



CURT

Canada Ukraine Research Team

КУМД

Канадсько Українська Мережа Досліджень

**ЗНАЧЕННЯ „ОЧЕЙ ГЛУХОГО”:
РАННЄ ВТРУЧАННЯ ЩОДО ГЛУХИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ВІКУ
ТА ЇХНІХ РОДИН**

**Джанет Р. Джеймізон
Університет провінції Британська Колумбія**

*Exceptionality Education Canada
1997, Vol. 7, Nos. 1 & 2, pp. 51-68
(Опубліковано в 1998 р.)*

Анотація

У цьому дослідженні обговорюються підходи до надання раннього втручання глухим немовлятам та дітям, з наголосом на 1) необхідності виходити з переваг глухої дитини як візуального обробника інформації та 2) розгляді глухих дітей у соціальному контексті. Взаємодія між глухими батьками та їхніми глухими дітьми молодшого віку характеризується взаємною гнучкістю, залежно від обставин, та чуйністю, на відміну від стосунків між чуючими матерями та їхніми глухими немовлятами. Водночас, можна стверджувати, що глухі мами здатні особливо ефективно задовольняти ті потреби глухої дитини у спілкуванні, які виражаються у візуальний спосіб. Через огляд відповідних досліджень зроблено спробу виявити підходи, що застосовуються глухими батьками, які можуть бути корисними для чуючих батьків, а також спеціалістів. Обговорюються емоційні потреби чуючих батьків, представлені окремі підходи до надання допомоги, зорієнтованої на родину.

Copyright © 2008 Canada Ukraine Research Team (CURT). All rights reserved. No part of this document may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage retrieval system without permission in writing from the Canada Ukraine Research Team. The permission to translate this material and make it available online in Ukrainian was obtained by the Canada Ukraine Research Team (CURT) from the publisher.

For further information please contact:

Canada Ukraine Research Team (CURT)

Edmonton, Alberta, Canada

E-mail: curt@canada-ukraine.org

Web site: www.canada-ukraine.org

April 2008

.....

Авторське право © 2008 належить „Канадсько-українській мережі досліджень (КУМД)”. Всі права захищені. Жодна частина цього документу не може бути відтворена, збережена в пошуковій системі або передана в будь-якій формі чи будь-якими засобами, електронно, механічно, в тому числі й фотокопіюванням, через запис чи будь-якою системою збереження інформації без письмового дозволу отриманого від „Канадсько-української мережі досліджень (КУМД)”. Дозвіл на переклад матеріалів та їхню онлайн публікацію українською мовою було отримано „Канадсько-українською мережею досліджень (КУМД)” від видавця.

За подальшою інформацією звертатись до:

„Канадсько-української мережі досліджень (КУМД)”

Едмонтон, Альберта, Канада

E-mail: curt@canada-ukraine.org

Сайт: www.canada-ukraine.org

Квітень 2008



**EXCEPTIONALITY
EDUCATION
CANADA**

Judy Lupart & Christina Rinaldi, Co-Editors
Department of Educational Psychology
6-162 Education North
University of Alberta
Edmonton, AB T6G 2G5
Telephone: (780) 492-2198 / 7471
Fax: (780) 492-1318
E-mail: judy.lupart@ualberta.ca
christina.rinaldi@ualberta.ca
<http://www.uofaweb.ualberta.ca/eec/>

**Author Consent to Translate and Publish an Article Originally
Published in Exceptionality Education Canada**

Author(s) of the Original Article: *Jamieson, Janet*

Title of the Requested Article: *The Value of "Deaf Eyes": Early Interventions with Young Deaf Children and Their Families*

Volume Number 7
Issue Number 1 & 2
Page Numbers 51-68

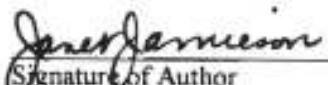
The translated version of this article will be published in the following source (e.g., journal, website):

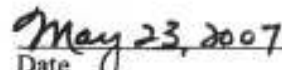
www.canada-ukraine.org

Please Read and Sign the Following:

The aforementioned article has been requested to be translated. As the original corresponding author of this article, we ask that you provide consent for the translation and publication of the article. Please complete the following:

I Janet Jamieson, consent to the translation of the aforementioned article.


Signature of Author


Date

Вступ

За два останні десятиріччя відбулися значні зміни в освітніх підходах, які застосовуються у роботі з глухими дітьми дошкільного віку. Якщо досі раннє втручання зосереджувалося безпосередньо і виключно на дитині, то тепер дедалі більше усвідомлюється, що глуху дитину необхідно розглядати в соціальному контексті. Наразі неможливо й надалі розглядати глухоту окремо та як виключний фактор затримки опанування мовленням, відставання у навчанні та недостатньої соціальної адаптації, що часто спостерігається у глухих дітей, особливо серед тих, чий батьки також глухі (огляд досліджень у кожній із зазначених сфер пропонує Moores, 1987). Дослідники виявили переконливі та стійкі свідчення ефективності втручання, спрямованого не лише на глухих дітей, а й на тих, хто їх оточує, що відповідає унікальним лінгвістичним, пізнавальним та емоційним потребам таких дітей, аніж втручання, зосередженого лише на наслідках втрати слуху для лінгвістичних і мовленнєвих здібностей дітей.

Незалежно від теорій комунікації з дітьми, програми раннього втручання для глухих дошкільників та їхніх родин постійно стикаються з двома основними проблемами: 1) формування мовленнєвих навичок у глухих дітей для перетворення мови на доступний засіб комунікації і 2) задоволення емоційних потреб глухих дітей та їхніх родин. Ця стаття представляє нещодавнє дослідження, що зосереджувалося на кожній із зазначених проблем, виходячи із соціальної точки зору. Оскільки глухі діти суттєво відрізняються від слабчучих за багатьма особливостями й потребами, і потреби відрізняються залежно від віку дітей, то основна увага в цій роботі приділялася глухим немовлятам та дітям дошкільного віку, а також їхнім родинам.

Візуалізація мовлення: стратегії спілкування глухих мам зі своїми глухими дітьми

Хоча більшість глухих дітей має певні залишки слуху, проте вони дуже (якщо не виключно) залежать від візуальних сигналів у процесі сприйняття та інтерпретації свого середовища (Mooney, 1997). По суті, вони є переважно візуальними обробниками інформації. Це означає, що для них мовлення має стати наочним, через артикуляцію губ чи жестові рухи співрозмовника. Тому таким дітям доводиться постійно переключати увагу з об'єкта або події обговорення на співрозмовника й навпаки. Більшість глухих

дітей змушені обробляти інформацію у послідовний візуальний спосіб, якщо йдеться про встановлення зв'язку між мовленням та значенням (Jamieson, 1994b; Spencer, Bodner-Johnson. & Gutfreund, 1992). Так, наприклад, глухе немовля дивиться на іграшкового ведмедика, що лежить в іншому кінці кімнати. Аби дитина встановила зв'язок між об'єктом і мовою, якою описують цей об'єкт, вона повинна мати можливість спостерігати об'єкт (отримуючи потік візуальної інформації), а потім бачити співрозмовника для отримання лінгвістичної інформації. Якщо ж мовлення надходитиме у той час, коли зір дитини сфокусований на ведмежаті, то буде отримана щонайбільше лише частина мовленнєвого повідомлення. Такий послідовний візуальний підхід (тобто дитина спостерігає певний об'єкт, а потім дивиться на саме повідомлення) різко відрізняється від одночасного слухо-візуального підходу, притаманного чуючим людям, які здатні роздивлятися середовище, одночасно обробляючи потік слухової інформації. Немовля з нормальним слухом, пильнуючи за іграшковим ведмежем в іншій частині кімнати, цілком здатне одночасно дивитися на іграшку і сприймати на слух коментар матері про нього. На відміну від глухої дитини, немовляті з нормальним слухом не потрібно переключати зорову увагу на мамине обличчя для отримання мовленнєвого повідомлення.

Оскільки ж близько 90% глухих дітей народжуються у батьків з нормальним слухом (згідно з даними Центру оцінки та демографічних досліджень – Centre for Assessment and Demographic Studies, 1996), більшість глухих дітей та їхніх батьків вступає у комунікаційну взаємодію для обробки інформації з різною метою (на відміну від, наприклад, чуючих дітей і батьків). На ранніх етапах спостерігається, щонайменше, слабкий комунікаційний зв'язок між послідовними зоровими потребами глухої дитини та одночасними слуховими й зоровими можливостями чуючих дорослих. (Нещодавно одна чуюча мати, переглядаючи відеозаписи своєї глухої дитини у період опанування ходюю, зізналась: „Я ніколи не розуміла значимість „глухих очей”). Уявіть ситуацію, коли чуюча мама звертає увагу своєї глухої дитини на якийсь предмет і, як тільки зорова увага дитини зосередиться на ньому, надає коротке усне і/або записане пояснення про нього. Дитина, отримавши лише порцію зорової інформації або іноді разом із візуальною інформацією фрагмент мовного повідомлення, знову дивиться на матір для отримання подальшої інформації.

Однак, оскільки для чуючої людини одночасна візуально-слухова обробка інформації є звичною, то мати, природно, схильна припускати, що і її глуха дитина також

отримує як зорову, так і слухову частку повідомлення. Такий розрив у ритмі комунікації (відсутність синхронізованого ритму комунікації) є цілком вірогідним тоді, коли бракує адаптації до комунікаційних потреб глухої дитини, аби передбачити й візуальний режим у спілкуванні. Отже, така невідповідність видів відчуття проявляється залежно від того, чи використовується усний або жестовий підхід у спілкуванні. Як зазначає Scroggs (1983) і стверджує Mohay (1997), «просто запровадження жестового спілкування не буде достатнім для задоволення мовленнєвих потреб глухих дітей, якщо не видозмінюються інші аспекти мовного середовища для забезпечення їх відповідності візуальній інформації» (стор. 2 – 3).

Виявлено, що, коли чуючі мами не отримують очікуваної реакції від глухих дітей, вони вдаються до таких стратегій: повторити запитання (Jamieson, 1994b), підвищити ступінь наполегливості (Meadow, Greenberg, Erting, & Carmichael, 1981), або взяти взаємодію під свій контроль (Jamieson & Pedersen, 1993). Також виявлено, що чуючі мами відчують труднощі зі зміною ролей під час спілкування з глухими дітьми дошкільного віку (Swisher, 1991). Недоречно пояснювати такі проблеми комунікації браком уваги або наполегливості з боку батьків; радше вірогіднішим є те, що батьки просто наслідують ту модель спілкування, яка ефективно слугувала їм у минулому і яка ніколи не викликала сумнів.

З іншого боку, у низці нещодавніх досліджень виявлено підходи, які інтуїтивно застосовують глухі мами для узгодження інформації та комунікаційних і навчальних потреб своїх глухих дітей. Глухі мами успішно пристосовуються до комунікації у візуальному режимі. Отже, аналіз окремих підходів, що застосовують ці мами, може виявитися корисним не тільки для глухих дітей, а й для чуючих членів їхніх родин і педагогів, які працюють з ними.

Глухі мами та глухі немовлята

Виявлено, що незалежно від віку глухих дітей глухі мами послідовно задовольняють візуальну увагу своїх дітей перед початком спілкування, а також вміють вести спілкування у послідовній візуальній манері (див., напр., Jamieson, 1994b; Spencer & Gutfreund, 1990). Глухі мами вміють чекати та сприяти, поки інтереси та візуальні потреби глухих немовлят визначають простір для взаємодії (Spencer та ін., 1992; Erting, Prezioso, &

O'Grady Hines, 1990). Конкретні підходи, за допомогою яких вони цього досягають, можуть відрізнятися залежно від фізичного, мовного та пізнавального розвитку дитини.

На ранніх етапах життя, коли глухому немовляті менше 4 місяців, глухі мами «запрошують» своїх дітей до взаємодії, частіше і триваліше спрямовуючи на них погляд (Erting та ін., 1990; Swisher, 1992), ніж це відбувається під час взаємодії чуючих мам зі своїми глухими дітьми, а також підтримуючи теплі, позитивні вирази обличчя під час такого зорового контакту (Meadow-Orlans, MacTurk, Prezioso, Erting, & Day, 1987). Також під час спілкування глухі мами більше підтримують фізичний контакт з глухими дітьми, використовуючи розмаїття дотикових прийомів, таких як лоскотання, поплескування, погладження, рухання ручок або ніжок немовляти (Meadow-Orlans та ін., 1987). Чим раніший етап розвитку, тим менш вірогідно, що немовля саме повертатиметься, аби бачити обличчя мати. Тому глуха мати так розташовує своє обличчя, аби немовля могло його постійно бачити (Erting та ін., 1990). Як свідчать спостереження, після встановлення взаємного зорового контакту глухі мами подають жести поблизу своїх облич, водночас жестикулюючи повільніше, інколи повторюючи, граматично спрощуючи висловлювання, порівняно з тим, як би це відбувалося з дитиною старшого віку (Erting та ін., 1990). Можна говорити, що у перші місяці життя глухої дитини спільна увага досягається через взаємний зоровий контакт, і у цей період первинним завданням дорослого є перебувати в полі зору дитини, активно залучаючи її візуальну увагу.

У віці 4 або 5 місяців у дитини формується інтерес до об'єктів довкілля. Так виникає змагання між потребою зорового споглядання об'єктів та потребою стежити за жестовим і/або артикульованим мовленням. Глухі мами враховують потребу своїх немовлят у візуальному вивченні навколишнього середовища, чекаючи, поки дитина знову спонтанно подивиться на матір, перед тим, як щось пояснювати мовою (Spencer та ін., 1990). А встановивши взаємний зоровий контакт, глухі мами більшою мірою, ніж чуючі матері глухих немовлят, пристосовують свою мову до інтересів дитини (Spencer та ін., 1992; Spencer & Gutfreund, 1990). Наприклад, якщо дитина кілька секунд розглядає іграшкову машину, а потім переводить погляд на глуху матір, то вона, найвірогідніше, висловить певний коментар щодо цієї машини. Spencer і Gutfreund зазначають: «Батьків (як і вчителів) необхідно переконати, що визначальний вплив на розвиток дитини має не загальний обсяг мовлення, який надають дорослі, а обсяг відповідного мовлення, який отримує немовля» (Spencer and Gutfreund, 1990, с.363). Програми раннього втручання

можуть бути особливо корисними, якщо наголошуватимуть на важливості інформації, яку чуючі мами можуть отримати, стежачи за поглядом своїх дітей.

Глухі мами навіть свої жести скеровують так, щоб вони потрапляли у кут зору дитини або навіть у жестовий простір малюка (Mohay, 1994). Це досягається певними способами, включаючи (але не обмежуючись): фронтальне розташування перед дитиною для жестового висловлювання, доторкання до тіла дитини замість свого власного під час жестового спілкування, демонстрація жесту певного об'єкта на самому об'єкті тощо (Mohay, 1994). Такі способи зменшують потребу дитини розривати зорову увагу між середовищем та партнером спілкування.

Подальше ускладнення на шляху привернення уваги глухої дитини – збільшення її рухливості: в міру того, як дитина навчається спершу повзати, а потім ходити, предмети навколишнього середовища починають виступати в якості візуальних утримувачів уваги, відхиляючи кут зору дитини від матері та скеровуючи його на об'єкт візуального дослідження. На цьому етапі необхідність зорового контакту з повідомленнями глухої мами більше перетворюється на спільну відповідальність, аніж у найперші місяці життя немовля. З одного боку, мамі необхідно організувати своє мовленнєве повідомлення так, щоб надати дитині час візуально обстежити середовище, і, водночас, висловлюватися тоді, коли дитина спонтанно скеровує свій погляд або ж коли мати може подавати жести у полі зору дитини. З іншого боку, дитині необхідно поступово звикати до періодичного переключення зорової уваги між матір'ю та об'єктами навколишнього середовища, і, таким чином, звикати до певної відповідальності за збереження доступності сприйняття мовної інформації (Mohay, 1994; Swisher, 1992). Такі базові навички зорового переключення – основна передумова успішної комунікації – спостерігалися у глухих дітей з глухими батьками, починаючи з 20 – 23 місяців життя (Harris, Clibbens, Chasin, & Tibbitts, 1989; Prendergast & McCollum, 1996). Водночас, як зауважує Swisher, багато глухих дітей чуючих батьків у цьому віці навіть не були ще ідентифіковані як глухі (Swisher, 1992).

Коли глухі діти, які вже навчилися ходити, починають усвідомлювати необхідність «переключення уваги» (термін, запропонований дослідниками Harris та ін., 1989) між середовищем та партнером спілкування, їхні глухі мами змінюють місце демонстрування жестів. Мама знову починають жестикулювати зі звичної позиції (тобто, перед своїми

грудьми, як це характерно для тих, хто спілкується жестовою мовою, оскільки, напевно, більше немає нагальної потреби розміщувати жести у межах поля зору глухої дитини (Moйay, 1994). Крім того, отримавши після очікування взаємний зоровий контакт, глухі мами схильні негайно відповідати жестом (Spencer & Gutfreund, 1990), використовуючи таким чином зацікавлення дитини та послаблюючи навантаження на дитячу пам'ять. Asher (1994) описує подальшу мовну практику як «обрамлення», яке глухі мами використовують для допомоги своїм дітям керувати розподіленою увагою. Мати вказує на предмет, який вже перебуває у центрі уваги дитини, жестовою мовою називає його, а потім знову вказує на цей предмет. Або, у зворотний спосіб: мати жестом позначає предмет, вказує на нього, очікує, доки дитина подивиться на неї знову, і жестом називає предмет ще раз.

Таким чином, завдання розподілу зорової уваги між контекстом спілкування та співрозмовником є винятково важливим для глухих дітей, які у процесі осмислення довкілля залежать, насамперед, від візуальних сигналів. На ранніх етапах розвитку це завдання розв'язує глуха мама, а її глуха дитина дедалі більше усвідомлює свою відповідальність за відстеження середовища на предмет активних мовних повідомлень. Варто зазначити, що розвиток здатності дитини переключати увагу не є спонтанним. Цьому сприяють багато підходів, які застосовують глухі мами, зокрема, «обрамлення» повідомлень (забезпечує ритм і зразок для переключень уваги), що активно привчає дитину розподіляти увагу в процесі спілкування. Отже, раннє та послідовне залучення чуючих дорослих і педагогів у програми раннього втручання дають змогу опанувати певні рольові моделі. Крім того, взаємодія з глухими дорослими – ефективний інструмент для допомоги глухим дітям у розвитку навичок переключення зорової уваги, що є основою успішного спілкування.

Глухі мами та глухі діти дошкільного віку

Дослідники, які вивчали спілкування глухих мам зі своїми глухими дітьми дошкільного віку, виявили моделі взаємодії «матір-дитина», що узгоджуються й доповнюють моделі, які превалюють у процесі спілкування глухих матерів з глухими немовлятами. Можливо, найбільш вражаючий і важливий концептуальний висновок, який постає з низки нещодавніх досліджень, полягає в тому, що глухі мами завжди налагоджують візуальний контакт зі своїми глухими дітьми перед початком спілкування

(Erting, 1987; Jamieson & Pedersen, 1993; Meadow та ін., 1981). Так, Jamieson встановила, що на момент досягнення глухими дітьми дошкільного віку, їхні глухі матері вже починали застосовувати механізми привернення уваги під час спільного розв'язання проблем (Jamieson, 1994b). Такі механізми нагадують або, можливо, навіть є ідентичними до тих, які застосовують глухі дорослі, використовуючи жестову мову під час розмови. Більше того, Jamieson спостерігала, як глухі мами, прагнучи привернути зорову увагу своїх дітей, варіювали ступінь своєї наполегливості: мати спочатку трохи подається до дитини і пильно заглядає їй у вічі; якщо це не викликає бажаної реакції, вона помахує своєю рукою у полі зору дитини; якщо ж і цього замало, мати поплескує дитину по кисті або руці. Такий підхід може бути корисним і для чуючих педагогів, які часто лише злегка торкуються до дитини, щоб привернути її увагу. Глухі дорослі застосовують більше візуальних, а не тактильних, сигналів на перших етапах привернення уваги, розвиваючи таким чином навички дитини візуально стежити за повідомленнями. Чуючі дорослі зосереджуються на результаті взаємодії для привернення уваги (на факті привернення дитячої уваги), тоді як глухі мами зосереджуються також і на процесі самої взаємодії. Таким чином, вони продовжують інтенсивно навчати своїх глухих дітей прийомів застосовування зору для успішної комунікації.

Після того, як глухі мами встановили взаємний зоровий контакт зі своїми глухими дітьми, варто звернути увагу на мову, яку вони застосовують, та момент, коли вони починають передавати мовленнєву інформацію. У ситуації, описаній вище, дослідниця Jamieson виявила, що глухі мами надавали відповідну та виразно висловлену інформацію про певне завдання, тоді як чуючі мами вживали багато вигуків («Ух ти!» тощо) (Jamieson, 1994). Можливо, глухі мами не хочуть без необхідності відволікати зорову увагу своїх дітей. На противагу цьому, глухим дітям чуючих мам доводилося обирати між необхідністю розподілу своєї уваги для вирішення сигналів, у якому напрямку дивитися, та виконанням самого завдання. Таким чином, найскладнішим завданням для чуючих мам була необхідність утримати увагу дітей на завданні. Глухі мами, відповідно до своєї схильності надавати чітку інформацію, насамперед, давали чіткі інструкції (наприклад, «Поклади великий кубик ось там») та коментарі (наприклад, «Ті кубики – одного розміру»).

Не дивно, що у навчальній ситуації, коли глухим дітям доступна лише частина мовленнєвих інструкцій від чуючих батьків, вони часто реагують не так, як очікують

дорослі. На жаль, у науковій літературі можна зустріти багато прикладів, як батьки або вчителі промовляють звичайною або жестовою мовою до глухих дітей без попереднього привернення їхньої зорової уваги (Erting, 1985; Jamieson, 1994b; Mather, 1987; Scroggs, 1983; Swisher, 1991). Внаслідок невдач своїх дітей чуючі мами (Jamieson) схильні повторювати інструкції, але знову ж таки – без забезпечення взаємного зорового контакту (Jamieson, 1994b). Якщо дитина не розуміла, то матір найчастіше ставала ще більш директивною, а іноді й нав'язливою. Замість того, щоб надаючи інструкції, використовувати мову, мами найчастіше подавали сигнали, маніпулюючи наочним матеріалом, а іноді й самі, замість дітей, завершували виконання завдання.

Саме такі повторювані та нав'язливі дії можуть сформувати у глухих дітей звичку до залежності від допомоги з боку інших, замість вміння рішуче й самостійно розв'язувати завдання. Jamieson, спостерігаючи за виконанням завдань чи вирішенням проблеми, виявила, що глухі діти глухих батьків набагато частіше розмовляли із собою, аби керувати своїми діями, ніж їхні глухі однолітки у чуючих батьків у таких самих ситуаціях (Jamieson, 1995). Тобто у глухих дітей глухих батьків, часто спостерігалось «мислення вголос» за допомогою жестової мови, коли вони намагалися вирішувати якусь проблему. Діти цієї групи вирізнялися спрямованим на себе спілкуванням, а також зрілішою формою такого спілкування, ніж інші глухі діти. Така форма розмови із собою («приватна розмова», як її ще називають дослідники) значною мірою залежить від розмаїтого, взаємного спілкування у ранньому дитинстві і є важливою ланкою між мовою та мисленням (Berk, 1986). Виявлено, що діти – і чуючі, і глухі – позбавлені розмаїтого, легкодоступного мовного середовища у ранні роки життя, рідше і з більшими затримками вдавалися до розмови із собою, аніж діти з досвідом взаємного спілкування у минулому (Berk & Garvin, 1984; Jamieson, 1995). Така розмова із собою є вирішальним етапом у процесі розвитку пізнавальних навичок, забезпечуючи дітей інструментами для оперування та розуміння навколишнього середовища. Аби діти використовували мову як допомогу під час опанування навичок вирішення проблем, їх, насамперед, необхідно при звичаювати до такої мови у процесі соціальної взаємодії з іншими. Таким чином, озброєння чуючих батьків відповідними навичками для забезпечення успішного спілкування зі своїми глухими дітьми у ранньому віці позитивно впливатиме на подальший когнітивний розвиток дітей.

Незалежно від виявлених у дослідженнях підходів до спілкування, програми раннього втручання були б дуже доречними для: по-перше, допомоги чуючим батькам усвідомити

сутність послідовного візуального підходу в спілкуванні, потребу в якому диктує глухота; по-друге, здійснення важкого, але необхідного завдання – допомагати батькам змінювати усталені стилі спілкування, до яких вони звикли. Так, Swisher пропонує заохочувати чуючих батьків і педагогів робити відеозапис їхньої взаємодії з глухою дитиною, який потім переглядати з вимкненим звуком, аби оцінити, що доступне дітям через візуальне сприйняття (Swisher, 1991).

Читання книжок глухими батьками глухим дітям

Читання, як вид діяльності, заслуговує окремого розгляду не лише зважаючи на його освітню цінність, а й особливі труднощі, які постають у цьому процесі для забезпечення розподілу уваги. Коли дорослий читає книгу чуючій дитині, вона здатна одночасно обробляти візуальну інформацію (малюнки) та слухову інформацію (історію, яку читають). Проте візуально орієнтована глуха дитина у такій самій ситуації стикається з вибором: дивитися у книжку чи стежити за дорослим, щоб отримати мовні сигнали від рук, артикуляції і міміки обличчя. Навіть якщо дорослий подає оповідання у послідовний візуальний спосіб (скеровуючи увагу на книгу, потім очікуючи, доки дитина знову подивиться на дорослого для отримання мовної інформації), все одно дитина відчуває додаткове навантаження через необхідність утримувати у пам'яті об'єкт (малюнок) під час переведення уваги на дорослого для отримання подальшої порції сюжету. Інтуїтивна поведінка глухих дітей, коли їм читають книжки, дає змогу виділити окремі надзвичайно цікаві підходи для зменшення навантаження на дитячу пам'ять та підвищення рівня зацікавленості.

Livingston і Collins запропонували використовувати великі, передбачувані для дитини книги, можливо, з малюнками без підписів для читання глухим дітям у ранньому віці (Livingston and Collins, 1994). Вони наводять приклад глухого батька, який читає двом глухим дітям: батько тримає книгу однією рукою, під кутом, який дозволяє обом дітям її добре бачити, а другою рукою викладає жестовою мовою зміст оповідання. Ряд дослідників (напр., Livingston and Collins; Mather) зазначили, що читаючи глухим дітям у ранньому віці, глухі мами іноді однією рукою подають «маленькі» знаки жестовою мовою для тлумачення малюнків (Livingston & Collins, 1994; Mather, 1994). Таким чином і малюнок, і жестові повідомлення перебувають у полі зору дитини, що дає змогу ефективно вирішити проблему розділу уваги. Навіть для дітей дещо старшого віку в

перші роки початкового навчання Livingston і Collins рекомендують, аби малюнки відображали весь зміст оповідання (Livingston and Collins, 1994). У процесі жестового викладу оповідання глухий батько (згадувалося вище) демонстрував жести у полі зору дітей і забезпечував повніше тлумачення тексту, аніж супровід слово в слово. Дослідники висловили припущення, що глухі діти ефективніше й з більшим задоволенням сприйматимуть семантичний зміст оповідання, якщо читання супроводжувати певною інсценізацією (жестовою або усною мовою), коли дорослий або дитина виконують роль якогось персонажа. Це може бути доречним і під час усного читання оповідань.

Дослідниця Lartz виявила, що чуючі мами глухих дітей дошкільного віку ставлять менше запитань малечі під час читання книжок, аніж глухі мами (Lartz, 1993). Вона припускає, що це можна пояснити нижчими рівнями мовленнєвого розвитку глухих дітей або ж індивідуальним стилем читання, притаманним мамам. Причому, у цих мам спостерігалися відмінності не лише в обсязі запитань, а й у типах запитань. Більшість чуючих мам ставили дітям більше контрольних запитань (наприклад, «Що це?», «То – ...?») – різновид запитань, які використовують для чуючих дітей раннього віку, аби оцінити розуміння прочитаного оповідання.

Lartz рекомендує чуючим мамам завжди, коли є така можливість, ставити більше запитань, які збагачують мовлення дитини. Наприклад, це можуть бути запитання для розширення дитячих відповідей (наприклад, після того, як дитина жестами скаже «собака», мати жестами показує і/або говорить: «Він гуляє зі своєю собакою, чи не так?»).

Поточне дослідження: навчання чуючих матерів нових підходів

Доречно припустити, що підходи, які застосовують глухі мами для отримання максимальної віддачі від домінування візуального сприйняття інформації в їхніх глухих дітей, можуть ефективно використовувати і чуючі батьки. Проте, для підтвердження цього припущення бракує сучасних емпіричних даних, тому воно залишається умоглядною схемою. Крім того, хоча окремі підходи будуть доречними лише у ситуації жестового пояснення (наприклад, тлумачення книги жестовою мовою), проте невідомо, які з них зможуть доповнити обидва способи спілкування – жестовий і усний, або ж вони доречні лише при використанні якоїсь із форм жестового спілкування.

Нині тривають щонайменше дві спроби дослідити ефективність навчання чуючих мам деяких підходів, які застосовують глухі батьки під час спілкування з глухими дітьми. В Австралії Могау разом зі своїми колегами розробив пакет рекомендацій для втручання, що має на меті залучити чуючих батьків у процес повсякденної взаємодії зі своїми глухими дітьми з використанням підходів, які застосовують глухі мами у спілкуванні з дітьми (Могау, 1997). Цей пакет складається з 10 модулів, кожен з яких охоплює конкретні методи «перетворення» мови на змістовне й доступне для глухих дітей знаряддя, а також два модулі з методики усної розповіді та читання книжок. А дослідниця Jamieson з Канади, спостерігаючи за дітьми дошкільного віку, наразі досліджує ефективність навчання чуючих мам прагматичних прийомів привернення уваги дитини та переключення уваги у процесі взаємодії дорослих і дітей тиї, які використовують глухі мами. Водночас, навіть якщо згадані дослідники дійдуть висновку, що такі підходи можна успішно застосовувати на користь як глухих дітей, так і їхніх чуючих батьків, педагогам і дослідникам необхідно усвідомлювати проблеми, з якими стикаються чуючі батьки (і вчителі) під час переходу від усталеної візуально-слухової моделі спілкування до послідовної візуальної моделі (Jamieson, 1994b; Swisher, 1992).

Емоційні потреби глухих дітей та їхніх родин

Існує диспропорційно велика кількість проблем, пов'язаних з адаптацією (Greenberg та ін., публікації у періодиці) та психічними розладами у глухих і слабочуючих дітей та молоді (Hindley, Hill, McGuigan, & Kitson, 1994). Однак, бракує підстав вважати, що втрата слуху є єдиною причиною таких ускладнень. Вірогідніше, що брак ранньої та розмаїтої взаємної мовної основи в поєднанні з реакціями на глухоту з боку більшості чуючих призводить до неадекватного, а іноді й аномального соціального та мовленнєвого розвитку. Виходячи з такої соціальної точки зору, видається доцільним зосередитися на тих особливостях та умовах, які сприяють досягненню повноцінних соціальних і пізнавальних результатів у процесі превентивного втручання (Greenberg та ін., публікації у періодиці). Напевно, найраніше втручання з потенціалом найпотужнішого позитивного впливу передбачає розробку послідовних і гнучких програм раннього втручання, у центрі уваги яких – родина.

За останні десять років дослідники та фахівці, причетні до раннього втручання, наполягають на необхідності розглядати родину як систему (Luterman, 1987). З цієї точки

зору будь-які зміни поведінки в одного члена родини мають наслідки не лише для нього самого, а й для інших членів родини як цілісного утворення. Враховуючи, що близько 90% глухих дітей народжуються у батьків з нормальним слухом, не готових емоційно до такого діагнозу і позбавлених природних навичок спілкування з глухою дитиною для задоволення її особливих потреб (Center for Assessment and Demographic Studies, 1996), стає зрозумілим, що наслідки тяжкого ураження слуху в дитинстві можуть стати руйнівними для всієї родини. Надзвичайно складне завдання постає перед батьками у такий емоційно тяжкий час внаслідок необхідності ухвалювати рішення, які матимуть далекосяжний і довготривалий вплив на модель спілкування та систему освітніх підходів, що застосовуватимуться до їхньої дитини. Крім того, нова модель спілкування стає невід’ємною частиною родинного життя, а отже, перед усіма членами сім’ї постає необхідність опанування нової моделі і ритму спілкування, а іноді й нової мови. Наслідки глухоти у дитинстві сягають набагато далі самої дитини та її батьків, впливаючи також на братів і сестер, бабусь і дідусів, а часто й на сусідів. Доречною видається характеристика, запропонована Luterman щодо сімей, де інші члени (крім дитини) чуючі, як «глухих родин» (Luterman, 1987). Greenberg, Lengua і Calderon зауважують, що чуючі батьки глухих дітей стикаються з низкою проблем, на які доводиться зважати: проблеми розвитку, освіти, час від часу – медичні питання (Greenberg, Lengua, Calderon, журнальні публікації). Справді, батьки стикаються не тільки із загальними проблемами, пов’язаними з будь-якою недієздатністю, а й з особливими ускладненнями, зумовленими саме з глухотою (Meadow-Orlans & Sass-Lehrer, 1995). Необхідність розуміння, визнання та задоволення потреб глухих дітей постійно постають перед іншими, чуючими членами родини, стресові чинники можуть часом здаватися нездоланими, особливо у перші роки після встановлення діагнозу.

Батьки найчастіше сприймають діагноз як глибоку втрату ідеалу дитини, який вони собі уявляли (Luterman, 1987). Їхню тяжку реакцію (місяці та роки після встановлення діагнозу) супроводжують, серед іншого, почуття гніву, пригніченості або неприйняття. Стан неприйняття може особливо перешкоджати батькам вносити необхідні корективи у процес комунікації, оскільки спілкування передбачає емоційне визнання батьками факту глухоти їхньої дитини. Тому вкрай важливо якомога раніше у процесі втручання надавати батькам консультації. З огляду на це Meadow-Orlans та Steinberg (1993) відзначають ефективність тих програм раннього втручання з розробки оптимальних моделей взаємодії

між чуючою мамою та глухою дитиною, у рамках яких матері отримують потужну соціальну підтримку. Зокрема, підтримка ефективна за таких трьох умов:

1. Чим коротший був часовий проміжок між встановленням діагнозу та отриманою допомогою, тим більший вплив спостерігається на поведінку матері.
2. Високий професійний рівень наданої допомоги, що важливіше, аніж надання допомоги з кількох джерел.
3. Комбінація додаткової допомоги з різних джерел, особливо із залученням чоловіка, інших членів родини і друзів, – один із суттєвих факторів позитивної взаємодії між матір'ю і дитиною в майбутньому (Meadow-Orlans and Steinberg, 1993).

У сукупності, викладені вище спостереження дають підстави для припущення, що втручання із зосередженням уваги на соціальній підтримці, є найефективнішим, якщо його проводити оперативно, залучаючи не лише батьків, а й їхнє соціальне середовище.

Навіть коли батьки визначилися щодо загальної концепції спілкування та освітніх підходів, додатковими факторами стресу можуть стати відмінності реагування батьків і мам. Наприклад, чоловіки-батьки дітей із порушеннями розвитку більш схильні до пошуків інформації, тоді як мами схильні шукати емоційну підтримку (Meyer, 1986; Upshur, 1991). Крім того, як виявила Meadow-Orlans, чоловіки-батьки слабчуючих і глухих дітей, які користуються жестовою мовою, менш схильні вивчати жестову мову, ніж мами (Meadow-Orlans, 1990). Раннє втручання, що передбачає надання консультацій, може допомогти батьками усвідомити подібні відмінності батьківських реакцій – тих, які здатні переростати у конфлікти. Meadow-Orlans і Sass-Lehrer рекомендують організовувати групи з вивчення жестової мови «Лише татусі», де чоловіки зможуть удосконалювати свої навички з жестової мови без відчуття сором'язливості (Meadow-Orlans, Sass-Lehrer, 1995). Ще один потенційний фактор тиску на батьківське піклування – усвідомлення того, що виховання глухої дитини потребує більших фінансових затрат, аніж чуючої. Спеціалістам варто пам'ятати, що спеціальне обладнання, починаючи від слухових апаратів до кохлеарного імплантанта, інтенсивні курси жестової мови, перекладачі, а також няні (які потрібні на час багатьох обов'язкових зустрічей батьків глухих дітей) – все це потребує коштів. Та й інші фінансові зобов'язання родини можуть обмежувати можливості батьків створювати оптимальне і сприятливе середовище для

своїх дітей (Williams, 1990). За цих умов фахівцям слід уникати будь-яких побіжних суджень про батьків, які виявилися емоційно і/або матеріально невідготовленими, аби зосередитися на особливих потребах дитини тією мірою, як того бажають самі батьки або спеціалісти. Тому найефективніше втручання має передбачати максимально можливу допомогу батькам у подоланні емоційних і фінансових перешкод, які постають внаслідок глухоти дітей. Можливо, батькам необхідно роз'яснювати, до яких фондів вони можуть звертатися по допомогу щодо придбання слухових апаратів, перед тим як вони зможуть зосередитися на розвиткові слухових навичок дитини.

Як зазначено вище, соціальний контекст життя глухої дитини поширюється за межі батьків, охоплюючи братів і сестер, бабусь і дідусів. На тлі власних переживань стосовно глухоти дитини чуючим батькам може забракнути емоційних сил і необхідної інформації, яких потребують інші діти або ж власні батьки. З огляду на це, ранні програми втручання, передбачаючи реальну підтримку для братів, сестер, бабусь і дідусів, напевно мали б подвійний позитивний вплив, оскільки посилювали б підтримку для батьків з боку інших родичів, позитивні та реальні уявлення про глухоту серед інших людей, причетних до життя глухої дитини (Luterman, 1987).

Зрозуміло, що упродовж місяців і навіть років тривалих спроб усвідомити і сприйняти глухоту дитини, батьки, брати/сестри, дід і баба не зможуть настільки розвинути навички спілкування, аби невимушено спілкуватися з нею. У такий період формування нових комунікаційних навичок серед інших членів родини глуха дитина все одно буде потребувати позитивного досвіду постійного спілкування, що зможе отримати від контактів з успішними глухими дорослими. З одного боку, такі дорослі можуть виступати ефективними мовними моделями для дитини, а з другого, – взірцями людей, глухота яких означає просто «інакший», але зовсім не «аномальний» спосіб життя порівняно з чуючою більшістю.

Реакція глухих батьків на діагноз «глухота» може охоплювати почуття полегшення або навіть задоволення (Orlansky & Heward, 1981). Однак, це не означає, що всі глухі батьки реагують саме так. І все ж, навіть якщо глухі батьки відчують розчарування або шок від діагнозу, загалом їхня реакція є менш інтенсивною, аніж та, яку відчують чуючі батьки, і вона швидше минає. Глухі батьки схильні перейматися іншими проблемами щодо своїх глухих дітей, аніж чуючі батьки, і від цих проблем може залежати спосіб і міра

їхньої участі у програмах раннього втручання. Наприклад, глухих батьків часто залучають у якості рольових моделей для чуючих батьків. Водночас, хоча це спочатку може приносити певний позитивний досвід, варто враховувати побажання і потреби глухих батьків. Наприклад, як зауважують Meadow-Orlans і Sass-Lehrer, глухих батьків можуть більше цікавити конкретні методики батьківського виховання (наприклад, програми з розвитку батьківських навичок) (Meadow-Orlans and Sass-Lehrer, 1995).

Отже, соціальне середовище для глухих дітей, як у чуючих батьків, так і в глухих, можна поліпшувати надаючи підтримку на ранніх етапах розвитку дитини. При цьому самі діти також можуть отримати користь від безпосереднього навчання, спрямованого на їхній емоційний розвиток. Доречно припустити, що у глухих дітей формується розуміння емоційних станів через встановлення зв'язку між емоціями та мовою, яка описує ці почуття. Наприклад, глуха дитина може відчувати гнів, смуток, подив та багато інших емоцій, проте їй може бути складно одночасно засвоювати позначення таких емоційних станів, як це властиво чуючим дітям.

Таким чином, доречно було б радити чуючим батькам чітко описувати словами і/або жестами почуття дитини у тій чи іншій ситуації (наприклад, після спалаху дитячого гніву сказати: «Ти відчував (відчувала) гнів»). Такі означення слугуватимуть потім глухій дитині інструментами для опису власних почуттів, а це є передумовою вміння керувати своїми емоціями.

У цілому, програми раннього втручання, зосереджуючись на ускладненні соціального середовища глухої дитини, мають спрямовуватися на різні аспекти життя дитини, а не лише на наслідки втрати слуху. На основі оцінки ефективності програм раннього втручання для глухих і слабочуючих дітей, Meadow-Orlans визначила такі критерії максимальної дієвості подібних програм:

1. Велике значення мають консультації для батьків, можливо, у формі роботи як з батьківськими групами, так і індивідуально.
2. Залучати фахівців-аудіологів для контролю роботи слухових апаратів, щоб гарантувати їх належну функціональність.
3. Надавати відповідну підготовку та формувати належне ставлення серед учасників програм, щоб заохочувати розвиток мовленнєвих і артикуляційних навичок.

4. Включати жестову мову як природну складову програм для всіх батьків і дітей.
5. Застосовувати гнучкий підхід для узгодження мовних потреб родини з можливостями програм втручання.
6. Залучати глухих осіб у програми втручання у ролі персоналу або джерела практичного досвіду.

Висновки

Запропонований огляд свідчить про реалістичний і позитивний характер проаналізованих досліджень. Хоча зрозуміло, що глухі діти не досягають у цілому такого ж рівня академічної успішності і часто не набувають такого ступеня емоційної стабільності, як їхні однолітки зі слухом, проте також очевидно, що глухоту не можна розглядати як виключну причину таких ускладнень. Існує велика група глухих дітей, а саме – народжених у глухих батьків, до яких застосовували особливі моделі раннього соціального та емоційного втручання, і академічна успішність, а також емоційна зрілість і стабільність таких індивідів перебуває на вищому рівні впродовж життя, аніж це спостерігається у їхніх глухих ровесників, народжених у чуючих батьків (Schlesinger & Meadow, 1972). Дослідники підтвердили, що надання чуючим батькам ранніх консультацій (одразу після встановлення діагнозу) відкриває перед мамами більше можливостей для розвитку позитивної та сприятливої взаємодії зі своїми глухими дітьми. Крім того, існують сильні, хоча поки що не доведені підстави вважати, що вироблення у чуючих батьків послідовних візуальних стратегій, успішність яких доведена глухими батьками, може робити спілкування батьків зі слухом зі своїми глухими дітьми успішнішим, аніж раніше. Нарешті останнім висновком, і можливо найважливішим, є те, що розглядаючи і вважаючи глухоту просто однією з відмінностей індивіда, а також залучаючи глухих дорослих у програми раннього втручання, фахівці можуть допомогти батькам побачити своїх дітей компетентними, успішними і корисними членами суспільства.

Бібліографія

- Berk, L. E. (1986). Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, task attention, and task performance. *Developmental Psychology*, 22, 671-680.

- Berk, L. E., & Garvin, R. A. (1984). Development of private speech among low-income Appalachian children. *Developmental Psychology, 20*, 271-286.
- Center for Assessment and Demographic Studies. (1996). *Annual Survey of Hearing Impaired Children and Youth, 1995-1996*. Washington DC: Gallaudet Research Institute.
- Erting, C. (1985). Sociocultural dimensions of deaf education: Belief systems and communicative interaction. *Sign Language Studies, 47*, 111-126.
- Erting, C. J. (1987). Cultural conflict in a school for deaf children. In P. C. Higgins & J. E. Nash (Eds.), *Understanding Deafness Socially* (pp. 132-150). Springfield IL: Charles C. Thomas.
- Erting, C. J., Prezioso, C., & O'Grady Hines, M. (1990). The interactional context of deaf mother-infant communication. In W. J. M. Levelt (Series Ed.) & V. Volterra & C. J. Erting (Vol. Eds.), *Language and Communication (Vol. 27): From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 97-106). New York: Springer-Verlag.
- Greenberg, M. T., Lengua, L. J., & Calderon, R. (in press). The nexus of culture and sensory loss: Coping with deafness. In I. N. Sandler & S. A. Wolchik (Eds.), *Handbook of Children's Coping with Common Stressors: Linking theory, research and interventions*.
- Harris, M., Clibbens, J., Chasin, J., & Tibbitts, R. (1989). The social context of early sign language development. *First Language, 9*, 81-97.
- Hindley, P. A., Hill, P. D., McGuigan, S., & Kitson, N. (1994). Psychiatric disorder in deaf and hearing impaired children and young people: A prevalence study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 917-934.
- Jamieson, J. R. (1994a). Instructional discourse strategies: Differences between hearing and deaf mothers of deaf children. *First Language, 14*, 153-171.
- Jamieson, J. R. (1994b). Teaching as transaction: Vygotskian perspectives on deafness and mother-child interactions. *Exceptional Children, 60*, 434-449.
- Jamieson, J. R. (1995). Visible thought: Deaf children's use of signed and spoken private speech. *Sign Language Studies, 86*, 63-80.
- Jamieson, J. R., & Pedersen, E. D. (1993). Deafness and mother-child interaction: Scaffolded instruction and the learning of problem-solving skills. *Early Development and Parenting, 2*, 229-242.
- Lartz, M. N. (1993). A description of mothers' questions to their young deaf children during storybook reading. *American Annals of the Deaf, 138*, 322-330.
- Livingston, S., & Collins, M. (1994). How to read aloud to deaf children and young adults. In B. Snider (Ed.), *Post Milan ASL and English literacy: Issues, trends, and research* (pp. 63-74).

- Washington DC: Gallaudet University Press. Luterman, D. (1986). *Deafness in the Family*. Boston: Little, Brown.
- Mather, S. M. (1994). Adult/deaf toddler discourse. In B. Snider (Ed.), *Post Milan ASL and English literacy: Issues, trends, and research* (pp. 283-297). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Meadow, K. P., Greenberg, M. T., Erting, C., & Carmichael, H. (1981). Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: Comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads. *American Annals of the Deaf*, 126, 454-468.
- Meadow-Orlans, K. P. (1987). An analysis of the effectiveness of early intervention programs for hearing-impaired children. In M. J. Guralnick & F. Bennett (Eds.), *The Effectiveness of Early Intervention for At-Risk and Handicapped Children*. New York: Academic Press.
- Meadow-Orlans, K. P. (1990). The impact of childhood hearing loss on the family. In D. F. Moores & K. P. Meadow-Orlans (Eds.), *Educational and Developmental Aspects of Deafness* (pp. 321-338). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Meadow-Orlans, K. P., MacTurk R., Prezioso C., Erting C., & Day, P. (1987). *Interactions of deaf and hearing mothers with three- and six-month-old infants*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore, MD.
- Meadow-Orlans, K. P., & Sass-Lehrer, M. (1995). Support services for families with children who are deaf. Challenges for professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 314-334.
- Meadow-Orlans, K. P., & Steinberg, A. G. (1993). Effects of infant hearing loss and maternal support on mother-infant interactions at 18 months. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 407-426.
- Meyer, D. J. (1986). Fathers of handicapped children. In R. R. Fewell, P. F. Vadasy (Eds.), *Families of Handicapped Children: Needs and supports across the life span* (pp. 35-73). Austin, TX: PRO-ED.
- Mohay, H. (1994). Sign language acquisition: Development of attention. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, 7, 3914-3915.
- Mohay, H. (1997). Language in *situ*: Making language visually accessible to deaf children. In P. E. Spencer & C. J. Erting (Chairs), *Developmental Perspectives on Deaf Individuals: A conference in honor of Kathryn P. Meadow-Orlans*. Conference presented at Gallaudet University, Washington, DC.
- Moores, D. F. (1987). *Educating the Deaf. Psychology, Principles, and Practices* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

- Orlansky, M. D., & Heward, W. L. (1981). *Voices: Interviews with handicapped people*. Columbus, OH: Merrill.
- Prendergast, S. G., & McCollum, J. A. (1996). Let's talk: The effect of maternal hearing status on interactions with toddlers who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 141, 11-18.
- Schlesinger, H. S., & Meadow, K. P. (1972). *Sound and Sign: Childhood deafness and mental health*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Scroggs, C. (1983). Communication interactions between hearing-impaired infants and their parents. In J Kyle & B. Woll (Eds.), *Language in Sign* (pp. 126-132). London: Croom Helm.
- Spencer, P. E., Bodner-Johnson, B. A., & Gutfreund M. K. (1992). Interacting with infants with a hearing loss: What can we learn from mothers who are deaf?, *Journal of Early Intervention*, 16, 64-78.
- Spencer, P., & Gutfreund, M. (1990). Characteristics of "dialogues" between mothers and prelinguistic hearing-impaired and normally-hearing infants. *Volta Review*, 97, 351-360.
- Swisher, M. V. (1991). Conversational interaction between deaf children and their hearing mothers: The role of visual attention: In P. Siple & S. Fischer (Eds.), *Theoretical Issues in Sign Language Research: Vol. 2*. (pp. 111-134). Chicago: University of Chicago Press.
- Swisher, M. V. (1992). The role of parents in developing visual turn-taking in their young deaf children. *American Annals of the Deaf*, 137, 92-100.
- Upshur, C. C. (1991). Mothers' and fathers' ratings of the benefits of early intervention services. *Journal of Early Intervention*, 15, 345-357.
- Williams, C. L. (1990). Preschool teachers' theoretical and pedagogical stances on the language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children. *American Annals of the Deaf*, 140, 56-64.
- Winsler, A., De Leon, J. R., Carlton, M., Barry, M. J., Jenkins, T., & Carter, K. L. (1997). *Components of self regulation in the preschool years: Developmental stability, validity, und relationship to classroom behavior*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.