

Роль жестового языка в интеллектуальном и социальном развитии глухих детей: обзор зарубежных публикаций

А.Ю. Хохлова

кандидат психологических наук, педагог-психолог ГБОУ СКОШИ № 65, доцент кафедры специальная психология факультета клиническая и специальная психология Московского городского психолого-педагогического университета, Москва

В статье представлен обзор зарубежных психологических исследований, касающихся жестового языка как средства коммуникации глухих. Рассматривается вопрос влияния владения жестовым языком на познавательное развитие, эффективность и позитивную окрашенность общения с родителями, повышение уровня учебных достижений глухого ребенка.

Ключевые слова: жестовый язык; средства коммуникации; коммуникативная компетентность; интеллектуальное развитие глухих; глухие дети; детско-родительское взаимодействие; семья глухого ребенка.

Введение

Родоначальником современного представления об интеллектуальном развитии глухих в США считается Мак-Кей Вернон (Vernon). Он был первым ученым в этой стране, который, проанализировав в 1967 году исследования интеллектуального развития глухих за 50 лет, предположил, что более низкие, по сравнению со слышащими, результаты зависят от методов тестирования, и установил, что в случае использования полностью невербальных методик различий между глухими и слышащими не наблюдается. Он же первым обратил внимание на гетерогенность популяции глухих и показал, что разная этиология нарушений слуха ведет к различным последствиям для развития интеллекта и психического развития в целом [28].

Роберт Шум в статье «Диагностика психического развития глухих детей с допол-

нительными нарушениями» утверждает, что «перевод этих тестов на жестовый язык, не являющийся точным аналогом устной речи, снижает валидность стандартизированного теста... Невербальные же методики способствуют дифференциальной диагностике и точной оценке интеллектуального уровня ребенка с нарушением слуха и нарушением слуха со снижением интеллекта...» [23, с. 139—140].

«Глухие дети с нормальным уровнем невербального интеллекта обычно демонстрируют также хороший уровень развития моторной сферы, навыков самообслуживания и социальных навыков при низком уровне речевого развития. Коммуникативные способности получают оценку между этими показателями» [23, с. 140].

Бринич в своем исследовании показал, что оценки измерения уровня интеллектуального развития коррелируют с оценками коммуникативной компетентности. Коммуникативная компе-

тентность ребенка должна учитываться при предъявлении теста интеллекта [1].

В последние годы стали популярны исследования, направленные на оценку психического развития кохлеарно имплантированных детей. Эти исследования были посвящены большей частью оценке речевого развития детей. Результаты же изучения уровня развития познавательных функций у кохлеарно имплантированных, в сравнении с детьми, которые пользуются слуховыми аппаратами, оказались достаточно противоречивыми (одни исследователи настаивают на существовании значимых различий, другие — на их отсутствии). Однако в самой выборке кохлеарно имплантированных детей также выделяли различные группы — в зависимости от возраста, в котором ребенок перенес операцию, от ее результата (достигнуто ли ожидаемое улучшение слухового восприятия), от основного способа коммуникации (чисто устной или тотальной). Было показано, что все эти факторы также могут влиять на результаты оценки когнитивного развития глухих [4].

Таким образом, на изучение интеллектуального развития глухих большое влияние оказало рассмотрение популяции глухих как разнородной по своему составу группы в отношении семейных условий воспитания, ведущего способа общения и уровня развития коммуникативных навыков, а также наличия дополнительных отклонений в развитии.

Семья как фактор развития ребенка с проблемами слуха

Одним из важнейших условий когнитивного развития ребенка является его

ближайшее социальное окружение. В семье ребенок получает первые знания о мире, о людях и отношениях между ними. Те отношения, которые строят с ребенком его родители (предоставление самостоятельности, степень контроля, отношение к достижениям и успехам ребенка, представления о том, что он должен знать и уметь) непосредственно влияют на его развитие.

Адаптация к нарушению слуха у ребенка протекает в разных семьях по-разному, однако исследователи выделяют несколько общих стадий: шок, защитное отрицание, агрессия, депрессия и признание нарушения.

Различные стадии переживаний родителей следует понимать не как последовательную смену событий, приводящую к признанию нарушения, а как циклический процесс, в котором уже пережитые фазы еще могут вновь повториться, особенно в ситуациях, когда отличие собственного ребенка от сверстников становится особенно заметным. Уровень стресса у слышащих матерей, имеющих детей с нарушениями слуха, зависит и от уровня социальной поддержки, и от уровня дохода семьи. Важными условиями, влияющими на уровень стресса, также являются: степень потери слуха у ребенка, наличие дополнительных нарушений, задержка темпов речевого развития и нарушение детско-родительского взаимодействия [20]. Слышащие матери чаще пессимистично оценивают будущие достижения своего ребенка и его коммуникативные способности [11].

Эмоциональная реакция на диагноз ребенка у родителей глухих детей с дополнительными нарушениями та же, что и у родителей детей с каким-либо одним

нарушением. Однако родители детей со сложными нарушениями часто оказываются изолированными, не включенными в обучающие программы, предназначенные для родителей только глухих детей. Им также приходится затрачивать большие усилия на поиск подходящих программ и иметь дело с большим числом специалистов. Родители глухих детей с дополнительными нарушениями дольше задерживаются на стадии отрицания диагноза [13].

По мнению Вернона и Валльаберштайна, «совладание с горем возможно только после полного принятия и понимания сути диагноза. Тогда родители начинают понимать потребности ребенка, видеть, что ему действительно нужно (какое общение, обучение). Одним из показателей стадии понимания является готовность родителя перейти от устного общения к тотальной коммуникации, которая зачастую в значительно большей степени способствует развитию ребенка» [27, с. 1].

Поэтому зарубежные специалисты подчеркивают, что программы раннего вмешательства обязательно должны включать работу с установками родителей на отношении к своим детям с нарушением слуха и оценку собственных возможностей в их воспитании и обучении. Подчеркивается также необходимость поддержки семей и ориентация программ раннего вмешательства на нужды всей семьи, имеющей глухого ребенка [5].

Роль родителей в обучении глухих детей

В скандинавских странах, США и Великобритании работа по раннему вме-

шательству включает тренинги для родителей, направленные на минимизацию негативных переживаний по поводу рождения глухого ребенка, основанные на культурно-лингвистической модели глухоты (глухие рассматриваются как особое сообщество со своими культурными традициями и собственным языком). Эти тренинги предполагают знакомство родителей с языком жестов и формирование представления о нем как о полноценном языке со своей грамматикой; знакомство с глухими взрослыми, которые рассказывают слышащим родителям о своей жизни, возможностях получить образование, работу, о своих развлечениях и планах; знакомство с особой культурой общества глухих. В результате такой работы с семьей у родителей часто формируется позитивное представление о своем глухом ребенке и его возможностях, что несомненно, влияет на семейный климат и эффективность детско-родительского взаимодействия [30].

Отдельной и очень важной проблемой является коммуникация между слышащими родителями и глухим ребенком.

Из-за недостатка у ребенка импульсов к взаимодействию и общению у родителей ответно не возникают импульсы к налаживанию контактов с ним.

Слышащие родители, воспитывающие глухого ребенка, сталкиваются со многими трудностями. В первую очередь, это связано с тем, что их язык (словесный) не является для их ребенка естественным. В течение первых шести месяцев зрительная система глухого младенца восполняет отсутствие слуха, но потом коммуникация между ним и родителями начинает нарушаться. Тем более

что родители часто достаточно поздно узнают о нарушениях слуха своих детей. «После установления диагноза родители в большом числе случаев выбирают устный способ общения со своим ребенком. И тогда естественное общение между ними пропадает, что отрицательно влияет на эмоциональное, социальное и когнитивное развитие таких детей. Двухязычный, или билингвистический, подход (обучение, в котором жестовый язык глухих признается родным языком, а словесный национальный язык изучается как иностранный), напротив, способствует лучшему лингвистическому и социальному развитию, дает возможность этим детям получить в будущем лучшее образование и квалифицированную работу» [21, с. 39].

Возможные вследствие нарушения слуха вторичные нарушения эмоционального, социального и когнитивного развития могут предопределить ограничения в развитии личности глухого. В Голландии было проведено исследование 238 глухих детей в возрасте от 4 до 18 лет. По данным, полученным от родителей, 41% детей имели эмоциональные и поведенческие проблемы. Наибольшее число детей с такого рода трудностями воспитывались в семьях, характеризующихся обедненным детско-родительским общением. С возрастом у таких детей все чаще наблюдались тревожные и депрессивные состояния [16].

Дополнительные возможности аналоговой передачи информации представляет выразительная мимика, естественная и отчетливая жестикуляция и язык телодвижений. По данным, полученным Кестер, слышащие матери глухих младенцев часто пытаются компенсировать отсутствие акустического кана-

ла коммуникации визуальным и тактильным взаимодействием. Поэтому их глухие младенцы чаще улыбаются, тянутся к матери и дотрагиваются до нее. Они также обладают более высоким уровнем двигательной активности. [22, с. 145]. Однако такая компенсация возможна, во-первых, если матери с рождения ребенка известно о том, что ее ребенок имеет нарушение слуха, во-вторых, если мать не пребывает в депрессии и отчаянии по поводу диагноза ребенка.

Согласно данным, полученным Ледерберг и Эверхарт, в общении глухого ребенка со слышащей матерью нарушен скорее содержательный аспект, чем эмоциональный. Глухие дети достаточно внимательны к сигналам матерей, стараются проявлять инициативу в общении, однако им сложнее, чем слышащим, удается поддерживать тему, они чаще дают указания своим матерям, чем задают вопросы. Большинство различий, обнаруживаемых в общении слышащих матерей со слышащими детьми и слышащих матерей с глухими детьми, по мнению этих исследователей, связаны скорее с нарушением речевого развития детей, чем с недоразвитием коммуникативных навыков [10].

Контролирующее поведение в меньшей степени свойственно тем матерям, которые участвовали в программах раннего вмешательства, особенно у тех, кто проходил тренинг жестового общения.

Исследования Розмари Калдерон [3] глухих детей в возрасте от 9 до 53 месяцев и их семей показали, что коммуникативная компетентность и активное участие родителей в программах раннего вмешательства являются также важными условиями раннего речевого и социально-эмоционального развития, будущего

развития чтения и академической успеваемости.

По мнению Натсон, Джонсон и Салливан, «ребенок с коммуникативными проблемами подвергается большему риску физического насилия даже в собственной семье» [9]. Особенное раздражение слышащих матерей, по данным, полученным Эллисом и Пакульски, вызывают глухие дети с неразборчивой устной речью [6].

Очевидно, что описанные особенности общения глухого ребенка со слышащими родителями оказывают несомненное влияние не только на личностное, но и на познавательное развитие. Гиперопека и повышенный контроль приводят к ограничению возможностей независимо приобретать собственный опыт, учиться самостоятельно. А отсутствие эффективного канала коммуникации (естественного «общего языка») значительно затрудняет полноценный обмен информацией между родителем и ребенком, вследствие чего общение сводится к более примитивным формам — родители чаще запрещают и дают указания, чем объясняют и рассказывают. Ребенку не приходится самостоятельно решать познавательные задачи, он не может сформулировать конкретный вопрос, на который ему необходимо получить ответ.

Обучающий потенциал жестового языка

Долгое время считалось, что жестовый язык является более примитивным, чем устная речь. Только с начала 70-х годов XX столетия на Западе общество глухих стало восприниматься как «национальное» меньшинство со своим языком и самобытной культурой. Жестовая речь

получила статус полноценной в лингвистическом отношении языковой системы, аналогичной разговорному устному языку.

Однако применение жестового языка в образовании глухих сопровождалось дискуссией о том, как влияет его изучение на речевое и познавательное развитие ребенка, на усвоение образовательных программ, которые традиционно опирались на овладение устной речью.

В зарубежных исследованиях изучается влияние языковой среды на развитие ребенка. В частности, сравниваются семьи, где используется устный и билингвистический жестовый способ общения, с точки зрения влияния на формирование грамотности ребенка. По мнению Сванвик и Уотсона, и в том, и в другом случае важно раннее вмешательство специалистов, определяющих подходящий для ребенка и его семьи путь развития [25].

Мидоу в своей статье «Влияние жестового общения в раннем возрасте на интеллектуальное развитие и на становление социальных и коммуникативных навыков» пишет, что «самым важным в речевом развитии ребенка является не словарный запас сам по себе, а, скорее, возможность ребенка выразить с его помощью мысли и чувства... Слышащий ребенок уже к четырем годам имеет словарь объемом в 2-3 тысячи слов, а также умеет грамматически правильно построить из этих слов осмысленные высказывания, в то время как глухой пользуется лишь отдельными словами... Жестовый язык, который используется в большинстве семей глухих родителей, позволяет глухому ребенку общаться успешно и способствует его интеллектуальному и социальному становлению» [15, с. 321].

Согласно экспериментальным данным, слышащим родителям, которые используют жестовый язык в общении со своими маленькими глухими детьми, гораздо лучше удается вовлекать детей в общение с помощью символических средств языка, чем родителям, которые предпочитают чисто устную коммуникацию. Родители, практикующие тотальную коммуникацию (все возможные способы передачи информации с широким использованием естественных жестов), приближаются к тем, что используют жесты, но они все же отстают от группы родителей, использующих жестовый язык, по успешности обмена с детьми символическими языковыми категориями [12].

В Израиле проводилось исследование, в котором участвовали глухие дети, которые осваивали жестовый язык как родной, но владели и устной речью. Исследование включало две серии: в первой детей просили описать картину с помощью жестов, а во второй — устно. В обоих случаях экспериментатор перебивал ребенка, задавая вопросы, требующие дополнительных разъяснений. Пользуясь жестами, дети отвечали на вопросы гораздо свободнее и разнообразнее и использовали стратегии более высокого уровня, чем при использовании устной речи [18].

По данным Салливан и Шатл, полученным с помощью теста Векслера, глухие дети глухих родителей имели значительно более высокие вербальный и невербальный IQ, чем глухие дети слышащих родителей [24].

В последние несколько лет стали очень популярными исследования формирования модели психического у детей с нарушением слуха. Важным представляется тот факт, что у глухих детей слы-

шащих родителей (которых выделяют в группу поздно овладевших жестами — только в школьном возрасте) наблюдается значительная задержка в развитии модели психического, по сравнению с глухими детьми глухих родителей. Эти данные нашли широкое подтверждение в других исследованиях, например, Петерсон и Сигал, рассматривают этот вопрос на материале 11 работ [19].

Кроме работ, обосновывающих пользу применения жестового языка в обучении и воспитании глухих, существуют исследования, результаты которых указывают на благоприятное воздействие обучения жестовому языку на интеллектуальное и лингвистическое развитие слышащих детей [8].

Официальный жестовый язык — не единственный невербальный способ общения родителей со своим глухим ребенком. Канадская исследовательница Морфорд провела обзор исследований, посвященных изучению «Домашнего жестового языка» (Homesign). Этот вариант жестового языка обычно используется в семьях, где у слышащих родителей рождаются глухие дети. Обычно обозначения этого языка не выходят за пределы одной семьи и сначала представляют собой, в основном, изобразительные или естественные жесты. Затем, по мере усвоения всеми членами семьи этих обозначений, изобразительный компонент в жестовом общении редуцируется, вследствие того, что изобразительность жестов не делает их более легкими для усвоения и запоминания. В семьях, где родители не владеют официальным жестовым языком своей страны, «домашний жестовый язык» играет очень важную роль. Когда наступает критический для овладения речью период, считает Морфорд, ребенок начинает восприни-

мать естественные жесты родителей как языковую информацию, запоминает их и использует в дальнейшем для общения с ними. Однако домашний лексикон, как правило, ограничен и не применим в общении вне семьи. Поэтому очевидно, что в развитие ребенка большой вклад вносит культурный жестовый язык, так как он позволяет открыть более широкий диапазон источников информации, и, когда ребенок попадает в среду, где он используется, он достаточно быстро перестраивается с домашних жестов на конвенциональные жесты общества глухих своей страны [17].

Заключение

Таким образом, анализируя описанные выше исследования, можно выделить два фактора, определяющих более низкие темпы интеллектуального развития глухих детей из семей слышащих родителей — это длительный период установления общего языка как канала обмена информацией и ограничение возможностей ребенка, вследствие представления о нем как о больном и нуждающемся в постоянном контроле со стороны родителей.

Среди западных специалистов постоянно идут дискуссии об эффективности традиционных и новых программ обучения глухих. Хорошо известно, что глухие дети испытывают особые трудности в формировании навыков чтения, и особенно в понимании письменного текста. Заучивание слов и составление предложений из них — один из традиционных подходов к обучению чтению, который современные зарубежные психологи и педагоги признают малоэффективным. Исследования показывают, что эффек-

тивность запоминания и узнавания слов, а также понимания письменной речи, значительно повышается при использовании жестовой речи параллельно с чтением текста, а также видео-переводов рассказов, предназначенных для чтения. В связи с этим разрабатываются специальные программы обучения чтению при поддержке жестового языка [29]. Жестовый язык в западных странах признается важным инструментом получения информации и приобщения к культуре детей с нарушениями слуха. Все чаще встречаются видео-варианты детских книг на жестовом языке [14].

Фростад показал, что глухие дети демонстрируют те же стратегии решения задач на простые арифметические операции, что и слышащие дети, правда, используют не только устный счет, но и жестовые обозначения чисел. Жесты являются для них важным вспомогательным средством (слышащие дети тоже используют счет на пальцах, но глухие могут применять его не только в пределах десятка). Однако глухие могут дольше задерживаться на стадии присчитывания на пальцах и не переходить на тот уровень, когда они просто вычисляют в уме [7].

Согласно данным, полученным Ребеккой Булл и Марком Маршак, представления о числах глухих и слышащих людей не отличаются, но глухие медленнее производят операции сравнения, и эффективность базовых числовых операций у них ниже, чем у слышащих [2].

Таким образом, учебные достижения глухих, по результатам проведенных исследований, обычно оцениваются ниже, чем достижения слышащих. Соотношение интеллекта и учебных достижений определяется тем, в какой степени обучение опирается на речь. Обучение глу-

хих в школе часто представляет собой тренировку разговорной речи, что отнимает время от других занятий.

Однако продолжается активная разработка новых учебных программ, производится оценка их эффективности. Особенно важной представляется нам заинтересованность западного общества и госу-

дарства в результативности обучения глухих детей и взрослых, когда вопросы образования глухих могут обсуждаться на уровне парламента. Политики обращают внимание на уровень школьной успеваемости глухих, на эффективность обучающих программ и необходимость поддержки жестового языка в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Brinich P.* Relationship between intellectual functioning and communicative competence in deaf children // *Journal of Communicational Disorders.* 1981. Vol. 14, Iss. 5. P. 429—434.
2. *Bull R., Marschark M., Blatto-Vallee G.* SNARC hunting: Examining number representation in deaf students // *Learning & Individual Differences.* 2005. Vol. 15, Iss. 3. P. 223—236.
3. *Calderon R.* Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early Reading, and Social-Emotional Development // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 2000. Vol. 5, Iss. 2. P. 140—155.
4. Cognitive Processing in Children Using Cochlear Implants: the Relationship between Visual Memory, Attention, and Executive Functions and Developing Language Skills / *Surowiecke V.N., Maruff P., Busby P.A., Sarant J., Blamey P.J., Clark G.M.* // *Annals of Otolaryngology, Rhinology & Laryngology.* 2002. Vol. 111, Iss. 5. P. 119—127.
5. *Desjardin J.L.* Assessing Parental Perceptions of Self-Efficacy and Involvement in Families of Young Children with Hearing Loss // *Volta Review.* 2003. Vol. 103, Iss. 4, P. 391—409.
6. *Ellis L., Pakulski L.* Judgments of Speech Intelligibility and Speech Annoyance by Mothers of Children Who Are Deaf or Hard of Hearing // *Perceptual & Motor Skills.* 2003. Vol. 96, Iss. 1, P. 324—328.
7. *Frosted P.* Deaf children's use of cognitive strategies in simple Arithmetic problems // *Educational Studies in Mathematics.* 1999. Vol. 40, Iss. 2. P. 129—153.
8. *Goodwyn S., Acredolo L., Brown C.* Impact of Symbolic Gesturing on Early Language Development // *Journal of Nonverbal Behavior.* 2000. Vol. 24, Iss. 2. P. 81—103.
9. *Knutson J.F., Johnson C.R., Sullivan P.M.* Disciplinary choices of mothers of deaf children and mothers of normally hearing children // *Child Abuse & Neglect.* 2004. Volume 28, Iss. 9. P. 925—937.
10. *Lederberg A.R., Everhart V.S.* Conversations Between Deaf Children and Their Hearing Mothers: Pragmatic and Dialogic Characteristics // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 2000. Vol. 5, Iss. 4. P. 303—322.
11. *Lederberg A.R., Golbach T.* Parenting Stress and Social Support in Hearing Mothers of Deaf and Hearing Children: A Longitudinal Study // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 2002. Vol. 7, Iss. 4. P. 330—345.
12. *Loots G., Devise I., Jacquet W.* The Impact of Visual Communication on the Intersubjective Development of Early Parent — Child Interaction With 18- to 24-Month-Old Deaf Toddlers // *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education.* 2005. Vol. 10, Iss. 4. P. 357—375.
13. *Luterman D.* Counseling Families of Children with Hearing Loss and Special Needs // *Volta Review.* 2004. Vol. 104, Iss. 4, P. 215—220.

14. *McCaffrey M.* Great Books in Sign Language // *School Library Journal*. 2004. Vol. 50, Iss. 12. P. 30—30.
15. *Meadow K.* Early Manual Communication in Relation to the Deaf Child's Intellectual, Social, and Communicative Functioning // *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2005. Vol. 10, Iss. 4. P. 321—329.
16. Mental Health Problems of Deaf Dutch Children as Indicated by Parents' Responses to the Child Behavior Checklist / T. van Eldik, P. Treffers, J. Veerman, F. Verhulst // *American Annals of the Deaf*. 2004, Vol. 148, Iss. 5. P. 390—395.
17. *Morford J.* Insights to Language from the Study of Gesture: a Review of Research on the Gestural Communication of Non-signing Deaf People // *Language & Communication*. 1996. Vol. 16, Iss. 2. P. 165—178.
18. *Most T.* The Use of Repair Strategies: Bilingual Deaf Children Using Sign Language and Spoken Language // *American Annals of the Deaf*. 2003. Vol. 148, Iss. 4. P. 308—314.
19. *Peterson C., Wellman H., Liu D.* Steps in Theory-of-Mind Development for Children With Deafness or Autism // *Child Development*. 2005. Vol. 76, Iss. 2. P. 502—517.
20. *Pipp-Siegel S., Sedey A.L., Yoshinaga-Itano C.* Predictors of Parental Stress in Mothers of Young Children with Hearing Loss // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2002. Vol. 7, Iss. 1. P. 1—17.
21. *Preisler G.* The Development of Communication and Language in Deaf and Severely Hard-of-Hearing Children: Implications for the Future // *International Journal of Pediatric Otolaryngology*. 1999. Vol. 49, Supplement 1. P. S39—S43.
22. *Sanford Koester L.* Face-to-face Interactions Between hearing Mothers and Their Deaf or Hearing Infants // *Infant Behavior and Development*. 1995. Vol. 18, Iss. 2. P. 145—153.
23. *Schum R.* Psychological Assessment of Children with Multiple Handicaps Who Have Hearing Loss // *Volta Review*. 2004. Vol. 104, Iss. 4, P. 237—255.
24. *Sullivan P., Schutle L.* Factor Analysis of WISC-R with Deaf and Hard-of-Hearing Children // *Psychological Assessment*. 1992. Vol. 4, Iss. 4. P. 537—540.
25. *Swanwick R., Watson L.* Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments // *Journal of Early Childhood Literacy*. 2005. Vol. 5, Iss. 1. P. 53—78.
26. Teaching sign language to hearing children as a possible factor in cognitive enhancement / Capirci O., Cattani A., Rossini P., Volterra V. // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1998. Vol. 3, Iss. 2. P. 135—142.
27. *Vernon M., Wallrabenstein J.M.* The Diagnosis of Deafness in a Child // *Journal of Communicational Disorders*. 1984. Vol. 17, Iss. 1., P. 1—8.
28. *Vernon McCay.* Fifty Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of Implications // *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2005. Vol. 10, Iss. 3. P. 225—231.
29. *Wauters L.N.* Sign Facilitation in Word Recognition // *Journal of Special Education*. 2001. Vol. 35, Iss. 1. P. 31—41.
30. *Young A.M.* Hearing parents' adjustment to a deaf child—the impact of a cultural-linguistic model of deafness // *Journal of Social Work Practice*. 1999. Vol. 13, Iss. 2. P. 157—176.

Role of sign language in intellectual and social development of deaf children: Review of foreign publications

A. Yu. Khokhlova

*educator-psychologist of State Budget Educational Institution № 65, associate professor
of the chair of special psychology, faculty of clinical and special psychology,
Moscow State University of Psychology and Education*

The article provides an overview of foreign psychological publications concerning the sign language as a means of communication in deaf people. The article addresses the question of sign language's impact on cognitive development, efficiency and positive way of interacting with parents as well as academic achievement increase in deaf children.

Keywords: sign language, means of communication, communicative competence, intellectual development of deaf children, deaf children, child - parent interaction, family of a deaf child.