

А.В. Замша,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психологічного супроводу
дітей з особливими освітніми потребами,
Український науково-методичний центр практичної психології і
соціальної роботи НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

В статті здійснено теоретичний аналіз проблеми навчання дітей із порушеннями слуху з огляду на домінуючу модель сприймання глухоти, що опосередковує зміст і особливості організації процесу навчання дітей із порушеннями слуху, які в сукупності впливають на формування певних особистісних якостей та рис. Виокремлено медичну, соціальну та культурну моделі сприймання глухоти.

При медичній моделі діти з порушеннями слуху опановують меншим, аніж їхні чуючі однолітки змістом освіти, крім цього організація процесу навчання має наскрізну корекційну спрямованість, що зосереджується на намаганні виправити первинні та вторинні порушення розвитку, які виникають внаслідок порушення слуху. Це формує у дітей з порушеннями слуху почуття власної неповноцінності в порівнянні з чуючими однолітками, виникнення у них відчуття обмежень щодо перспектив їхньої самореалізації в світі чуючих.

При соціальній моделі, організація процесу навчання спрямовується на усунення бар'єрів у комунікації дитини з порушеннями слуху з оточуючими. Ця модель ґрунтується на інклюзивній філософії освіти, що передбачає інтегрування дитини з порушеннями слуху в чуюче освітнє середовище. Втім, у таких умовах неможливо забезпечити повноцінну участь і активність такої дитини в освітньому процесі. В цих умовах навчання часто відбувається за посередництва перекладача жестової мови. Внаслідок цього у дитини з порушеннями слуху формується почуття «інакшості» та стереотип

сприймання оточуючих як таких, що їй винні (наприклад, ставити хороші оцінки тощо, тому що дитина глуха).

Культурна модель глухоти передбачає збереження для дітей із порушеннями слуху спеціальної форми навчання, яка відбувається із залученням дорослих глухих вчителів та чуючих вчителів з родин глухих, які є носіями культури, цінностей, досвіду вирішення найрізноманітніших проблем, що виникають в житті глухої людини. При цій моделі навчання у дитини з порушеннями слуху формується почуття гордості за власну приналежність до спільноти глухих, позитивне самосприйняття, адекватне бачення власних життєвих перспектив.

Ключові слова: жестова мова, культура глухих, модель глухоти, рольова модель, спеціальне навчання, інклюзивне навчання.

Постановка проблеми. Актуальність проведення психологічних досліджень проблеми навчання дітей із порушеннями слуху зумовлена необхідністю пошуку більш ефективних технологій навчання, що забезпечують всебічний розвиток таких дітей та сприяють підвищенню рівня їхньої освіченості. Саме психологічні знання складають важливий ресурс для генерації нових ідей щодо підходу до навчання дітей цієї категорії. Адже традиційне навчання дітей з порушеннями слуху зосереджується здебільшого на їхньому мовленнєвому розвитку, у той час як освітній процес має забезпечувати комплексний вплив на найрізноманітніші складові розвитку особистості таких дітей, а не лише окремі з них.

Аналіз останніх досліджень. Проблема становлення особистості здобувача освіти з порушеннями слуху є практично недослідженою вітчизняними дослідниками, у той же час за кордоном вона є однією з ключових у сурдопсихології останніми десятиліттями. Зокрема, її розроблення втілене у студіюваннях низки вчених, у яких розкрито такі питання як: роль глухих вчителів у особистісному розвитку дітей з порушеннями слуху в програмах раннього втручання та дошкілля (M. Berke, B. Benedict, E. Gale, R. Hoffmeister, S. Olson, K. Putz, K.D. Rogers, C. Shantie, A.M. Young,

С. Yoshinaga-Itano та ін.); технології особистісно-орієнтованого навчання дітей із порушеннями слуху (D.A. Gerber та ін.); формування культурної ідентичності особистості з порушеннями слуху (E. Goldblat, M. Jones, H. Lane, T. Most та ін.); проблема соціального прийняття дитини з порушеннями слуху (B. Heyman, B. Bell, M. Kingham, E.C. Handyside та ін.); соціокультурні чинники академічних здобутків учнів із порушеннями слуху (M. Marschark, D.F. Moores, K.M. Nagle, L.A. Newman, T. Nunes, J. Olsson, U. Pretzlik, D.M. Shaver та ін.); роль освітнього середовища у формуванні ідентичності «глухої особи» (K. Hadjikakou, M. Nikolarazi, I.M. Munoz-Baell, C. Obasi, M.T. Ruiz та ін.); освітні моделі «глухоти» (D. Power та ін.) тощо.

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз проблеми становлення особистості здобувачів освіти із порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз робіт E. Goldblat, M. Jones, H. Lane, M. Marschark, D.F. Moores, T. Most, K.M. Nagle, L.A. Newman, T. Nunes, J. Olsson, D. Power, U. Pretzlik, D.M. Shaver та інших свідчить, що в основу організації процесу навчання дітей із порушеннями слуху закладаються три моделі розуміння глухоти: медична, соціальна та культурна. В кожній із означених освітніх моделей є власне ставлення до глухоти, а відтак і щодо пріоритетів організації процесу навчання, що впливає на поведінку та самовідчуття дитини з порушеннями слуху.

Медична модель глухоти є однією з найбільш поширених в освітніх системах багатьох країн світу, у тому числі й в Україні. В межах цієї моделі характерні когнітивні установки, що зумовлюють сприймання порушення слуху як фізичної вади, інвалідності, неповносправності особистості, яку необхідно виправити. За кордоном в розвинутих країнах ця модель нині зазвичай застосовується лише до категорії пізнооглухлих здобувачів освіти, які до втрати слуху оволоділи словесною мовою, а також стосовно слабкочуючих осіб, які частково втратили слух.

Сурдопсихологічні дослідження, що проведені в межах цього погляду на глухоту традиційно розглядають порушення слуху як трагедію особистості та

родини, яка виховує таку дитину. Відтак, психологічний супроводу дитини з порушеннями слуху в освітньому процесі зорієнтований на допомогу родині, що проходить стадії переживання горя від фізичної вади: шок; заперечення; злість і образа; провина і депресія; прийняття (Ф. Василюк, E. Kübler-Ross, E. Lindemann та ін.). Втім, як зазначають M. Berke, B. Benedict, E. Gale, R. Hoffmeister, S. Olson, K. Putz, K.D. Rogers, C. Shantie, A.M. Young, C. Yoshinaga-Itano та інші, проходження родиною стадій переживання горя від порушення слуху у дитини відбувається лише в тому випадку, якщо на початковому етапі таким родинам не було надано кваліфікованого супроводу.

Освітній процес в межах цієї моделі глухоти реалізується через його корекційну спрямованість, яка передбачає, що основна увага педагогів зосереджується на корекції первинних і вторинних порушень розвитку, що викликані порушеннями слуху. Значна частка освітнього процесу в цьому випадку відводиться на корекцію і формування правильної звуковимови, розвитку залишків слуху та опанування усним мовленням.

Домінування такої моделі в освітньому процесі формує у дитини відчуття «неповноцінності», «слабкості», «неспроможності», що негативно позначається на адекватності її самооцінки, формує викривлене уявлення про перспективи її розвитку та самореалізації при створенні родини, так і оцінці нею власних можливостей щодо працевлаштування (K. Hadjidakou, M. Nikolaraizi, I.M. Munoz-Baell, C. Obasi, M.T. Ruiz та ін.).

У процесі навчання домінує опора на використання усного мовлення як засобу передачі інформації та допоміжних звукопідсилюючих пристроїв (слухових апаратів, кохлеарних імплантів та FM-систем).

Водночас *соціальна модель глухоти* розглядає порушення слуху через призму бар'єрів у комунікації, що викликані, з одного боку, порушенням слуху у дитини, а, з іншого боку, неготовністю чуючої більшості до ефективної взаємодії з дитиною з порушеннями слуху (K.M. Nagle, L.A. Newman, T. Nunes, J. Olsson, D. Power, U. Pretzlik, D.M. Shaver та ін.). Адже, у дитини з порушеннями слуху безвідносно від ступеня цього порушення у жестомовному

оточенні не виникає бар'єрів у комунікації. Відтак, нежестомовне освітнє середовище створює перешкоди на шляху до повноцінного залучення дитини з порушеннями слуху в освітній процес.

На цьому тлі освітній процес проектується на підґрунті забезпечення мінімізації чи усунення бар'єрів у комунікації, що виникають між глухими та чуючими суб'єктами навчального процесу. При цьому вплив здійснюється на обидві сторони. Домінуючим для дітей із порушеннями слуху стає тренування використання залишків слуху та користування допоміжними технологіями слухопротезування. В той час як перед чуючими суб'єктами освітнього середовища постає необхідність оволодіння національною жестовою мовою як безбар'єрним засобом комунікації з дитиною з порушеннями слуху.

Соціальна модель глухоти прослідковується в низці нормативних актів, зокрема у Саламанській декларації щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, Міжнародній класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я тощо, що утверджують інклюзивну філософію в освіті дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку.

В межах цієї моделі, становлення особистості відбувається в більш сприятливих умовах, однак, на тлі формуванні у дитини з порушеннями слуху відчуття «інакшості», відмінності від оточуючих.

Незважаючи на позитиви інклюзивної організації освітнього процесу, налагодження ефективної комунікації дитини з порушеннями слуху з чуючими однолітками утруднюється низкою факторів. По-перше, досить незначна частка чуючих володіє жестовою мовою в обсязі достатньому для вільного висловлювання власних думок та взаємодію з жестомовними особами. З іншого боку, навіть найсучасніші технології слухопротезування не забезпечують повноцінного слухового сприймання дитиною з порушеннями слуху усіх комунікацій, що відбуваються в межах освітнього процесу. Тому, освітній процес зазвичай відбувається за посередництва асистента з комунікації між чуючими та глухими – перекладача жестової мови.

В цих умовах постійне і активне включення такої дитини в освітній процес залишається під питанням, адже частина інформації є недоступною для дитини, вона обмежена у своїй участі в освітньому процесі та спілкуванні з оточуючими, яке зазвичай відбувається лише за посередництва перекладачів жестової мови.

Внаслідок неможливості забезпечення повноцінного доступу дитини з порушеннями слуху до інклюзивного освітнього процесу її академічні досягнення будуть відставати від чуючих однолітків, що викликатиме у неї почуття неповноцінності щодо досягнення високих результатів у навчанні на рівні з чуючими. Це знижуватиме вираженість мотивації до навчання, а також формуватиме прагнення до уникнення невдач, що зокрема виявлятиметься у страху низької оцінки, небажанні відповідати біля дошки. Це в сукупності формуватиме почуття меншовартості порівняно з чуючими.

Водночас застосування в цих умовах різних критеріїв оцінювання навчальних досягнень для дітей зі збереженим та порушеним слухом, що характеризується послабленими вимогами до останніх. Це зумовлюватиме формування у дітей з порушеннями слуху неадекватного ставлення до процесу оцінювання та власних досягнень. В цих умовах у них може формуватися стереотип сприймання чуючого педагога як такого, який має «подарувати» хорошу оцінку.

Культурна модель глухоти визначає порушення слуху як особливість, що вказує на приналежність дитини з порушеннями слуху до лінгвокультурної меншини глухих (M. Berke, B. Benedict, E. Gale, R. Hoffmeister, M. Marschark, D.F. Moores, S. Olson, K. Putz, K.D. Rogers, C. Shantie, A.M. Young, C. Yoshinaga-Itano та ін.). Діти з порушеннями слуху – єдина категорія серед дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими порушеннями розвитку, стосовно яких може застосовуватися культурна модель організації освітнього процесу. Адже в межах цієї моделі діти з порушеннями слуху розглядаються як діти етнічних меншин, і відповідно їх навчання відбувається в умовах спеціальних закладів чи класів, які навчаються за спеціальними програмами.

Культурна модель передбачає повагу до глухої особистості та досвіду глухої спільноти. Дитина, які навчається за такими культурними освітніми програмами формує почуття власної культурної приналежності до спільноти глухих безвідносно від ступеня порушення у неї слуху. Це сприяє розвитку у них почуття гордості за власної приналежності до спільноти глухих.

Водночас організації навчання дітей з порушеннями за цієї моделі є одним із найскладніших викликів для будь-якого закладу освіти. Адже діти з порушеннями слуху у переважній більшості народжуються в родинх чуючих батьків (90% за даними D.F. Moores), крім цього більшість вчителів у закладі є чуючими, відтак таке середовище практично нічого не знає про цінності та особливості культури спільноти глухих. В цьому контексті особливої ролі набувають глухі вчителі та чуючі вчителі, які походять з родин глухих батьків, саме вони можуть бути рольовими моделями для особистості з порушеннями слуху, яка зростає.

Про необхідність залучення дорослих глухих як моделей для навчання дітей із порушеннями слуху йдеться і в пункті 4 статті 24 «Освіта» Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю.

Залучення таких рольових моделей в освітній процес сприяє створенню природних умов опанування дітьми з порушеннями слуху жестовою мовою, оволодінню ними культурою, цінностями глухих, передачі досвіду щодо вирішення найрізноманітніших життєвих ситуацій, захисту своїх прав та виконання обов'язків, орієнтування в соціальному середовищі (пошук і отримання інформації, навігація, контактування з чуючими і т.ін.), що сприятиме підвищенню можливостей до соціального адаптування таких дітей в подальшому. Адже для дорослих глухих народження глухої дитини сприймається як «нормальний стан», вони не зосереджують настільки багато уваги на порушенні слуху, скільки це характерно робити для чуючих дорослих. Дитина з порушеннями слуху, яка бачить щоденно успішну рольову модель глухого дорослого легко себе ідентифікує з ним, що формує у неї уявлення про можливості та власного перспективи розвитку.

На користі застосування цієї моделі свідчать результати навчання глухих дітей глухих батьків, які виявляються на рівні з чуючими однолітками (M. Marschark D.F. Moores, K.M. Nagle, L.A. Newman, T. Nunes, J. Olsson, U. Pretzlik, D.M. Shaver та ін.).

Висновки. З викладеного висновується, що вибір моделі ставлення до глухоти, зумовлює не лише специфіку та пріоритети організації процесу навчання дітей із порушеннями слуху, а й впливає на формування у них певних психологічних якостей. Так, медична модель детермінує формування у дитини почуття власної неповносправності, напротивагу цьому при соціальній моделі у такої дитини часто формується відчуття ексклюзії з освітнього середовища чи неадекватні стереотипи сприймання себе як суб'єкта процесу навчання. При культурній моделі глухоти у дитини з порушеннями слуху формується позитивне ставлення до себе, гордість за приналежність до спільноти глухих, адекватне розуміння своїх можливостей та формування життєвих перспектив.

Література

1. Gale, E., Berke, M., Benedict, B., Olson, S., Putz, K., Yoshinaga-Itano, C. (2019). Deaf adults in early intervention programs. *Deafness & Education International*, pp. 1-22.
2. Gerber, D.A. (1990). Listening to Disabled People: The Problem of Voice and Authority in Robert B. Edgerton's the Cloak of Competence. *Disability, Handicap & Society*. Vol.5, pp. 3–23.
3. Goldblat, E., Most, T. (2018). Cultural Identity of Young Deaf Adults with Cochlear Implants in Comparison to Deaf without Cochlear Implants and Hard-of-Hearing Young Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol.23, pp. 228-239.
4. Heyman, B., Bell, B., Kingham, M.R., Handyside, E.C. (1990). Social class and the prevalence of handicapping conditions. *Disability, Handicap & Society*. Vol. 5 (2), pp. 167–84.
5. Jones, M. (2002). Deafness as Culture: A Psychosocial Perspective. *Disability Studies Quarterly*. Vol.22(2).

6. Lane, H. (1999). *The Mask of Benevolence : Disabling the Deaf Community*. San Diego: DawnSignPress.
7. Marschark, M., Shaver, D.M., Nagle, K.M., Newman, L.A. (2015). Predicting the Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students From Individual, Household, Communication, and Educational Factors. *Exceptional Children*. Vol. 81 (3), pp. 350–369.
8. Moores, D.F. (1990). *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Gallaudet University Press.
9. Nikolarazi, M., Hadjikakou, K. (2006). The role of educational experiences in the development of deaf identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 11, pp. 477-492.
10. Nunes, T., Pretzlik, U., Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness & Education International*. Vol.3 (3), pp.123–136.
11. Obasi, C. (2008). Seeing the deaf in "deafness". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Vol. 13 (4), pp. 455–65.
12. Power, D. (2005). Models of deafness: cochlear implants in the Australian daily press. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Vol. 10(4), pp.451–459.
13. Rogers, K.D., Young A.M. (2011). Being a Deaf Role Model: Deaf People's Experiences of Working with Families and Deaf Young People. *Deafness & Education International*, Vol. 13(1), pp. 2-16.
14. Ruiz, M. T., Munoz-Baell, I.M. (2000). Empowering the deaf. Let the deaf be deaf. *Journal of Epidemiology & Community Health*. Vol. 54 (1), pp. 40–44.
15. Shantie, C., Hoffmeister, R. (2000). Why Schools for Deaf Children Should Hire Deaf Teachers: A Preschool Issue. *The Journal of Education*, 182(3), 37-47.
16. Young, A.M. (1999). Hearing parents' adjustment to a deaf child-the impact of a cultural-linguistic model of deafness. *Journal of Social Work Practice*. Vol. 13 (2), pp. 157–76.

Zamsha A. V. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EDUCATING OF HEARING IMPAIRMENT CHILDREN.

The article deals with the results the theoretical analysis of the problem of teaching hearing impairments children in view of the dominant model of understanding the deafness, which mediates the features of the education process organization of hearing impairments children, which influence on the formation of some personality traits.

The medical model means that hearing impairments children acquire less of the education content than their hearing peers and the organization of the education process has a corrective focus, which means the influence on the primary and secondary developmental disorders that occur as a result of hearing impairment. This model forms in hearing impairment children their own inferiority compared to hearing peers, the emergence of a sense of constraints on the prospects of their self-realization in the modern social world of hearing.

In the social model, the organization of the learning process is aimed at removing barriers in communication of the hearing impairment children with others. On this model is based on the inclusive education. However, in such circumstances it is impossible to ensure full participation and activity of hearing impairment children in educational process. As a result, the hearing impairment children develop the sense of “otherness” and a stereotype that others owe to them because of he/she is deaf.

The cultural model of deafness preserves for hearing impairments children the special education that involves the involvement of adult deaf teachers and hearing teachers from deaf families, who are carriers of the culture, values, experience of solving a variety of problems that arise in the life of a deaf peoples. In this model of learning a hearing impaired children help to form the sense of pride for his/her own belonging to the deaf community, positive self-perception, and adequate vision of his/her own life prospects.

Key words: sign language, deaf culture, model of deafness, role model, special education, inclusive education.