

3. Konoplyasta, S. (2011). Ahrehovani rezultaty doslidzhennia funktsionalnoi systemy movy ta movlennia ditei iz vrodzhenymy nezroshchenniamy huby ta pidnebinnia [Aggregated results of the study of the functional system of speech and speech of children with congenital malunions of the lips and palate]. Defectology. №1. S. 38-42.

4. Kharkov LV, Yakovenko LM (1998). Efektyvnist lohopedychnoho navchannia za rannoho khirurhichnoho vidnovlennia pidnebinnia [The effectiveness of speech therapy training in early surgical restoration of the palate]. Defectology. №4. Pp. 19-20. [in Ukrainian].

5. Martynyuk, Z. (2022). Rivni pidtrymky ditei iz rynolaliiieu v osvithnomu protsesi [Levels of support for children with rhinolalia in the educational process]. A special child: education and upbringing. Pedagogical press. №2 (106). pp. 65-72 [in Ukrainian].

6. Martynyuk, Z. (2021). Dity z rynolaliiieu v inkluzyvnomu prostori [Children with rhinolalia in an inclusive space.] Education of persons with special needs: ways of development. Our printing house. Vol. 19. P. 139-143. [in Ukrainian].

## ПОШУКИ Й ЕКСПЕРИМЕНТИ

**УДК 81'1:37.091:712.3**

**Лариса Малинович,**

кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник  
відділу української жестової мови

[larysamalynovych@gmail.com](mailto:larysamalynovych@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8010-0700>

**Larysa Malynovych,**

Candidate of Psychological Sciences,  
Senior Research Officer

Department of Ukrainian Sign Language

**Світлана Кульбіда,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
головний науковий співробітник  
відділу української жестової мови  
[svk5554@gmail.com](mailto:svk5554@gmail.com)  
Web of Science ResearcherID [P-9547-2016](https://orcid.org/0000-0002-0194-3495)  
<https://orcid.org/0000-0002-0194-3495>

**Svitlana Kulbida,**  
Doctor of Pedagogical Sciences, professor,  
Head of the Department of Ukrainian Sign Language

**Геннадій Міськов,**  
молодший науковий співробітник  
відділу української жестової мови  
<https://orcid.org/0000-0002-4135-8880>  
[ittek@ukr.net](mailto:ittek@ukr.net)

**Gennadiy Miskov,**  
Research Assistant  
Department of Ukrainian Sign Language

Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України  
вул. М. Берлінського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology  
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
st. 9, Berlinsky M., Kyiv,  
04060, Ukraine

## **СТВОРЕННЯ ДОСТУПНОГО МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ: НЕОБХІДНІСТЬ І ВИКЛИКИ**

**CREATION OF AN ACCESSIBLE LANGUAGE  
ENVIRONMENT FOR PRESCHOOLERS: NEED AND  
CHALLENGES**

**Анотація.** Тематичне пілотне дослідження розриває методологію жестової двомовності, де когорта глухих дітей дошкільного віку є унікальною мовною групою: а) з (не)використанням жестової і словесної мов, як першої (рідної), соціально значущої мови; б) тих, кого ідентифікують як членів спільноти глухих або чуючих; в) тих, хто, можливо, ніколи не буде повністю розвивати першу мову, не отримає достатньо лінгвального соціального введення на ранній стадії – сензитивного віку (0-5 років).

Мета – обґрунтувати позиції жестової двомовності у дошкільній підготовці глухих дітей з урахуванням важливості комунікації, взаємодій, потреб у родині.

Методи. Збір інформації забезпечувався: інтерв'ю з батьками, наставниками-фахівцями, які працюють в умовах мовного середовища ЗДО на основі розуміння свого власного досвіду від роботи (Hale&Napier, 2013), що допомогло створити картину поточної практики, включаючи стратегії, статистично-математичний метод, аналіз, узагальнення й висновування. Збір інформації тривав впродовж двох років з грудня 2021 по червень 2023 року.

Учасники: матері глухих дітей.

Статистика. В Україні такі глухі діти стабільно займають шосте місце серед інших груп дітей з особливими освітніми потребами, що становить 0,78% від загальної кількості дітей дошкільного віку (2021), 0,75% дітей у (2023), які здобувають дошкільну освіту у групах спеціального, інклюзивного навчання.

Характеристика ЗДО. Дошкільну освіту забезпечують разом із традиційними дошкільними групами спеціального навчання при спеціальних закладах освіти, навчально-реабілітаційних центрах, і групи інклюзивного навчання, де отримують освітні послуги 68,4% дітей з порушеннями слуху. Зміст навчання не розглядає українську жестову мову ні в якості соціальної першої мови, ні в якості другої мови. Такі ЗДО в умовах збідненого мовного середовища разом з чуючими батьками, сповідуючи медичну модель глухоти, наражають дітей на неефективну комунікацію, обмеження зв'язку, дефіцит

інформації, позбавляючи своїх дітей фундаментального права спілкування та набуття основи для успішного навчання.

Обґрунтовано позиції жестової двомовності, де без забезпечення важливості комунікації освітня система не здатна ефективно задовольняти мовні, комунікативні потреби, висвітлено стратегії комунікативних взаємодій у доступному мовному середовищі.

Висновки. Це пілотне тематичне дослідження ґрунтується на соціокультурній моделі глухоти, починає створювати картину поточних тенденцій розвитку спілкування дітей глухих і зі зниженим слухом раннього віку у групах спеціального та інклюзивного навчання, особливостей змісту, специфіки діяльності наставників-фахівців з дітьми дошкільного віку на основі опанування й використання української жестової мови, прикладів дорослих глухих, застосування комунікативних стратегій задля створення надійної основи у розвитку комунікації й успішного навчання.

*Ключові слова: перша мова, доступність, мовне середовище, українська жестова мова, діти з особливими потребами, стратегія, інклюзивне навчання, спеціальне навчання.*

**Abstract.** The thematic pilot study breaks down the methodology of sign bilingualism, where the cohort of deaf preschool children is a unique language group a) with (non)using of sign and verbal languages as the first (native), socially significant language; b) those who identify as members of the deaf or hearing community: c) those who may never fully develop a first language, will not receive enough lingual social input at an early stage - the sensitive age (0-5 years).

Methods. the collection of information was ensured: interviews with parents, mentors-specialists who work in the conditions of the language environment of schools based on the understanding of their own experience from work (Hale&Napier, 2013), which helped to create a picture of current practice, including strategies, statistical-mathematical method, analysis, generalization and

conclusion. The collection of information lasted for two years from December 2021 to June 2023.

Participants: mothers of deaf children.

Statistics. In Ukraine, such deaf children consistently occupy the sixth place among other groups of children with special educational needs, which is 0.78% of the total number of children of preschool age (2021), 0.75% of children in (2023) who receive preschool education in groups of special, inclusive education.

Characteristic of schools. Preschool education is provided along with traditional pre-school special education groups at special educational institutions, educational rehabilitation centers, and inclusive education groups, where 68.4% of children with hearing impairments receive educational services. The teaching content does not consider Ukrainian sign language either as a social first language or as a second language. Such children in an impoverished language environment, together with hearing parents, who adhere to the medical model of deafness, expose children to ineffective communication, communication limitations, lack of information, depriving their children of the fundamental right to communicate and acquire the basis for successful learning.

The position of sign bilingualism is substantiated, where without ensuring the importance of communication, the educational system is not able to effectively satisfy linguistic, communicative, academic needs, the strategies of communicative interactions in an accessible linguistic environment are highlighted.

Conclusions. This pilot thematic study is based on the socio-cultural model of deafness, begins to create a picture of the current trends in the development of communication of deaf and hearing-impaired children of early age in groups of special and inclusive education, the features of the content, the specifics of the activity of specialist mentors with preschool children based on the acquisition and use of Ukrainian sign language, examples of deaf adults, the use of communicative strategies to create a reliable basis for the development of communication and successful education.

*Key words: first language, accessibility, language environment, Ukrainian sign language, children with special needs, strategy, inclusive education, special education.*

**Актуальність проблеми дослідження.** Картина дошкільної підготовки глухих значно змінилася за останні кілька десятиліть у напрямі широкого застосування форм інклюзивного і спеціального навчання, вирішальної ролі батьків, виході на арену досвіду дорослих глухих і зі зниженим слухом, які «мають, що сказати і чим поділитися, щоб не повторювати помилки нинішньому і майбутнім поколінням глухих і зі зниженим слухом дітей». Дослідження показали, що для того, щоб така глуха дитина досягла успіху, починаючи з садочка, ключовими чинниками є, з одного боку, мова і соціальне спілкування, з іншого, важливість батьків, наставників-фахівців у родинному й освітньому і мовному середовищі, які працюють разом, щоб розвивати, сприяти і закріплювати цей успіх.

Яскравими прикладами цього є заклади з цілодобовим перебуванням для глухих, на думку американських вчених з глухознавства Lane, Hoffmeister, & Бахан, 1996; Mindess, 2006; Mindess, M., Chen, M. H., & Brenner, R., 2008 та ін., вважаються частиною заснування глухого світу (DEAF-WORLD) у США, Канаді, а також і в інших країнах, оскільки саме вони є місцем спілкування, зв'язку, стосунків, навчання та доступу до мови для глухих дітей – надійної основи, де враховують вчасне накопичення соціальної мови – жестової, як першої, а також паралельно і культури глухої спільноти [1,2]. Такі погляди

обґрунтовують системні зміни для переходу від уявлення про глухих дітей як про таких, що мають недоліки, втрату, порушення слуху, за Crace, J., Rems-Smario, J., & Nathanson, G., 2017, до уявлень про них просто як про «інших» [3].

У дослідженні дитячої глухоти питання, що стосуються мови, розглядаються без прихованої або явної провини на глуху дитину, натомість звертається увага на організацію оточення навколо дитини (дітей), заперечуються нетипові (дисфункційні) терміни-ярлики. Тому проблема мовного використання, акцент на доступі до мови, вплив мови на дитину, чому саме це жестова мова і як батьки накопичують унікальний мовний досвід є доволі важливою і затребуваною з урахуванням українського контексту.

**Мета** – обґрунтувати позиції жестової двомовності у дошкільній підготовці глухих дітей з урахуванням важливості комунікації, взаємодій, потреб у родині.

**Огляд літератури.** Для дослідження найкращих практик у сфері дошкільної освіти глухих вивчено доказову базу жестової двомовності (Davidson, K., Lillo-Martin, D., & Chen Pichler, D., 2014; Hamilton, B., & Clark, M. D. M. 2020; Hassanzadeh S., 2012; Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., & Rathmann, C., 2014; Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2016), відмічено роль батьків і фахівців у виявленні факту, що жестова мова насправді підтримує словесну мову [4-8]. Рішення про мову та модальність батьками, на думку Hall et.al. 2017, Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K., 2019, часто приймаються з

одностороннього введення, що часто призводить до мовних затримок і подальшого позбавлення мови [9]. Глухі діти, які можуть розмовляти рідною мовою своєї родини, інколи називають англійську та/або використання жестової із різним ступенем володіння мов. У літературі присутні багато термінів, що вказують на брак мови, проблеми з мовним засвоєнням та/або здібностями дитини й загалом пропонують негативне ставлення до глухих дітей та їхньої мови. Відсутність достатнього мовного доступу до мови у глухих дітей може спричинити мовну депривацію й труднощі зі спілкуванням. Зокрема, дослідження DeCasper and Spence, 1986; Harmon, K., 2013, доводять, що глухі діти народжуються із запізненням у слуховому віці, оскільки плід дитини зі збереженим слухом починає навчатися на слух у внутрішньочеревному періоді, задовго до свого народження [10]. Раннє підсилення при ідентифікації дає змогу деяким дітям отримати слуховий доступ за допомогою традиційних технік підсилення (слухових апаратів), тоді як інші отримують доступ пізніше через кохлеарні імплантанти. Втім, якщо якість доступу до звуку часто неможливо визначити, то, на думку Clark, M. D., Sue, K. R. та ін., 2020, доки дитина не зможе відповісти розмовною мовою (розрізнення мовлення), її мова, можливо, сильно затримається [11].

Ця нездатність передбачити, хто отримає користь від слухових технологій, за свідченнями Greene-Woods 2020; Pisoni та ін., 2008, покладаючись виключно на розмовну мову, призводить до великої мінливості володіння мовою і свідчить про втрату часу

у сенситивний період розвитку дитини [11]. Тому, без «чіткого юридичного визнання парадигми спілкування освітня система не зможе обслуговувати глухих і зі зниженим слухом дітей широко й ефективно, ми втратимо ще одне покоління таких дітей» [12].

Вчені Mayberry R. I., Chen, J. K., Witcher, P., & Klein, D., 2011; Pénicaud та ін. 2013, доводять, що встановлення доступної та зрозумілої мови якомога раніше має важливе значення для неврологічного та подальшого академічного розвитку. Зі збільшенням затримки в засвоєнні мови неврологічний розвиток дитини змінюється з позиттєвими наслідками для психолінгвістичної обробки [13,14]. Інші дослідники (Francheschini R., Hufeisen B.) засвідчують, що перша мова прокладає шлях до створення у мозку людини спеціального блоку, який відповідає за засвоєння іншої мов(и). У процесі вивчення  $M_1$  активізуються ресурси та формуються навички, які у подальшому або сприяють, або, навпаки, гальмують вивчення інших ( $M_2$ ,  $M_3$ ,  $M_n$ ). Помічено, що якщо при вивченні  $M_1$  виникали певні проблеми, внаслідок чого утворилися прогалини, то це шкодить мотивації при вивченні другої мови.

Вагомим для нас є і дослідження жестової двомовності в контексті розвитку комунікативної діяльності глухих дітей. Звертаючись до цього питання, мусимо відзначити, що в українському науковому просторі дидактика жестової двомовності отримала належну увагу в контексті:

– змістових аспектів концептуальних засад впровадження УЖМ і використання у двомовному процесі спеціальних закладів

освіти (Н. Адамюк, О. Біланова, О. Бурлака, Г. Воробель, Т. Заяць, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, Л. Лещенко, І. Кобель, С. Кульбіда, Л. Луценко, І. Чепчина та ін.);

– особливостей вивчення УЖМ як першої та другої мови (Н. Адамюк, Є. Грищенко, О. Дробот, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, Л. Лещенко, В. Муць, С. Кульбіда, М. Курзіна, С. Лук'янова, І. Сколотова, В. Стьопкін, І. Чепчина, Д. Федорченко, С. Яценко та ін.);

– ролі батьків при опануванні жестової мови, як соціальної і педагогічної категорії (Н. Зборовська, Л. Іващенко, І. Кобель, О. Пац, О.Рибак та ін.);

– значення соціального спілкування (комунікації) як унікальної необхідної потреби глухих дітей в опануванні мовних, пізнавальних, академічних компетентностей (Н. Адамюк, О. Бурлака, Г. Воробель, Р. Грицько, А. Замша, Г. Міськов, Л. Малинович, О.Федоренко та ін.) [15-22].

Нині відкриваються можливості для вивчення дитячої глухоти в контексті жестової педагогіки і жестової двомовності, де у фокусі уваги унікальні потреби дитячої особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Ми повинні визнати сучасний воєнний стан як великий соціальний, культурний, демографічний виклик відвертих дискусій, в тому числі і про стан мовної дошкільної підготовки, як вікна в освіту, – шляху вперед у набутті компетентностей. У зазначеному контексті діти дошкільного віку – найбільш вразлива категорія. Особливо, коли це стосується дітей з особливими потребами, які мають різноманітні базові потреби,

задоволення яких напряму залежить від організації умов наставниками (батьками, фахівцями).

Національна асоціація державних директорів спеціальної освіти в Інструкції щодо освітніх послуг для глухих і зі зниженим слухом учнів (1994) повідомляла: «Більшість дітей зі збереженим слухом з народження і до шести років накопичують базове володіння мовою, великий (пасивний і активний) словниковий запас, згодом вступають до садочка, школи зі здатністю обробляти та інтегрувати словесну інформацію. З першого класу шкільні системи створюють програми й середовище ресурсів, послуг на основі застосування надійної сформованої бази основних мовних навичок першої мови...., що активно використовується для навчання дітей читати, писати, рахувати, досягти цілей самореалізації, розвитку повноцінних *стосунків, розвитку різних компетентностей, в тому числі економічної достатності та становлення громадянської відповідальності*. Цілі навчання дітей зі зниженим слухом ідентичні цілям навчання глухих дітей, оскільки діти при втраті слуху рідко накопичують свій освітній досвід до ідентичного, такого самого розширеного мовного і мовленнєвого фону, як у дітей зі збереженим слухом» [23].

У зв'язку з цим дитяча глухота оперує унікальним набором базових потреб [22], серед яких мовні, комунікативні є ключовими.

Низька частота дитячої глухоти (0,79% і 0,75% за 2021 і 3023 роки) серед груп дітей дошкільного віку (Табл.) [24].

**Таблиця**

**Статистика дітей з особливими освітніми потребами  
дошкільного віку за групами в Україні**

Групи для дітей з порушеннями	2021		2023	
	кількість	%	кількість	%
мови	38 501	64,15	31 741	64,17
зору	6 742	11,23	5 504	11,13
затримки психічного розвитку	6 496	10,82	5 336	10,79
опорно-рухового апарату	6 263	10,43	5 140	10,40
інтелекту	546	2,58	1 367	2,76
слуху	472	0,79	372	0,75
<b>Загалом в Україні</b>	<b>60 020</b>		<b>49 460</b>	

Батьківський досвід щодо дитячої глухоти в Україні може включати обізнаність з інформацією про:

- соціокультурний напрям глухоти (жестову двомовність, педагогіку жестової мови),
- важливість опанування жестової мови (контакт, доступ),
- особливості формальної дошкільної підготовки та отримання спеціальних послуг.

Респонденти матері (39 осіб трьох груп – зі збереженим слухом – перша група, зі зниженим слухом – друга група, глухі – третя група) глухих дітей були опитані, що б визначити: вибір мови, режиму спілкування, форм підготовки дошкільних закладів освіти (ДЗО), джерел отримання інформації про особливості розвитку глухих дошкільників.

Досвід глухих батьків дуже різний, включає відмінності в сімейному складі, освітньому досвіді та зміни в часі та розвитку, ідентифікація себе з культурою глухих, культурою чуючих або обох разом, і це може змінюватися з часом.

Глухі родини користуються жестовою мовою зі своїми малими глухими дітьми. Опанування зазвичай відбувається паралельно з віхами в засвоєнні словесної мови. Знання і опанування жестової мови не заважає оволодінню словесним мовленням. Більше того, натомість з оволодінням ЖМ покращується здатність до опанування слів і читання на основі засвоєних образів першої мови. Крім того, рівень фрустрації в спілкуванні знижується в сім'ях, які використовували як усну, так і жестову комунікацію в поєднанні. Переваги глухих дітей глухих батьків порівняно з глухими дітьми із чуючими батьками у таких напрямках, як родинний комфорт, мікроклімат, пізнавальні досягнення, зростання, зрілість та ін.

Кілька прикладів атмосфери позитиву, прояву зацікавленості, задоволення, безпосередньої систематичної участі у взаємодіях мають важливе значення. Якщо спочатку у взаємодії дитина звертає увагу на матір (живий об'єкт), формується контакт «очі в очі», «погляд за живим об'єктом», то поступово звертається увага на яскраві предмети (неживі об'єкти), формується контакт «погляд за об'єктом» (за Дж. Брунер, 1977). До 8 міс. дитина простягає руку до об'єкта, аби виразити в ньому свою зацікавленість, й шукають поглядом очі матері, аби бачити, чи зрозуміла вона. З'являється вказівка на об'єкт як виділення його

серед інших об'єктів. Вказівна активність виділення має неабияке значення, такі дії виступають як базове маркування (назва) в іграх-взаєминах з обов'язковим компонентом зворотного зв'язку, аби дитина зрозуміла про що йдеться. Мати вказує, запитує дитину значущою зрозумілою формою мовлення, завдяки чому розвивається здібність в дитини до спілкування. Коли дитина починає оволодівати окремими жестами (словами), називати предмети, об'єкти, речі та ін., вона демонструє розвинену здібність позначати потрібними знаками у спільній взаємодії-досвіді, яку важливо заохочувати, підтримувати і розвивати.

Опитування батьків засвідчили, що підвищення задоволення від вивчення жестової допомагає зменшити тривогу. Бо насолода є ключем до наполегливості вивчення мови та впливає на продуктивність, оскільки діти отримують більше задоволення від участі у комунікативній діяльності, ніж некомунікативній діяльності. Тому мовні форми у конкретних зразках не розвиваються самі по собі, а розвиваються у безпосередній взаємодії, через позитивно-емоційне налаштування дитини зі значущим наставниками, що передбачає задоволення і відповідає потребам малюка [21].

Глухі діти набувають іншу мову, досвід порівняно з дітьми зі збереженим слухом, які мають доступ до звукової мови, якою розмовляють навколо них з раннього дитинства. Обізнаність, досвід і мовна практика батьків критично важлива для фахівців спеціального (інклюзивного) закладу освіти, оскільки мова є засобом соціальної взаємодії і засобом навчання.

Одним із найважливіших аспектів унікальності групи глухих дітей є затримка виявлення глухоти та викликаної нею затримки у засвоєнні мови. В умовах воєнних дій дорогоцінний час на систематичне і послідовне спілкування-зв'язок, ставлення-зв'язок, мова-зв'язок, пізнання-зв'язок (від кількох місяців до кількох років пропущеного) мовного розвитку, який міг би відбутися, втрачається, як і родина з дитиною не отримує достатнього мовного введення, позбавляється мовного середовища. Батьки і їхні діти за такої ситуації мають різні рівні доступу до цих мов, включаючи жестові та розмовні мови. Відсутність доступу до жестової мови досить поширена серед чуючих батьків, що є перешкодою для дитини у доступі до мовних ресурсів українською жестовою мовою.

Недостатній вплив мови, відсутність чи обмежений контакт до доступної і зручної мови впливають на дитину та зумовлюють своєрідний шлях вивчення.

Вибір мови є складним рішенням для чуючих сімей. Такі сім'ї не лише вибирають між модальністю та жестовою мовою, як знакових систем, але також визначають, якою мовою їхня дитина буде спілкуватися і опановувати в якості першої. Документування мовного вибору чуючих матерів представлено у дослідженні [25].

Під час інтерв'ювання було встановлено, що ступінь втрати слуху є визначальним фактором вибору й придбання усної форми словесної мови. Іншим важливим висновком було те, що чуючі матері обирали рідну мову, ґрунтуючись на медичних моделях глухоти:

- *«Моя дитина не гірша за інших»* (Мама протезованої двома СА дівчинки 2,3 р.);

- *«Наша родина прийняла однозначне рішення, бо живемо серед чуючих людей»* (Мама протезованої двома СА дівчинки 4,5 р.);

- *«Вставили у три роки КІ, будемо вставляти ще і другий»* (Мама протезованого КІ хлопчика 4,2 р.);

- *«Займалися з логопедом, при переїзді – продовжили заняття, трішки важко, але ми зможемо»* (Мама дівчинки з одним СА 4 р.).

Додамо, що матері звертають увагу на особливості дефіциту при опануванні словесної мови. Для дітей, які мають доступ до усного мовлення як форми словесної мови, навіть легка втрата слуху може спричинити мовні неузгодженості, які негативно впливають на розвиток грамотності. Через це чуючі матері глухих дітей, які мають доступ до усного мовлення, систематично звертаються до фахівців, які розуміють зв'язок між фонологічною обізнаністю та грамотністю, знають і використовують стратегії компенсації відсутності повного фонологічного доступу. Звертає увагу і емоційний чинник при вивченні усного мовлення: тривожність, відволікання уваги, швидка втомлюваність, які є чіткими маркерами ефективності.

На основі зазначеного батьки усвідомлюють, що дошкільнята вивчають мову, яка їх оточує. Діти з порушеннями слуху (глухі та зі зниженим слухом) у вивченні мови нічим не відрізняються, оскільки мають здатність вивчати мову, як будь-які інші діти. Втім створення умов для забезпечення доступності мови навколо дитини впродовж перших років (від народження до п'яти) – оптимального періоду опанування першої мови ( $M_1$ ) – є надзвичайно важливим.

Створення умов можна відбуватися у двох напрямках:

- з використанням сучасних технологій підсилення слухових діапазонів (слухові апарати, кохлеарні імплантати тощо), які спроможні забезпечувати доступ до усного мовлення словесної мови;

- забезпечення отримання достатнього доступу до жестової мови (ЖМ), коли дитина оволодіває першою (рідною, соціальною) мовою відповідно до віку та накопичує основу для вивчення другої мови ( $M_2$ ) у дошкільній формальній підготовці.

Подібно до дітей-ровесників зі збереженим слухом, глухі діти, які рухаються в одному з напрямів у вивченні першої мови, отримують достатній доступ до визначених мов (словесної та/або ЖМ) у їхніх родин (чуючих (23,1%), зі зниженим слухом (100%), глухих батьків (100%), громадах, дошкільних закладах освіти (ДЗО). Крім того, вони розвивають ідентичність і почуття приналежності до своїх сімей, що чують, або глухих, своїх спільнот і суспільства в цілому. З культурною свідомістю та елементарними базовими знаннями про світ, які відкривають

комунікативну доступність першої мови, вони набуватимуть потенціал для розвитку навичок письма і читання на рівні навичок, які опановують їхні однолітки зі збереженим слухом.

**Висновки.** Отже, результати опитування дали підстави визначити три групи батьків та дві групи дітей дошкільного віку.

Одна група дітей, які, як і більшість дітей, навчаються усно спілкуватися або жестово природним чином у родинях чуючих батьків (23,1%) і глухих і зі зниженим слухом батьків (100%) Ці діти соціалізуються через поведінку та взаємодію з батьками, наставниками. Мова цих взаємодій забезпечує контекст для поведінки, яку вони бачать, сприймають, є основою для засвоєння конкретної мови. Незалежно від того, чи мають ці діти словесну чи жестову, вони будуть вивчати мову і використовувати її відповідно до свого віку і з накопиченою базою вступатимуть до школи. Коли мова школи стає доступною для них, їм також буде доступна можливість досягати успіху в навчанні.

Інша група дітей, які в перші роки не чують (або не обробляють) словесну мову, якою користуються їхні чуючі батьки (76,9), і не мають доступу до ЖМ. Їхня соціалізація обмежується відчуттям поведінки інших і способами штучних взаємодій з ними, з переживаннями, які не супроводжує мова. Без мови, яка б надала відповідний контекст для поведінки, яку вони бачать, існує великий ризик для засвоєння ними мови разом із розвитком ідентичності і відчуттям приналежності до своїх сімей, спільноти, культури та суспільства. Але найголовніше, що ці діти підуть до школи без володіння першою мовою (M1) відповідно до свого

віку та становитимуть унікальну групу у закладах освіти – діти з пізньою першою мовою (M1). Незалежно від того, чи використовується у закладі освіти словесна чи жестова мова, вони не будуть розуміти ні однієї, ні другої, тому що не отримали достатньо лінгвального введення на ранній стадії їхнього життя. Як наслідок, перш, ніж вони зможуть отримати доступ до навчальної програми, вони повинні отримати першу мову – соціальну.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Lane, H.L., Hoffmeister, R., & Bahan, B.J. (1996). *A journey into the deaf world*. Dawn Sign Press.
2. Mindess, M., Chen, M.H., & Brenner, R. (2008). Social-emotional learning in the primary curriculum. *YC Young Children*, 63(6), 56.
3. Crace, J., Rems-Smario, J., & Nathanson, G. (2017). Deaf professionals and community involvement with early education. *National Center for Hearing Assessment and Management (Ed.), eBook*, 2017
4. Davidson, K., Lillo-Martin, D., & Chen Pichler, D. (2014). Spoken English Language Development among Native Signing Children with Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 238-250. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent045>
5. Hamilton, B., & Clark, M.D.M. (2020). The deaf mentor program: Benefits to families. *Psychology*, 11(5), 713-736.
6. Hassanzadeh, S. (2012). Outcomes of Cochlear Implantation in Deaf Children of Deaf Parents: Comparative Study. *The Journal of Laryngology & Otology*, 126, 989-994. <https://doi.org/10.1017/S0022215112001909>
7. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., & Rathmann, C. (2014). Ensuring Language Acquisition for Deaf Children: What *Linguists Can Do*. *Language*, 90, 31-52. <https://doi.org/10.1353/lan.2014.0036>

8. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2016). *Language Choices for Deaf Infants*. *Clinical Pediatrics*, 55, 513-517. <https://doi.org/10.1177/0009922815616891>
9. Hall, M.L., Hall, W.C., & Caselli, N.K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367–395.
10. Harmon, K. (2013). Growing up to become hearing: Dreams of ‘Passing’ in oral Deaf education. In: J. Brune, & D. Wilson (Eds.), *Disability and Passing: Blurring the Lines of Identity* (pp. 167-198). Philadelphia, PA: Temple University Press
11. Clark, M.D., Cue, K.R., Delgado, N.J., Greene-Woods, A.N., & Wolsey, J.L. A. (2020). Early intervention protocols: Proposing a default bimodal bilingual approach for deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 24, 1339-1344.
12. Siegel, L. (2000). *The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change*. *American Annals of the Deaf*, 145(2), 63–78. doi:10.1353/aad.2012.0813
13. Mayberry, R.I., Chen, J.K., Witcher, P., & Klein, D. (2011). Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain. *Brain and Language*, 119(1), 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.05.007>
14. Mitchell, R.E., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138–163. <https://doi.org/10.1093/deafed/enu02>
15. Кульбіда, С.В. (2008). Концептуальні засади навчання нечуючих і використання жестової мови (на матеріалах зарубіжної теорії та практики). *Жестова мова й сучасність: збірник наукових праць*. Вип. 3. С. 26-33.
16. Воробель, Г.М. (2022). Спільнота дітей з порушеннями слуху в Україні: забезпечення права на якісні освітні послуги. Sectoral research XXI: characteristics and features. Volume 3, April 22, 2022. Chicago, USA. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*, 52-55. Вилучено з <https://ojs.ukrlogos.in.ua2022/734>
17. Малинович, Л.М. (2015). Психологічні засади готовності дошкільників з порушеннями слуху до навчання в освітніх закладах різного типу. *Автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук 19.00.08 – спеціальна психологія*. 20 с.
18. Кульбіда, С.В. (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи

Ярмаченка. НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 299с.  
<https://doi.org/10.33189/isp21.01>

19. Malynovych, L. (2020). ASPECTS OF INDICES DETERMINATION OF THE CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO THE SCHOOL EDUCATION. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 132-138.  
<https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.55>

20. Грицько, Р. (2020). Системна робота фахівців з розвитку мовлення у дошкільників з порушеннями слуху. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 69-71.  
<https://doi.org/10.36074/24.07.2020.v3.23>

21. Кульбіда, С.В., Адамюк Н.Б. та ін. (2023). Комунікативна доступність освітнього середовища для осіб із порушеннями слуху в умовах сучасних викликів: навчально-методичний посібник.

22. Міськов, Г.В. (2023). Освітні потреби глухих здобувачів як соціокультурні детермінанти потреб. Збірка тез матеріалів ІХ Міжнародного конгресу «Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру та війни» 25-26 жовтня 2023 року. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. С.354-356.

23. Easterbrooks, S., & Baker-Hawkins, S. (1994). Deaf and Hard of Hearing Students: Educational Service Guidelines.

24. Дані Укрстату: кількість дітей у групах спеціального призначення. 28.06.2023. Вилучено з <https://ukrstat.gov.ua/index.html>

25. Кульбіда, С.В. (2023). Соціокультурний дискурс в умовах сьогодення: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ української жестової мови.

## REFERENCES

1. Lane, H.L., Hoffmeister, R., & Bahan, B.J. (1996). *A journey into the deaf-world*. Dawn Sign Press.
2. Mindess, M., Chen, M.H., & Brenner, R. (2008). Social-emotional learning in the primary curriculum. *YC Young Children*, 63(6), 56.
3. Crace, J., Rems-Smario, J., & Nathanson, G. (2017). Deaf professionals and community involvement with early education. *National Center for Hearing Assessment and Management (Ed.), eBook*, 2017.

4. Davidson, K., Lillo-Martin, D., & Chen Pichler, D. (2014). Spoken English Language Development among Native Signing Children with Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, 238-250. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent045>
5. Hamilton, B., & Clark, M.D.M. (2020). The deaf mentor program: Benefits to families. *Psychology*, 11(5), 713-736.
6. Hassanzadeh, S. (2012). Outcomes of Cochlear Implantation in Deaf Children of Deaf Parents: Comparative Study. *The Journal of Laryngology & Otology*, 126, 989-994. <https://doi.org/10.1017/S0022215112001909>
7. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., & Rathmann, C. (2014). Ensuring Language Acquisition for Deaf Children: What Linguists Can Do. *Language*, 90, 31-52. <https://doi.org/10.1353/lan.2014.0036>
8. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2016). Language Choices for Deaf Infants. *Clinical Pediatrics*, 55, 513-517. <https://doi.org/10.1177/0009922815616891>
9. Hall, M.L., Hall, W.C., & Caselli, N.K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367–395.
10. Harmon, K. (2013). Growing up to become hearing: Dreams of ‘Passing’ in oral Deaf education. In: J. Brune, & D. Wilson (Eds.), *Disability and Passing: Blurring the Lines of Identity* (pp. 167-198). Philadelphia, PA: Temple University Press
11. Clark, M.D., Cue, K.R., Delgado, N.J., Greene-Woods, A.N., & Wolsey, J.L.A. (2020). Early intervention protocols: Proposing a default bimodal bilingual approach for deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 24, 1339-1344.
12. Siegel, L. (2000). *The Educational and Communication Needs of Deaf and Hard of Hearing Children: A Statement of Principle on Fundamental Educational Change*. *American Annals of the Deaf*, 145(2), 63–78. doi:10.1353/aad.2012.0813
13. Mayberry, R.I., Chen, J.K., Witcher, P., & Klein, D. (2011). Age of acquisition effects on the functional organization of language in the adult brain. *Brain and Language*, 119(1), 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2011.05.007>
14. Mitchell, R.E., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138–163. <https://doi.org/10.1093/deafed/enu02>
15. Kulbida, S.V. (2008). Kontseptualni zasady navchannia nechuiuchykh i vykorystannia zhestovoi movy (na materialakh zarubizhnoi teorii ta praktyky)

[Conceptual principles of teaching the deaf and using sign language (on the materials of foreign theory and practice)]. *Zhestova mova y suchasnist: zbirnyk naukovykh prats*. Vyp. 3. S. 26-33. [in Ukrainian].

16. Vorobel, H.M. (2022). *Spilnota ditei z porushenniamy slukhu v Ukraini: zabezpechennia prava na yakisni osviti posluhy* [The community of children with hearing impairments in Ukraine: ensuring the right to quality educational services]. Sectoral research XXI: characteristics and features. Volume 3, April 22, 2022. Chicago, USA. Collection of scientific papers «SCIENTIA», 52-55. Vylucheno z <https://ojs.ukrlogos.in.ua/> [in Ukrainian].

17. Malynovych, L.M. (2015). *Psyhologichni zasady hotovnosti doshkilnykiv z porushenniamy slukhu do navchannia v osvitnikh zakladakh riznoho typu* [Psychological principles of readiness of preschoolers with hearing impairments to study in educational institutions of various types]. *Avtoreferat dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psyhkol. nauk*. 19.00.08 – spetsialna psyhholohiia. 20 s. [in Ukrainian].

18. Kulbida, S.V. (2021). *Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti nechuiuchykh uchniv* [Peculiarities of communicative activity of deaf students]: monohrafiia. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psyhholohii imeni Mykoly Yarmachenka. NAPN Ukrainy, viddil navchannia zhestovoi movy. Kyiv: Interservis. 299s. <https://doi.org/10.33189/isp21.01>. [in Ukrainian].

19. Malynovych, L. (2020). ASPECTS OF INDICES DETERMINATION OF THE CHILDREN'S PSYCHOLOGICAL READINESS TO THE SCHOOL EDUCATION. *Zbirnyk naukovykh prats LOGOS*, 132-138. <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.55> [in Ukrainian].

20. Hrytsko, R. (2020). *Systemna robota fakhivtsiv z rozvytku movlennia u doshkilnykiv z porushenniamy slukhu* [Systematic work of specialists on the development of speech in preschool children with hearing impairment]. *Zbirnyk naukovykh prats LOGOS*, 69-71. <https://doi.org/10.36074/24.07.2020.v3.23> [in Ukrainian].

21. Kulbida, S.V., Adamiuk N.B. ta in. (2023). *Komunikatyvna dostupnist osvitnoho seredovyshcha dlia osib iz porushenniamy slukhu v umovakh suchasnykh vyklykiv* [Communicative accessibility of the educational environment for persons with hearing impairments in the conditions of modern challenges]: *navchalno-metodychnyi posibnyk*. [in Ukrainian].

22. Miskov, H.V. (2023). Osvitni potreby hlukhykh zdobuvachiv yak sotsiokulturni determinanty potreb [Educational needs of deaf learners as sociocultural determinants of needs]. Zbirka tez materialiv IKh Mizhnarodnoho konhresu «Osvita osib z osoblyvymy potrebamy v umovakh myru ta viiny» 25-26 zhovtnia 2023 roku. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykhologhii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy. S.354-356. [in Ukrainian].

23. Easterbrooks, S., & Baker-Hawkins, S. (1994). Deaf and Hard of Hearing Students: Educational Service Guidelines

24. Dani Ukrstatu: kil'kist ditei u hrupakh spetsialnoho pryznachennia [Ukrstat data: number of children in special purpose groups]. 28.06.2023. Vylucheno z <https://ukrstat.gov.ua/index.html>. [in Ukrainian].

25. Kulbida, S.V. (2023). Sotsiokulturnyi dyskurs v umovakh sohodennia [Sociocultural discourse in today's conditions]: monohrafiia. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykhologhii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, viddil ukrainskoi zhestovoi movy. [in Ukrainian].

**УДК 376-056.26:616.831/.832:376.016:811.161.2'355-028.31**

**Ольга Аркадьєва,**

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник відділу логопедії

[olga.o.arkadieva@gmail.com](mailto:olga.o.arkadieva@gmail.com)

ORCID ID: 0000-0003-0695-1168

Researcher ID: P-8072-2016

**Olha Arkadieva,**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior Researcher Speech therapy department

Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України  
вул. М. Берлінського 9, м. Київ,  
04060, Україна

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology