

Развитие самовосприятия детей с нарушениями слуха в разных условиях школьного образования

А. А. Извольская*,

аспирант кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

В статье представлены данные пилотного исследования влияния разных условий обучения детей с нарушениями слуха на их личностное развитие. Работа проводилась со слабослышащими, глухими и нормально слышащими школьниками из специальных и массовых учебных заведений. В качестве методов исследования использовались: 1) клиническая беседа, направленная на выяснение отношения ребенка к самому себе и восприятия себя в социуме; 2) тест Куна «Кто Я?» (модификация Т. В. Румянцевой); 3) анализ сочинений на тему «Я в будущем» для старшекласников. Качественный анализ полученных результатов показал, что в условиях, когда ребенок может одновременно общаться и со слышащими детьми, и с детьми с нарушенным слухом, его самовосприятие является более комфортным, у него не возникает особых проблем с самоидентификацией. Однако к вопросу интеграции нужно подходить пристально и обдуманно, чтобы выбранная форма способствовала нормализации жизни каждого конкретного неслышащего ребенка, помогала его всестороннему развитию и включению в сферу обычных социальных отношений.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, интегрированное обучение, личностное развитие.

В настоящее время мы наблюдаем заметное расширение форм образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Все чаще дети с сенсорными, двигательными и даже интеллектуальными нарушениями становятся воспитанниками обычных детских садов и учениками массовых школ. Задачей представленного в дан-

ной статье исследования было изучение особенностей личностного развития детей с нарушениями слуха в разных системах обучения.

В странах Западной Европы, в США, Канаде и Австралии, благодаря десятилетиям целенаправленной работы средств массовой информации и Церкви после окончания

*shurevna@mail.ru

Второй мировой войны в общественном сознании глубоко укоренилась идея равенства прав людей, независимо от состояния их здоровья и уровня развития. Идеи социальной и образовательной интеграции проводятся в этих странах в контексте противостояния дискриминации людей по любому признаку, в том числе и состоянию здоровья. Развитие интеграции в США и странах Западной Европы поддерживается законодательной базой. Соответствующие законы были приняты в Бельгии (1970), Великобритании (1981), Германии (1973), Греции (1985), Дании (1969), Италии (1971, 1975), Швеции (1994). При интеграции глухих детей, не владеющих словесной речью и пользующихся жестовой, ставится задача обучения жестовой речи нормально слышащих детей, привлечение к работе с ребенком сурдопереводчика, который помогает ему в восприятии и понимании материала уроков или занятий. Модели интеграции, развиваемые в настоящее время в ряде стран, имеют ряд позитивных сторон, и прежде всего направленность на социальное развитие детей с отклонениями, формирование уверенности в себе и в своих возможностях полноценной жизни в обществе [3].

Основоположником идеи интегрированного подхода к обучению в отечественной педагогике и психологии можно считать Л. С. Выготского, который полагал, что главная задача воспитания ребенка с нарушением развития – его интеграция в жизнь и создание условий для компенсации его недостатка. Компенсацию он рассматривал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как считал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями [1].

Отечественная специальная психология и педагогика начала разработку интегративных подходов к обучению дошкольников с нарушенным слухом в 1976–81 гг., т. е. в тот период развития государства и общества, когда в стране проблема социальной и образовательной интеграции в контексте прав человека еще не поднималась.

Проблемы интеграции глухих и слабослышащих детей дошкольного и школьного возраста при разных формах пребывания детей в массовых образовательных учреждениях изучались И. М. Гилевич, Л. И. Тиграновой, Э. И. Леонгард, Э. В. Мироновой и Н. Д. Шматко [2]. Исследователи подошли к интегративному обучению глухих дошкольников в логике развития научных исследований об использовании сензитивных периодов становления высших психических функций, предупреждения возникновения «социальных вывихов» и связанных с ними вторичных отклонений в развитии. Однако в силу разных причин их опыт остался во многом не реализован, и только небольшая команда специалистов под руководством Э. И. Леонгард продолжала подготовку и сопровождение детей с выраженными нарушениями слуха в массовых образовательных учреждениях. Исследования Э. И. Леонгард показали, что успешное воспитание глухого ребенка в массовом детском саду возможно при условии систематических занятий со специалистами и с подготовленными родителями, качественного протезирования детей слуховыми аппаратами, отсутствия у детей дополнительных нарушений, препятствующих развитию устной речи [4]. Большое значение имеют личностные характеристики ребенка, в особенности такие, как активность, самостоятельность, инициативность, которые положительно влияют на развитие общения с другими детьми и педагогами. Успешное определение глухого или слабослышащего ребенка в отечественное массовое образовательное учреждение возможно только при наличии у него достаточного уровня слухового восприятия и речевого развития, обеспечивающего общение с детьми и педагогами. Интеграция ребенка с нарушением слуха невозможна без активной роли родителей.

По данным Н. Д. Шматко [5], лишь за 90-е гг. XX века в массовые школы Москвы, Московской области, других городов России и стран СНГ были интегрированы 48 глухих и слабослышащих детей, обучавшихся в экспериментальных дошкольных

группах и классах школы-интерната для детей с нарушениями речи и слуха Института коррекционной педагогики РАО. Однако подробного анализа результатов их обучения не проводилось.

Изучая особенности личностного развития лиц с нарушениями слуха, мы обнаружили, что вопросы развития их самосознания пока остаются в стороне от психологических исследований, несмотря на их большое значение для адаптации в обществе. У нормально развивающегося ребенка самосознание определяется его социальным опытом и проходит в своем развитии ряд этапов. Ребенок, имеющий выраженные нарушения слуха с рождения или с первых лет жизни, оказывается в ином положении по отношению к окружающим его людям и действительности. Нарушение общения частично изолирует его от людей, затрудняет формирование самосознания и других личностных образований. Особенно значимой становится эта область исследований в условиях развития интегрированного обучения детей с нарушениями развития. Ряд западных психологов, имеющих достаточно длительный опыт сравнительного анализа результатов успешности разного типа образования детей с нарушениями в развитии, склонны считать главным достижением интегрированного обучения более высокий уровень личностного развития у этих детей. Прежде всего, это отражается в более позитивном отношении к себе и оказывает регулирующее влияние практически на все стороны жизни, деятельности и поведения человека. Немецкий исследователь М. Hintermair (2008) показал, что обоюдное взаимовлияние культур глухих и слышащих оказывает благоприятное влияние на психосоциальное состояние людей. Проявление таких психологических характеристик, как оптимизм и самоэффективность, имеющих особое значение для самооценки и удовлетворенности жизнью, оказалось тесно связанным с хорошими коммуникативными навыками и уровнем образования участников исследования [6].

Изучение влияния различных типов образования на Я-концепцию глухих учащихся

ся, проведенное в ряде других современных исследований за рубежом, показало достаточно противоречивые результаты. Канадский исследователь S. V. Gurr (2001) изучил влияния трех типов образования – изолированного (специальная школа), комбинированного (реорганизованные изолированные школы для глухих, куда принимают слышащих детей) и интегрированного – на Я-концепцию глухих учащихся средней школы. Результаты измерений Я-концепции установили, с одной стороны, большие учебные достижения глухих детей в интеграционных образовательных программах, а с другой стороны, более благоприятное социальное самочувствие глухих подростков при изолированном типе обучения. Глухие учащиеся, интегрированные со слышащими школьниками, показывали лучшие способности к чтению, чем учащиеся специальных классов [7].

В данной статье мы коснемся только одной области развития «Я-концепции» детей с нарушением слуха – влияние разных условий обучения детей на их самовосприятие. Нами было проведено пилотное исследование, направленное на выяснение особенностей самоотношения школьников с нарушениями слуха, обучающихся в специальных и массовых школах, а также и в условиях интегрированного обучения. Исследование проводилось с учащимися, имеющими различные нарушения слуха, разных московских специальных (коррекционных) и массовых учебных заведений:

- учащиеся «с нарушенным слухом в специальной школе». Глухие и слабослышащие школьники, обучающиеся в московских школах для слабослышащих, – 89 человек в возрасте от 8 до 19 лет;
- «нормально слышащие в массовой школе» – 114 человек в возрасте от 9 до 18 лет;
- «с нарушенным слухом, обучающиеся в специальной школе для слабослышащих детей вместе со слышащими» – 3 человека в возрасте от 10 до 11 лет;
- «с нарушенным слухом, обучающиеся в отдельном классе массовой школы» – 8 человек в возрасте от 18 до 20 лет;

- «с нарушенным слухом, интегрированные в массовую школу и получающие постоянную поддержку специалистов» в центре психолого-педагогической реабилитации и коррекции для детей с нарушениями слуха и речи «Благо» – 4 человека в возрасте от 9 до 13 лет.

Всего в данном исследовании приняли участие 104 человека с нарушением слуха (глухих и слабослышащих) в возрасте от 8 до 20 лет и 114 человек с нормальным слухом. В качестве методов исследования использовались клиническая беседа, направленная на выяснение отношения ребенка к самому себе и восприятия себя в социуме, тест Куна «Кто Я?» (модификация Т. В. Румянцевой), анализ сочинений на тему «Я в будущем» для старшекласников.

Первым этапом нашего исследования стало сравнительное изучение личностных особенностей учащихся из специальных школ для детей с нарушением слуха и их слышащих сверстников. Это исследование проводилось с двумя первыми группами детей.

Результаты обследования 1-й группы детей с нарушенным слухом в специальной школе показали, что большинство слабослышащих учащихся младшего школьного возраста (9–12 лет) достаточно высоко оценивали свой слух и не делали никаких различий в общении между слышащими ребятами и учащимися коррекционной школы.

Данные, полученные при выполнении методики Куна «Кто Я?», показали, что в самоописании детей из школы слабослышащих преобладают ответы, свидетельствующие преимущественно о деятельностной идентичности. На втором месте по частоте встречаемости в этой группе были ответы, относящиеся к рефлексивной идентичности. Остальные виды идентичности в ответах данной группы были мало выражены.

В самоописаниях нормально слышащих детей из второй группы были представлены все виды идентичности. Больше всего был представлен показатель «социального Я», включающий характеристики себя как

члена семьи, учащегося школы, жителя столицы. Следующими по частоте встречаемости идут ответы «рефлексивного Я», «деятельностного Я», «физического Я». Расширение и обогащение «образа Я» в процессе личностного развития тесно связано с рефлексией собственных эмоциональных переживаний и телесных ощущений.

Нами было проведено сравнительное исследование, направленное на выяснение содержательных характеристик Я-концепции учащихся специальных школ для детей с нарушением слуха 3–6 классов, по сравнению с их слышащими сверстниками, обучающимися в обычных школах. В исследовании принимали участие 51 ребенок с нарушениями слуха и 54 – с нормальным слухом. 23 ребенка с нарушенным слухом были из семей неслышащих родителей, а 28 – воспитывались в слышащих семьях. В выборке учащихся с нарушенным слуховым восприятием были 31 слабослышащий ребенок и 20 глухих детей.

Исследование выявило более высокий уровень самопрезентации у слышащих школьников, что связано с такими личностными особенностями, как общительность, уверенность в себе, ориентирование на свой внутренний мир, высокий уровень социальной компетенции и самоконтроля. Более низкие показатели в группе детей с нарушенным слухом свидетельствуют об их замкнутости, тревожности, неуверенности в себе.

«Социальное Я» включает в себя несколько показателей. Статистические различия между различными по состоянию слуха детьми не были выявлены только по показателю «пол»; остальные характеристики: «обозначение биологического вида» ($p < 0,01$), «учебная позиция» ($p < 0,05$), «семейная принадлежность и дружеские связи» ($p < 0,01$), «групповая принадлежность по виду деятельности» ($p < 0,05$) и «местная идентичность» ($p < 0,01$) – у детей со сниженным слухом встречаются значительно реже. Скорее всего, с отставанием в формировании социальных представлений о себе были также связаны низкие показате-

ли «материального Я» у детей с нарушенным слухом: описание своей собственности и оценка своей обеспеченности. Мечты и желания ($p < 0,01$), а также жизненные перспективы ($p < 0,01$) («перспективное Я») у этой категории детей оказались также менее выраженными.

Однако учащиеся со слуховыми нарушениями, по сравнению с нормально слышащими детьми, чаще рассказывали о своих делах ($p < 0,01$) и интересах ($p < 0,01$) («деятельностное Я»), что, возможно, свидетельствует о большей ситуативности их мышления.

Известно, что важным фактором, влияющим на развитие личности, является наличие или отсутствие нарушения слуха у родителей. Мы предположили, что состояние слуха родителей может влиять на формирование Я-концепции детей. Однако эта гипотеза нашла свое подтверждение только для показателя «перспективное Я» ($p < 0,05$). Дети слышащих родителей чаще рассказывают о перспективах, что можно объяснить повышенной тревожностью слышащих родителей о будущем своих детей, по сравнению с неслышащими родителями. Внутри группы обследуемых со сниженным слухом была выявлена зависимость между возрастом и «перспективным Я» ($p < 0,05$): чем старше были дети, тем больше у них планов на будущее.

Полученные результаты выявили заметное отставание в развитии «Я-концепции» глухих и слабослышащих учащихся из специальной школы, по сравнению с их слышащими сверстниками из обычных школ.

Вторым этапом нашего исследования стало изучение личностных особенностей детей с нарушенным слухом, обучающихся вместе со слышащими школьниками и сопоставление полученных результатов с данными по первой и второй обследованной группе детей. Пытаясь решить эту задачу, мы встретились с большими трудностями в поиске интегрированных в массовые школы глухих и слабослышащих детей. В настоящее время этот поиск продолжается, но уже самые первые его результаты показали большое разнообразие существую-

щих условий для интеграции детей с нарушением слуха в массовое образование.

В Москве существует опыт совместного обучения слабослышащих детей с нормально слышащими в условиях четвертого класса специальной школы-интерната для слабослышащих и позднооглохших, где слышащие дети из неполных или неблагополучных семей учатся вместе с неслышащими (всего 17 детей, трое из них имеют нарушенный слух).

Результаты исследования слабослышащих школьников (две девочки и один мальчик 10–11 лет) из третьей группы обследованных нами детей ничем не отличались от результатов их одноклассников. Слабослышащие дети рассказывали нам, что никаких принципиальных отличий между собой и слышащими они не ощущают, это подтверждали в беседе с нами и их слышащие товарищи. «Неслышащие только носят слуховые аппараты и иногда могут что-то переспросить», – говорили они. Интересно, что у слышащих детей из этой школы можно было наблюдать особый интерес к жестовой речи глухих, они использовали жестовую речь в своих играх и рассказывали, что они научились жестам не от своих плохо слышащих товарищей по школе, но благодаря им, когда попали в летний лагерь с неслышащими ребятами из других специальных школ.

Другая ситуация была у глухих школьников из четвертой группы обследованных нами детей. Эта группа глухих (восемь человек: четыре девушки и четыре юноши), сложилась еще со времен детского сада. Единой группой они были приняты в массовую школу, где обучались с самого начала в условиях отдельного класса. Они общались со слышащими только на внеучебных мероприятиях. На момент проведения исследования им было уже по 18–20 лет, они заканчивали одиннадцатый класс. Эти глухие подростки общались только устно. Ни дактилология, ни жестовая речь при обучении не использовались. Но в старших классах глухие учащиеся начали посещать подготовительные занятия для поступления в МГТУ им. Н. Э. Баумана, где традиционно

обучаются студенты с нарушенным слухом, и стали общаться с другими неслышащими студентами с помощью жестового языка.

При сравнении данных выполнения методики «Кто я» глухими из этой группы и их слышащих сверстников, обучающихся в массовых учебных заведениях, и выпускников с нарушением слуха специальных школ статистических различий выявлено не было. Свои переживания по поводу проблем со слуховым восприятием старшеклассники из четвертой группы обследованных нами детей отразили только в сочинениях на тему своего будущего, в основном они касались сложностей учебы в вузе и последующего трудоустройства. Сравнительный анализ полученных данных также показал, что учащиеся из этой группы больше стремились к общению со слышащими людьми, их уровень социальной компетенции и представлений о будущем был выше, чем у слабослышащих выпускников специальной школы.

Результаты обследования слабослышащих детей из пятой группы, обучающихся в условиях полной интеграции (две глухие девочки 13 лет и два слабослышащих мальчика 9 лет) показали пока самые высокие результаты по уровню самоотношения к своей глухоте. Давая ответы на вопрос «Кто Я?», двое ребят написали: «Я глухая», «Я глухой», «Я с аппаратом», «Я не слепой». Третья школьница не написала про состояние слуха, однако уточнила «Я нормальная девочка, иногда мои друзья говорят, что я нормальная и ненормальная девочка». Так как у детей с нарушением слуха, учащихся в специальных школах, подобные высказывание практически не встречались, скорее всего, это связано с тем, что эти дети осознают свою особенность по сравнению с остальными ребятами, но не переживают ее негативно.

Недостаточность и разнородность выборок не позволяет нам на данный момент провести статистическую обработку полученных данных. Однако качественный анализ показывает, что в условиях когда ребенок может одновременно общаться и со слышащими детьми, и с детьми с нару-

шенным слухом, его самовосприятие является более комфортным и у него не возникает проблем с самоидентификацией. Это подтверждают и результаты исследования самооценки глухих учащихся, проведенное E. Jambor и M. Elliott (2005) в Калифорнии (США). Было выявлено, что глухие студенты, обладающие бiculturalными навыками, позволяющими им общаться одинаково в обществе глухих и слышащих, в целом имеют высокие показатели самооценки [8].

Социальная адаптация и интеграция в обществе людей с нарушенным слухом во многом зависит от его социокультурной идентификации, определяющим фактором которой являются условия развития языка. Однако не все желающие с нарушением слуха могут «влиться» в мир слышащих. В специальных (коррекционных) школах мы встретили несколько слабослышащих детей, которые не смогли адаптироваться в массовых школах, в которых обучались ранее. Во всех таких случаях школьники, как правило, рассказывали, что чувствовали себя «чужими» и в обществе слышащих, где они чувствовали свою неполноценность, и в среде глухих, где общение было затруднено из-за их плохого владения жестовым языком.

К вопросу интеграции нужно подходить пристально и обдуманно. Для какой-то части детей с отклонениями в развитии интегрированное обучение может быть эффективным, но для другой, возможно, речь должна идти о социальной (совместное пребывание в учреждении, проведение досуга, внешкольные мероприятия), а не об образовательной интеграции. Соответствующий специалист вместе с родителями всегда сможет найти подходящую форму, которая способствовала бы нормализации жизни каждого конкретного неслышащего ребенка, помогла его всестороннему развитию и включению в сферу обычных социальных отношений.

Не стоит забывать, что любое взаимодействие строится на двухсторонней основе, поэтому стоит проводить разъяснительную работу и со слышащим обществом, чтобы люди с особыми возможностями здоровья была поняты, признаны и приняты.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Принципы воспитания физически дефективных детей // Собр. соч.: В 6 т. / Под ред. Т. А. Власовой. Т. 5. М., 1983.
2. *Гилевич И. М., Тигранова Л. И.* К проблеме интеграции (программа подготовки учителей массовых школ к работе с детьми с нарушениями слуха // Дефектология. 1996. № 6.
3. Интегрированное обучение детей с нарушением слуха: методические рекомендации / Науч. ред. Л. М. Шипицына, Л. П. Назарова. М., 2001.
4. *Леонгард Э. И.* Неслышащие дети в мире слышащих // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. 1998. № 1.
5. *Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д.* Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции // Актуальные проблемы интегрированного обучения. М., 2001.
6. *M. Hintermair.* Self-esteem and satisfaction with life of deaf and hard-of-hearing people – a resource-oriented approach to identity work // Journal of deaf students and deaf education. 2008. № 13 (2).
7. *S. van Gurp.* Self-concept of deaf secondary school students in different educational settings // Journal of deaf students and deaf education. 2001. № 6 (1).
8. *E. Jambor, Marta Elliott.* Self-esteem and coping strategies among deaf students // Journal of deaf students and deaf education. 2005. № 10 (1).

The Development of Self-Perception in Children with Hearing Impairments in Different Schooling Settings

A. A. Izvol'skaya,

PhD Student, Chair of the Special Psychology, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

The article presents a pilot study on the influence of different learning environments on the personal development of children with hearing impairments. The work was carried out with hearing-impaired, deaf and normally hearing pupils from special and general schools. The following methods were used: 1) clinical interview aimed at clarifying the child's attitude towards him/her-self and his/her perceptions of the self in the society; 2) M. Kuhn's test "Who am I?" (modified by T.V. Rumyantseva); 3) analysis of essays on the topic "Me in the Future" (for the high school students). Qualitative analysis of the results showed that when children can communicate simultaneously with hearing children and with children with hearing impairments their self-perception is more comfortable, they do not experience any problems with the identification. However, the issue of integration must be approached carefully and thoughtfully. The selected form should contribute to the normalization of life of each individual deaf child; it should help his/her overall development and integration into normal social relationships.

Keywords: children with hearing impairments, integrated learning, personal development.

Литература

1. Vygotskii L. S. Principy vospitaniya fizicheskii defektivnykh detei // *Sobr. soch.:* V 6 t. / Pod red. T. A. Vlasovoi. T. 5. M., 1983.
2. Gilevich I. M., Tigranova L. I. K probleme integracii (programma podgotovki uchitelei massovykh shkol k rabote s det'mi s narusheniyami sluha // *Defektologiya.* 1996. № 6.
3. Integrirovannoe obuchenie detei s narusheniem sluha: metodicheskie rekomendacii / Nauch. red. L. M. Shipicyna, L. P. Nazarova. M., 2001.
4. Leongard E. I. Neslyshashie deti v mire slyshashih // *Osobyi rebenok: issledovaniya i opyt pomoshi.* 1998. №1.
5. Malofeev N. N., Shmatko N. D. Otechestvennye modeli integrirovannogo obucheniya detei s otkloneniyami v razvitii i opasnost' mehanicheskogo perenosa zapadnykh modelei integracii // *Aktual'nye problemy integrirovannogo obucheniya.* M., 2001.
6. M. Hintermair. Self-esteem and satisfaction with life of deaf and hard-of-hearing people – a resource-oriented approach to identity work // *Journal of deaf students and deaf education.* 2008. № 13 (2).
7. S. van Gurp. Self-concept of deaf secondary school students in different educational settings // *Journal of deaf students and deaf education.* 2001. № 6 (1).
8. E. Jambor, Marta Elliott. Self-esteem and coping strategies among deaf students // *Journal of deaf students and deaf education.* 2005. № 10 (1).