

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В КОНТЕКСТЕ ЭПИГЕНЕТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Э. ЭРИКСОНА

Т. Г. Богданова

Аннотация. В статье рассматривается развитие личности людей с нарушениями слуха с позиций, сформулированных психологом Э. Эриксонем, разработавшим периодизацию психического развития от рождения до старости. Основной акцент делается на становлении идентичности как принятия человеком самого себя во всем богатстве отношений с окружающим миром. Наличие большого количества психологических проблем может привести к трудностям в становлении идентичности у лиц с нарушениями слуха, к эмоциональному дискомфорту. Проведенный анализ полезен психологам, работающим с лицами с нарушениями слуха и их родителями, поскольку позволяет определить условия, благоприятно или неблагоприятно влияющие на развитие личности, а также конкретные формы работы по всем традиционным направлениям психологической помощи.

Ключевые слова: развитие личности, идентичность, люди с нарушениями слуха, жизненный цикл, психологическая помощь

PERSONALITY DEVELOPMENT IN PEOPLE WITH HEARING IMPAIRMENTS IN THE CONTEXT OF E. ERIKSON'S EPIGENETIC THEORY

T. G. Bogdanova

Abstract. The article examines the development of personality in people with hearing impairments from the positions of E. Erikson's periodization of mental development from birth to old age. The main focus of the said periodization is on the formation of an individual's identity as the individual's self-acceptance in all the richness of his or her relationships with the outside world. People with hearing impairments may have a large number of psychological problems that result in emotional discomfort and difficulties in identity development. The analysis presented in the article may be used by psychologists working with people with hearing impairments and by such people's parents, as it makes it possible to determine the conditions that favorably or unfavorably influence personality development, as well as identify the specific forms of work in all traditional areas of psychological assistance.

Keywords: development of personality, identity, people with hearing impairments, life cycle, psychological help

Введение

Для современного этапа становления системы психологической помощи людям с нарушениями слуха во многих странах мира наблюдается определенный дисбаланс: разрабатываются разные виды помощи, апробируются соответствующие методики психокоррекционной работы с детьми, имею-

щими нарушения слуха различной степени, применяются психотерапевтические подходы к организации работы с родителями — как имеющими нарушения слуха, так и с сохранным слухом (Богданова 2021). При этом в стороне от данного тренда находится разработка основ психологической помощи взрослым людям с нарушениями слуха, тогда как результаты многих исследований сви-

детельствуют о наличии у них большого количества психологических проблем, которые могут привести и приводят к эмоциональному неблагополучию, маргинализации, повышенному риску возникновения неврозов (Levine 1981; Zaidman-Zait, Dotan 2017). Причем показатель склонности к неврозам не уменьшился за последние 50 лет (Levine 1981; Schlesinger 2000; Theunissen et al 2011). По наблюдениям психологов, взрослые люди с нарушениями слуха жалуются на повышенную импульсивность, проблемы с саморегуляцией, в отношениях с родителями, особенно с сохранным слухом, которые требуют от них «нормального» поведения, понимая под ним прежде всего использование словесной речи при общении, а также требование необходимости принадлежать к «миру слышащих» (Hintermair 2008; 2013; Schlesinger 2000). Для решения сложных задач оказания психологической помощи на разных этапах онтогенеза необходим целостный взгляд на развитие личности.

Психологи все чаще стали задавать себе вопрос, значимы ли факторы окружающей среды, влияющие на разрешение кризисов на протяжении развития глухого человека, и, что более важно, можно ли повлиять на эти факторы посредством организации психологической помощи.

Одним из оснований при создании комфортных условий для развития личности человека с нарушенным слухом может быть эпигенетическая теория развития личности Э. Эриксона, который утверждал, что весь жизненный цикл, восемь стадий развития человека, можно рассматривать как сложный и драматичный процесс психосоциального развития. Каждая стадия представляет собой очередной этап взросления, становления идентичности. При этом на каждой стадии решается определенная задача, решение которой зависит от успешности протекания предыдущей стадии, а влияние распространяется на следующую (Эриксон 2006; 2019; 2023).

Теория Э. Эриксона привлекательна тем, что задает векторы развития личности, ко-

торые определяются ожиданиями общества, предлагающего ребенку усваивать конкретные ценности и идеалы и соответствовать им, ставит перед ним определенные задачи на разных возрастных этапах, т. е. рассматривает ребенка в системе социальных отношений. При этом основной акцент делается на становлении идентичности как принятия человеком самого себя во всем богатстве отношений с окружающим миром. Важно, что с переходом со стадии на стадию расширяется и круг общения человека — от самых близких людей (матери или ее заменяющего лица в младенчестве) до близких на стадии поздней зрелости. При этом усложняются чувства человека, доминирующие переживания, изменяются механизмы приспособления к окружающему миру.

Основная часть. Обсуждение

Для того чтобы обозначить те проблемы, которые могут возникнуть перед ребенком с нарушением слуха в будущем, в его взрослой жизни, необходимо рассмотреть все этапы развития его личности.

Основная задача, которая решается в младенчестве, — формирование чувства доверия к миру, которое в наибольшей степени зависит от отношений с матерью (или лицом, заменяющим ее). Способность обеспечить теплые, заботливые отношения зависит от успешного прохождения матерью нормативного кризиса беременности и родительства. Это зависит от личностной зрелости матери, на которую, в свою очередь, влияют ее самооценка, готовность и желание иметь ребенка. При анализе ситуации развития ребенка с рано возникшим нарушением слуха значенные имеют два обстоятельства. Во-первых, перцептивные и когнитивные входные данные должны быть разнообразными, т. е. младенец должен видеть и слышать различные стимулы окружающей среды, которые постепенно должны стать ему знакомыми. Во-вторых, необходимо поддерживающее поведение матери и самых близких людей. В этом отношении возникает проблема у родителей с сохранным слухом, которым

необходимо принять диагноз, часто неожиданный для них, им нужно пройти через стадии шока, вины, печали, гнева, неприятия, которые могут мешать установлению стабильных, теплых отношений со своими младенцами. Многие из этих родителей не получают адекватной поддержки от специалистов (Marschark 1993; Meadow 2005).

Иная ситуация наблюдается в семье, где родители имеют нарушение слуха: результаты исследований и наблюдений свидетельствуют о том, что глухие родители глухих детей легко и быстро справляются с принятием диагноза, в то время как слышащие родители испытывают трудности с принятием ребенка, усугубляющиеся отрицательными эмоциями, связанными с осознанием диагноза. Родители с нарушениями слуха с меньшей вероятностью будут искать опровержения диагноза или ждать чудесного исцеления (Levine 1981).

Что касается стимулов для развития познавательной сферы глухих младенцев, то предполагается, что они могут быть «более тихими» и немного более пассивными. Если это так, они, возможно, не будут активно искать новые стимулы, а их родители, в свою очередь, могут позволить им оставаться в пассивном состоянии, не предоставляя им разнообразных стимулов, столь необходимых для постоянного когнитивного развития. Необходимо предпринимать усилия, чтобы помочь глухому ребенку соответствовать мнению Ж. Пиаже — «чем больше ребенок видел и слышал, тем больше он хочет видеть и слышать». Одна из причин, по которой глухие дети глухих родителей достигают лучших результатов в развитии на этой стадии, может заключаться в том, что такие родители лучше понимают своих детей, обеспечивают их разнообразными воздействиями, в том числе зрительными и тактильными, начинают использовать при общении с ними жестовую речь.

В период младенчества все дети используют экспрессивно-мимические средства для выражения своих желаний и эмоций в процессе общения со взрослыми. Оказалось,

что эти средства не так богаты и разнообразны у детей с нарушениями слуха слышащих родителей. Так, например, из четырех видов взглядов такие дети используют только два — контактный и ищущий оценку, тогда как у их слышащих сверстников наблюдаются все четыре — в дополнение к двум упомянутым они используют указательный и соединяющий взгляды. Два последних появляются у детей с нарушениями слуха на полгода позже (Исенина 1988).

Для стадии раннего детства характерно противоречие между автономией на одном полюсе и стыдом и сомнениями — на другом. Основная задача на этой стадии — развитие чувства самостоятельности, ощущения себя отдельной личностью, которая может контролировать свое тело и влиять на окружающих. Особенно ярко стремление к самостоятельности проявляется во время кризиса трех лет (Валлон 2001).

Становление самостоятельности у детей с нарушениями слуха связано со многими проблемами. Одна из них — отставание или отсутствие словесной речи. Здесь также больше проблем у слышащих родителей. Подобно тому, как мать может спровоцировать споры из-за приучения к туалету, она может спровоцировать аналогичные сражения из-за «приучения к словам», и в обеих битвах ребенок может саморазрушительно победить (Schlesinger 2000). Как показывают наблюдения, имеется множество сообщений о задержке приучения к туалету, проблемах с кормлением и введении строгих мер безопасности. Кажется очевидным, что оптимальному наложению ограничений на маленького ребенка с нарушением слуха препятствует отсутствие адекватного для данного возраста общения. Родители боятся позволить своему глухому ребенку быть самостоятельным, несмотря на многочисленные призывы психологов сделать это. Это в меньшей степени справедливо в отношении глухих родителей глухих детей, которые чувствуют себя более комфортно и естественно со своими детьми, признают, что у них меньше проблем с едой и приуче-

нием к туалету, и допускают более раннюю независимость и автономию.

Есть явные признаки того, что, проявляя нежность и теплоту в тех областях поведения, которые для нее чрезвычайно важны, мать добьется от ребенка добровольного согласия. В то время как жесткий и холодный подход может привести к временному подчинению, но в последующем может стимулировать бунт и негодование. Это относится и к процессу обучения словесной речи. Слышащие матери часто занимают позицию педагога по отношению к ребенку, излишне назидательны, их поведение лишено неприужденности.

В результате появления дополнительных арен, на которых может вестись борьба за власть со своими родителями, многие глухие дети проходят эту стадию с более сильным негативизмом, мешающим нормальному взрослению. Негативизм как одно из проявлений кризиса трех лет изначально служит многим полезным целям, в первую очередь сопротивлению внешним воздействиям, и способствует формированию более мощной Я-концепции (Валлон 2001). Способность противостоять внешним влияниям позволяет ребенку учиться контролировать свое поведение, а также развивает чувство обособленности и независимости. Когда же на пути этого процесса взросления возникают препятствия, когда ребенок часто проигрывает в борьбе за самостоятельность, тогда это сопротивление приводит к противоположным результатам. У детей с нарушениями слуха отделение себя от окружающих людей происходит позже, чем у детей с сохранным слухом, они позже начинают указывать на себя (Исенина 1988).

Инициативность против пассивности — это противоречие характерно для стадии дошкольного возраста. Как говорил Э. Эриксон, при благополучном протекании предыдущих стадий ребенок достигает определенного уровня идентичности; к этому времени он убежден, что он личность, и теперь должен выяснить, каким человеком он может стать (Эриксон 2006). Для ребенка, находящегося

на этой стадии, характерны энергичные движения, в некоторых случаях — агрессивность, ненасытное любопытство, проявляющееся в многочисленных вопросах. Все это — стремление познать мир. Родители должны быть в состоянии не только позволить ребенку реализовать свои намерения, но и дать ответы на его бесконечные вопросы. Без этой поддержки ребенок не сможет продолжать развиваться, какими бы благоприятными ни были обстоятельства его жизни на предыдущих стадиях. В идеале родители должны своим примером и поведением дать ребенку представление о нормах и ценностях общества, в котором они живут.

Главным достижением этой стадии является становление инициативности и целеустремленности ребенка для выполнения взрослых задач, которые обещают, но не могут гарантировать реализацию диапазона его способностей. По мнению Э. Эриксона, целеустремленность — это смелость предвидеть и достигать цели, не сдерживаемые чувством вины и страхом необоснованного наказания. При отсутствии необходимых условий ребенок становится пассивным (Эриксон 2006; 2023).

Дети с нарушениями слуха, так же как и слышащие, в этом возрасте много двигаются. Но на практике эта двигательная активность часто сдерживается родителями из-за требований безопасности, связанных с нарушением слуха. В процессе обучения (в детском саду или школе) часто придается большое значение неподвижности. Ожидается, что маленькие дети будут сидеть неподвижно в течение длительного времени, чтобы зорко наблюдать за педагогом (иначе они не смогут считывать с губ). Такое вынужденное ограничение движений может вызывать у детей отрицательные эмоции (причины которых им самим непонятны), что может помешать обучению (особенно подвижных и энергичных детей).

Взрослые люди в этом возрасте становятся образцами для подражания, члены семьи влияют на становление самооценки. Глухие дети слышащих родителей обычно лишены

контактов с успешными глухими взрослыми, и этот факт может повлиять на их самооценку. Если они видят только глухих детей и никогда не встречают глухих взрослых, у них могут сформироваться искаженные ожидания относительно того, что происходит с глухими детьми в дальнейшем, на кого они становятся похожими. Как показали исследования, глухие дети глухих родителей чаще имеют адекватные самооценки (Levine 1981; Meadow 2005).

Что касается множества вопросов (возраст «почемучек»), которые задают дошкольники, то и в этом отношении дети с нарушениями слуха являются уязвимыми. При этом в наибольшей степени страдают глухие дети слышащих родителей, поскольку родителям часто трудно объяснить им причины тех или иных событий, ответить на вопросы. Тогда ребенок больше ориентируется на авторитет, а не на логическое обоснование, может стать уступчивым, но не анализирующим свое поведение, будет думать о последствиях в первую очередь с точки зрения наказания или вознаграждения, а не с точки зрения будущих и долгосрочных последствий. У детей и родителей с нарушениями слуха есть общее средство общения — жестовая речь, которая помогает преодолеть эти препятствия.

Трудолюбие, компетентность против чувства неполноценности — противоречие, характерное для младшего школьного возраста. В школьные годы ребенок может заявить: «Я есть то, чему я могу научиться». Это требует формирования компетентности, которое представляет собой «свободное проявление ловкости и интеллекта при выполнении задач» (Эриксон 2023, 124). Успешное протекание этой стадии зависит от того, сможет ли ребенок пережить предыдущие кризисы, и от его взаимодействия с обществом, семьей и образовательной средой, которые ожидают успеха от этого конкретного ребенка в этот конкретный период его жизни.

Проблемы, с которыми сталкивается ребенок с нарушением слуха при адаптации

в школе, лежат в разных плоскостях. Одни из них связаны с тем, что в обществе до сих пор сохранились отголоски недоброжелательности по отношению к непохожим на всех членам. Людям некомфортно общаться с теми, кто от них отличается, а использование жестовой речи усугубляет этот дискомфорт. Тем более что во многих странах существует неоднозначное отношение к использованию жестовой речи в процессе обучения детей с нарушениями слуха (Богданова 2021; Зайцева 2006; Marschark 1993; Moores 1987). Но даже при наличии самых преданных своему делу учителей глухой ребенок будет демонстрировать более позднее решение кризиса компетентности и достижений, определенного культурой большинства. Хотя в исследованиях Х. Фурта (1970) показано, что дети с нарушениями слуха способны оперировать символами или решать задачи Ж. Пиаже на сохранение количества, он не оспаривает факт отставания в развитии словесной речи и абстрактного мышления у большинства глухих детей (Богданова 2009). Еще больше проблем возникает в становлении компетентности у детей с нарушениями слуха при обучении в условиях инклюзии.

Противоречием подросткового возраста считается «идентичность против непризнания». На протяжении всего подросткового возраста (согласно периодизации Э. Эриксона — от 11 до 18 лет, по периодизации Д. Б. Эльконина этот период следует рассматривать как два — младший и старший подростковый возраст; фактически Э. Эриксон с этим делением согласен, выделяя раннюю и позднюю стадии) задача развития состоит в том, чтобы интегрировать все ранние достижения в развитии личности в истинное чувство идентичности, больше не ориентируясь на оценки со стороны других людей («второе рождение личности», по А. Н. Леонтьеву). Это один из важнейших периодов развития личности, определяющий продуктивность последующей жизни человека, его эмоциональное благополучие, период личностного самоопределения.

Для того чтобы благополучно пройти данную стадию, должны быть готовы как сам подросток, так и его родители, а также общество, в котором он растет. Одним из условий этого для подростка будет благополучное прохождение предыдущих стадий, т. е. сформированные доверие, контроль, целеустремленность, компетентность. Родители также успешно прошли все стадии, свои собственные взрослые кризисы, удовлетворены выполнением профессиональных, супружеских и родительских ролей, способны смотреть на продукт (а не на объект) своей заботы и творчества — своего ребенка — с позитивной точки зрения.

Что касается общества, то оно, несмотря на различные идеологические установки, должно обладать ресурсами для объединения разных людей, в том числе имеющих нарушения в развитии. При этом общество должно подготовить человека к трудовой деятельности, дать возможность приобрести профессию, а рынок труда должен быть адаптивным к индивидуальным различиям и особым потребностям. У молодых людей без перспективы может быть только «два выбора: пассивно принять социальное неприятие и образовательную или профессиональную неудачу, или же винить во всем общество, которое обрекает его на неполноценность, лишения и унижение» (Crisis in child mental health... 1970, 358).

Типичный глухой подросток подходит к этой стадии с опозданием или неполностью решенными проблемами, сохранившимися с предыдущих стадий. Становление автономии, инициативности и компетентности, вероятно, напрямую зависят от отставания в развитии словесной речи большинства глухих людей, поскольку владение речью (в устной и письменной форме) приобретает первостепенное значение как для успешного усвоения программы обучения, так и для полноценных межличностных отношений. В подростковом возрасте, с приближением решения профессионального и семейного выбора, родители могут заметить, что их ребенок легче общается с другими глухими

сверстниками, часто игнорируя свою семью. Одни подростки скрывают от родителей знания о своих проблемах, скрывают, что они владеют жестовой речью, чтобы защитить хрупкое самоуважение своих родителей. Другие, наоборот, будут ярко проявлять свой негативизм по отношению к родителям и подчеркивать свою идентификацию с группой сверстников, используя жестовую речь, полностью игнорируя словесную.

Идентичность глухих подростков формируется по-разному: одни подростки входят в «мир глухих» и исключают, хотя бы на время, любые контакты с «миром слышащих», другие избегают мира глухих; отказываясь от любой ассоциации с глухими, идентифицируя себя со слышащими (Hintermaier 2013).

Родители часто так и не преодолели собственные кризисы, не смогли принять подростка с нарушением слуха таким, каков он есть. Они больше не могут отрицать влияние нарушения слуха у ребенка на возможность достижения их заветных целей. Многие родители находятся в плену заблуждений, что их глухой ребенок, подросток однажды начнет слышать, заговорит, будет учиться на уровне своих слышащих сверстников... Проблемы усиливаются в связи с приближением необходимости сделать выбор профессии. Реакции родителей различны: одни тщетно пытаются привязать подростка к семье в ожидании чуда; у других воспитание может перерасти в открытое неприятие, как бы говоря: «Ты не оправдал моих ожиданий, и мы оба обречены» (Schlesinger 2000). Разрыв поколений может стать непреодолимой пропастью, если подросток отвергнет мир своих слышащих родителей, а родители отвергнут мир ребенка.

Для стадии молодости (третье десятилетие жизни) характерно противоречие между близостью, сотрудничеством и отчуждением, изоляцией. Молодой взрослый человек становится свободной, способной управлять собой личностью. Однако «по мере того, как ребенок обособляется от этого мира, он начинает осознавать свое одиночество, свою

отдельность от других... Но, превратившись в индивида, он остается один на один с этим миром, ошеломляющим и грозным» (Фромм 2023, 29).

Задача развития этого периода — установить не примитивную связь с миром и его обитателями, а более зрелые отношения с другими людьми и миром. Этот период хорошо характеризуют слова З. Фрейда, что способность любить и трудиться являются отличительными чертами здорового человека. При этом и любить, и трудиться непросто. Успешное решение задач данного периода приводит к становлению оптимальной идентичности подростка.

Тот, кто не уверен в своей идентичности, не осмеливается полноценно трудиться, опасаясь быть поглощенными социумом и его институтами. Тот, кто не уверен в своей личности, боится любить, боится настоящей близости из-за страха потерять хрупкое чувство собственного достоинства. Подлинная любовь (и дружба) предполагает ответственность, заботу и искреннюю заинтересованность в содействии росту и развитию другого человека. Любой вид труда, даже спорт, должен давать человеку радость, доставлять удовольствие от реализации своих возможностей как личности.

У многих юношей и девушек с нарушениями слуха наблюдаются признаки диффузии идентичности, связанной с тем, что они покидают школу, к которой привыкли, которая стала для них комфортной средой. Но их прежняя идентичность оказывается недостаточной для успешной реализации в широком мире. Они могли быть компетентными, т. е. хорошо учились в школе, усвоили правила жизни в ней. Но после окончания школы-интерната обнаруживают, что внешний мир не ориентируется на полученные ими хорошие отметки и академические достижения, что его правила не такие очевидные и определенные. Те, у кого нет внутренней мотивации для применения навыков, могут испытывать из-за этого стресс, что удивляет их педагогов и родителей, которые по их успехам в школе судили о том, что

они подготовлены к встрече с большим миром. В результате переживаемого стресса могут закрепиться отношения зависимости от родителей, тогда позже произойдет (или даже не произойдет) сепарация от них, необходимая для самостоятельной жизни в обществе.

Тем, кто успешно прошел эту стадию, любовь и работа приносят удовлетворение и стимулируют к дальнейшим достижениям. У тех, кто не достиг необходимого уровня зрелости, любовь и труд сохраняют инфантильные черты. Близость будет заменена изоляцией или поверхностными отношениями. Работа может принимать форму повторяющейся лихорадочной смены работы или быть заменена полным отказом от применения полученных навыков.

Неблагоприятное протекание данной стадии может быть результатом либо нереалистичных требований со стороны родителей, либо отсутствия возможностей для реализации способностей, либо раннего развития специальных способностей (в дошкольном или младшем школьном возрасте), которые не соответствовали развитию идентичности, опережая ее. Все эти варианты наблюдаются при анализе развития молодых людей с нарушениями слуха (Levine 1981; Marschark 1993; Meadow 2005).

Для стадии зрелости характерны такие противоречия, как забота о воспитании нового поколения в противовес погружению в себя, способность к творчеству в противовес стагнации, застою. Ключевым здесь является способность к родительству в широком смысле этого слова. Задача родительства — это конструктивная забота о следующем поколении: либо о прямом потомстве, либо через другие альтруистические усилия по заботе и созиданию. При этом сам факт наличия детей не гарантирует способность заботиться о них (Д. Боулби и др.). Существует прямая связь между получением адекватной материнской заботы на ранних этапах жизни и способностью в дальнейшем стать адекватной, заботливой матерью.

Что касается особенностей этой стадии у лиц с нарушениями слуха, то они также разнообразны, как и у людей с сохранным слухом.

Шлезингер описывает незрелых глухих родителей, которые были неспособны видеть в своем младенце чувствующее существо. Их младенцы долго оставались безымянными, обращались с ними как с куклами или предметами. Некоторые незрелые глухие родители чувствовали себя настолько некомпетентными в вопросах воспитания, что об их младенцах заботились бабушки по материнской линии (Schlesinger 2000).

В то же время у некоторых глухих родителей развивается ложное чувство неполноценности в отношении своих детей — чувство, возможно, поощряемое и провоцируемое обществом. Оно может проявляться по-разному в зависимости от наличия или отсутствия нарушений слуха у детей. Например, у глухих матерей развивались симбиотические отношения со своими слышащими детьми, от которых они ожидали защиты и помощи, надеясь, что ребенок станет их проводником в лабиринтах слышащего мира (Schlesinger 2000). Часто они испытывали трудности при общении со своими слышащими детьми, аналогичные тем, какие были у слышащих родителей и их глухих детей.

Таким образом, возможности проявлять творчество и заботу в отношении следующих поколений могут быть серьезно ограничены из-за нерешенных личностных проблем, существовавших на других этапах развития. Стало ясно и то, что чувство созидательности и заботы, может быть, трудно поддерживать, даже если оно есть, сталкиваясь со стигматизацией со стороны общества по отношению к людям с нарушениями слуха.

В ряде исследований были обнаружены положительные корреляции между идентификацией с сообществом глухих (предпочтение жестовой речи в общении, преобладание среди друзей лиц с нарушениями слуха, активность в рамках сообщества глухих) и самооценкой (Devise, Loots 2003;

Hintermair 2013). Маргинальный стиль, который проявляется в отсутствии осознания принадлежности к конкретному сообществу — глухих, слышащих или бикультуральному — приводит к закреплению заниженной самооценки. Бикультуральный стиль дает глухому человеку чувство безопасности, повышает уровень психологического благополучия, для которого необходимы такие качества, как принятие себя, оптимизм (Hintermair 2006; 2008; 2013).

Одна из самых сложных и недостаточно исследованных стадий — стадия поздней зрелости, как ее дипломатично назвал Э. Эриксон («стареющий человек»). Основное противоречие этой стадии — удовлетворенность прожитой жизнью, мудрость в противовес отчаянию, безнадежности, внутренняя стойкость, эго-интеграция против безнадежности, разочарования в жизни. Стареющий человек, переживший триумфы и разочарования на разных стадиях своего развития, может достичь кульминации чувства целостности на восьмой стадии (Эриксон 2023). Целостность влечет за собой способность видеть человеческие проблемы во всей их полноте, беспристрастное отношение к самой жизни перед лицом приближающейся смерти. Одни пожилые люди продолжают обновляться и меняться. Другие просто «приспособлены» или хорошо сохранились до старости. Способность оставаться продуктивными или приспособляться, а также спокойно принимать снижение производительности позволяет пожилым людям продолжать видеть себя неотъемлемой частью общества и доброжелательно относиться к своей жизни. У тех же, кто охвачен отчаянием, возникает тяжелое ощущение, что «времени мало, слишком мало для попытки начать новую жизнь и попробовать альтернативные пути достижения целостности» (Эриксон 2023, 98).

К сожалению, в зарубежной и отечественной психологии очень мало информации о протекании этой стадии у лиц с нарушениями слуха. «Мы просто не знаем, какое влияние глухота оказывает на кризис старости.

Возможно, влияние глухоты на старость еще более разрушительно, или, наоборот, глухие [люди] могут быть лучше подготовлены...» (Schlesinger 2000, 360). Может быть, одни становятся более отрешенными, поскольку мир слышащих уже не предъявляет к ним высоких требований, не ждет от них усилий для преодоления глухоты, другие остаются просто приспособленными, потому что становление их идентичности проходило со значительным отставанием на всех стадиях развития личности, третьи — аномичными, потому что так и не достигли полноценной идентичности.

Заключение

Исследования психологов показали, что стадии развития личности можно пройти более продуктивно, с лучшими результатами и с более адекватным разрешением каждого кризиса развития, чем это часто наблюдается при анализе тенденций психического развития лиц с нарушениями слуха, при своевременной и правильно организованной психологической помощи (Williams, Abeles 2004). Более успешное прохождение жизненного цикла чаще всего (хотя и не исключительно) наблюдается у детей с недостатками слуха, которые имеют родителей с таким же нарушением.

Анализ особенностей протекания различных стадий развития личности у лиц с нарушениями слуха может быть полезен как минимум в двух аспектах.

Во-первых, он может помочь слышащим родителям принять своих детей во всем своеобразии их качеств и особенностей, понять особенности развития их личности и,

таким образом, помочь своим детям справиться с трудностями каждой стадии жизненного цикла.

Во-вторых, этот анализ полезен психологам, работающим с лицами с нарушениями слуха и их родителями, как имеющими нарушения слуха, так и слышащими, поскольку позволяет определить условия, благоприятно или неблагоприятно влияющие на развитие личности, на их эмоциональное благополучие, а главное — определить конкретные формы работы по всем традиционным направлениям деятельности психологической службы.

Для этого необходимо определить теоретические основы культурной адаптации диагностических, психокоррекционных, психотерапевтических и консультативных процедур, а впоследствии развивать специфические для лиц с нарушениями слуха аспекты при оказании психологической помощи. Психологи должны хорошо ориентироваться в факторах, связанных с культурой их клиентов, знать их психологические особенности. Люди с нарушениями слуха составляют гетерогенную группу в отношении предпочитаемых в коммуникации видов речи — словесной или жестовой, степени нарушения слуха, использования вспомогательных средств реабилитации нарушенного слуха и приверженности специфическим культурным ценностям и нормам. Практическому психологу необходимо владеть информацией о предпочитаемых способах коммуникации, особенностях жестовой речи, культурных нормах и ценностях, психологических особенностях человека с нарушенным слухом, что позволит повысить качество психологической помощи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Богданова, Т. Г. (2009) *Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха*. М.: Спутник+, 246 с.
- Богданова, Т. Г. (2021) Жестовая речь и психическое развитие глухих детей: современное состояние вопроса (обзор зарубежных исследований). *Клиническая и специальная психология*, т. 10, № 2, с. 3–22. <https://www.doi.org/10.17759/cpse.2021100202>
- Валлон, А. (2001) *Психическое развитие ребенка*. СПб.: Питер, 208 с.
- Зайцева, Г. Л. (2006) *Жест и слово: научные и методические статьи*. М.: [б. и.], 631 с.

- Исенина, Е. И. (1988) Развитие дословесной коммуникации и деятельности с предметами у глухих и слышащих детей второго года жизни. *Дефектология*, № 3, с. 76–81.
- Фромм, Э. (2023) *Бегство от свободы*. М.: АСТ, 288 с.
- Эриксон, Э. (2006) *Идентичность, юность и кризис*. 2-е изд. М.: Флинта; Прогресс; Московский психолого-социальный институт, 352 с.
- Эриксон, Э. (2019) *Детство и общество*. СПб.: Питер, 448 с.
- Эриксон, Э. (2023) *Идентичность и цикл жизни*. СПб.: Питер, 208 с.
- Devise, I., Loots, G. (2003) Early interaction and early intervention: A visual communication course for hearing parents and families of deaf and hard of hearing children. *Australian Journal of Education of the Deaf*, no. 9, pp. 48–54.
- Crisis in child mental health: Challenge for the 1970's: Report of the Joint Commission on Mental Health of Children*. (1970) New York: Harper and Row Publ., 386 p.
- Hintermair, M. (2006) Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 11, no. 4, pp. 493–513. <https://doi.org/10.1093/deafed/enl005>
- Hintermair, M. (2008) Self-esteem and satisfaction with life of deaf and hard-of-hearing people — A resource-oriented approach to identity work. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 13, no. 2, pp. 278–300. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm054>
- Hintermair, M. (2013) Executive functions and behavioral problems in deaf and hard-of-hearing students at general and special schools. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 18, no. 3, pp. 344–359. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent003>
- Levine, E. S. (1981) *The ecology of early deafness: Guides to fashioning environments and psychological assessments*. New York: Columbia University Press, 422 p.
- Marschark, M. (1993) *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press, 275 p.
- Meadow, K. (2005) Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 10, no. 4, pp. 321–329. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni035>
- Moore, D. F. (1987) *Education the deaf: Psychology, principles and practices*. 3rd ed. Boston: Houghton Mifflin Publ., 383 p.
- Schlesinger, H. S. (2000) A developmental model applied to problems of deafness. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 5, no. 4, pp. 349–361. <https://doi.org/10.1093/deafed/5.4.349>
- Theunissen, S., Rieffe, C., Kouwenberg, M. et al. (2011) Depression in hearing-impaired children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, vol. 75, no. 10, pp. 1313–1317. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2011.07.023>
- Williams, C. R., Abeles, N. (2004) Issues and implications of deaf culture in therapy. *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 35, no. 6, pp. 643–648. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0735-7028.35.6.643>
- Zaidman-Zait, A., Dotan, A. (2017) Everyday stressors in deaf and hard of hearing adolescents: The role of coping and pragmatics. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 22, no. 3, pp. 257–268. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw103>

REFERENCES

- Bogdanova, T. G. (2009) *Dinamika intellektual'nogo razvitiya lits s narusheniyami slukha*. М.: Sputnik+, 246 s.
- Bogdanova, T. G. (2021) Zhestovaya rech' i psikhicheskoe razvitie glukhikh detej: sovremennoe sostoyanie voprosa (obzor zarubezhnykh issledovanij). *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya*, t. 10, № 2, s. 3–22. <https://www.doi.org/10.17759/cpse.2021100202>
- Vallon, A. (2001) *Psikhicheskoe razvitie rebenka*. SPb.: Piter, 208 s.
- Zajtseva, G. L. (2006) *Zhest i slovo: nauchnye i metodicheskie stat'i*. М.: [b. i.], 631 s.
- Isenina, E. I. (1988) Razvitie doslovesnoj kommunikatsii i deyatelnosti s predmetami u glukhikh i slyshashchikh detej vtorogo goda zhizni. *Defektologiya*, № 3, s. 76–81.
- Fromm, E. (2023) *Begstvo ot svobody*. М.: АСТ, 288 с.
- Erikson, E. (2006) *Identichnost', yunost' i krizis*. 2-е изд. М.: Флинта; Прогресс; Московский психолого-социальный институт, 352 с.

Erikson, E. (2019) *Detstvo i obshchestvo*. SPb.: Piter, 448 s.

Erikson, E. (2023) *Identichnost' i tsikl zhizni*. SPb.: Piter, 208 s.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

БОГДАНОВА Тамара Геннадиевна — *Tamara G. Bogdanova*

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Moscow City University, Moscow, Russia.

ORCID: [0000-0002-5886-6494](https://orcid.org/0000-0002-5886-6494), e-mail: bogdanovatg@mgpu.ru

Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий института специального образования и психологии.

Поступила в редакцию: 16 января 2024.

Прошла рецензирование: 1 февраля 2024.

Принята к печати: 4 марта 2024.