

**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  
Національної академії педагогічних наук України

## СПЕЦИФІКА РОБОТИ ПСИХОЛОГІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ ІЗ ЧУЮЧИМИ БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

*У статті розглянуто проблему фахової інформаційно-просвітницької роботи з чуючими батьками дітей із порушеннями слуху в контексті реалізації ключових завдань інклюзивно-ресурсних центрів. Розкрито альтернативні шляхи розвитку дітей глухих та напівглухих. Висвітлено роль переконань та упереджень чуючих батьків при виборі маршрутів розвитку дитини. Охарактеризовано жестову мову як засіб розвитку дітей із порушеннями слуху.*

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, діти з порушеннями слуху, жестова мова, інклюзивно-ресурсні центри.

**Постановка проблеми.** Реформування вітчизняної освітньої галузі ґрунтується на впровадженні нової філософії, відповідно до якої діти з особливими освітніми потребами (ООП) мають отримати змогу здобувати освіту на рівні з дітьми із типовим розвитком. Це передбачає, що діти з особливими освітніми потребами (за виключенням дітей із порушеннями інтелектуального розвитку) мають опанувати такі самі зміст та компетентності, що й діти з типовим розвитком. До початку реформування освітньої галузі, при навчанні дітей з ООП доволі часто вимоги щодо рівня їхньої освіти знижувались, зокрема, зменшувався і спрощувався зміст навчальних програм, окремі категорії вступали до закладів вищої освіти через внутрішні іспити, а не результати зовнішнього незалежного оцінювання тощо. Нині зміна філософії щодо здобуття освіти дітей з ООП зміщує акценти зі змісту на методику і форму навчання таких дітей. Адже зміст освіти визначається відповідними державними стандартами, а методика і форма навчання має враховувати специфіку порушення розвитку, можливості дитини її потреби, що виникають у процесі здобуття освіти.

У цьому контексті особливого значення набуває робота фахівців, які спроможні визначати особливі освітні потреби дитини й ресурсні можливості її розвитку, відповідно до чого рекомендувати вид та обсяг психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг. Відповідно до сучасного нормативного забезпечення освітньої сфери, зокрема, Постанови Кабінету Міністрів України № 545 від 12.07.2017 р., виконання окресленого спектру завдань покладено на фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Виконання

цих завдань вимагає від фахівців ІРЦ ґрунтовної обізнаності у широкому спектрі питань і володіння інноваційними ними сучасними психолого-педагогічними технологіями діагностування, компенсування, коригування й розвивання дітей з особливими освітніми потребами.

Насамперед, успішна робота фахівців ІРЦ із дітьми з особливими освітніми потребами ґрунтується на усвідомленні ними не лише специфіки відповідної категорії дітей й їхніх індивідуальних особливостей, а й на здатності ефективно працювати з батьками, оскільки саме останні здійснюють остаточний вибір освітньої траєкторії своєї дитини.

Втім, ефективна робота фахівців ІРЦ ускладнюється тією обставиною, що такі центри почали працювати порівняно нещодавно, а отже, нині є дефіцит як практичного досвіду, так і досить широкий спектр проблем діяльності психологів і педагогів ІРЦ залишається науково нерозробленим.

Вітчизняних наукових досліджень з окресленої наукової проблеми порівняно небагато, втім, роботи таких вчених, як Е. Данілавичюте, Л. Коваль, А. Колупаєва, С. Литовченко, І. Луценко, І. Малишевська, Ю. Найда, Л. Прохоренко, Н. Софій, О. Таранченко, Ю. Рібцун, О. Федоренко, висвітлюють окремі аспекти психолого-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Розробки зазначених вчених більшою мірою зосереджуються на розкритті концептуальних засад інклюзії, окресленні кола завдань й обов'язків асистентів педагога та асистента дитини, розкритті змісту і специфіки реалізації освітніх та навчальних технологій тощо. Водночас помітно менше наукових робіт присвячено розкриттю змі-

сту й особливостей психологічної роботи з дітьми з ООП та їхніми батьками (Л. Бісікало, А. Душка, О. Задорожня, Т. Жук, Т. Ілляшенко, Т. Каменчук, А. Копчинська, І. Луценко, Д. Макарян, А. Обухівська, Н. Паламарчук, Т. Паланюк, Л. Прохоренко, З. Токаленко, Г. Якимчук та ін.). Варто зауважити, що наукових розвідок із питань психологічної роботи з родинами дітей з ООП з урахуванням специфіки категорії таких дітей нині вкрай мало.

**Мета статті.** Головною метою цієї роботи є висвітлення специфіки роботи психологів ІРЦ із чуючими батьками дітей із порушеннями слуху.

**Виклад основного матеріалу.** Батьки дітей з особливими освітніми потребами різних категорій визначаються як загальними характеристиками, так і демонструють певну специфіку, що замовлена своєрідним впливом певного порушення на функціонування дитини, її розвиток і навчання та життя родини загалом.

Так, до загальних психологічних характеристик, що притаманні для родин із дітьми з ООП, належить подібна для всіх батьків динаміка переживання факту народження й виховання дитини з особливостями розвитку.

Традиційно виокремлюють чотири стадії такого переживання. Перша реакція батьків на існування певного порушення у дитини – шок. Це виявляється у розгубленості, запереченні цього факту, роздратуванні. Саме на цій стадії батьки схильні шукати «винних» у тому, що в дитини є певне порушення. В окремих випадках батьки емоційно відмежовуються від дитини через те, що вона не така як інші, не відповідає їхнім очікуванням. Друга стадія виявляється у формі заперечення діагнозу, несприйняття його, очікування на помилковість діагнозу. Третя стадія характеризується усвідомленням наявності порушення на фоні почуття власної безпорадності у вихованні такої дитини. Звідси на цій стадії батьки схильні сліпо дотримуватись порад фахівців, яких вважають більш компетентними, аніж самі батьки, у питаннях виховання та розвитку своєї дитини. На четвертій стадії родина приймає дитину з ООП та пристосовується до життя разом із нею.

Зважаючи на те, як кожен із членів родини проходить ці стадії переживання, залежить, чи збережеться родина як така. Досить часто пошук «винних», самоізоляція, уникнення відповідальності, негативізм та неприйняття можуть призводити до руйнування родин і неможливості влаштування особистого життя й щастя в перспективі. Такі родини набагато гостріше переживають страх і занепокоєння за подальше життя своєї дитини, аніж це притаманно батькам дітей із типовим розвитком, особливо це стосується питань самостійного життя дитини, її працевлаштування, створення родини тощо. Члени родин із дітьми з ООП постійно перебувають у стані стресу і дефі-

циту позитивних емоцій, вони перманентно перебувають у стані боротьби з оточуючим світом і з самими собою, оскільки щодня мають вирішувати низку питань від побутових проблем до неадекватних реакцій оточення на особливості дитини.

Однак робота психологів ІРЦ із родинами дітей із порушеннями слуху заслуговує на окремий розгляд. Особливе місце ця категорія посідає через те, що є єдиною з-поміж інших категорій дітей з ООП, щодо якої точаться дискусії про її приналежність до групи осіб з інвалідністю.

Про особливість означеної категорії свідчить навіть той факт, що при проведенні спортивних змагань міжнародного рівня вони розмежовуються на три, а не дві категорії осіб – Олімпійські ігри для спортсменів без порушень, Паралімпійські ігри для атлетів, які мають певні функціональні обмеження, й окремі Дефлімпійські ігри для спортсменів із порушеннями слуху.

У частині країн світу дітей із порушеннями слуху вважають представниками лінгвокультурної меншини. Зокрема, це притаманно освітній політиці таких держав, як Нова Зеландія, Норвегія, Швеція та інших. У цих країнах порушення слуху трактується як особливість, але не порушення, а тому суть особливих освітніх потреб уособлюється в комунікативних потребах, які забезпечуються шляхом використання національної жестової мови як засобу спілкування, навчання й всебічного розвитку дитини. Тобто в цих країнах в означених аспектах акцентується важливість компенсації порушення слуху.

Натомість в інших державах, у тому числі й в Україні, такі діти ототожнюються з дітьми з інвалідністю, а тому питання про мову спілкування, навчання і розвитку вирішується з позиції коригувально-розвивального впливу на саме порушення та його наслідки.

Таким чином, розбіжності в ототожненні дітей із порушеннями слуху з різними категоріями зумовлюють існування контраверсійних позицій фахівців щодо специфіки розвитку таких дітей, суті їхніх особливих освітніх потреб, переліку рекомендованих методик і форм їхнього навчання, а також змісту послуг, яких потребують ці діти.

Психологи інклюзивно-ресурсних центрів мають бути обізнаними в означених питаннях, адже зобов'язані здійснювати інформаційно-просвітницьку підтримку батьків задля вибору ними найкращої траєкторії розвитку та здобуття освіти їхніми дітьми.

Особливо гостро рівень обізнаності психологів ІРЦ у цих питаннях постає тоді, коли за допомогою звертаються чуючі батьки дітей із порушеннями слуху. Саме чуючі батьки, на відміну від батьків, які самі мають порушення слуху, проходять усі вищезазначені стадії переживання факту порушення розвитку у дитини. Саме для чуючих батьків факт

порушення слуху дитини змінює звичний для них ритм життя. Про важливість приділення уваги психологів ІРЦ саме цій категорії батьків свідчать результати досліджень D. Moores, за якими чуючі батьки домінують у родинах дітей із порушеннями слуху, їх кількість становить понад 90% від популяції таких дітей. Отже, більшість батьків дітей із порушеннями слуху є чуючими.

При роботі з чуючими батьками психологи ІРЦ мають враховувати, що першим фахівцем, який формує ставлення й розуміння батьками щодо суті порушення слуху та його впливу на якість життя дитини, є медичні працівники. Здебільшого медики трактують порушення однозначно – як показник інвалідизації, який треба лікувати й коригувати різноманітними технічними засобами. Досить часто аудіологи самі мають, а отже, формують у батьків упереджене ставлення до жестової мови та негативне розуміння її ролі у розвитку дитини із порушеннями слуху. Звідси особливої значущості набуває компетентність в означених питаннях практичних психологів ІРЦ.

Зауважимо, що з огляду на те, що на теренах України вкрай мало сурдопсихологів, то психологічну роботу з батьками таких дітей часто проводять практичні психологи, які не є фахівцями в цій вузькій проблемі. Тому пропонуємо глибше розібратися в найбільш дискусійних питаннях щодо жестової мови та її ролі у розвитку дітей із порушеннями слуху.

Одним із найбільш поширених помилкових уявлень щодо жестової мови є те, що вона універсальна, тобто що нею можна розмовляти в будь-якій країні. Втім, за різними даними в світі нині нараховується від 120 до 300 національних жестових мов.

Іншим побутуючим міфом є те, що жестові мови є іншою формою словесних мов і не мають власних граматичних правил. Однак результати перших лінгвістичних досліджень національних жестових мов (Р. Краєвський, М. Brennan, W. Stokoe та ін.), що були проведені в 60-х рр. ХХ ст., засвідчили, що між жестовими та словесними мовами, що використовуються на одній території, відсутні помітні зв'язки і залежності. Національні жестові мови розвиваються незалежно від розвитку словесних мов, мають власну лексику, морфологію, граматику, а також об'єднуються у мовні родини, не тотожні словесним мовам. Приміром, немає англійської жестової мови, водночас як англійська словесна мова не лише існує, а й належить до п'ятірки найбільш поширених мов світу. У Великобританії використовують британську жестову мову, а в США та Канаді застосовують американську жестову мову. Цікавим є той факт, що лексичні й граматичні відмінності між британською та американською жестовими мовами є суттєвішими, аніж

між американською та українською жестовими мовами. Позаяк українська й американська жестові мови належать до однієї мовної родини, в той час як британська до іншої. Загалом дослідники дійшли висновку, що жестові мови мають достатній арсенал засобів для враження різних значень, думок, ставлень, почуттів, інформації, а отже, слугувати повноцінним засобом навчання, виховання та розвивання дитини.

Про роль жестової мови для розвитку дитини з порушеннями слуху також досі точаться дискусії серед фахівців. Втім, ключовим питанням у цьому плані є таке: «Чи здатна жестова мова повноцінно замінити словесну мову як засіб, що забезпечує розвиток мислення, пам'яті й інтелекту дитини?» Відповідь на це питання дали результати нейропсихологічних (U. Bellugi, E. Klima, G. Hickok, H. Poizner та ін.) та психологічних досліджень (H.S. Carmichael, M.T. Greenberg, C. Erting, K. MacKane, K.P. Meadow, H.R. Myklebust та ін.), які засвідчили, що жестове мовлення функціонує шляхом тих самих нейрофізіологічних механізмів, що забезпечують функціонування усного мовлення у чуючих осіб. Таким чином, на рівні мозкової організації жестова та словесна мова тотожні, а це означає, що жестова мова може слугувати достатнім засобом для розвитку мислення, пам'яті й інтелекту особистості.

Особливо гостро це питання постає в контексті розвитку дітей із порушеннями слуху раннього і дошкільного віку. Якщо, з огляду на зазначене, ми будемо застосовувати жестову мову як доступний для дитини з порушеннями слуху засіб спілкування від початку її народження (або виявлення у неї порушення слуху), то її інтелектуальний розвиток буде відбуватися за тими самими закономірностями й у строки, що характерні для чуючих дітей у словесномовному середовищі.

Зауважимо, що використання жестової мови як засобу інтелектуального розвитку дитини з порушеннями слуху жодною мірою не передбачає нівелювання ролі словесної мови в її житті. Це лише зміщує акценти в траєкторії її розвитку. Адже, якщо навчання, виховання й розвиток дитини з порушеннями слуху відбувається лише засобами словесної мови, то показники її розвитку, грамотності й обізнаності перебувають у прямій залежності саме від прогресу оволодіння нею словесною мовою, тобто в безпосередній залежності від результативності спеціального цілеспрямованого навчання і коригувально-розвивального впливу на дитину. Окрім того, прогрес в опануванні дитиною словесною мовою зумовлюється також її індивідуальними особливостями, зокрема станом збереженості слуху, рівнем розвитку слухового сприймання, технологіями слухопротезування тощо. За таких умов

опанування дитиною навіть простих понять (як-от «зима», «стіл», «дім» тощо) стає можливим лише після ґрунтовної спеціальної роботи із засвоєння нею слів, що позначають ці поняття.

Натомість, на відміну від словесної мови, жестову мову дитина з порушеннями слуху здатна опанувати під час безпосередньої комунікації з носіями цієї мови таким само чином, як чуюча дитина опановує словесну мову при спілкуванні з батьками. Отже, якщо використовується жестомовна стратегія розвивання дитини, то її інтелектуальний розвиток не перебуває в прямій залежності від результативності коригувально-розвивальних впливів на її слухове сприймання, вимову, усне мовлення тощо. За цих умов динаміка розвивання дитини не зумовлюється порушеною слуховою функцією, оскільки використовується альтернативний шлях розвитку з опорою на збережені зорові й рухові функції дитини.

Разом із тим забезпечення жестомовного розвитку у ранньому віці для більшості дітей із порушеннями слуху – надзвичайно складне завдання. В таких країнах, як Швеція, Норвегія, США, Канада, Нова Зеландія, Бразилія та Венесуела, чуючим батькам дітей із порушеннями слуху надається змога опанувати відповідну національну жестову мову коштом держави. Також у цих країнах, окрім двох останніх, такі родини можуть скористатися послугами вихователів зі знанням жестової мови, причому навіть при вихованні немовлят. У нашій державі практика вивчення і використання жестової мови чуючими батьками дітей із порушеннями слуху не є поширеною, переважно це поодинокі випадки. Питання жестомовних вихователів такі родини вирішують шляхом залучення глухих жестомовних осіб як вихователів дитини, втім більшість не має педагогічної освіти.

Більшість чуючих батьків часто відмовляється від вивчення жестової мови, намагаючись «присотувати» дитину до себе (своїх знань, переконань, прагнень, стереотипів), а не адаптуватися самим до потреб власної дитини. Усвідомлення чуючими батьками альтернативних шляхів розвитку дитини потребує від них ґрунтовної обізнаності в означених питаннях, а також сміливості й значної роботи, насамперед, над власним світоглядом.

Позитивною тенденцією щодо зміни ставлення до жестової мови є те, що чим далі, тим більшої популярності серед широких верств населення вона набуває. Зростає чисельність осіб, які проходять курси з вивчення української жестової мови, зокрема, це стосується не лише фахівців (соціальних працівників, пожежників, поліціантів, педагогів), а й пересічних українців. Це сприяє поширенню жестової мови, а отже, і можливостей її використання в різноманітних сферах життя.

Варто зауважити, що досить поширеним серед фахівців є переконання про негативний вплив жестової мови на процес опанування дитиною з порушеннями слуху словесною мовою. Однак це не є доведеним фактом. Навпаки, чимало наукових досліджень (B. Bodner-Johnson, B.S. Benedict, D. Bouvet, K. MacKane, M. Marshark, H.R. Myklebust та ін.) доводить, що жестомовні діти набагато легше і швидше опановують словесну мову як другу, аніж такі ж діти, які не володіють жестовою мовою. На користь позитивного впливу жестової мови на мовний розвиток дитини як білінгва свідчить також і те, що чуючі діти з родин глухих вільно володіють як жестовою, так і словесною мовами. Будь-яка особистість, незалежно від стану слуху, при опануванні кількох мов зустрічається з труднощами, що пов'язані з кодуванням-декодуванням (переходом) з однієї мови на іншу. Однак це питання вирішується через застосування ефективних методик навчання.

Особливої уваги також потребує питання про доцільність навчання напівглухих (слабкочуючих) дітей жестової мови. Оскільки щодо використання жестової мови як засобу навчання глухих та сліпоглухих дітей позиція в більшості нормативних документів порівняно однозначна. Зокрема, про це йдеться у ратифікованій Україною Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю.

Напівглуха дитина по факту не є ані глухою, ані чуючою. Технічні засоби не зможуть зробити з напівглухої дитини – чуючу. Очевидним є те, що лише за умови залишків слуху в обсязі, що забезпечує здатність дитини повноцінно сприймати на слух усне мовлення оточення, її навчання, виховання й розвивання може здійснюватися виключно засобами словесної мови. Однак перш, ніж виключати жестову мову як засіб спілкування й навчання напівглухих дітей, варто поглянути на це питання в розрізі подальшого їхнього життя. Спершу необхідно дати відповідь на питання: «Чи можемо ми гарантувати, що слух напівглухої дитини, яку ми діагностуємо в певному віці, не погіршиться в подальшому настільки, що вона стане глухою?». Відповідь на це запитання стосовно кожної дитини може дати лише час.

**Висновки.** Обізнаність психологів ІРЦ в окресленій проблемі є запорукою того, що рішення й рекомендації, надані ними чуючим батькам дітей із порушеннями слуху, будуть дійсно професійними. Здійснення такої фахової інформаційно-просвітницької підтримки психологів ІРЦ дає змогу розширити межі знань чуючих батьків щодо шляхів розвитку їхньої дитини, по-новому осмислити її перспективи, особливості та можливості розвитку й соціального інтегрування.

**Література:**

1. Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. Особлива дитина : навчання і виховання. 2017. № 4 (84). С. 37–46.
2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. № 3(79). С. 7–18.
3. Психологічний супровід інклюзивної освіти: Метод. рек / автор. кол. за заг. ред. А.Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
4. Федоренко О.Ф. Якісні трансформації в освіті осіб з порушеннями слуху: варіативність освітніх маршрутів. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2016. Вип. 11. С. 216–222.
5. Bouvet D. The Path to Language : Bilingual Education for Deaf Children Multilingual Matters (Series). Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1990.
6. Braden J.P. Deafness, deprivation and IQ. New York, NY: Plenum Press. 1994.
7. Marshark M. Psychosocial Development of Deaf Children. N.Y. Oxford. Oxford University Press. 1993.
8. Meadow K. Deafness and Child Development. Los Angeles. 1980.
9. Moores D.F. Educating The Deaf: Psychology, Principles, And Practices. Boston: Houghton Mifflin Company. 2001.
10. Myklebust H.R. The psychology of deafness: Sensory deprivation, learning, and adjustment. New York, NY: Grune & Stratton, Inc. 1964.

**Замша А. В. Специфика работы психологов инклюзивно-ресурсных центров со слышащими родителями детей с нарушениями слуха**

*В статье рассматривается проблема осуществления квалифицированной информационно-просветительской работы со слышащими родителями детей с нарушениями слуха в контексте реализации основных задач, возложенных на инклюзивно-ресурсные центры. Раскрыты альтернативные пути развития детей глухих и слабослышащих. Определено значение предубеждений слышащих родителей при принятии решений относительно выбора маршрутов развития и образовательной траектории ребенка. Охарактеризован жестовый язык как средство развития детей с нарушениями слуха.*

**Ключевые слова:** дети с особыми образовательными потребностями, дети с нарушениями слуха, жестовый язык, инклюзивно-ресурсные центры.

**Zamsha A. V. The specifics of the psychologists work with hearing parents of hearing impairment children in inclusive resource centers**

*The article presented analysis of the problem of work with hearing parents of impaired hearing children in the context of the implementation of the mission of inclusive resource centers. It revealed the alternative ways for development of deaf and hard-of-hearing children. It opens the role of hearing parent's preconceptions when they make the choice about the development routes and the educational trajectory of the child. It characterized the sign language as a means for development of hearing impairment children.*

**Key words:** special educational needs children, hearing impairment children, sign language, inclusive resource centers.