

**Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка**

З Б І Р Н И К

**НАУКОВИХ ПРАЦЬ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

Серія соціально-педагогічна

В и п у с к 23

Частина 3

**Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2013**

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

З-43

Рецензенти:

М.О. Супрун - доктор педагогічних наук, професор кафедри психологічних дисциплін Національної академії внутрішніх справ України.

П.С. Атаманчук - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін технологічної освітньої галузі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

В.В. Тищенко - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова

Редакційна колегія

В.І. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **О.М. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **Н.С. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, доцент (заступник голови); **В.А. Гурський**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.П. Мельник**, кандидат педагогічних наук, доцент; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І. Міщик**, доктор педагогічних наук, професор; **О.В. Плахотнік**, доктор педагогічних наук, професор; **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **Г.І. Ходоровський**, доктор медичних наук, професор; **М.К. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **А.І. Шинкарюк**, доктор психологічних наук, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

(протокол №11 від 3 жовтня 2013 року)

З-43

Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака.– Вип. XXIII в трьох частинах, частина 3. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – 398 с.

До збірника за результатами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» увійшли наукові праці фахівців з корекційної педагогіки і психології різних регіонів України, а також Російської Федерації, Білорусі, Польщі, Казахстану. У цих працях висвітлюються та аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними категоріями осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Наукові праці згруповані за нозологіями; в окремих розділах висвітлені загальні питання корекційної освіти і психології та соціальної педагогіки.

Адресується науковцям, студентам, що навчаються за спеціальністю „Корекційна освіта” та „Соціальна педагогіка”, фахівцям спеціальних закладів та інклюзивного навчання, батькам, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, всім, кому не байдужа доля таких осіб.

Постановою ВАК України під № 09.061999р.1-05/7 „Збірник наукових праць” включено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватись результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів кандидатів та докторів наук за спеціальністю „Педагогічні науки” (Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ №16217-4689Р від 17.12.2009 р..

УДК:378.4(477.43):376.1(082)

ББК:74.58(4 Укр)

© Автори статей, 2013

© „Медобори-2006”, 2013

АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ У СПІЛЬНОТІ ГЛУХИХ

Ця стаття має на меті ознайомити працівників соціальної сфери з тими напрямками роботи, знаннями та практичними компетенціями, які є необхідними при роботі з глухими та слабочуючими людьми, їх родинами, спільнотами та організаціями. Подаються базові знання про різні аспекти явища глухоти та існуючі різноманітні громадські та культурологічні підходи та трактування, соціальні структури та міжнародні перспективи, дослідження та найкращий досвід, виклики та перспективи для ефективної соціальної роботи з цією категорією населення.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота серед глухих, глухі, культура глухих, спільнота/громада глухих, слабочуючі, жестова мова.

Эта статья имеет целью ознакомить работников социальной сферы с теми направлениями работы, знаниями и практическими компетенциями, которые необходимы при работе с глухими и слабослышащими людьми, их семьями, общинами и организациями. Подаются базовые знания о различных аспектах явления глухоты и существующие различные общественные и культурологические подходы и трактовки, социальные структуры и международные перспективы, исследования и лучший опыт, вызовы и перспективы для эффективной социальной работы с этой категорией населения

Ключевые слова: социально-педагогическая работа среди глухих, глухие, культура глухих, сообщество/общество глухих, слабослышащие, жестовый язык.

Люди, які керують системою соціальної роботи, провайдери соціальних послуг та політики, що приймають рішення щодо соціальної політики у вигляді законодавчих актів, в цілому, мають дуже мале уявлення про комунікативні та мовні потреби великої частини населення, а саме: спільноти глухих та слабочуючих громадян [37]. Глухі та слабочуючі люди лише на перший погляд видаються однорідною групою населення, що характеризується медичним діагнозом-втратою слуху, проте всередині цієї групи вони всі різні - глухі різняться між собою за соціо-економічним статусом, національністю і расою, наявністю чи відсутністю інших особливих

потреб чи проблем із здоров'ям, сексуальною орієнтацією та віросповіданням. Глухі та слабочуючі люди також різняться за рівнем втрати слуху (глухі та слабочуючі) і часом втрати слуху (вроджена глухота, ранньо- та пізно-оглухлі); своєю приналежністю чи не приналежністю до громади глухих; своїм ставленням до слухопротезування та кохлеарної імплантації та ступеню користування плодами цих технологій, а також ступенем використання допоміжних технічних комунікаційних засобів. Проте, незважаючи на індивідуальні відмінності у цій категорії населення, вирізняються очевидні спільні риси, які дають змогу характеризувати цю групу як культурологічно відмінну або особливу і одночасно як групу ризику. На жаль, наукова Список використаних джерелу сфері соціальної роботи майже не торкається особливостей цієї категорії населення. Назріла необхідність охарактеризувати спільноту глухих і слабочуючих в контексті організації ефективної соціально-педагогічної роботи та визначити вміння та компетенції необхідні для успішної праці в середовищі глухих та слабочуючих.

Характеристика спільноти глухих та культури глухих

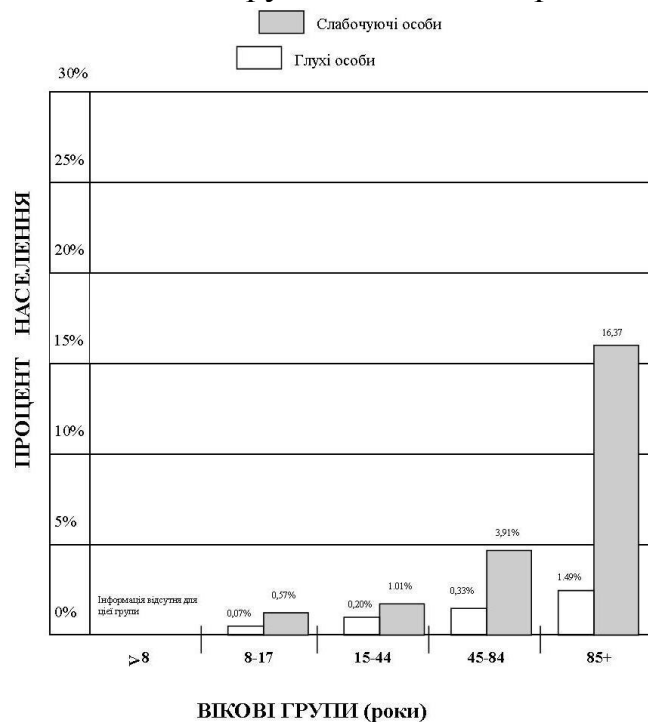
У глухознавстві відносно недавно термін «глухі та слабочуючі» прийшов на зміну терміну «особи із втратою слуху», який в свою чергу колись прийшов на зміну терміну «глухонімі». В принципі, людина сама може трактувати себе як «глуху» чи «слабочуючу» особу виходячи із певного числа факторів, що включають втрату слуху вимірювану у децибелах, місце навчання, історію своєї родини, а також культурні та життєві цінності. Водночас, слабчуюча людина може мати рівень втрати слуху від слабкого до помірного і не визнавати своєї приналежності до громади глухих. Певне число осіб із втратою слуху від важкого ступеню до тотальної глухоти також можуть себе називати слабчуючими через втрату слуху у зрілому або престарілому віці або навіть і у ранньому віці, але після того, як вже було добре сформоване усне мовлення і розвинуті навички усного спілкування [21]. В західній науковій літературі та серед глухих вже тривалий час використовується термін «глухий» з великої або з малої літери залежно від культурологічної ідентифікації:

- Термін з малої літери відноситься до людей, що мають втрату слуху від помірної до важкої за результатами слухового тесту (відображається на аудіограмі), і не мають багато контактів із глухими людьми, які користуються жестовою мовою. Не користуються жестовою мовою

- Термін «Глухий» із великої літери стосується як осіб із вродженою глухотою, так і тих, хто втратив слух після народження, і хто користується національною жестовою мовою, і для кого первинним соціальним середовищем є громада Глухих із своїми цінностями, культурою та історією [14; 20].

Тому глухі та слабочуючі люди в залежності від того, чи вони себе афіліюють чи ні із громадою Глухих, ведуть різний спосіб життя [25]. На питання «Скільки глухих проживає в тій чи іншій країні?» відповідь дати важко, бо демографічна інформація про глухих та слабочуючих варіюється в залежності від того, як дослідник визначає категорію глухих і категорію слабочуючих, а також в залежності від використовуваних джерел та інструментарію дослідження. Широко цитоване джерело демографічної інформації в Дослідницькому інституті Галладетського університету в 90х роках оцінювало кількість глухих та слабочуючих в США у 20 292 000 осіб або 8,6% від усього населення [11]. Серед них 1,8% це діти віком 3-17 років, а 29,1% особи старші 65 років. Над дослідниками демографії людей, що мають втрату слуху, постійно висить загроза того, що із їх поля зору постійно можуть випадати певні групи населення через недостатньо якісно виписані критерії ідентифікування цієї категорії осіб. Часом це притаманне навіть загальному перепису населення в США [5].

Щоб бути максимально об'єктивними та уникнути якоїсь неупередженості при зборі інформації безпосередньо під час проведення щорічного перепису у США про приналежність чи не приналежність громадян до категорії, що мають чи мали проблеми з слухом, та величину втрати слуху, було покладено в залежність від відповіді самих опитуваних на питання сформульоване наступним чином: «Яка заява найкраще відповідає стану вашого слуху (у дитячому віці) без використання слухових апаратів: «добрий» (нормальний), «мала проблема», «велика проблема», глухий». Це питання щорічно входить у запитальник Національного центру статистики охорони здоров'я [48].



В результаті такого підходу в 2005р. в розрізі всіх вікових груп в США приблизно 1 000 000 (0,38% населення або 3.8 на кожну 1 000 населення) людей визнали себе слабчучими (тобто, мають чи мали проблеми у спілкуванні навіть із слуховим апаратом). Більше половини з них це особи віком від 65 років [12].

Соціальні перспективи щодо глухих людей

На протязі кількох століть в центрі наукових та професійних дискусій було два протилежних підходи у трактуванні глухоти – медична та культурологічна (соціокультурна) моделі [10; 18; 25; 36; 43].

Медична модель зосереджується на аудіологічних аспектах втрати слуху, методиках та технологіях технічного та медико-хірургічного усунення або нівелювання глухоти і/або її наслідків, та на реабілітаційній ідеї, що медицина та наука можуть «вилікувати» глухоту. Цей підхід також підкреслює патологію глухоти і вади (недоліки) глухих осіб у мові (мовленні), грамотності, а також трактує можливі проблеми у пізнанні, психічному здоров'ї та психологічному розвитку, як наслідки втрати слуху. Так сталося, що медичну модель глухоти здебільшого просували і просувають в наш час чуючі фахівці [24].

Так як освітою завжди керували і керують чуючі люди, то відповідно цей підхід сильно позначився на освітній політиці стосовно глухих та слабчучих дітей і на певному відрізку історії став доміантним, що проявилось у філософії так званого «усного методу навчання» в системі загальної середньої освіти із застосуванням слухопротезування, кохлеарної імплантації та методики зчитування з губ. Рольовими моделями в цій системі навчання виступають звичайно чуючі люди або «оральні» дорослі глухі (які користуються виключно усним мовленням і не користуються жестовою мовою).

Культурологічна модель (соціокультурна) характеризує глухих людей в рамках соціокультурної та людської різноманітності, де глухота розглядається як людська відмінність, а спільнота глухих розглядається, як група лінгвістичної меншості, якій притаманна багата та яскрава культура, власна історія та особливий візуальний спосіб спілкування через жестову мову, яка визнана науковцями світу «повносправною» мовою у лінгвістичному відношенні. Лінгвістичні дослідження [38] надали легітимність американській жестовій мові і породили популярну і постійно зростаючу сферу лінгвістичних досліджень жестових мов у світі. У США біля 40 штатів визнали американську жестову мову мовою навчання у ланці середньої освіти та в багатьох університетах, заснувавши кафедри із глухознавства та американської жестової мови. Культурологічний підхід розглядається, як менш опресивний по відношенню до глухих у порівнянні із медичною моделлю, а в сфері соціальної роботи підкреслюються сильні сторони, можливості та шляхи до наснаження, а не слабкі сторони чи дефекти.

Спільнота глухих та особливості культури глухих

Найбільш значною рисою так званої культури глухих у США є високий статус у суспільстві американської жестової мови, а також сприйняття у чуючому суспільстві всього багатства цінностей, уявлень та вірувань про глухих людей та спільноту глухих [25]. Глухі люди визнають за велику цінність те, що їх діти навчаються в державних інтернатних або денних школах для глухих, так як тут є можливість для глухих дітей вивчати культурну спадщину глухих, а вчителі у класі вживають зрозумілу жестову мову, і також можна запізнати дорослих глухих в якості рольових моделей. У світі лише біля 5% глухих дітей мають глухих батьків. І ці батьки переважно задоволені від того, що при народженні у їх дітей діагностовано втрату слуху, що дуже дивує лікарів [17; 30]. Глухі прийомні батьки дуже часто просять для усиновлення глухих або слабочуючих дітей [44]. Ladd [14] відзначає, що для глухих, чийсь рівень слуху є менш важливим, ніж відношення цієї особи до сприйняття статусу «бути глухим у світі» або «братства глухих» (deafhood). Певні манери поведінки, такі як блимання світлом спеціальним вимикачем у приміщенні або торкання за плече для привертання чиеїсь уваги, підняття рук догори або трясіння руками в повітрі замість аплодисментів, а також збільшена дистанція між співрозмовниками в позиції стоячи при спілкуванні є загальноприйнятими нормами при спілкуванні жестовою мовою. Процент взаємних шлюбів в спільноті глухих (глухий-глуха) є, мабуть, найвищим з усіх груп людей, які мають особливі потреби, коли 85-95% глухих одружуються з глухими [29].

Формальна організаційна структура є також важливою ознакою культури глухих, що виявляється у різноманітності організацій нечуючих на місцевому рівні, рівні штату, або національному, які створені самими глухими, з глухих і для глухих.

Культура глухих несе в собі багату літературу, фольклор, поезію, театр, і, звичайно, мистецтво та спорт у вигляді формальних спортивних організацій та змагань різного рівня починаючи від дефолімпійських ігор і закінчуючи спортивними командами у школах. В наш час розвитку глобального павутиння серед глухих надзвичайно популярними стали блогування, чати, відеоблогування та відеотелефони для спілкування та розповсюдження візуальної та текстової інформації.

Як і в кожній культурі в культурі глухих є атрибути, що вирізняють її від інших культур: персональні пейджери, блимаючі та вібруючі будильники, сигналізатори дитячого плачу, блимаючі телефонні сигналізатори, пробліскові димові та пожежні детектори та пробліскові дверні дзвоники, спеціальні телекомунікаційні пристрої та відеотелефони.

Різноманітність у спільноті глухих

Спільнота глухих є по своїй суті дуже неоднорідною і відтворює

структуру суспільства, складовою частиною якого вони є. Це ж стосується слабочуючих людей. Люди різного кольору, жінки, особи нетрадиційної сексуальної орієнтації, глухі люди старшого віку, сліпо-глухі люди, та особи із неповносправністю та супутніми особливими потребами мають свої окремі організації для просування ідей рівності та наснаження. На жаль, члени цих організацій оточені подвійною стигмою та маргіналізацією.

Населення глухих вважається малочисленим населенням. Тому, їхні інтереси дуже часто випускаються з уваги при розвитку політичних напрямів та стратегій, програм та послуг [37].

Американський закон про неповносправність 1990 року [1] надав глухим і слабочуючим рівні права на освіту, працевлаштування, охорону здоров'я та соціальний захист/послуги. Проте ці важко завойовані права та доступ до послуг все ще не повністю втілені в життя і постійно потребують вирішення через судову систему. Національна американська асоціація глухих регулярно подає позови в суди на підтримку глухих позивачів, яким відмовляють у праві на жестовий переклад в системі охорони здоров'я, освіти та навіть в правоохоронних органах, коли має місце брутальність поліції та затримання без супроводу перекладачем жестової мови [7]. Ситуація міняється на краще: для прикладу, в муніципальній поліції столиці м. Вашингтон є 4 патрульні екіпажі, які вільно володіють американською жестовою мовою. Їх дуже добре знають у місцевій спільноті глухих і завжди при потребі глухі звертаються саме до них.

Глухі та слабочуючі люди мають постійно доносити до чуючих людей свої особливі потреби та вимагати в чуючого суспільства забезпечення доступу до всіх благ суспільства через особливі привілеї у вигляді титрування та/або жестового перекладу телевізійних передач, художніх фільмів, спеціальних візуальних телекомунікаційних трансляцій у випадку надзвичайних ситуацій, постійної наявності послуг із жестового перекладу в державних закладах, охороні здоров'я та освіті [32; 45].

Крім постійних проблем із доступом у багатьох сферах щоденного життя, історія глухих як спільноти налічує безліч фактів маргіналізації, мовного притіснення, обмеженого вибору стосовно освіти, дискримінації та девальвації американської жестової мови [16; 37]. В цілому, рівень безробіття серед глухих та слабочуючих є вищий, а рівень доходів нижчий ніж у пересічних чуючих громадян [42]. Крім того, є дані, що свідчать про вищий рівень фізичного та сексуального насильства стосовно нечуючих дітей [8], недостатній вільний доступ до охорони здоров'я, соціальних та правових послуг, а також сприяння в оволодінні професіями [6], а також нижчий рівень грамотності та кар'єрного росту, як наслідок гіршого доступу до освіти [18].

Міжнародна спільнота глухих

Спільноти глухих існують в кожній країні світу, і кожна країна має свою жестову мову, навіть якщо усна мова є англійською. Schein [29] запропонував теорію розвитку спільноти глухих і наводить три критерії, які пояснюють, як утверджуються глухі спільноти: (1) відчуження з-поміж більшого чуючого суспільства, (2) установлення зв'язку з іншими глухими людьми та їхніми організаціями і (3) стійкість спільноти через набуття критичної маси. Більшість глухих спільнот заснували місцеві, регіональні (на рівні штату) та національні організації. Всесвітня федерація глухих (ВФГ) є недержавною міжнародною структурою, що репрезентує 127 національних асоціацій глухих. ВФГ бореться за права людей, рівний доступом до інформації та послуг, визнання національних жестових мов та освіти глухих людей в усьому світі. ВФГ визнана ООН і вони тісно співпрацюють над промоцією та втіленням принципів Універсальної декларації прав людини для більш ніж 70 мільйонів глухих людей у світі [47]. Тому, глухі спільноти у цілому світі продовжують існувати і розвиватися, зростати культурно і духовно через спільну жестову мову, культурну ідентичність та організаційні структури, які забезпечують соціальну приналежність та наснаження.

Культурна приналежність та ідентичність служать буфером для відчуття відчуження, що часто має місце через соціальну ізоляцію (виключення), що затруднює доступ до послуг та товарів, які надаються в суспільстві. Глухі постійно потребують захисту і пояснення їх потреб чуючій частині суспільства, бо в цілому світі вони постійно зазнають утисків через дискримінацію, тиск і порушення їх людських і громадянських прав. Для прикладу, рівень безробіття серед глухих у 3 рази вищий ніж середній національний показник, а лише 20% глухих дітей відвідують школи [13]. В деяких країнах глухим не дозволяють мати водійські права, одружуватися з собі подібними або брати участь у виборах [13]. ВФГ говорить, що 80% із 70 мільйонів глухих людей проживають в країнах, що розвиваються, де їх права на доступ до інформації, вживання національної жестової мови, повна участь у суспільстві і можливості у здобутті освіти ігноруються до значної міри [47].

Модель соціальної роботи серед глухих та слабочуючих людей

Ефективна практична соціальна робота з глухими та слабочуючими, з їхніми спільнотами та організаціями вимагає компетенцій трьох різновидів: (1) глибокі знання теорії та практики загальної соціальної роботи, (2) знання та компетенції, які дозволяють працювати із цим унікальним населенням, та (3) зобов'язання та відданість цінностям соціальної справедливості притаманні професії, спільноті, якій вони служать, а також сповідування підходів, що підтримують наснаження і опираються на сильні сторони.

Ці три принципи формують інтеграційну парадигму, що опирається

на сильні сторони клієнтів, для роботи із глухими та слабочуючими. Ця парадигма дозволяє соціальним працівникам синтезувати любі теоретичні підходи, які будуть відповідати потребам кожного окремого випадку. Це повністю співпадає із цінностями соціальної справедливості даної професії, перспективою опори на сильні сторони [28], а також наснаження.

Соціальні працівники-практики повинні володіти інформацією про так званий «аудизм», про індивідуальні, інституалізаційні та метафізичні аспекти притіснення, які витікають з цього підходу, і підтримують ідею про вищість чуючих людей над нечуючими. Аудизм є присутній в житті багатьох глухих і слабочуючих людей, їхніх родин і спільнот [3].

При розробці підходів до організації та планування конкретної роботи з глухими та слабочуючими слід обов'язково враховувати постійно існуюче занепокоєння серед глухих та слабочуючих проблемами спілкування та їх культурологічної особливості, особливо, якщо ця робота спрямована на покращення доступу до соціальних послуг і до організацій, які надають послуги і/або проводять соціально-педагогічну роботу з цією категорією населення або з їх родинами, що можуть включати і чуючих членів. Праця українських соціальних працівників/педагогів буде тим успішнішою, чим більше консультацій буде проведено на стадії планування із *фахівцями, які професійно займаються вирішенням проблем глухих та слабочуючих* поза межами організацій соціальної сфери в: Українському товаристві глухих та їхніх 38 навчально-реабілітаційних центрах та будинках культури, Асоціації сурдоперекладачів України, Слуховому реабілітаційному центрі «Аврора», спеціальних дошкільних закладах та школах-інтернатах для глухих та слабочуючих дітей, які є в кожній області, в післяшкільних навчальних закладах різного рівня акредитації, де навчаються компактні групи нечуючих, на підприємствах, де при сприянні уряду створені робочі місця для нечуючих і де вони справді працюють [20].

Західні вчені [2] стверджують, що через брак повномасштабних досліджень ефективності застосування загальних підходів в практиці соціальних працівників, спостерігаються прогалини як в теорії, так і в практиці роботи із цією специфічною категорією населення. Тому загальноприйнятою стратегією став «інтегративний» підхід опори на сильні сторони і риси особи і розвиток та поглиблення цих сторін і рис у взаємодії із перспективою «особа в навколишньому середовищі», які на перше місце ставлять взаємостосунки між особою та іншими особами, що підвищують гідність, індивідуальність (особливість і різноманітність), самовизначення та соціальну справедливість.

Теоретичні підвалини інтегративного підходу

Вчені застерігають не робити якісь висновки стосовно рівня успіху розвитку особистості глухої особи посилаючись на те, що з точки зору чуючої людини, у глухих при порівнянні із чуючими є менше *природних*

можливостей отримувати стимуляцію для розвитку із навколишнього середовища [31]. Такий підхід вважається помилковим вченими, що вивчають розвиток глухої особистості. Вони вважають, що глухі люди мають змогу ставати повністю самостійними і функціональними дорослими особами при можливості доступу до необхідних екзогенних стимуляторів, що базуються на доступі до мови, спілкування, та інформації, відповідного навчального середовища, достатньої можливості для соціалізації та отримання навичок щоденного життя, фізичної та емоційної підтримки. І тут із багаторічного міжнародного досвіду вимальовується певний парадокс: власне, певні сильні сторони і риси глухих і слабочуючих людей як особистостей, а також як членів окремої культурологічної спільноти глухих, розвиваються і загартовуються часто через відсутність необхідної підтримки і послуг в суспільстві, що вимагає від цих людей докладати значно більше зусиль для отримання доступу до підтримки та послуг, які чуучі люди отримують «природним способом» [20; 33; 37].

Компетенції необхідні для практичної роботи та інтервенцій

Психологи та соціальні працівники/педагоги мають оволодіти особливим набором знань та компетенцій для ефективною роботи із глухими та слабочуючими [20; 24; 26; 27; 31; 33; 35]. Першими у списку стоять знання про особисті та групові цінності громади глухих та їх організацій, а також взятє на себе фахівцем зобов'язання не просто спонукати клієнтів до виконання певного ланцюжка їх професійних рекомендацій, але наснажувати своїх клієнтів та використовувати методика усвідомленої співучасті у процесі втілення їх в життя через практику. Соціальні працівники/педагоги мають бути добре обізнані із «я» концепцією свого клієнта як глухої особи: чи він себе бачить як члена глухої громади, чи як особу із неповносправністю (інвалідністю). Глухі та слабочуючі люди звертаються до соціального працівника з тих же причин, як і будь-яка чууча особа, проте їхнє власне бачення і трактування себе може вимагати різних стратегій інтервенції. Напр., соціальні працівники, що працюють із особою, що недавно втратила слух, можуть зосередитися на можливостях для навчання, спілкування включаючи допоміжні технічні засоби і технології спілкування, відносини в родині та адаптацію до нових умов, а також мінімізувати індивідуальну та родинну реакцію та реакцію оточуючих на втрату слуху і пов'язані із цим проблеми в родинному житті.

Іншою (обережною) опцією може стати пропозиція познайомитися із глухою громадою. У випадку, коли клієнт не проти розглянути можливість ближче ознайомитися із культурологічною перспективою глухоти, то в подальшому культурологічна переорієнтація (поступове ознайомлення клієнта, розуміння і сприйняття культури та укладу життя місцевої глухої громади) може стати дієвою базою для інтервенції [40; 41]. З іншого боку, при роботі із особою, яка сприймає свою

приналежність до глухої громади як річ, що сама собою розуміється, працівник має бути готовий до міжкультуральної перспективи та візуального (безмовленнєвого) спілкування як під час безпосередніх інтервенцій, так і під час міжособистісних контактів [4; 14; 19].

Мінімальний перелік стандартних компетенцій психологів та соціальних працівників, якими вони повинні володіти, включає експресивні та рецептивні навички спілкування включаючи жестову мову, а також правильне використання послуг сурдоперекладача. Ефективне спілкування може виявитися найважливішим фактором для успішної практичної соціальної роботи з цією групою населення. Однак, крім цього є ще кілька інших критичних компонентів, що їх визначили дослідники [2; 19; 27; 31; 35; 41], якими повинен володіти фахівець і які включають обізнаність про:

- різні методи навчання глухих осіб (аудіо-вербальний, мануальний, білінгвальний, фоножестовий), варіанти навчальних закладів відповідно до вибраного методу навчання та спілкування, а також наслідки для глухої особи та її родини від вибору того чи іншого місця навчання
- норми поведінки, мовний та когнітивний розвиток
- варіації психосоціальної ідентичності, розвиток та мультисистемні фактори в людській поведінці та соціального оточення впродовж людського циклу
- останні дослідження у сфері глухознавства
- основи аудіології (типи і ступені втрати слуху, технології слухопротезування та кохлеарної імплантації та їх наслідки)
- ітіологію, час набуття втрати слуху та її виявлення та діагностування
- візуальні та телекомунікаційні технології (система телефонії ТТУ, цифрові пейджері, телекомунікаційні релейні системи, відеофони, відеотелекомунікаційні технології Скайп, Танго тощо) та візуально-вібраційні пристрої попередження та оповіщення
- соціокультурні реалії глухої громади як на національному, так і на місцевому рівні, історію, культуру та цінності громади глухих та слабочуючих
- сильні сторони та ресурси як окремих глухих та слабочуючих осіб, так і їх родин, груп, в які вони об'єднуються з різних причин, громад та організацій
- права інвалідів та осіб із спеціальними потребами та систему соціального захисту цієї категорії населення
- психосоціальну динаміку чуючих родин, в якій є глхкий або слабочуючий член, а також родин, де всі члени мають втрати слуху
- етику спілкування, вміння налагодити візуальний контакт та

просторову орієнтацію у спілкуванні з глухими та слабочуючими

В принципі, об'єм, мета та місце проведення соціальної та соціально-педагогічної роботи з глухими та слабочуючими є такими ж, як і для будь-кого іншого. Виключення в тому, що деякі послуги і види роботи можуть проводитися в організаціях та навчальних закладах, що спеціально створені для глухих або слабочуючих, або створені ними самими.

Фахівці, які працюють з глухими та слабочуючими

Глухі та слабочуючі люди можуть мати таку кількість зв'язків із різноманітними фахівцями протягом їх життя, яка переважає кількість професійних контактів чуючих людей [9]. В цей список потрапляють вчителі шкіл глухих, шкільні психологи, шкільні соціальні педагоги, аудіологи та спеціалісти слухопротезування, сурдоперекладачі та вчителі розвитку мовлення та залишкового слуху, які закріплені за глухою дитиною чи підлітком в навчальних та навчально-реабілітаційних закладах. В післяшкільному житті поруч із ними будуть інструктори із жестової мови, спеціалісти професійного навчання та трудової реабілітації, спеціалісти телекомунікацій та працівники спеціалізованих провайдерів послуг для осіб із втратою слуху, які працюють як індивідуально, так і з організаціями. В Галладетському університеті у Вашингтоні існують бакалаврська та магістерська програми, які готують до праці соціальними працівниками в середовищі глухих та слабочуючих, і куди набирають на навчання як чуючих так і глухих та слабочуючих осіб.

В багатьох розвинутих країнах проводиться тотальний або вибірковий скринінг слухової функції у новонароджених немовлят протягом першого тижня, що дозволяє виявляти можливі проблеми із слухом і оперативно проводити необхідні обстеження і застосовувати методики раннього втручання на максимально ранньому етапі. Це в свою чергу значно збільшує шанси для отримання якіснішої дошкільної підготовки та шкільної освіти, що значно збільшить шанси на отримання післяшкільної професійної освіти та вищої освіти в коледжах та університетах.

За останні роки в США дуже сильно змінилась система освіти для глухих та слабочуючих дітей та молоді. Зроблено значний крок в напрямку запровадження інтегрованого та інклюзивного навчання цієї категорії здобувачів освіти в загальноосвітніх школах. При цьому існує розгалужена система спеціальних шкіл для нечуючих учнів, де вони проводять частину навчального дня або й цілий день залежно від індивідуального плану навчання кожного учня та побажань батьків, які самі обирають навчальний заклад [23].

Навчання нечуючих учнів частково в масових школах, а, особливо, повністю інтегрованих в таких школах, створює додаткові виклики для соціального та емоційного благополуччя глухих та слабочуючих учнів,

які відірвані протягом довгого часу від своїх нечуючих однолітків, з якими їх єднає спільна мова та культурні традиції. Інша типова проблема полягає в неготовності персоналу навчально-виховного закладу розуміти і задовольняти навчальні чи комунікативні потреби таких учнів у класній кімнаті [22].

Шкільні соціальні педагоги можуть відігравати важливу роль в програмуванні навчання глухих та слабочуючих учнів. Освітні потреби кожного учня мають розглядатися індивідуально і можуть включати допоміжні технології, послуги перекладачів жестової мови і такі послуги таких як консультування, соціальна робота і психологічна допомога.

На рівні громади дуже важливо, щоб глухі та слабочуючі мешканці залучалися до всіх заходів цивільної оборони та були ознайомлені із планами на випадок стихійного лиха, евакуації та інших надзвичайних ситуацій, а також мали необхідні засоби індивідуального оповіщення адаптовані до їх комунікативних потреб [37; 45].

Сучасні виклики та перспективи

Життя глухих та слабочуючих людей у США дуже швидко змінилося за кілька останніх десятиліть завдяки освітнім і соціальним реформам, змінам у законодавстві, технологічному і науковому прогресу. А це значно диверсифікувало громаду глухих, і їх спільнота «стоїть перед новими викликами самовизначення, ба навіть культурного та лінгвістичного виживання» через значний вплив кохлеарної імплантації, слухових апаратів із «штучним інтелектом» та інклюзивного навчання, внаслідок яких громада глухих не зростає чисельно і може втрачати свої культурні і лінгвістичні особливості [36; 37]. Соціальні працівники повинні знати потенційні здобутки від технології та пропагувати та відстоювати ті ресурси, які можуть зменшити або знищити ті прогалини в різних сферах, які не дозволяють економічно знедоленим глухим та слабочуючим людям досягати життєві цілі.

Соціальні працівники мають розуміти психологічні та комунікаційні потреби тих людей, які є слабочуючими, рано і пізнооглухлими, глухими, сліпо-глухими і мають додаткові особливі потреби або неповносправності. Навіть із технічним поступом, який дозволяє зменшувати комунікаційні бар'єри між глухими і чуючими людьми, самі глухі і слабочуючі люди в більшості випадків надають перевагу спілкуванню «лице-в-лице» із компетентними соціально-педагогічними працівниками, які можуть ефективно комунікувати з ними. Компетентні соціальні працівники, які вільно володіють національною жестовою мовою їхніх клієнтів, потрібні у всьому світі для забезпечення широкого кола послуг для глухих та слабочуючих людей, їхніх родин, громад та організацій. Соціальні працівники повинні використовувати пряме спілкування також і як метод наснаження глухих, тим самим демонструючи рівність усної та жестової мов і оберігаючи ідентичність громади глухих та слабочуючих людей.

Список використаних джерел

1. Americans with Disabilities Act of 1990, Pub. L No. 101–336, 104 Stat. 327 (1991).
2. Andrews, J. F., Leigh, I. W., & Weiner, M. T. (2004). Deaf people: Evolving perspectives from psychology, education and sociology. Boston: Pearson Education.
3. Bauman, D. (2004). Audism: Exploring the metaphysics of oppression. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 239–246.
4. Christensen, K., & Delgado, G. (1993). Multicultural issues in deafness. New York: Longman.
5. Disability and the 2000 Census: What reporters need to know. The Center for an Accessible Society. Retrieved February 12, 2012, from <http://www.accessiblesociety.org/topics/demographics-identity/census2000.htm>.
6. DuBow, S., Geer, S., & Strauss, K. (1992). Legal rights: The guide for deaf and hard of hearing people. Washington, DC: Gallaudet University Press.
7. Estrada, H. (2006, December 8). 16 officers investigated in jailing of deaf man. *Star Tribune*. Retrieved February 10, 2012, from <http://www.mndlc.org/ProgramNewsArticle.cfm?articleID=2681&pageName=News>.
8. Hamerdinger, S., & Hill, E. (2006). Serving severely emotionally disturbed deaf youth: A statewide program model. *JADARA: A Journal for Professionals Networking for Excellence in Service Delivery with Individuals Who Are Deaf or Hard of Hearing*, 38(3), 40–56.
9. Harvey, M. (2003). Psychotherapy with deaf and hard of hearing persons: A systemic model. Mahweh, NJ: Erlbaum.
10. Higgins, P. (1980). *Outsiders in a hearing world*. Beverly Hills, CA: Sage.
11. Holt, J., & Hotto, S. (1994). Demographic aspects of hearing impairment: Questions and answers. Gallaudet Research Institute. Retrieved January 2, 2012, from <http://gri.gallaudet.edu/Demographics/factsheet.html>.
12. Independent analysis of available federal statistics on hearing impairment, Ross Mitchell, 2005. Retrieved from <http://research.gallaudet.edu/Demographics/deaf-US.Php>
13. Joutsalainen, M. (1991). World Federation of the Deaf survey of deaf people in the developing world. Helsinki, Finland: World Federation of the Deaf.
14. Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf culture: In search of Deafhood*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
15. Lane, H. (1984). *When the mind hears*. New York: Random House.
16. Lane, H. (1993). Constructions of deafness. In *Deafness: 1993–2013*. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.

17. Lane, H. (1999). *The mask of benevolence: Disabling the Deaf community*. San Diego, CA: DawnSign.
18. Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *Journey into the deaf world*. San Diego: DawnSign.
19. Levine, E. S. (1977). The preparation of psychological service providers to the deaf. *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 4, 25–36.
20. Kobel, I.H. (2009). *Ukrainian Hearing Parents and their Deaf Children*. Dissertation thesis. University of Alberta Press.
21. Marschark, M. (2003). Working memory, neuroscience, and language: Evidence from deaf and hard-of-hearing individuals. In M. Marschark & P. L. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education*. Oxford/New York: Oxford University Press.
22. Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2006). Demographics of deaf education: More students in more places. *American Annals of the Deaf*, 151(2), 95–105.
23. Moores, D. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles and practices*. Boston: Houghton Mifflin.
24. Neisser, A. (1983). *The other side of silence: Sign language and the Deaf community in America*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
25. Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
26. Pollard, R. (1992). Cross-cultural ethics in the conduct of deafness research. *Rehabilitation Psychology*, 37, 87–101.
27. Pollard, R. (1994). Public mental health service and diagnostic trends regarding individuals who are deaf or hard of hearing. *Rehabilitation Psychology*, 39(3), 3–14.
28. Saleebey, D. (2002). *The strengths perspective in social work practice* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
29. Schein, J. (1989). *At home among strangers*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
30. Schlesinger, H. S., & Meadow, K. P. (1972). *Sound and sign: Childhood deafness and mental health*. Berkeley, CA: University of California Press.
31. Sheetz, N. (2001). *Orientation to deafness* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
32. Sheridan, M. A. (1988). True accessibility through empowerment: Model Community Mental Health Programs for the Deaf population. *Proceedings from the Ohio Symposium on Deafness*. Columbus, OH: Ohio Deafness and Rehabilitation Association.
33. Sheridan, M. (1993). *Empowering Deaf persons in social work practice an integrative conceptual framework*. Unpublished manuscript.
34. Sheridan, M. (1995). Existential transcendence among Deaf and hard-of-hearing people. In M. D. Garretson (Ed.), *Deafness, life and culture*

- II: A Deaf American monograph. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.
35. Sheridan, M. (1996). Emerging themes in the study of deaf children. *Dissertation Abstracts International*, 57(07), UMI No. 9639344.
 36. Sheridan, M. (1999). Mental health assessment of deaf and hard of hearing people: A strengths-based transactional deafness paradigm. *Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association*, 33(1), 1–9.
 37. Sheridan, M. (2001). *Inner lives of deaf children: Interviews and analysis*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
 38. Sheridan, M. (2008). *Deaf adolescents: Inner lives and lifeworld development*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
 39. Stokoe, W. (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. In *Studies in linguistics, occasional paper no. 8*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
 40. *Tugg v. Towey*, No. 94-1063, 5 National Disability Law Rep. 999-1005 (July 19, 1994).
 41. Wax, T. (1993). Matchmaking among cultures: Disability culture and the larger marketplace. In R. Glueckhauf, L. Seachrest, G. Bond, & E. McDonel (Eds.), *Improving assessment in rehabilitation and health* (pp. 156–175). Newbury Park, CA: Sage.
 42. Wax, T. M. (1997). Deaf community. In *Encyclopedia of Social Work* (19th ed., pp. 670–683). Washington, DC: National Association of Social Workers.
 43. Welsh, W. A., & Foster, S. B. (1991). Does a college degree influence the Occupational attainments of deaf adults? An examination of the initial and long term impact of college. *Journal of Rehabilitation*, 57(1), 41–48.
 44. White, B. (1997). Permanency planning for deaf children: Considerations of culture and language. *ARET?*, 21(2), 13–24.
 45. White, B. (2000). This child is mine: Deaf parents and their adopted deaf children. In L. Bragg (Ed.), *Deaf studies reader*. New York University Press.
 46. White, B. (2006). Disaster relief for deaf persons: Lessons from Hurricanes Katrina and Rita. *Review of Disability Studies An International Journal*, 2(3), 49–56. Retrieved December 28, 2012, from <http://www.rds.hawaii.edu/>.
 47. World Federation of the Deaf. (2007). Retrieved February 1, 2007, from <http://wfdeaf.org.oss.sidestreetshop.com/NCES> (National Center for Education Statistics). (1999).

This paper aims to familiarize the social work/pedagogy profession with the approaches, knowledge and practical competencies required when working with deaf and hard of hearing people, their families, communities

and organizations. Also, basic knowledge about various aspects of the phenomenon of deafness and existing diverse social and cultural approaches and interpretations, social services and international perspectives, research and best practices, challenges and prospects for effective social work with this population are discussed.

Keywords: social work among the deaf, blind, deaf culture, deaf community, hard of hearing people, signed language

Отримано 19.9.2013

УДК 376 – 056.26:617.751.6] – 053.4:37.064.2

Н.А. Коломійченко

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті вивчається проблема педагогічної підтримки особистісного розвитку старших дошкільників з порушеннями зору. Розглядаються особливості формування особистості дітей з порушеннями зору. Подаються зміст та методи педагогічної підтримки.

Ключові слова: педагогічна підтримка, розвиток особистості, дошкільники з порушеннями зору.

В статье изучается проблема педагогической поддержки личностного развития дошкольников с нарушениями зрения. Рассматриваются особенности формирования личности детей с нарушениями зрения. Подаются содержание и методы педагогической поддержки.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, развитие личности, дошкольники с нарушениями зрения.

Недоліки зору, порушуючи активність людини на біологічному рівні, викликають порушення активності і на соціальному рівні. Зменшена кількість зорових подразників та зовнішніх просторових ознак не дає змоги дитині вільно пересуватись та пізнавати світ. Загальне зниження активності дитини відбивається на протіканні психічного розвитку [7, с. 43].

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

Серія соціально-педагогічна

Випуск 23

Частина 3

Головний редактор

Відповідальний редактор

Відповідальний секретар

Комп'ютерна верстка

В.І. Співак

О.В. Гаврилов

Н.С. Гаврилова

О.В. Ковальчук

Матеріали подані мовою оригіналу

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 3.10.2013 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 23,7 Обл. вид.арк. 23,1 Тираж 300. Зам. 379

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, 6а. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.