

Жестовая речь и психическое развитие глухих детей: современное состояние вопроса (обзор зарубежных исследований)

Богданова Т.Г.

*Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация,*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5886-6494>, e-mail: bogdanovatg@mgpu.ru

В статье представлен обзор исследований, проведенных зарубежными психологами, о роли жестового языка в коммуникативном, когнитивном и социальном развитии детей с нарушениями слуха. Каждый национальный жестовый язык — это своеобразная лингвистическая система, которая имеет сложную грамматику, специфические лексику и синтаксис. Обсуждаются основные проблемы, возникающие у глухих детей в ситуации игнорирования возможностей жестовой речи. В ряде исследований показано, что глухие дети глухих родителей не уступают слышащим детям по уровню когнитивных возможностей и что владение жестовой речью положительно влияет на когнитивные функции и приводит к большей творческой активности, к лучшему пониманию пространственных отношений, к большей гибкости при решении задач. Исследователи признают необходимость раннего освоения жестовой речи глухими детьми даже в случае использования современных способов реабилитации. Именно жестовая речь могла бы восполнить дефицит средств общения, характерный для начальных этапов психического развития ребенка, и способствовать развитию познавательной и личностной сферы, созданию условий для эмоционального благополучия. В обзоре уделяется внимание тем трудностям в использовании жестовой речи, которые наблюдаются при подборе диагностического инструментария и проведении психологического обследования.

Ключевые слова: глухие дети, жестовая речь, коммуникация глухих, эмоциональное благополучие, когнитивное развитие.

Для цитаты: Богданова Т.Г. Жестовая речь и психическое развитие глухих детей: современное состояние вопроса (обзор зарубежных исследований) [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 3–22. DOI: 10.17759/cpse.2021100202

Sign Language and Psychological Development of Deaf Children: State-of-the-Art (Foreign Studies Review)

Tamara G. Bogdanova

Moscow City University, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5886-6494>, e-mail: bogdanovatg@mgpu.ru

The article presents a review of research conducted by foreign psychologists on the role of sign language in the communicative, cognitive and social development of children with hearing disorders. Each national sign language is a kind of linguistic system that has a complex grammar, specific vocabulary and syntax. The main problems that arise in deaf children in the situation of ignoring the possibilities of sign language are discussed. A number of studies have shown that deaf children of deaf parents are not inferior to hearing children in their cognitive capabilities, that the use of sign language has a positive effect on cognitive functions and leads to greater creative activity, a better understanding of spatial relationships, and greater flexibility in solving problems. Researchers recognize the need for early acquisition of sign language by deaf children, even in case of use of modern rehabilitation techniques. It is sign language that could make up for the lack of communication tools characteristic of the initial stages of a child's mental development, which would serve to develop the cognitive sphere and personality and create conditions for emotional well-being. The review focuses on the difficulties in using sign language that are observed when selecting diagnostic tools and conducting psychological examinations.

Keywords: deaf children, sign language, communication of the deaf, emotional well-being, cognitive development.

For citation: Bogdanova T.G. Sign Language and Psychological Development of Deaf Children: State-of-the-Art (Foreign Studies Review). *Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiia=Clinical Psychology and Special Education*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 3–22. DOI: 10.17759/cpse.2021100202 (In Russ.)

Введение

Жестовая речь и ее роль в развитии глухих — одна из самых дискуссионных тем зарубежной и отечественной сурдопсихологии и сурдопедагогики и продолжает находиться в фокусе исследовательского внимания на протяжении последних двух столетий. Возрастание интереса к этой проблеме связано с усилением гуманистических тенденций в современном обществе в отношении лиц с ограниченными возможностями, повышением внимания ко всем категориям детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с нарушениями слуха,

с распространением практики инклюзивного обучения, требующей создания оптимальных условий для его организации [29]. Кроме того, важными являются тенденции, связанные с «борьбой» сообщества неслышащих за признание статуса жестового языка. Во второй половине XX века в России наметились тенденции к увеличению использования жестового языка, которые сопровождались составлением словарей, расцветом театра Мимики и Жеста, открытием клубов, где жестовый язык служил основой живого общения. Таким образом, с одной стороны, жестовый язык стал основой формирования идентичности сообщества глухих, отражая наметившееся во всем мире усиление влияния представлений о культуре глухих («deaf culture»). С другой стороны, применение жестового языка стало своеобразным коммуникативным барьером для взаимодействия с миром слышащих, определяя границы сообщества неслышащих и в определенной степени приводя к их маргинализации [50].

Можно с уверенностью утверждать, что у каждого педагога, психолога, исследователя, родителя, которые имеют отношение к глухоте, есть своя точка зрения по этому вопросу. В России исследования психологических аспектов проблемы развития словесной и жестовой речи глухих детей и взаимоотношений между ними основаны в первую очередь на идеях Л.С. Выготского, которым были изучены взаимосвязь речи и мышления в онтогенезе, формирование знаковых систем и их роль в становлении психики. Существенной особенностью психического развития глухих детей Л.С. Выготский считал почти одновременное овладение ими несколькими различными видами речи — словесной в ее разных формах (устной, письменной, дактильной) и жестовой, т.е. «полигlossию» глухих, которая является неизбежным и наиболее плодотворным путем речевого развития и воспитания глухого ребенка [3]. Именно эти положения стали основой дальнейших исследований жестовой речи и ее использования в обучении, а также исследований психологических особенностей развития разных форм речи глухих детей в российской науке [1; 2; 4; 5].

В зарубежной науке уделяется особое внимание вопросам, связанным с жестовой речью глухих, ее влиянием на психическое развитие глухих детей и использованием ее возможностей в педагогическом процессе [6; 17; 35; 45; 55]. На основании анализа современных зарубежных исследований по теме жестовой речи можно выделить несколько наиболее важных, взаимосвязанных друг с другом аспектов: связь жестового языка с коммуникативным, когнитивным и социально-личностным развитием глухого ребенка; роль жестовой речи в обучении и воспитании глухих; различия в коммуникации детей с нарушениями слуха в зависимости от времени его усвоения, а также лингвистические и психолингвистические исследования жестового языка, включая вопросы унификации жестового языка в практических целях [4; 13; 47; 49].

Неоднозначность и противоречивость дискурсов при изучении роли жестового языка в психическом развитии глухих не только не уменьшилась, но и усилилась в связи с развитием технологий в области слухопротезирования и новых способов реабилитации детей и подростков с нарушениями слуха, в частности, с внедрением и активным распространением кохлеарной имплантации.

В этом обзоре мы сосредоточимся на данных зарубежных исследований о роли жестовой речи в психическом развитии глухих детей, которые могут помочь ответить на некоторые из этих вопросов и опровергнуть укоренившиеся мифы и стереотипы. Наиболее дискуссионными остаются такие проблемы, как влияние жестовой речи на когнитивное развитие глухих детей и на развитие их личности, роль жестовой речи в жизни детей с имплантами.

Жестовая речь и когнитивное развитие ребенка

Исследования жестовых языков, проведенные во многих странах мира, начиная с 60-х годов XX века, свидетельствуют о том, что каждый национальный жестовый язык — это своеобразная лингвистическая система, которая, как и любая словесная речь, имеет сложную грамматику, специфическую лексику и синтаксис [4; 38; 44; 45]. Как и любая полноценная знаковая система жестовый язык играет важную роль в когнитивной деятельности и развитии личностной сферы глухих [7; 9; 19; 21; 33; 37].

Среди исследований развития интеллекта у лиц с нарушениями слуха разного возраста имеется мало работ, позволяющих развести влияние речи, жестовой или словесной, и других факторов (особенностей развития восприятия, оперативной памяти, внимания, трудностей хранения и интеграции как невербальной, так и вербальной информации) на интеллектуальное развитие [29; 34; 35]. Этому есть как минимум две причины. Первая связана с проблемами диагностики, подбором адекватных методик, ориентацией только на невербальные их варианты. Проведенный М. Верноном анализ исследований интеллекта восьми тысяч глухих детей с помощью различных тестов показал, что по 13 тестам глухие дети показали такие же результаты, как их слышащие сверстники, по 11 текстам их показатели были ниже [2]. Вторая причина связана с тем, что большая часть лиц с нарушениями слуха в той или иной степени владеет и жестовой, и словесной речью. Нельзя не учитывать и тот факт, что дети с нарушениями слуха представляют собой гетерогенную популяцию, разнообразие которой увеличивается год от года. Поэтому многие психологи предполагают, что неверно опираться на результаты только невербальных тестов [3].

Анализ роли жестовой речи в когнитивном развитии глухих представлены в работе французского психолога С. Куртена, который описывает эволюцию взглядов на особенности когнитивной сферы глухих, начиная с работ П. Олерона [19]. С. Куртен подчеркивает, что большинство авторов пришли к выводу, что глухие дети глухих родителей не уступают слышащим детям по своим когнитивным возможностям, что владение жестовой речью положительно влияет на когнитивные функции и приводит к большей творческой активности, к лучшему пониманию пространственных отношений, к большей гибкости при решении задач, к улучшению произвольного запоминания [23; 36]. С. Куртен описывает эксперимент, направленный на изучение влияния жестовой речи на когнитивное развитие ребенка, на примере Теории разума (Theory of mind) — концепции, сформулированной в 1978 году психологами Д. Примаком и Г. Вудруфом, которая объясняет, как ребенок понимает свои психические состояния и состояния окружающих его людей. В эксперименте приняли участие глухие дети 5–8 лет из

семей глухих и семей слышащих, а также дети без нарушений слуха. В качестве методик исследования были выбраны наиболее часто используемые задания на проверку понимания психического состояния других. В частности, было предложено задание на «неожиданное местонахождение». Процедура исследования заключалась в следующем: каждому испытуемому были продемонстрированы три коробки и две куклы, которые «играли» в шарики. Затем одна из кукол положила шарик в одну из трех коробок и ушла. Пока ее не было, другая кукла решила продолжить игру и переложила шарик в одну из двух оставшихся коробок. Затем вернулась вторая кукла, и испытуемому был задан вопрос: «где кукла будет искать шарик?». Все инструкции давались детям на доступном для них языке (глухим из семей глухих — на французском жестовом языке, глухим детям, воспитывающимся слышащими родителями, — на французском жестовом, если он является для них предпочтительным, или на французском словесном языках).

Исследование показало, что результаты выполнения заданий слышащими и глухими детьми из семей глухих практически не отличались друг от друга: дети продемонстрировали адекватное возрасту понимание психического состояния других. Глухие дети слышащих родителей показали более низкие результаты, причем наибольшее количество трудностей возникло у глухих детей, не владеющих жестовой речью. Лучшее понимание ситуаций показали глухие дети из семей слышащих, которые общались с другими детьми и немного владели жестовой речью. Таким образом, автор делает вывод о положительном влиянии жестового языка на формирование когнитивных функций глухого ребенка и о необходимости «раннего воздействия языка» [19].

Жестовая речь и развитие детей после кохлеарной имплантации

По последним данным в США и других странах ежегодно рождается около 10 000 детей с диагнозом «сенсоневральная глухота» [32; 44]. Многие дети теряют слух в возрасте до двух лет. При этом около 96% всех детей с нарушениями слуха имеют слышащих родителей [31]. Родители без нарушений слуха чаще всего мало информированы, испытывают стресс из-за диагноза своего ребенка и не готовы принимать его особенности. В этом случае они обычно обращаются к специалистам медицинского профиля. Все чаще в такой ситуации родители в первую очередь получают информацию о возможностях кохлеарной имплантации: в настоящий момент в США и во многих европейских странах более половины детей с врожденной глухотой и рано оглохших детей прибегают к имплантации в возрасте до 12 месяцев, и количество таких детей увеличивается [10; 11; 18]. Вопрос о применении жестовой речи в общении с этими детьми является одним из самых мало изученных и дискуссионных.

Как известно, дети с кохлеарными имплантами нуждаются в интенсивной реабилитации по слуху и речи в течение всего дошкольного периода, чтобы научиться общаться посредством устной речи. Это очень длительный и сложный процесс, поэтому на ранних этапах развития такого ребенка словесная речь еще не может служить для него основным средством общения и познания. Отсутствие или дефицит средств общения в этот период приводит к отставанию, в первую очередь — в развитии познавательной сферы. Жестовая речь могла бы восполнить

этот дефицит. Тем не менее некоторые специалисты категорически не рекомендуют родителям использовать в этот период в общении с детьми жестовую речь, так как полагают, что она может затормозить развитие словесной речи и помешать процессу реабилитации. Однако в современной научной литературе не представлены авторитетные исследования, доказывающие это предположение. Многие эксперты находят эти рекомендации «ложными» и связывают их с тем, что в медицинских учреждениях специалистов не учат нейропсихологическим основам освоения речи, не информируют о возможном вреде отсутствия языковых средств для когнитивного развития, не знакомят с последними лингвистическими исследованиями в области жестового языка. Именно поэтому медики часто рассматривают глухоту как патологию, которую необходимо только «лечить» [14; 26–28]. Таким образом, в большинстве случаев в образовании и воспитании детей с кохлеарными имплантами применяется только словесная речь. В то время как современные исследования в области психологии [41], теории развития детской речи [43], нейролингвистики [15; 16] убедительно доказывают, что язык — это система знаков, которая может усваиваться в разных модальностях: орально-слуховой (словесная речь) и мануально-зрительной (жестовая речь). Для полноценного когнитивного развития детям необходимо освоение знаковой системы в доступной для них форме. Под доступным языком специалисты понимают язык, которым, во-первых, дети могут овладеть естественным путем, по подражанию, а во-вторых, который преимущественно используется в окружении ребенка. Именно таким языком для маленького глухого необученного ребенка может стать жестовый язык [26; 27].

Отставание глухих детей в развитии всех видов речи приводит к трудностям становления символической функции, поскольку отсутствие и непостоянство связей между предметами и их обозначениями (жестовыми или словесными) минимизируют использование источников символического научения [2; 4, 34; 35].

Многие зарубежные эксперты рекомендуют родителям всех глухих детей — как с кохлеарными имплантами, так и со слуховыми аппаратами — сразу начинать использовать в общении с ребенком и словесный, и жестовый языки [39]. При принятии такого решения специалисты опираются на современные исследования в области неврологии и нейролингвистики, которые доказывают, что человек обладает одинаковой биологической способностью осваивать разные виды речи [32]. Кроме того, усвоение жестовой речи не только не вредит развитию словесной, но и может эффективно способствовать ее развитию у глухого ребенка, поскольку бимодальная двуязычная обстановка обеспечивает более богатую языковую среду, которая стимулирует когнитивное развитие ребенка [34]. Интенсивное и начатое в самом раннем возрасте освоение ребенком жестовой речи способствует лучшему овладению чтением [30]. Таким образом, жестовая речь рассматривается как поддержка, своеобразный «мостик» к словесной речи [8].

Важно отметить, что даже те исследователи, которые склонны считать, что жестовый язык может стать фактором, тормозящим обучение устной речи детей с кохлеарными имплантами, признают безусловную пользу жестовой речи как наиболее эффективного инструмента коммуникации с близкими [40]. Это становится особенно актуальным в ситуации, когда ребенок в силу разных причин

перестает использовать импланты или не может в них слышать из-за высокого уровня фонового шума [18].

Отдельный интерес представляют совместные исследования разных лабораторий Национального научного фонда Центра Визуального языка и Визуального обучения (VL2) при Галлодетском университете (Вашингтон). Разработки Центра в области трех основных научных тем, связанных с жестовой речью, сводятся к нескольким стратегически важным положениям, которые могут повлиять как на отношение к жестовому языку в родительском и профессиональном сообществе, так и на образовательную политику в целом.

Первая тема — это доказательство влияния разнообразного визуального сенсорного опыта в раннем возрасте на мозговые структуры и связанная с этим стимуляция развития всех когнитивных процессов. При этом жесты, которые воспринимает маленький глухой ребенок, как раз рассматриваются исследователями как разнообразные зрительные сенсорные стимулы [42].

Вторая тема — изучение воздействия билингвизма (одновременное владение американским жестовым языком (ASL) и английским словесным) на лингвистическую компетенцию глухого ребенка. Глухие дети, по мнению авторов исследования, могут одновременно овладеть двумя языками, если взрослые в общении с ними применяют стратегию распределения языков, которая заключается в следующем: ASL во многих случаях функционирует как первый язык (L1), а английский язык в устной и письменной формах — как второй (L2). По мере того как ребенок приобретает знание первого, жестового языка, степень его положительного воздействия на усвоение словесной речи увеличивается (как и в ситуации с одновременным освоением разных языков у билингвальных слышащих детей) [22].

Третье приоритетное направление исследований Центра — изучение взаимодействия жестовой речи и навыков чтения у глухих детей. Специалисты утверждают, что на успешность обучения чтению также влияет уровень владения жестовым языком, который служит важным связующим звеном между текстом и пониманием его смысла. Ученые Центра представляют убедительные доказательства того, что раннее владение двумя «разномодальными» языками является ключевым предиктором успешности ребенка в усвоении словесной речи в дальнейшем [43]. Это совпадает с полученными нами данными о возможностях обучения глухих детей пониманию текста на русском языке [5].

Жестовая речь и развитие личности ребенка с нарушенным слухом

Раннее полноценное развитие социальных навыков и личности ребенка является залогом его дальнейшего успеха в различных областях жизни, а также его эмоционального благополучия. Исследования показывают, что, как и пятьдесят лет назад, люди с нарушенным слухом в любом возрасте в два раза чаще, чем слышащие, испытывают проблемы с психическим здоровьем, например, такие, как депрессия и тревожное расстройство [33; 55]. Ситуацию усугубляет тот факт, что глухим труднее получить доступ к поддержке и лечению. Когда они идут к врачу, то

сталкиваются с коммуникативными трудностями, что только усиливает их симптомы.

Данные о развитии личности при нарушениях слуха, полученные зарубежными психологами, противоречивы: одни говорят о преобладании завышенной самооценки, другие — заниженной, одни — об эмоциональной впечатлительности, другие — об ее отсутствии [33; 34]. Неоднозначность связана, также как при исследовании познавательной сферы, с применяемыми методиками. Правомерность применения тех же опросников, что и в работе с нормально слышащими людьми (например, ММРІ), вызывает сомнения, так как ответы на вопросы требуют высокого уровня развития словесной речи. При использовании многих проективных методов требования к речевой продукции также достаточно высоки, при этом от испытуемых ждут развернутых высказываний, в которых должны быть описаны события реальной или внутренней жизни человека. Перевод на жестовую речь или с жестовой речи, его однозначность при толковании материала, полученного с помощью проективных методик, недостаточно отработаны. В трактовку результатов вносят искажения и особенности ситуации развития: непринятие и даже враждебность со стороны собственной семьи, социума; экономическая и социальная дискриминация приводят к тому, что ответы глухих, говорящие о наличии у них чувства недоверия к миру и агрессивности, — это особые типы приспособления к «аномальному» окружению; это здоровая, а не психопатологическая реакция. Кроме того, ситуация обследования сама по себе травмирует глухого человека, так как большая часть психологов — люди слышащие, использующие устную речь, в которой для глухого человека много незнакомых слов. Даже при использовании жестовой речи ситуация выглядит искусственной: исследователь использует устную речь, глухой человек — и устную, с помощью которой привык общаться со слышащими, и письменную, и жестовую. И наконец, во всех случаях возникает проблема, о которой мы уже упоминали, — установление соответствия при переводе [24; 34].

Существует очевидная связь между уровнем социальной компетентности детей и их академическими результатами [20]. Именно поэтому тема социально-личностного развития является такой значимой для понимания особенностей глухого ребенка. Главную роль в социально-эмоциональном развитии детей играет коммуникация с родителями и другими взрослыми. Социальное развитие глухих детей не является в этом смысле исключением. Так, в первые годы жизни тип коммуникации оказывает влияние на развитие эмоциональной сферы детей с нарушениями слуха, на их эмоциональное благополучие. Использование жестовой речи не только способствует развитию взаимопонимания между детьми и родителями (как с нарушениями слуха, так и без них), которое приводит к психологическому комфорту, но и помогает формированию у детей предпосылок использования символов, каковыми являются жестовые обозначения [21; 33; 34; 51].

Для того чтобы уточнить теоретические и практические представления о роли и возможностях родителей в формировании социально-личностной сферы глухих и слабослышащих детей, в Германии было проведено масштабное исследование, в котором изучалась корреляция между родительскими ресурсами и социально-эмоциональными проблемами ребенка. В исследовании приняли участие 213

матерей и 213 отцов детей с нарушениями слуха, психологическое благополучие которых оценивалось с помощью ряда опросников. Результаты показали, что высокий уровень родительского стресса всегда вызывает социально-эмоциональные проблемы у детей. Это доказывает необходимость консультирования и поддержки родителей, особенно на раннем этапе развития ребенка. Более подробный анализ показал, что такой стресс в процессе общения со своим ребенком демонстрирует группа слышащих родителей. Кроме того, исследование доказывает важный факт: коммуникативные компетенции ребенка являются более важными индикаторами развития, чем его речевые навыки в каком-либо языке [25].

Одним из ключевых аспектов этой проблемы является развитие и использование жестовой речи как доступного средства коммуникации. Доказано, что раннее использование жестовой речи положительно влияет на социально-эмоциональное развитие, способствует формированию у ребенка адекватной самооценки, уверенности в себе, навыков эффективной коммуникации, умения включаться в коллективную деятельность, доверия к окружающим [7; 11; 46]. В связи с этим становится актуальным вопрос использования жестового языка в программах ранней помощи. Так, на международном конгрессе по раннему вмешательству было определено, что программы ранней помощи глухим и слабослышащим детям и их семьям обязательно должны включать участие в качестве специалистов глухих и слабослышащих взрослых для оказания социальной и эмоциональной поддержки, а также коммуникации с ребенком и взрослыми на жестовом языке. К сожалению, в настоящее время и в России, и за рубежом практически нет исследований, изучающих роль взрослых глухих в таких программах. Американские ученые Галлодетского университета Э. Гейл, Б. Бенедикт и другие опубликовали данные международного онлайн-опроса, в котором приняли участие 48 респондентов из разных стран. Опрос был направлен на изучение роли взрослого глухого, работающего с маленьким ребенком и его семьей. Результаты показали, что глухие взрослые, по мнению слышащих родителей, выполняют в таких программах несколько функций: образовательную, коммуникационную, а также выступают социальными моделями поведения и «поставщиками» языка. Кроме того, такой специалист выполнял и психотерапевтическую функцию, так как слышащие родители до этого часто не видели образованного и социализированного глухого человека, что позволяло сломать сложившийся стереотип в восприятии глухих и создать оптимистические ожидания в отношении перспектив развития своего ребенка. При этом родители жаловались на то, что такие неслышащие специалисты на данный момент редко принимают экспертное участие в программах раннего вмешательства. Таким образом, одна из основных задач — включение взрослых глухих в программы ранней помощи с целью обучения родителей эффективным средствам коммуникации, положительно влияющих на социально-эмоциональное развитие детей [23].

При этом отсутствие или недоразвитие речевых навыков приводит к эмоциональной депривации, депрессиям, делает ребенка крайне безынициативным, зависимым и уязвимым для психического или даже физического насилия. Глухой ребенок, не владеющий на достаточном уровне средствами коммуникации, лишен возможности рассказать о своих проблемах взрослому [26].

Во многих зарубежных исследованиях в последнее время поднимается вопрос о жестоком обращении с детьми и молодежью с нарушениями развития. Особенному риску подвергаются те дети и подростки, которые имеют серьезные коммуникативные трудности, в частности, при нарушениях слуха. Согласно данным исследования, проведенного в 2014 году, 48% глухих студентов колледжа подвергались в детстве эмоциональному насилию, 44% — чувствовали дефицит заботы, 40% — испытали физическое насилие и 31% — были подвергнуты сексуальному насилию [47]. Аналогичные результаты были получены и в исследованиях прошлых лет [51; 53; 54]. Кроме того, современные американские исследователи приходят к мнению, что лишение глухого ребенка возможности изучать жестовый язык, который для глухих детей является доступным, само по себе есть нарушение прав ребенка и игнорирование взрослыми своих родительских обязанностей, что рассматривается как форма жестокого обращения [25; 48].

В этом контексте значимыми также оказываются результаты сравнительного исследования способов наказания, используемых родителями маленьких глухих и маленьких слышащих детей [31]. У слышащих матерей глухих детей преобладают физические наказания по сравнению с глухими матерями глухих детей и слышащими матерями слышащих детей. По мнению ученых, полученные данные подтверждают предположение о наличии связи между детской инвалидностью и жестоким обращением с ребенком, а также гипотезу о том, что дети, у которых есть проблемы в общении, могут подвергаться большему риску физического насилия.

Таким образом, на психическое развитие глухих детей влияет создание условий для овладения речью. При этом не имеет значения, каким видом речи овладел глухой ребенок, — жестовой или словесной, главное, чтобы это помогло в реализации потенциальных возможностей детей [32; 44]. Необходимо разнообразие опыта, которое приобретается благодаря активному взаимодействию с людьми, предметами, в том числе с помощью и на основе разных видов речи. Именно так глухой ребенок приобретет знания и умения, необходимые для жизни в обществе, включая желание и умение учиться. Без этого разнообразия не будет проблем, которые необходимо решать, и не будет нужды в гибком поведении. Кроме того, жестовая речь может обеспечить активные социальные взаимодействия [52]. Взаимоотношения глухих детей с окружающими часто характеризуются как поверхностные, импульсивные, отдаленные, так как из-за коммуникативных проблем затрудняется понимание мотивов и следствий поступков других людей [12]. В то же время глухие дети глухих родителей и глухие дети слышащих родителей, включенные в программы ранней помощи, демонстрируют нормальные образцы социально-личностного развития. Социальные взаимодействия делают детей частью соответствующей возрастной и культурной группы, приводят к формированию адекватной самооценки, реализации мотивации достижения и моральному развитию [32; 42].

Заключение

Можно констатировать, что на современном этапе развития зарубежной психологии и педагогики вопросы, связанные с ролью жестовой речи в психическом

развитии глухого ребенка, представлены достаточно широко и не теряют своей актуальности, несмотря на активное развитие высоких технологий слухопротезирования. Более того, большинство зарубежных экспертов говорят о «гибком» подходе к развитию глухого и приходят к выводу о необходимости учета возможностей жестовой речи и ее использовании как инструмента (в сочетании со словесной речью) для формирования разнообразных способов коммуникации с целью обеспечения полноценного развития и воспитания глухого ребенка. Далеко не все дети с нарушениями слуха могут пользоваться расширяющимися возможностями современной медицины, такими как кохлеарная имплантация, некоторые имеют медицинские противопоказания, а общаться и взаимодействовать с другими людьми необходимо всем — это способствует развитию личности, создает основу ее эмоционального благополучия.

Необходим ранний опыт обучения жестовой речи, благодаря которому дети с нарушениями слуха могут освоить эффективные способы решения когнитивных задач, овладеть стратегиями социальных взаимодействий, приобрести знания о себе и других людях, осознать свое место в меняющемся мире. В зарубежной психологии признается важность разработки диагностических методик, исследующих особенности психического развития у лиц с нарушением слуха, в том числе направленных на дифференциацию влияния разных видов речи на развитие интеллекта и личности.

Для преодоления многих сложностей и включения жестового языка в систему обучения и воспитания глухих представляется необходимым продолжать анализ зарубежного опыта в области использования жестовой речи и изучения психолингвистических особенностей жестового языка, а также проводить апробацию альтернативных программ обучения и воспитания с использованием жестового языка.

Литература

1. *Басилова Т.А., Моисеева И.В., Саприна Е.А. и др.* Особенности глухих учащихся современной специальной школы и факторы, влияющие на сохранность их психического здоровья // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 2. С. 82–90.
2. *Богданова Т.Г.* Структурно-динамические изменения интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха в онтогенезе // Психологический журнал. 2013. Том 34. № 3. С. 101–109.
3. *Выготский Л.С.* Коллектив как фактор развития дефективного ребенка. Собр. соч. в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / М.: Педагогика, 1983. С. 196–218.
4. *Зайцева Г.Л.* Диалог с Л.С. Выготским о проблемах современной сурдопедагогики // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 3. С. 21–27.
5. *Томсон В.А.* К вопросу об обучении русскому языку глухих школьников // Специальное образование. 2012. № 3 (27). С. 114–121.

6. Хохлова А.Ю. Роль жестового языка в интеллектуальном и социальном развитии глухих детей: обзор зарубежных публикаций [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. Том 2. № 4. С. 59–68. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2013/n4/65488.shtml> (дата обращения: 13.06.2021)
7. Antia S.D., Kreimeyer K.H. Social competence of deaf and hard of hearing children. NY: Oxford University Press, 2015, 315 p.
8. Arnaud S. From gesture to sign: Sign language dictionaries and the invention of a language // Sign Language Studies. 2019. Vol. 20. № 1. P. 41–82. DOI: 10.1353/sls.2019.0014.
9. Arnaud S. The order of signs: Perspectives on the relationship between language and thought during the first century of widespread sign language teaching // History of Education Quarterly. 2020. Vol. 60. № 4. P. 520–545. DOI: 10.1017/heq.2020.46.
10. Bradham T., Jones J. Cochlear implant candidacy in the United States: Prevalence in children 12 months to 6 years of age // International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology 2008. Vol. 72. № 7. P. 1023–1028. DOI: 10.1016/j.ijporl.2008.03.005.
11. Branson J., Miller D. Damned for their difference: The cultural construction of deaf people as "disabled" // Scandinavian Journal of Disability Research. 2005. Vol. 7. № 2. P. 129–132. DOI: 10.1080/15017410510032244.
12. Björkqvist K. Gender differences in aggression (Review) // Current Opinion in Psychology. 2018. Vol. 19. P. 39–42. DOI: 10.1016/j.copsyc.2017.03.030.
13. Burkova S., Filimonova E. Lexical expressions of time in Russian sign language // Sign Language Studies. 2018. Vol. 19. № 2. P. 175–203. DOI: 10.1353/sls.2018.0031.
14. Campbell R., MacSweeney M., Waters D. Sign language and the brain: A review // Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2008. Vol. 13. № 1. P. 3–20. DOI: 10.1093/deafed/enm035.
15. Caulderon R. Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development // The Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2000. Vol. 5. № 2. P. 140–155. DOI: 10.1093/deafed/5.2.140.
16. Caulderon R. Successful partnerships with families of children who are deaf // Teaching Exceptional Children. 2007. Vol. 39. № 3. P. 130–143. DOI: 10.1177/004005990703900308.
17. Charlene Ch., Morford J.P., Mayberry R. Language acquisition by eye. NJ: Erlbaum, 2000. 275 p.
18. Christiansen J.B. Fifteen cochlear implant stories // The Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2014. Vol. 19. № 4. p. 560.
19. Courtin C. The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The case of theories of mind // The Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 2000. Vol. 5. № 3. P. 266–276. DOI: 10.1093/deafed/5.3.266.

20. *Cummins J.* Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire // *Language Policy*. 2002. Vol. 1. № 2. P. 193–195. DOI: 10.1023/A:1016129519220.
21. *Devise I., Loots G.* Early interaction and early intervention: A visual communication course for hearing parents and families of deaf and hard of hearing children // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2005. Vol.10. №4. P. 357–375. DOI: 10.1093/deafed/eni036.
22. *Emmorey K., Harlan L.* The signs of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima // *Language*. 2013. Vol. 77. № 4. P. 845–846. DOI: 10.1353/lan.2001.0231.
23. *Gale E., Benedict B.* Deaf adults in early intervention program // *Deafness & Education International*. 2019. Vol.23. № 1. P. 1–22. DOI: 10.1080/14643154.2019.1664795.
24. *Greenberg M.T., Kusché C.A.* Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project. Seattle, WA: University of Washington Press, 1993. 250 p.
25. *Hintermair M.* Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children // *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2006. Vol. 11. № 4. P. 493–513. DOI: 10.1093/deafed/enl005.
26. *Humphries M., Kushalnagar P.* Avoiding linguistic neglect of deaf children // *Social Service Review*. 2016. Vol. 90. № 4. P. 589–619. DOI: 10.1086/689543.
27. *Humphries T., Kushalnagar P., Mathur G.* Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches // *Harm Reduction Journal*. 2012. Vol. 9(1). № 16. P. 9–16. DOI: 10.1186/1477-7517-9-16.
28. *Humphries T., Kushalnagar P., Mathur G.* Language choices for deaf infants: Advice for parents regarding sign languages // *Clinical Pediatrics*. 2016. Vol. 55. № 6. P. 513–517. DOI: 10.1177/0009922815616891.
29. *Humphries T., Kushalnagar P., Mathur G.* The right to language // *Journal of Law Medicine & Ethics*. 2013. Vol. 41. № 4. P. 872–884. DOI: 10.1111/jlme.12097.
30. *Keck T., Wolgemuth K.* American sign language phonological awareness and English reading abilities: Continuing to explore new relationships // *Sign Language Studies*. 2020. Vol. 20. № 2. P. 334–352. DOI: 10.1353/sls.2020.0004.
31. *Knutson J.F., Johnson C.R., Sullivan P.M.* Disciplinary choices of mothers of deaf children and mothers of normally hearing children // *Journal Child Abuse & Neglect*. 2004. Vol. 28. № 9. P. 925–937. DOI: 10.1016/j.chiabu.2004.04.005.
32. *Kovelman I., Shalinsky M.H., White K.S.* Dual language use in sign-speech bimodal bilinguals // *Brain & Language*. 2009. Vol. 109. № 2-3. P. 112–123. DOI: 10.1016/j.bandl.2008.09.008.
33. *Levine E.* The Psychology of Deafness. Techniques of appraisal for rehabilitation. NY: Columbia University Press. 1960. 383 p.

34. *Marschark M.* Psychological development of deaf children. NY: Oxford University Press, 1997. 275 p.
35. *Marschark M., Hauser P.C.* Deaf cognition: Foundation and outcomes. NY: Oxford University Press, 2008. 480 p. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195368673.001.0001.
36. *Marschark M., Sapere P.* Access to postsecondary education through sign interpreting // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2007. Vol. 12. № 1. P. 38–50. DOI: 10.1093/deafed/eni002.
37. *Mayberry R.I.* Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology // *Handbook of Neuropsychology*, 2nd ed., vol. 8, part II // J. Segalowitz and I. Rapin (eds). Amsterdam: Elsevier, 2002. P. 71–107.
38. *Mitchell R., Karchmer M.A.* Demographics of deaf education: More students in more places // *American Annals of the Deaf*. 2006. Vol.151. № 2. P. 95–104. DOI: 10.1353/aad.2006.0029.
39. *Mitchiner J., Berlin D.* The implications of bimodal bilingual approaches for children with cochlear implants // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2014. Vol. 20. № 1. P. 51–66. DOI: 10.1093/deafed/enu028.
40. *Napoli D., Mellon Nancy K.* Should all deaf children learn sign language? // *Lantos Pediatrics*. 2015. Vol. 136. № 1. P. 170–176. DOI: 10.1542/peds.2014-1632.
41. *Olusanya B., Wirz S.L., Luxon L.M.* Community-based infant hearing screening for early detection of permanent hearing loss in Lagos, Nigeria: a cross-sectional study // *Bull World Health Organization*. 2008. Vol. 86. № 12. P. 956–963. DOI: 10.2471/blt.07.050005.
42. *Padden, C.* Grammatical theory and signed languages. In F. Newmeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey*. Cambridge: Cambridge University Press. 2008. P. 250–266. DOI: 10.1017/CBO9780511621055.014.
43. *Perfetti Ch.* Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers // *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2000. Vol. 5. № 1. P. 32–50. DOI: 10.1093/deafed/5.1.32.
44. *Petitto L.A., Katerelos M., Levy B.G.* Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition // *Journal of Child Language*. 2001. Vol. 28. № 2. P. 453–496. DOI: 10.1017/S0305000901004718.
45. *Pizzo L.* Vocabulary instruction for the development of American sign language in young deaf children: An investigation into teacher knowledge and Practice // *Sign Language Studies*. 2018. Vol. 18. № 2. P. 238–265. DOI: 10.1353/sls.2018.0002.
46. *Sass-Lehrer M.* Families: Partnerships in practice. Early intervention for deaf and hard-of-hearing infants, toddlers, and their families: Interdisciplinary perspectives. NY: Oxford University Press, 2015. 384 p.

47. *Schenkel L.S.* Child maltreatment and trauma exposure among deaf and hard of hearing young adults // *Journal Child Abuse and Neglect*. 2014. Vol. 38. № 10. P. 1581–1589. DOI: 10.1016/j.chiabu.2014.04.010.
48. *Sebald A.M.* Child abuse and deafness: an overview // *American Annals of the Deaf*. 2008. Vol. 153. № 4. P. 376–383. DOI: 10.1353/aad.0.0059.
49. *Semushina N., Mayberry R.* Numeral incorporation in Russian sign language: Phonological constraints on simultaneous morphology // *Sign Language Studies*. 2019. Vol. 20. № 1. P. 83–98. DOI: 10.1353/sls.2019.0015.
50. *Shaw C.* Deaf in the USSR: Marginality, community, and soviet identity, 1917–1991. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2017. 310 p. DOI: 10.25285/2078-1938-2019-11-2-167-173.
51. *Stokoe W.* Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2005. Vol. 10. № 1. P. 3–37. DOI: 10.1093/deafed/eni001.
52. *Vaccari C., Marschark M.* Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development // *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 1997. Vol. 38. № 7. P. 793–801. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01597.
53. *Vernon M., Miller K.* Issues in the sexual molestation of deaf youth // *American Annals of the Deaf*. 2002. Vol. 147. № 5. P. 28–36. DOI: 10.1353/aad.2012.0218.
54. *Vernon M., Miller K.* Obstacles faced by deaf people in the criminal justice system // *American Annals of the Deaf*. 2005. Vol. 150. № 3. P. 283–291. DOI: 10.1353/aad.2005.0036.
55. *Walker R.* Child mental health and deafness // *Advances in Mental Health*. 2013. Vol. 11. № 1. P. 2141–2163 DOI: 10.5172/jamh.2012.2141.

References

1. Basilova T.A., Moiseeva I.V., Saprina E.A. i dr. Osobennosti gluhih uchashhihsja sovremennoj special'noj shkoly i faktory, vlijajushhie na sohrannost' ih psihicheskogo zdorov'ja // [Features of deaf students in modern special schools and factors affecting their mental health]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie=Psychological Science and Education*, 2010, vol. 15, no. 2, pp. 82–90.
2. Bogdanova T.G. Strukturno-dinamicheskie izmenenija intellektual'noj dejatel'nosti lic s narushenijami sluha v ontogeneze [Structural and dynamic changes in the intellectual activity of persons with hearing disorders in ontogenesis]. *Psihologicheskij zhurnal=Psychological Journal*, 2013, vol. 34, no. 3, pp. 101–109.
3. Vygotskij L.S. Kollektiv kak faktor razvitija defektivnogo rebenka. [Collective as a factor in the development of a defective child] *Sobr. soch. v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii*. Moscow: Pedagogika, vol. 5, pp. 196–218.

4. Zajceva G.L. Dialog s L.S. Vygotskim o problemah sovremennoj surdopedagogiki [Dialogue with L.S. Vygotsky on the problems of modern sign language teaching]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija =Cultural-Historical Psychology*, 2006, vol. 2, no. 3, pp. 21–27.
5. Tomson V.A. K voprosu ob obuchenii russkomu jazyku gluhih shkol'nikov [On the issue of teaching Russian to deaf students]. *Special'noe obrazovanie=Special Education*. 2012, no. 3, pp. 114–121.
6. Hohlova A.Ju. Rol' zhestovogo jazyka v intellektual'nom i social'nom razvitii gluhih detey: obzor zarubezhnyh publikacij [The role of sign language in the intellectual and social development of deaf children: a review of foreign publications]. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija=Journal of Modern Foreign Psychology*, 2013, vol. 2, no. 4, pp. 59–68. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2013/n4/65488.shtml> (Accessed: 24.11.2020).
7. Antia S.D., Kreimeyer K.H. Social competence of deaf and hard of hearing children. NY: Oxford University Press, 2015. 315 p.
8. Arnaud S. From gesture to sign: Sign language dictionaries and the invention of a language. *Sign Language Studies*, 2019, vol. 20, no. 1, pp. 41–82. DOI: 10.1353/sls.2019.0014.
9. Arnaud S. The order of signs: Perspectives on the relationship between language and thought during the first century of widespread sign language teaching. *History of Education Quarterly*, 2020, vol. 60, no. 4, pp. 520–545. DOI: 10.1017/heq.2020.46.
10. Bradham T., Jones J. Cochlear implant candidacy in the United States: Prevalence in children 12 months to 6 years of age. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 2008, vol. 72, no. 7, pp. 1023–1028. DOI: 10.1016/j.ijporl.2008.03.005.
11. Branson J., Miller D. Damned for their difference: The cultural construction of deaf people as "disabled". *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2005, vol. 7, no. 2, pp. 129–132. DOI: 10.1080/15017410510032244.
12. Björkqvist K. Gender differences in aggression (Review). *Current Opinion in Psychology*, 2018, vol. 19, pp. 39–42. DOI: 10.1016/j.copsyc.2017.03.030.
13. Burkova S., Filimonova E. Lexical expressions of time in Russian sign language. *Sign Language Studies*, 2018, vol. 19, no. 2, pp. 175–203. DOI: 10.1353/sls.2018.0031.
14. Campbell R., MacSweeney M., Waters D. Sign language and the brain: A review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2008, vol. 13, no. 1, pp. 3–20. DOI: 10.1093/deafed/enm035.
15. Caulderon R. Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2000, vol. 5, no. 2, pp. 140–155. DOI: 10.1093/deafed/5.2.140.
16. Caulderon R. Successful partnerships with families of children who are deaf. *Teaching Exceptional Children*, 2007, vol. 39, no. 3, pp. 130–143. DOI: 10.1177/004005990703900308.

17. Charlene Ch., Morford J.P., Mayberry R. Language acquisition by eye. NJ: Erlbaum, 2000. 275 p.
18. Christiansen J.B. Fifteen cochlear implant stories. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2014, vol. 19, no. 4, p. 560.
19. Courtin C. The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The case of theories of mind. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2000, vol. 5, no. 3, pp. 266–276. DOI: 10.1093/deafed/5.3.266.
20. Cummins J. Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Language Policy*, 2002, vol. 1, no. 2, pp. 193–195. DOI: 10.1023/A:1016129519220.
21. Devise I., Loots G. Early interaction and early intervention: A visual communication course for hearing parents and families of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2005, vol. 10, no. 4, pp. 357–375. DOI: 10.1093/deafed/eni036.
22. Emmorey K., Harlan L. The signs of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima. *Language*, 2013, vol. 77, no. 4, pp. 845–846. DOI: 10.1353/lan.2001.0231.
23. Gale E., Benedict B. Deaf adults in early intervention program. *Deafness & Education International*, 2019, vol. 23, no. 1, pp. 1–22. DOI: 10.1080/14643154.2019.1664795.
24. Greenberg M.T., Kusché C.A. Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project. Seattle, WA: University of Washington Press, 1993. 250 p.
25. Hintermair M. Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2006, vol. 11, no. 4, pp. 493–513. DOI: 10.1093/deafed/enl005.
26. Humphries M., Kushalnagar P. Avoiding linguistic neglect of deaf children. *Social Service Review*, 2016, vol. 90, no. 4, pp. 589–619. DOI: 10.1086/689543.
27. Humphries T., Kushalnagar P., Mathur G. Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 2012, vol. 9(1), no. 16, pp. 9–16. DOI: 10.1186/1477-7517-9-16.
28. Humphries T., Kushalnagar P., Mathur G. Language choices for deaf infants: Advice for parents regarding sign languages. *Clinical Pediatrics*, 2016, vol. 55, no. 6, pp. 513–517. DOI: 10.1177/0009922815616891.
29. Humphries T., Kushalnagar P., Mathur G. The right to language. *Journal of Law Medicine & Ethics*, 2013, vol. 41, no. 4, pp. 872–884. DOI: 10.1111/jlme.12097.
30. Keck T., Wolgemuth K. American sign language phonological awareness and English reading abilities: Continuing to explore new relationships. *Sign Language Studies*, 2020, vol. 20, no. 2, pp. 334–352. DOI: 10.1353/sls.2020.0004.

31. Knutson J.F., Johnson C.R., Sullivan P.M. Disciplinary choices of mothers of deaf children and mothers of normally hearing children. *Journal Child Abuse & Neglect*, 2004, vol. 28, no. 9, pp. 925–937. DOI: 10.1016/j.chiabu.2004.04.005.
32. Kovelman I., Shalinsky M.H., White K.S. Dual language use in sign-speech bimodal bilinguals. *Brain & Language*, 2009, vol. 109, no. 2-3, pp. 112–123. DOI: 10.1016/j.bandl.2008.09.008.
33. Levine E. *The Psychology of Deafness. Techniques of appraisal for rehabilitation.* NY: Columbia University Press. 1960. 383 p.
34. Marschark M. *Psychological development of deaf children.* NY: Oxford University Press, 1997. 275 p.
35. Marschark M., Hauser P.C. *Deaf cognition: Foundation and outcomes.* NY: Oxford University Press, 2008. 480 p. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195368673.001.0001.
36. Marschark M., Sapere P. Access to postsecondary education through sign interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2007, vol. 12, no. 1, pp. 38–50. DOI: 10.1093/deafed/eni002.
37. Mayberry R.I. Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology. In J. Segalowitz and I. Rapin (eds.), *Handbook of Neuropsychology*, 2nd ed., vol. 8, part II, pp. 71–107. Amsterdam: Elsevier, 2002.
38. Mitchell R., Karchmer M.A. Demographics of deaf education: More students in more places. *American Annals of the Deaf*, 2006, vol. 151, no. 2, pp. 95–104. DOI: 10.1353/aad.2006.0029.
39. Mitchiner J., Berlin D. The implications of bimodal bilingual approaches for children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2014, vol. 20, no. 1, pp. 51–66. DOI: 10.1093/deafed/enu028.
40. Napoli D., Mellon Nancy K. Should all deaf children learn sign language? *Lantos Pediatrics*, 2015, vol. 136, no. 1, pp. 170–176. DOI: 10.1542/peds.2014-1632.
41. Olusanya B., Wirz S.L., Luxon L.M. Community-based infant hearing screening for early detection of permanent hearing loss in Lagos, Nigeria: a cross-sectional study. *Bull World Health Organization*, 2008, vol. 86, no. 12, pp. 956–963. DOI: 10.2471/blt.07.050005.
42. Padden, C. Grammatical theory and signed languages. In F. Newmeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey.* Cambridge: Cambridge University Press. 2008, pp. 250–266. DOI: 10.1017/CBO9780511621055.014.
43. Perfetti Ch. Reading optimally builds on spoken language: Implications for deaf readers. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2000, vol. 5, no. 1, pp. 32–50. DOI: 10.1093/deafed/5.1.32.
44. Petitto L.A., Katerelos M., Levy B.G. Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual

language acquisition. *Journal of Child Language*, 2001, vol. 28, no. 2, pp. 453–496. DOI: 10.1017/S0305000901004718.

45. Pizzo L. Vocabulary instruction for the development of American sign language in young deaf children: An investigation into teacher knowledge and Practice. *Sign Language Studies*, 2018, vol. 18, no. 2, pp. 238–265. DOI: 10.1353/sls.2018.0002.

46. Sass-Lehrer M. Families: Partnerships in practice. Early intervention for deaf and hard-of-hearing infants, toddlers, and their families: Interdisciplinary perspectives. NY: Oxford University Press, 2015. 384 p.

47. Schenkel L.S. Child maltreatment and trauma exposure among deaf and hard of hearing young adults. *Journal Child Abuse and Neglect*, 2014, vol. 38, no. 10, pp. 1581–1589. DOI: 10.1016/j.chiabu.2014.04.010.

48. Sebald A.M. Child abuse and deafness: an overview. *American Annals of the Deaf*, 2008, vol. 153, no. 4, pp. 376–383. DOI: 10.1353/aad.0.0059.

49. Semushina N., Mayberry R. Numeral incorporation in Russian sign language: Phonological constraints on simultaneous morphology. *Sign Language Studies*, 2019, vol. 20, no. 1, pp. 83–98. DOI: 10.1353/sls.2019.0015.

50. Shaw C. Deaf in the USSR: Marginality, community, and soviet identity, 1917–1991. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2017. 310 p. DOI: 10.25285/2078-1938-2019-11-2-167-173.

51. Stokoe W. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2005, vol. 10, no. 1, pp. 3–37. DOI: 10.1093/deafed/eni001.

52. Vaccari C., Marschark M. Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 1997, vol. 38, no. 7, pp. 793–801. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01597.

53. Vernon M., Miller K. Issues in the sexual molestation of deaf youth. *American Annals of the Deaf*, 2002, vol. 147, no. 5, pp. 28–36. DOI: 10.1353/aad.2012.0218.

54. Vernon M., Miller K. Obstacles faced by deaf people in the criminal justice system. *American Annals of the Deaf*, 2005, vol. 150, no. 3, pp. 283–291. DOI: 10.1353/aad.2005.0036.

55. Walker R. Child mental health and deafness. *Advances in Mental Health*, 2013, vol. 11, no. 1, pp. 2141–2163 DOI: 10.5172/jamh.2012.2141.

Информация об авторе

Богданова Тамара Геннадиевна, доктор психологических наук, профессор кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5886-6494>, e-mail: bogdanovtg@mgpu.ru

Богданова Т.Г. Жестовая речь и психическое развитие глухих детей: современное состояние вопроса (обзор зарубежных исследований) Клиническая и специальная психология 2021. Том 10. № 2. С. 3–22.

Bogdanova T.G. Sign Language and Psychological Development of Deaf Children: State-of-the-Art (Foreign Studies Review) Clinical Psychology and Special Education 2021, vol. 10, no. 2, pp. 3–22.

Information about the author

Tamara G. Bogdanova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Special Psychology and Psycho-Social Technologies of the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5886-6494>, e-mail: bogdanovatg@mgpu.ru

Получена: 17.05.2020

Received: 17.05.2020

Принята в печать: 02.03.2021

Accepted: 02.03.2021