспокоюється. Обмінюється з дорослим звуками та виразами обличчя по черзі.
24 тижні	Вимовляє випадкові звукосполучення: <i>ма, ба, па</i> та інші.	Відвертається, плаче, намагаючись уникнути небажаної події.
28 тижнів	Вимовляє тривалі звукосполучення.	Виражає зацікавленість у людині поглядом, спробою дотягнутися чи голосом. «Вимагаючи» продовження якого-небудь заняття, починає рухатися, шукає зорового контакту або подає голос, капризує. Посміхається до свого відображення в дзеркалі.
32 тижні	Шукає поглядом предмет, про який запитують.	Повторює дії, що викликають цікаву реакцію дорослого (наприклад – сміх).
36 тижнів	Наслідуючи вимовляє звуки і склади (звукосполучення).	Рухами та звуками привертає до себе увагу дорослих. Тягне руки назустріч дорослому.
40 тижнів	Виконує словесні доручення.	Наслідую інтонацію того, хто говорить. Свій настрій виражає зміною голосу (тону, гучності). Наслідую вираз обличчя дорослого.
44 тижні	Вимовляє звуконаслідування.	Розуміє декілька жестів: вказівний, «до побачення», «йди до мене», «неможна» і т.п.
48 тижнів	Вимовляє перші осмислені слова.	Повертається, коли її кличуть. Спеціально кидає предмети, щоб їх піднімали. Виявляє задоволення, коли хвалять. Дитина періодично імітує слова; використовує жести для вираження усіх комунікативних функцій; грає у прості ігри, спрямовані на соціальну взаємодію; комбінує жести та слова для вираження базових комунікативних функцій; демонструє вподобання у ситуації вибору
52 тижні	Вимовляє 4-5 осмислених слів.	Використовує вказівний жест.
15 місяців	Користується 10 і більше словами.	Використовує два і більше жестів: «до побачення», «ладушки», «великий», тощо. Кличе кого-небудь, щоб допомогли.

Продовження таблиці А.1

Вік	Мовленнєві уміння	Комунікативні уміння
16 місяців		Використовує знак «так» - киває головою Показує чи пропонує іграшки (предмети) іншим Звертає увагу на дитину, що плаче Використовує жести, звуки, окремі слова, щоб показати, чого вона хоче Вітає знайомих людей доступними засобами
18 місяців	Намагається пов'язати два слова у речення.	Використовує знак «ні» - хитає головою в сторони
20 місяців		Легко повторює побачені жести Починає плакати, щоб домогтися свого
21 місяць	Може назвати 5 зображень на картинці.	
24 місяці	Задає перші запитання.	Використовує більше 10 жестів та інших виражальних засобів Любить гратися поруч з іншими дітьми, спостерігає за ними, інколи намагається вступити у контакт Знає, чого неможна робити, але намагається «спровокувати» дорослих на заборону «Відіграє» з лялькою знайомий вид взаємодії з доросли (годує її ложечкою, вкладає спати, тощо). Дитина використовує невербальні засоби комунікації для ініціювання контакту з однолітками; коментує та описує події навколо; відповідає на прості запитання; задає прості питання; втішає інших невербальним способом; підтримує простий діалог із дорослим
28 місяців		Зображує поведінку дорослого Розуміє і використовує слова «я» і «мій»
30 місяців	Ставить різноманітні запитання.	
36 місяців	Може зв'язано розповісти (переказати) простий випадок або оповідання. Вступає в контакт з дітьми і дорослими. Постійно ставить запитання. Дитина переказує знайому історію, дивлячись на малюнок; переносить попередній досвід у реальну ситуацію, коли її просять зробити те саме; говорить про свої почуття; періодично вступає в діалог із однолітками; вступає у простий діалог по телефону; ініціює взаємодію з однолітками, використовуючи вербальні засоби комунікації; використовує рухи та міміку для передачі інформації.	
48 місяців	Розвиваються та удосконалюються навички ведення діалогу при спілкуванні з однолітками; дитина переказує знайому історію, епізод або сюжет фільму, використовує ввічливі слова; розуміє логічну послідовність подій; адекватно реагує на почуття інших; починає розуміти мову рухів тіла співбесідника.	
60 місяців	Спілкується на різноманітні теми; зважає на точку зору співбесідника; будує діалог відповідно до потреб співбесідника; використовує мовлення для досягнення своєї мети, домовленості із співбесідником.	

Додаток Б

Рис. Б1 Схеми двох сигнальних систем в нормі та при сліпоглухоті (за А.В. Ярмоленко)

Додаток В

Вимога предмета	→	Дитина вказує на предмет або тягнеться до нього
Протест, заперечення	→	Дитина відштовхує предмет, відвертається від людини чи діяльності, кричить, проявляє агресію, кидає предмети
Здійснення вибору	→	Дитина дивиться на предмет, торкається предмету, дивиться на людину чи перебіг діяльності, рухається в напрямку бажаного предмету
Вимога «ще»	→	Дитина продовжує набирати їжу із пустої тарілки чи піднімає пусту чашку
Прохання про допомогу	→	Дитина простягає той предмет, у дії з яким потребує допомоги, наприклад, накладає руку дорослого на блискавку куртки, що застрягла
Регулювання діяльності	→	Під час певного виду діяльності дитина намагається рухати руками дорослого швидше чи повільніше
Вимога уваги	→	Дитина стукає по столу, кричить, вимовляє звуки тощо.

Рис. В 1. Застосування невербальних засобів комунікації сліпоглухими дітьми

Додаток Г

Засоби спілкування і форми мовлення сліпоглухих дітей за А.В. Ярмоленко

I. Кінетичне мовлення	II. Звукове мовлення	III. Словесне мовлення	IV. Динамічні алфавіти
<p>1. Окремі жести</p> <ul style="list-style-type: none"> • Природні • Виразальні • Власні <p>2. Складні системи жестів</p> <p>Системи міміки глухих, індивідуально створена система складних жестів</p>	<p>1. Недиференційовані звуки:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Прикликання • Вказування <p>2. Диференційовані звуки та позначення різних осіб за допомогою різних звуків</p>	<p>1. Усне контактне</p> <ul style="list-style-type: none"> • Читання з губ пальцями • Читання зі щоки пальцями • Читання з горла тильною стороною долоні • Читання із тімені <p>2. Усне дистантне</p> <p>Вібротелетактори</p> <p>3. Письмове контактне</p> <ul style="list-style-type: none"> • Опуклий шрифт зрячих • Шрифт Муна і т.п. • Крапковий шрифт Брайля • Шрифт Гебольда • Письмо на брайлівській машинці • Письмо на друкарській машинці зрячих 	<p>1. Контактні</p> <ul style="list-style-type: none"> • Дактилювання • Шрифт Брайля на руці • Письмо літерами зрячих на долоні, руці, щоці, у повітрі пальцями сліпоглухого • Азбука Морзе <p>2. Дистантні</p> <ul style="list-style-type: none"> • Азбука Морзе

Додаток Д

Значення девіантних засобів поведінки сліпоглухих дітей

<p>6. Інтерактивні, спрямовані на іншу людину:</p> <p><i>а. вимога</i> уваги соціальної взаємодії гри прив'язаності, любові дозволу приймати участь у діяльності допомоги інформації, пояснення предмета продукту</p> <p><i>б. заперечення</i> протест відмова відновлення дії</p> <p><i>в. коментування, повідомлення</i> про події про дії про предмети про людей про помилки підтвердження привітання, прощання гумор</p> <p><i>г. повідомлення про почуття</i> очікування коли дитина знудилась сором страх засмучення образа біль задоволення</p> <p>7. Неінтерактивні (не спрямовані на іншу людину)</p> <p><i>а. саморегуляція</i> <i>б. повторення</i> <i>в. звичка</i> <i>г. розслаблення, напруга</i></p>	<p>Поведінкові реакції Агресія Самоушкодження Самостимуляція Зміна виразу обличчя Природний жест Показ Обійми Цілування Мастурбація Маніпуляція об'єктами Роздратування Біг Сміх Крик Поєднання кількох жестів</p> <p>Фрази, поєднання кількох фраз Окремий жест Окреме слово Малюнок Використання беззмістовних словосполучень Оральна самостимуляція Ритуальна поведінка Уникнення погляду Уважний погляд Наближення до іншої людини Віддалена ехолалія Негайна ехолалія Лайка Вербальні та фізичні погрози Ниття, стогін плач</p>
---	--

Додаток Е

Приклади лінійних малюнків-символів системи Mayer-Johnson

Додаток Ж
Орієнтовний словник природних жестів

Прості природні жести	Складні жести
Простягання руки, що означає «дай мені» Пропонування простягнутих предметів Моє Все/закінчено Вгору Хотіти Ні До побачення Так Іди сюди Сидіти Їсти Пити	Не знаю Готувати їжу Шукати Стоп/досить Кімната Автобус

Додаток К

**Форма для виявлення актуального рівня
засобів експресивної комунікації**

Яким чином дитина виражає:	Ситуація	Поведінка дитини
Зацікавленість у предметі або особі		
Втрату інтересу		
Вподобання		
Незадоволення		
Готовність до взаємодії		
Бажання зробити перерву у взаємодії		
Голод		
Втому		
Нудьгу		

Додаток Л.1

Біхевіористична шкала розвитку Калієр-Азуза: Сприймання повідомлення

0. Несприйнятливість до подразнень із зовнішнього середовища. Рухи не є реакціями на збудження, безцільні рухи.	- неупорядковані рухи ногами, руками, головою.
1. Зміна поведінки при збудженні.	- увага до голосних звуків, світла, яскравих предметів. - повернення до подразника, що торкається рота. - стискання предмету, вкладеного в долоню. - здригання при раптовій зміні положення тіла.
2. а) Посміхається, змінює вираз обличчя при дії тактильних, внутрішніх та кінестетичних подразників. *б) може визначити різницю між голосами, голосом та іншими звуками.	- посміхається, коли качають, пестять, після годування. - демонструє увагу до голосу, а не переляк.
3. а) Систематично повторює рухи. Увага зосереджена на власному тілі та впливі на нього. б) Очікує знайомі події, спираючись на підказки, пов'язані з рухами тіла. * в) увага до голосу. * г) визначає інтонацію.	- гризе, облизує, смочає речі та пальці. - видає звуки. - качається. - відкриває рота або повертає голову, шукаючи пляшечку або ложку, коли тримають у положенні для годування. - дорослий качає дитину зі сторони в сторону, потім опускає її; після декількох повторень дорослий робить паузу, перш ніж опустити дитину додолу – дитина напружується в очікуванні. - послаблює або посилює активність, коли чує голос. - посміхається, коли говорять дружнім тоном. - дивиться серйозно та напружено, коли говорять сердитим тоном.
4. Реагує на сигнали участю у русі.	- коли дорослий спрямовує рухи, починає повзати. - дорослий рухає рукою дитини і відчуває, що дитина приймає участь у русі.
5. Дії з предметами. Спочатку дії випадкові, поступово дитина повторює дії. Увага на тому, що відбувається з предметом, а не власним тілом.	- рухаючи ногою дитина приводить у рух підвішений предмет, зупиняється, потім знову рухає ногою, аби змусити предмет рухатися. - тримаючи іграшку, дитина випадково вдаряє по столу, потім зупиняється і починає навмисно бити іграшкою по столу. - рухаючи рукою дитина приводить у рух підвішену іграшку, зупиняється, потім знову рухає рукою, аби змусити іграшку рухатися.
6. а) Розуміє один або декілька сигналів, представлених тактильно. б) очікує наступний рух в усталеній послідовності рухів.	- підходить, якщо потягнуть за руку. - дитина виконує певну послідовність рухів спільно з дорослим, очікує певний рух в усталеній послідовності.
7. Розуміє декілька простих команд, поданих у формі жестів (дитина не вимагає фізичного спонукання, як в 6а).	- знімає шапку, якщо дорослий показує, як зняти шапку. - підходить, коли дорослий показує «підійди». - бере предмет в руки, коли вчитель вказує на предмет. - реагує на жест «їсти». - дитина стоїть, коли її тримають за плечі.
8. Очікує режимні моменти, спираючись на зорові,	- йде у напрямку ванної, коли дають речі для

слухові та тактильно-кінестетичні сигнали.	вмивання. - намагається зняти одяг, коли даються речі для купання. - йде на кухню, коли дають тарілку. - намагається зняти одяг, якщо чує, що у ванній шумить вода, тощо.
9. а) Розуміє жести, що позначають предмети, якщо жест імітує дію з предметом. Предмет поруч. * б) Слідкує за предметом або дією, на які вказують.	- дорослий демонструє рух, що зображує штовхання та кидання м'яча – дитина штовхає і кидає м'яч. - дорослий показує, як дитяча машинка їде по полу – дитина починає котити іграшку. - вчитель робить рух, що імітує пиття з чашки, – дитина доторкається, бере чашку і починає пити. - дивиться на предмет, на який вказує вчитель і бере його в руки.
10. Розуміє жести, що імітують використання предмету, але при відсутньому предметі (на відміну від 9а).	- коли вчитель демонструє рух, що зображує штовхання та кидання м'яча, дитина підходить до полиці з іграшками, бере м'яч та грається ним.
11. а) Розуміє декілька простих доручень, висловлених словесним мовленням. б) Розуміє декілька слів-назв знайомих предметів. в) Реагує на слова-заборони. г) Реагує на власне ім'я.	- реагує на слова «іди», «сядь», «встань», «зніми», «їж», «відкрий», «закрий». - коли подаються слова або жести, дитина дивиться, торкається, бере в руки, дає вчителю відповідні предмети. - реагує на слова «чекай», «кінець», «все», «неможна» в різних ситуаціях.
12. Розуміє доручення та вимоги з 2-3-х слів. Окремі слова можуть бути незнайомі дитині.	- «візьми тарілку», «надінь сорочку», «принеси куртку», «дай м'яч». тощо.
13. а) Виконує доручення з двох частин у словесній формі. б) Розуміє питання «Що?» і «Де?». (Реагує на інші питання, як на «Що?» і «Де?»).	- візьми куртку і сядь. - коли питають, де м'яч, дитина дивиться на м'яч, торкається його, бере руки або вказує на місце, де знаходиться м'яч. - на питання «Що ти хочеш?» дитина називає бажаний предмет, чи подію. - на питання «Що це?» дитина називає предмет словом або жестом.
14. Реагує на питання «Хто?» і «Чий» називанням людини.	
15. а) Може бути переконаний за допомогою словесного мовлення. б) Починає запам'ятовувати вчорашні події.	- ти обпечешся, якщо доторкнешся до плити. - описує те, що трапилось, використовуючи природні жести, жестову мову, імітацію дій, щоб розказати про те, що сталось.
16. а) Виконує доручення з двох частин, які не пов'язані між собою. б) Реагує на запитання «Чому?», повідомляючи причину.	- надінь чоботи, застібни блискавку. - викинь папір, візьми м'яч.
17. Реагує на запитання «Коли?», повідомляючи час.	

Відтворення повідомлення

0. Недиференційований плач.	
1. Диференційований плач, вокалізація або рухи при дискомфорті.	- дорослий може визначити, що означають дії дитини, наприклад, голод чи біль.
2. Упізнання знайомих людей, предметів, подій через залишкові та збережені відчуття.	- посміхається, відтворює звуки, коли дають знайому іграшку. - посміхається, коли дорослий починає знайому діяльність, виконувати щодня. - посміхається, розмахує руками аби доторкнутися до знайомої людини.
3. Участь у знайомих діях. Фізичний контакт між дорослим та дитиною.	- дорослий гойдає дитину і відчуває, що вона приймає участь у русі. - дорослий розташовує свої руки навколо рук дитини і починає плескати в долоні, коли дорослий зупиняється дитина продовжує плескати.
4. Сигналізує про бажання продовження діяльності.	- дорослий та дитина гойдаються, коли дорослий зупиняється, дитина продовжує гойдатися і відтворює специфічні рухи та звуки, бажаючи продовження дії.
5. Використовує сигнали у декількох видах діяльності для продовження.	- вокалізація, рухи (для різних видів діяльності сигнали можуть бути однаковими або різними).
6. Виражає деякі бажання або потреби через прості жести або вокалізацію (дитина ініціює повідомлення).	- тягне за руку до бажаного предмету. - піднімає руки, аби її взяли на руки. - відтворює звуки, прохаючи печива.
7. Повторює рухи або вокалізацію дорослого одночасно з ним. Рухи, жести, звуки, знайомі дитині, виконуються без спонукання (фізичного контакту, як в п.3).	- дорослий повзає, дитина повзає за ним. - дорослий гойдається зі сторони в сторону, дитина сидить перед ним і також починає гойдатися. - дорослий плескає, дитина плескає за ним.
8. Імітує прості рухи, присутні у звичайній поведінці дитини; виконує дії, якщо дорослий виконавши дію, зберігає положення, яке допомагає дитині її виконати.	- дорослий підносить тарілку до раковини і зупиняється, дитина підходить за ним.
9. а) Імітує прості дії після того, як вчитель їх повністю виконав (без опори на специфічні знаки та маніпуляції, як у п.8). б) Відтворює один або більше природних жестів, вокалізацію, але у певному контексті і мають конкретне значення. в) Проявляє ініціативу виконання дії за межами режиму дня.	- дорослий відносить брудну тарілку, дитина робить те саме (дорослий не зупиняється біля раковини як у п.8). - у процесі навчання показує жест «їсти», але не використовує цей жест в інших ситуаціях, - коли бачить, що інша дитина їсть, коли сама хоче їсти. - показує жест «туалет» з учителем в класі, але не використовує в інших обставинах. - підходить і бере печиво, навіть якщо ще не час їсти. - підходить до полиці з іграшками, бере м'яч та приносить його дорослому для гри.
10. а) Спонтанно імітує за вчителем нові прості рухи, дії, вокалізацію. б) Питає про предмет дією, що імітує використання предмету. в) Звертає увагу іншої особи на щось за допомогою вказівного жесту.	- плескає руками, через деякий час після демонстрації дії дорослим. - просить м'яч, демонструючи дію штовхання м'яча. - просить чашку, показуючи жест «пити». - вказує на предмет, до якого не може доторкнутися.
11. а) Використовує одне чи більше слово, або жест, в новій ситуації. б) Використовує слова та жести частіше, ніж демонстрацію для того, щоб отримати бажане. в) Використовує слова та жести для взаємодії з іншими. г) Використовує слова та жести для скерування уваги іншої особи на предмет або дію, або назвати предмет чи дію.	- спонтанно показує жест «їсти», коли дають печиво, коли бачить, як їсть інша дитина, в ситуаціях, які включають продукти, їжу.
12. Словник складає 4-6 слів. Слова називають	- «їсти», «пити», «стрибати», «м'яч», «все», «ще».

нагальні бажання та потреби.	
<p>13. а) Словник складає до 10 слів. б) Називає словами знайомі предмети, які використовує в діяльності. в) Ставить запитання, використовуючи словесне мовлення. г) Використовує один предмет для заміщення іншого в ігровій діяльності.</p>	<p>- «м'яч», «чашка», «мило», «сорочка». - «молоко». - годує ляльку, або наче їсть сама. - вкладає ляльку спати.</p>
<p>14. а) Словник включає до 20 слів. б) Використовує прості слова та жести для того, щоб описати предмет або дію (з паузами). в) Поєднує слова та жести без паузи. г) Проявляє цікавість до вивчення нових слів.</p>	<p>- дивиться на червоний м'яч і демонструє жести «м'яч» та «червоний». - показує пакет з-під молока і жести «молоко», «пити». - «ні їсти», «ще пити», тощо. - показує предмет дорослому, щоб він сказав, що це. - спонтанно повторює нові слова та жести. - вказує на предмет, щоб дорослий назвав його.</p>
<p>15. а) Словник включає до 50 слів. б) поєднує прості слова або жести у наступних комбінаціях: - прикметник + іменник - іменник + прикметник - дієслово + іменник - іменник + іменник - іменник + дієслово в) Виражає заперечення. г) Використовує власне ім'я, коли демонструє власні дії, потреби, почуття. д) Використовує «ні» та «немає» у поєднанні з іншими словами.</p>	<p>- «ні молоко» (немає молока). - «ні їсти» (не хочу їсти).</p>
<p>16. а) Поєднує у висловлюванні 3-4 слова або жести (іменник, дієслово, прикметник). б) Використовує запитання «Що?» і «Де?» у поєднанні з іншими словами. в) починає використовувати множину.</p>	<p>- «Кеті хочу молоко». - «Хочу ще печиво». - «Де машина?» - «Що робити папа?»</p>
<p>17. а) Використовує прийменники «в» та «на». б) Починає використовувати займенники «я» та «моє». в) Використовує запитання «Що?» і «Де?», частіше ніж у п. 16б у поєднанні з дієсловами.</p>	<p>- «Де бігти кошеня?» - «Що папа їсти?»</p>
<p>18. Відповідає на запитання, розповідає про особистий досвід.</p>	
<p>19. а) Розпитує про подробиці певної події. Задає питання «Як?» і «Чому?». б) Фраза налічує до 6 слів. в) Використовує у реченні сполучник «і». г) Використовує минулий час.</p>	

Додаток Л.2

Додаток М

Сенсорна модальність засобів комунікації (за Д.Чен)

Дотикові підказки (тактильні сигнали)	Рухи тіла (генералізовані рухи або дії)	Предметні підказки (предмет або його частина, використовуваний у діяльності або асоційований із особою)	Природні жести (природні рухи тіла)	Вокалізація (голосові звуки)	Трьохмірні конкретні символи (предмети або їх частини, що репрезентують види діяльності; можуть використовуватися на комунікативних дошках)	Малюнки (двовимірна форма конкретного символу)	Жести	Мовлення
<p>Для розуміння: Дитина повинна бути обізнаною зі значенням дотикових відчуттів</p>	<p>Для відтворення: Дитина повинна бути здатною здійснювати рухи, які пізніше будуть перетворені на природні та умовні жести</p>	<p>Для розуміння: Необхідне усвідомлення тактильних подразників, обсяг отримуваної інформації збільшується, якщо дитина може тримати предмет.</p> <p>Для відтворення: Дитина повинна пізнавати предмет та асоціювати його із конкретними видами діяльності та людьми. Упізнавання полегшується, якщо у дитини є залишки зору та розвинуті моторні навички</p>	<p>Для розуміння: Дитина повинна усвідомлювати значення тактильних та кінестетичних відчуттів; обсяг отримуваної інформації збільшується, якщо дитина може бачити жест.</p> <p>Для відтворення: Дитина повинна асоціювати певні рухи тіла із конкретними видами діяльності; сформовані навички дрібної та великої моторики. Залишковий зір сприятиме</p>	<p>Для розуміння та відтворення: Дитина повинна мати залишки слуху та усвідомлювати значення звуків.</p>	<p>Для розуміння та відтворення: Дитина повинна встановити асоціативні зв'язки між трьохвимірним символом та позначуваним ним предметом або дією; обсяг отримуваної інформації збільшується за умови розрізнення зорових, моторних та тактильних сигналів.</p>	<p>Для розуміння та відтворення: Дитина повинна встановити асоціативні зв'язки між двовимірною ілюстрацією та позначуваним ним предметом або дією; Необхідне розрізнення візуальних сигналів.</p>	<p>Для розуміння: Дитина повинна встановити асоціативні зв'язки між рухом, закладеним у жесті, та позначуваним ним предметом або дією. Обсяг отримуваної інформації збільшується за умови розрізнення моторних та зорових, або кінестетичних, сигналів.</p> <p>Для відтворення:</p>	<p>Для розуміння: Дитина повинна встановити асоціативні зв'язки між звучанням слова та позначуваним предметом або явищем. Необхідним є розрізнення звукових сигналів.</p> <p>Для відтворення: Окрім вищезазваних умов, необхідна сформованість артикуляційних навичок.</p>

			розширенню словника жестів.				я: Окрім вищеназван их умов, необхідна сформовані сть моторних навичок для виконання жестів.	
Дотикові відчуття	Моторні навички та кінестетичні відчутті	Дотикові та кінестетичні відчуття	Дотикові та кінестетичні, Зорові відчуття	Слухові відчуття	Тактильні, зорові, моторні навички	Зорові відчуття	Зорові, тактильні, кінестетичні	Слухові, кінестетичні, вібраційні, дотикові

Додаток Н

Таблиця Н.1

Сенсорна основа засобів перцептивної комунікації

Засіб комунікації	Сенсорна основа					Пізнавальні уміння		
	Зір	Слух	Моторика	Дотик	Кінстетика	Обізнаність	Упізнавання	Розрізнєння
✓ - вибіркова наявність ✗ - обов'язкова наявність								
Дотикові підказки				✗		✗		
Предметні підказки			✓	✗		✗		
Природні жести	✓			✗	✗	✗		
Вокалізація		✗				✗		
Конкретні символи	✓		✓	✓				✗
Малюнки	✗							✗
Жести	✓		✓	✓	✓			✗
Мовлення		✗						✗

Таблиця Н.2

Сенсорна основа засобів експресивної комунікації

Засіб комунікації	Сенсорна основа					Пізнавальні уміння		
	Зір	Слух	Моторика	Дотик	Кінстетика	Обізнаність	Упізнавання	Розрізнєння
✓ - вибіркова наявність ✗ - обов'язкова наявність								
Рухи тіла			✗					
Предметні підказки	✓		✓				✗	
Природні жести	✓		✗				✗	
Вокалізація		✗	✓			✗		
Конкретні символи	✓		✓	✓				✗
Малюнки	✗							✗
Жести	✓		✗	✓	✓			✗
Мовлення		✗	✗					✗

Додаток О

Робочий бланк доступних засобів спілкування № 1

ППП _____		Дата заповнення _____	
Вік 18 місяців			
Стан залишкових та збережених функцій дитини		Засоби комунікації, Відповідні стану сенсорних функцій	
		Розуміння	Відтворення
Зір	Тотальна сліпота	Адаптовані жести	Жести
Слух	Глухота II ступеня	Вокалізація	Вокалізація
Моторний розвиток	Знижений м'язів тонус, перегортається, сидить, соває руками та ногами, тримає пляшечку, знімає слуховий апарат	Розділені та інтерактивні жести, предмети	Рухи тіла, природні жести
Дотикові відчуття	Спокійно реагує, коли беруть на руки	Тактильні підказки	Предмети
Реакція на пересування	Любить ігри з рухами		
Розвиток пізнавальних процесів			
- обізнаність			
- упізнавання			
- розрізнення	Предметів, людей, видів діяльності		
	Відібрані засоби комунікації для обговорення в сім'ї	Предмети	Вокалізація
		Мовлення	Предмети
		Адаптовані жести	Жести/природні жести

Робочий бланк доступних засобів спілкування № 2

ПІП _____ Вік 30 місяців		Дата заповнення _____	
Стан залишкових та збережених функцій дитини		Засоби комунікації, Відповідні стану сенсорних функцій	
		Розуміння	Відтворення
Зір	Слабозорість	Можливе використання жестів Предмети/малюнки	Адаптована комунікативна дошка з малюнками Предмети з адаптованими візуальними ознаками
Слух	Глухота I ступеня	Обмежена вокалізація	
Моторний розвиток	Змінний м'язів тонус, самостійно не сидить, рухає рукою	Обмежене розділене жестикулювання	Генералізовані рухи тіла, які слід інтерпретувати та перетворювати на жести Зорієнтованість на предмети та осіб
Дотикові відчуття	Не любить торкатися нетвердих предметів, не любить, коли беруть на руки	Обмежене розділене жестикулювання Предметні та тактильні підказки	Тверді предмети
Реакція на пересування	Кричить, коли піднімають та кусає за руки	Не використовує рухи в якості жестів	
Розвиток пізнавальних процесів			
- обізнаність		Малюнки: ще ні	
- упізнавання		Предмети: починає	
- розрізнення			
	Відібрані засоби комунікації для обговорення в сім'ї	Предметні підказки	Мова тіла
		Тактильні підказки	Предмети

Додаток П

Трьохкомпонентна модель комунікативного розвитку сліпоглухої дитини

Форми комунікації	Соціальний аспект комунікації	Зміст комунікації
<p>Форма передбачає засоби передачі змісту комунікації (звукова, рухова або візуальна репрезентація). Загальноприйнятими формами перцептивної та експресивної комунікації є:</p> <ul style="list-style-type: none"> - несимволічна - символічна/ вербальна <p>В основі використання форм комунікації лежить символічна репрезентація – здатність викликати в уяві образи відсутніх у безпосередньому сприйманні об'єктів реальної дійсності.</p>	<p>Соціальні аспекти комунікації включають в себе соціальні навички та комунікативні функції, якими визначається якість соціальної взаємодії дитини з оточенням.</p> <p>Функції комунікації Навички соціальної взаємодії: підтримка взаємної уваги, встановлення прив'язаності, ініціалізація взаємодії, дотримання почерговості.</p> <p>Діти, у яких сформовані соціальні навички, частіше вступають у спілкування, що сприяє формуванню позитивного досвіду, і у свою чергу, вдосконаленню соціальних умінь.</p>	<p>Зміст комунікації визначається:</p> <p>Темами – конкретні предмети взаємодії або бесід, які виникають на основі досвіду дитини. Темами для спілкування можуть стати спільні види діяльності.</p> <p>Категорії – лежать в основі тематичної класифікації. Категорії покладено в основу формування понять та словника дитини.</p> <p>Контекст - ситуація, в якій відбувається комунікація. Відповідно до контексту можлива комунікація про:</p> <ul style="list-style-type: none"> - повторювані явища або лише ті, що тривають в даний момент - про майбутні, минулі, незнайомі події.

Програмні цілі трьохкомпонентної моделі комунікативного розвитку

Рівень	Форма	Соціальний аспект	Зміст
1	Використовує та реагує на сигнали	<p>Встановлює прив'язаність із людиною, яка доглядає. Починає виконувати свою чергу під час знайомих видів соціальної взаємодії. Вдається до довільного прохання предметів/дій. Показники: - орієнтованість на дорослого; - постійний/змінний сигнал, різний контекст. Виконує свою чергу під час знайомих щоденних видів діяльності.</p>	<p>По різному реагує на різних людей, предмети, дії. Встановлює асоціативні зв'язки між конкретними предметами, діями, людьми, місцями та щоденними видами діяльності. Передбачає етапи виконання знайомих видів діяльності. Передбачає події за предметними або дійовими підказками. Спілкується за принципом «тут і зараз»</p>
2	<p>Використовує та реагує на ряд жестів та окремих слів (в усній або дактильній, чи жестовій формі).</p> <p>Впізнає або повторює малюнки, слова, тактильні символи.</p>	<p>Використання наступних функцій комунікації: - відмова - коментування/ називання - соціальні ритуали (привітання, тощо) Покращення навичок соціальної взаємодії: - більш часта ініціація контактів - починає відповідати на запитання - починає взаємодіяти з однолітками - контекст комунікації розширюється до неprisутніх предметів, осіб, видів діяльності.</p>	<p>Розвиває здатність репрезентувати досвід за допомогою використання: - малюнків - жестів - частин предмета - тактильних символів Формує словник, в якому представлені: - різноманітні категорії - теми Починає встановлювати послідовність між подіями. Спілкується про неprisутні явища при наданні чуттєвої допомоги</p>
3	<p>Використовує та реагує на різні форми комунікації. Систематично використовує графічні форми (письмове мовлення шрифтом Брайля або друкованим шрифтом)</p>	<p>Збільшення переліку функцій комунікації, які використовуються дитиною: - запит про інформацію - звітування - ствердження, заперечення, відмова - опис Зниження потреби у контекстуальній підтримці соціальних контактів.</p>	<p>Продовжується розширення словника дитини відповідно до категорій та тем: Поеднує поняття: - предмет/людина + дія - предмет/людина + місце - дія + якість дії Розвиток здатності встановлювати послідовність Систематично читає/пише по-Брайлю, говорить. Спонтанно спілкується про неprisутні явища.</p>

Додаток Р

Планування основних щоденних видів діяльності

Загальний опис перебігу дня дитини	
Види діяльності, яким дитина надає перевагу	
Види діяльності, що не подобаються	
Особи, залучені до конкретних видів діяльності	
Характерні риси залучених осіб	
Предмети, які асоціюються з діяльністю	
Предмети, використовувані в діяльності	
Характерні ознаки предметів	
Реакція дитина на предмет та (або) знайомий вид діяльності	

Додаток С

Бланк операційного аналізу виду діяльності

Операційний аналіз виду діяльності			
ПІП Дата Виді діяльності			
Алгоритм виконання діяльності	Контекстуальні підказки	Поведінка дитини, яку слід заохочувати	Можливі засоби перцептивної комунікації
1. Наближення до ванної кімнати	Час після вечері Знаходження у ванній кімнаті Запах та відчуття вологого повітря	Доторкання до мочалки	Предметна підказка: мочалка
2. Роздягання	Зміна температури Контакт шкіри з повітрям Відчуття рушника або килимка під ногами	Дитина розслаблена, не чинить опору Дитина виймає кінцівки з одягу	Дотикова підказка: знімання одягу
3. Занурення у ванну	Вода та температура Відчуття піни, дна ванни	Співпрацює	Жест: митися (на тілі дитини) Предметна підказка: ванна або тазик
4. Миття	Мило Мочалка Вода, що ллється	Тре руки одна об одну У розділеній дії користується мочалкою Грає у почергову гру	Предметна підказка: рідке мило в долоні Предметна підказка: поливання води на ноги або плечі
5. Споліскування	Вода, що ллється	Демонструє грайливе очікування	Предметна підказка: поливання води на ноги або плечі
6. Вихід з ванни	Підняття з ванни Зміна температури	Тримає голову піднятою	Дотикова підказка: підніматися
7. Витирання	Рушник Відчуття крему або присипки	Співпрацює Тягнеться за кремом/долонею Торкається крему	Предметна підказка: рушник, тубик крему, тощо.
8. Одягання	Одягання підгузку, піжами	Співпрацює Вдіває руку або ногу в одяг	Предметна підказка: підгузок, піжама. Жест «закінчено»