

## МЕТОДИ И ЕТИЧНИ АСПЕКТИ ПРИ ОБУЧЕНИЕТО НА ЛИЦА СЪС СЛУХОВИ НАРУШЕНИЯ

**Светослава Съева**

*Югозападен университет „Неофит Рилски“*

**Резюме.** В статията се представят най-често прилаганите в образователната система методи и комуникативни подходи, свързани с обучението на лица със слухови нарушения. Разгледани са три от най-използваните от тях: мануален, орален и тотална комуникация.

Предлага се по-задълбочен поглед в категорията „лица със слухови нарушения“, като се характеризират комуникативните и социалните им особености. Обсъждат се терминологични различия. Разглеждат се и етичните аспекти при общуването с лица, които имат слухови нарушения.

*Keywords:* hearing loss education, communication, special education, deaf education

Осигуряването на качествено обучение и на лицата със слухови нарушения представлява една от целите на българското образование. Ученици с този слухов статус се обучават в учебни заведения във всички краища на страната в специални или в общообразователни детски градини и училища.

Към момента, в терминологично отношение, се използват няколко словосъчетания, отнасящи се за лицата със слухови нарушения. Някои от най-често срещаните са: хора с „увреден слух“, „слухово увредени“, лица със „слухова загуба“, с „нарушен слух“, „глухи“, дори и вече непосилното „глухонеми“ продължава активно да се използва, особено в медиите и на битово ниво. Поради тази причина се приема за редно уточнението, че най-обективен и акцентиращ не върху нарушението, а върху личността, е терминът „слухови нарушения“. Под „нарушения“ се визира цялата гама възможни нарушения, които се наблюдават при слуховия анализатор. В някои случаи нарушенията са динамични – напр. прогресираща сурдитас, в други случаи са статични и нарушението не търпи изменение във времето. Възможни са различни слухови ситуации при двата отделни слухови анализатора на едно лице.

Слуховите нарушения не представляват заболяване, което може да бъде излекувано или терапевтирано до степен на пълното му заличаване. Нару-

шената слухова функция е състояние. То може да бъде повече или по-малко компенсирано в зависимост от вида и степента си.

Слуховите нарушения влияят пряко върху процеса на овладяване на езика, речта и говора. Колкото по-рано е настъпило поражението на слуха, колкото по-късно е било диагностицирано и колкото по-късно е започнала слухово-речевата рехабилитация, толкова по-осезаемо то се отразява върху езиково-говорното развитие и умения на индивида.

Лицата със слухови нарушения представляват нехомогенна група по отношение възприемането на нарушението си и на самоидентификацията си. В общи линии могат да се разграничат два основни модела на поведенческо и културно самоидентифициране.

### **Първи модел**

При него лицето с нарушен слух възприема себе си като представител на малцинствена общност, а именно тази на Глухите (главната буква е индикатор за принадлежност към общността, която притежава свой език, култура, традиции, история, литература, свои правила, които се спазват от членовете ѝ). В културно отношение общността на Глухите хора и тяхната култура се различават от тези на чуващите хора. Членовете ѝ се чувстват комфортно с нарушението си, което не приемат като увреждане, отказват да носят слухови апарати, да се подлагат на оперативни или техническо подобрение на слуховите си възприятия, както и да посвещават усилия, за да се впишат в обществото на чуващите хора. Те възприемат себе си като пълноценни личности, които притежават образование, професия, създават свои семейства, имат своя социална среда, състояща се предимно от други Глухи хора, и се чувстват добре такива, каквито са. Родените глухи М. Corger (2002) нарича „принадлежащи към културата на Глухите по рождено право“ и „привилегировани“ в това отношение. За разлика от всички останали категории лица с нарушения единствено при лицата със слухови нарушения се наблюдават сплотяване и самоиницирано разграничаване от обществото в отделно малцинство.

Интересно е, че при потомствени Глухи хора, при които слуховите нарушения се предават генетично, стремежът е да създадат продължение на рода от себеподобни, за да запазят културната си идентичност, и насърчават своите наследници да се задомаяват с други Глухи. Има държави, в които това вече на практика е невъзможно – напр. Исландия, където броят на случаи с наследствена глухота се побира на пръстите на едната ръка и тенденцията е към елиминирането ѝ от местната популация въпреки грижата на правителството за учениците със слухови нарушения (Замфиоров, 2013). Друг е въпросът, че с процъфтяващите в наши дни генно инженерство и асистирана репродукция, включително такава с донорски биологичен материал, човеш-

кият геном вече е непредвидим и ситуацията отдавна е извън контрол. В тази връзка, представители на общността на Глухите хора поставят въпроса за етиката в инвитро процедурите, генното инженерство и генната селекция по отношение на глухотата (Vauman, 2005). Те предявяват искания, свързани с избора на физическите характеристики на създавания в лабораторни условия плод, а именно: настояват за правото си да изберат бъдещото дете да бъде с нарушен слух, по правото, което имат чуващите хора в същата ситуация, да избират характеристики на своето дете (брой на децата в една многоплодна инвитро бременност, пол, цвят на очите, косата, кожата, интелектуални и физически способности; създаването на т.нар. „дизайнерски деца“ – в зависимост от законодателството на съответната държава) (Levy, 2002).

В терминологично отношение у нас се използва буквалният превод от английски език на понятията „Deaf culture“ и „Deaf community“ като „Глуха общност“ и „Глуха култура“. Това се счита за неприемливо както в рамките на книжовния български език, така и в научния стил. „Общност на Глухите“ и „култура на Глухите“ е възможност за позоваване на същата малцинствена група, като с това се спазват и нормите както на научния изказ, така и на книжовността. Представителите на тази общност използват жестовия език като майчин, но това не изключва наличието на говорни умения и умения за отчитане по устните. В повечето случаи се наблюдава жестово-словесен билингвизъм, като първият език е националният жестов, а вторият е официалният словесен за страната в неговата писмена форма. В специализираната литература, наравно с понятията „Общност на Глухите“ (Deaf community) и „Култура на Глухите“ (Deaf culture), се срещат термините „Свят на Глухите“ (Deaf-World) и „Силата на Глухите“ (Deaf Power) (Lane, 2005). Същият автор твърди, че неуместното приравняване на хората от общността на Глухите към категория хора с увреждания:

– води след себе си създаването и прилагането на програми, мнозинството от които целят да откажат Глухите деца от активното им участие и принадлежност към света на Глухите (става дума за програми като орално обучение и поставяне на кохлеарен имплант), както и

– създаването на практика, целяща намаляване броя на раждания на глухи деца.

По мнение на автора тези програми са неетични от гледна точка на етническата принадлежност на членовете на това малцинство и съзнателния стремеж за нейното намаляване.

По тази тема пише и Т. Johnston (2005), представяйки ситуацията в Австралия. Авторът изразява гледната си точка по отношение на етичния дебат във връзка с агресивното навлизане на генетичния скрининг и репродуктивните технологии с цел да се установи липсата или наличието на слухови нарушения. Чрез посочените технологии се цели ограничаване броя на раж-

данията на деца с вродена и генетична слухова загуба, което в крайна сметка ще има за резултат, ако не пълното изчезване, то поне значителното намаляване на общността на Глухите. „Хуманният“ аргумент за предотвратяването на глухотата в полза на „добриването на бъдещото поколение“ е неетичен, защото ще доведе до елиминацията на лингвистична и културна група (геноцид или етноцид). От друга страна, този аргумент може да се приеме за „етичен“, в случай че нарушеният слух не се причислява към каквато и да е група увреждания. Авторът застъпва позицията, че глухотата е вид увреждане и че генетичната селекция, ограничаваша раждането на деца с нарушен слух, е етичен подход.

Новите технологии ще променят общността на Глухите и тяхната култура. Технологиите не означават една определена употреба, едно конкретно разбиране и една точно формулирана култура. Не кохлеарните импланти заплашват глухите хора, а крайното мислене от типа „или-или“, както и колективната етика. Именно те заплашват жестовия език, културата на Глухите, училищата за глухи, обучението на глухи и бъдещето на глухите деца (Enerstvedt, 1998).

През последните 50 години няколко нови технологии придобиват значително влияние в общността на Глухите и чувствително подобряват живота на хората с нарушен слух в света на чуващите. Общественото мнение и възхищение изглеждат неоправдано фокусирани върху медицинските технологии, които обещават да „решат проблема“ с глухотата. Една от причините за този интерес е обществената загриженост и възприемане на глухотата като увреждане и обещанията, че технологичните нововъведения, като кохлеарните имплантни системи, ще я „излекуват“ (Hyde & Power 2006).

### **Втори модел**

При него лицето с нарушен слух възприема себе си като чуващ човек с увреждане. В тази ситуация той всячески се стреми да се интегрира пълноценно в света на чуващите хора – използва звукоусилваща апаратура, предприема всички необходими медицински мерки с цел да се възползва максимално от остатъчния си слух,

Между 90% и 95% от всички деца с нарушен слух в световен мащаб се раждат в семейства на чуващи родители. На базата на този факт се предполага, че диагностицирането на нарушения слух на детето, както и неговото езиково развитие се случват на късен етап (освен в случаите на включване в неонатален скрининг и ранно диагностициране на слуховото състояние). В случаите на раждане на дете с нарушен слух в семейство на чуващи родители принадлежността на родителите към обществото на чуващите хора може да бъде вменена и на глухото им дете (Garden 2010).

Сензитивният период на слуховото възприятие е между шестия и деветия месец след раждането. В случаите на дете, родено в семейство на чуващи

родители, нерядко този сензитивен период бива пропускан поради факта, че нарушенията в слуховите възприятия остават незабелязани и недиагностицирани. В тези случаи детето остава не само звуково, но и комуникативно изолирано. Социалната депривация, в която попада то, често налична още от раждането или от първите седмици/месеци след него, се отразява дългосрочно върху онтогенетичното му развитие.

За разлика от ситуацията „дете с нарушен слух – чуващи родители“, казусът „Глухо дете – Глухи родители“ е по-благоприятен за развитието на детето. Още от раждането си то вижда общуването на родителите си, помежду им и с околните, което се осъществява чрез жестов език, и то по подражание овладява същата модалност на комуникация. Етапите и темповете на езиково и комуникативно развитие при Глухо дете, родено в семейство на Глухи родители, са същите като тези на чуващо дете, родено в семейство на чуващи родители. В най-деликатна ситуация са именно мнозинството от децата с нарушен слух, които са родени в семейства на чуващи родители. Често те срещат трудности в самоидентифицирането си, в определяне на принадлежността си (най-често сред чуващите си връстници се чувстват различни, примерно защото не говорят добре или защото не успяват да се чуят всеки, който говори, и съответно да се включат в общата тема на разговор, а сред Глухите си връстници отново се чувстват не на място, защото не знаят жестов език и отново не могат да общуват пълноценно с всички присъстващи).

Представителите на втория модел използват основно националния словесен език в писмената и устната му форма като майчин, но това не изключва ползването на жестов език и наличието на умения за отчитане по устните.

Описаните два модела могат да се вземат под внимание при избор на подходящ обучителен метод и комуникативен подход наред с отчитането на редица други фактори, които са от значение спрямо конкретния казус.

Срещат се и случаи, при които в семейства на родители с нарушен слух се раждат чуващи деца (напр., когато глухотата е придобита и при двамата родители). Децата на такива родители овладяват жестовия език като майчин (защото двама души с нарушен слух общуват предимно или изцяло невербално – в зависимост от степента на нарушението на слуха им) и съответния словесен език по подражание. Именно децата, произлизащи от семейства с такъв слухов статус, стават най-добрите жестови преводачи.

Leigh & съавт. (1998) описват парадигма на културната идентичност на глухите/чуващите хора, наречена скала на развитието на идентичността на глухите (Deaf Identity Development Scale – DIDS), която се състои от четири културни ориентира, които са приложими за хората със слухови нарушения. Тази парадигма е разработена от Glickman (Glickman, 1993; Glickman, 1996; Glickman & Carey, 1993; по Leigh & съавт., 1998), като за теоретична основа са използвани модели на развитие за расова и етническа принадлежност.

Някои от съществените въпроси, свързани с етичните аспекти при състояние на нарушен слух, са:

- Кои са етичните проблеми, отнасящи се към глухотата?
- До каква степен тези проблеми са свързани с културната принадлежност?
- Глухите и чуващите хора свързани ли са от еднакви етични норми по отношение на личните и професионалните им отношения с хора с нарушен слух?
- Доколко етични са решенията, засягащи пряко децата с нарушен слух в зависимост от слуховия статус на родителите им? (Leigh & Marschark 2005).

В опит да се отговори на тези въпроси се включват редица специалисти, предимно педагози, чиято гледна точка остава записана в историята на обучението на лицата със слухови нарушения. Разглеждат се три от методите, придобили най-широка популярност при обучението и общуването с лица с нарушен слух от гледна точка на перспективата във времето – както назад, към историята, така и напред, към възможностите, които предлага бъдещето пред децата с нарушен слух.

### **1. Мануален метод**

Преди да се пристъпи към описанието на посочения метод, следва да се направят някои терминологични уточнения.

– „Жестов език“: естественият, майчин език на г/Глухите хора. Жестовият език представлява самостоятелен лингвистичен код, независим от словесния. Всяка държава има свой национален жестов език и прилежащите му жестови диалекти и жаргони по подобие на съответния национален словесен език. Естествените създатели, пре/носителите и модификатори на жестовия език са Глухите хора.

В момента в България се среща голямо разнообразие от понятия, с които се обозначава жестовият език. Някои от тях са: „мимика“, „жестомимика“, „жестомимичен език“, „жестомимична реч“, „мимикожестов език“, „мимикожестова реч“, „знаков език“, „език на знаците“, „жестово-знаков език“, „знакова реч“. Приема се за коректно използването на термина „жестов език“.

– „Калкиращ жестов език“: представлява „превод“ или припокриване на всяка словесна единица с жест – бил той естествен или от националния жестов език. Общуването се извършва на словесен език със следването на неговите лингвистични правила, като се онагледява всяка лингвистична единица.

– „Дактил“: представлява мануална азбука. Еквивалент на дактила в жестовите езици е азбуката в словесните езици. По същата логика „дактилемата“ може да се съпостави с буквата/графемата. Дактилът включва различни

конфигурации на ръцете или ръката (основно на пръстите и китката), които съответстват или представят графема. Дактилът бива едноръчен и двуръчен. Българската азбука се представя и на двата.

Корените на мануалния метод се крият назад в историята, най-вероятно във време, от което няма достигнали до наши дни писмени сведения. Официално през XVIII век (1760 г.) френският абат Шарл-Мишел дьо Л'Епе създава първото в света училище за глухи в Париж, където прилага своя система за обучение на деца със слухови нарушения (впрочем Париж е дом и на първото училище за слепи в света). Той използва редица невербални средства, включително и френски жестов език. Поради тази причина Дьо Л'Епе се приема за създател на мануалния, познат още като френски и мимически, метод за обучение на лица с нарушен слух. Често абатът се цитира като „създател на жестовия език“ и като „учещ глухите на жестов език“, докато всъщност истината се състои в обратното: глухите му ученици го учат на жестов език, а Дьо Л'Епе създава своя методология и подход, в които използва научените жестове, за да осигури функциониращ комуникационен канал, чрез който да преподава академични и духовни знания на своите ученици с нарушен слух. За него е ясно, че глухите учащи трябва да се обучават визуално така, както чуващите се обучават чрез слуха си.

Абатът решава да се посвети на обучението на глухи деца след срещата си с две глухи сестри в беден парижки квартал, които общуват с жестове. Той вярва, че хората с нарушен слух са в състояние да овладеят езика и като следствие от това да бъдат в състояние да водят пълноценен не само материален, но и духовен живот, за да могат да спасят душите си. Шарл-Мишел дьо Л'Епе смята, че хората с нарушен слух също имат право да участват в живота на църквата, да бъдат в състояние да приемат Светото причастие, да се изповядват и да приемат останалите тайнства. Поради тези свои твърди убеждения, Шарл-Мишел дьо Л'Епе е наречен „бащата на Глухите“ и е централна фигура в историята на Глухите.

Същността на метода се изразява в това, че при общуването и обучението се използва широка гама невербални средства (основно: националният жестов език, калкиращ жест, дактил и в допълнение – писмена реч, артикулация, респ. отчитане по устните, пантомима, рисунки, схеми). Този метод се базира на уважение към естествената и първична потребност на глухите хора да общуват чрез ръцете си и чрез невербалното си поведение, включително и с помощта на езика на тялото и естествените жестове, характерни за общуването и на чуващите хора.

Както всеки метод, така и прилагането на мануалния метод се характеризира с положителни и не толкова положителни страни. Представят се някои от по-важните такива.

### **Предимства**

- Методът е достъпен и разбираем за учащите със слухови нарушения.
- Обучението по мануалния метод предоставя възможност за обучение на ученици със слухови нарушения с използването на „техен“ комуникационен канал, следвайки принципа „учителят да се доближи до нивото на ученика“, а не обратното.
- Методът предоставя неограничени възможности за области на обучение, включително на абстрактни понятия, езици, природни науки.

### **Недостатъци**

- Поради факта, че мнозинството от хората са чуващи, остава ограничението за общуване чрез говор. Устната форма на речта при прилагането на метода остава неразвита в достатъчна степен или напълно.

## **2. Орален метод**

Оралният метод представлява своеобразен контрапункт на мануалния. Създателят му – германецът Самуел Хайнике, живее по същото време, в което и Шарл-Мишел дьо Л'Епе. Двамата дори влизат в епистоларни нападки, обяснения и защити на собствените си методи в кореспонденция, водена на латински, като тя се инициира от немска страна (Иванов, 1995). Двамата не обединяват усилията и мисиите на своя живот, а именно – пълноценното обучение и интеграция на хората с нарушен слух, и остават на собствените си позиции.

Същността на орализма се състои в обучението на учащите със слухови нарушения да се използват предимно формирането на устната реч и уменията за отчитане по устните, като всички останали средства за общуване и обучение да са допълнителни и със статут на помощни. В прилагането на чистия устен метод такива не са позволени. Застъпниците на орализма споделят становището, че овладяването и използването на жестов език и дактил би попречило и/или забавило усвояването на словесния език в различните му форми (писмена, устна), както и би забавило цялостното интелектуално и когнитивно развитие на детето. Твърдение, което научните изследвания в практиката опровергават (Балканска & Трошева-Асенова, 2014).

За постигането на добри говорни резултати се използват останалите запазени сетива: тактилно-вибрационната чувствителност (осезание), зрение, вкус, обоняние. В тази връзка, някои от педагозите, оставили имената си като следа в прилагането на този метод, са използвали: докосване на различни части на тялото при звукоизвличане (напр. гърлото, гърдната кост, главата, бузите, ноздрите, брадичката), асоцииране на даден звук с конкретен вкус, мирис, цвят, усещане (напр. звук „А“ – сладко, звук „М“ – теменуга, звук С – „синьо“, звук „Р“ – студено).

В исторически план се разразява „битка на методите за обучение на глухите“, която се води между мануализма и орализма. Тя започва от времето на създателите си – XVIII век, и се простира до наши дни с временна победа на орализма, датирана от международна конференция, проведена в Милано през септември 1880 г., по време на която се издава декларация, в която една от резолюциите гласи, че орализмът е по-добрият метод в обучението на учениците със слухови нарушения и се забранява използването на жестов език. В резултат на тази декларация в специалните училища за глухи се следват принципите на говорното обучение, на учениците е забранено използването на жестове дори за общуване помежду им, дори в междучасията (има свидетелства за наличието на табели в коридорите на специални училища, които забраняват използването на жестов език, както и прилагането на мерки, които да възпрепятстват жестикулирането: по време на час, когато не използват ръцете си за писане/чертане или друга дейност, учениците трябва да седят върху ръцете си, да ги държат поставени с дланите надолу пред тялото върху чина), глухите учители губят работата си, чуващите учители губят правото да използват жестове, за да предадат знания на учениците си, а като защитна реакция общността на Глухите се сплотява още повече, активизира се и след време извоюва правото на избор за метода на обучение, което учениците и техните семейства имат.

Методът има своите предимства и недостатъци. Сред тях могат да се изтъкнат:

#### **Предимства**

– На учениците със слухови нарушения се осигурява речева и езикова компетентност, съпоставими с тези на чуващите връстници, като това им осигурява възможност за включване в обществото и по-добро общуване с околните.

– Възможност за разширяване на кръга за общуване, който да включва и чуващи хора.

– Методът предоставя неограничени възможности за области на обучение, включително на абстрактни понятия, езици, природни науки.

#### **Недостатъци**

– Обучението в устна реч отнема повече време в сравнение с използването на жестове за изразяване на същата единица.

– Пренебрегва се първичната потребност и се отнема правото на Глухия човек да използва ръцете си и невербалните комуникативни средства за себеекспресия.

– Наличие на по-голяма уморяемост при учащите, особено при отчитане по устните, което се налага за продължително време.

– Следва се принципът „ученикът да се доближи до нивото на учителя“, което изисква полагането на съзнателни усилия от страна на учащите.

### 3. Тотална комуникация

Изброените по-горе факти еволюират с течение на времето и се стига до развързка, наречена „тотална комуникация“. Тя се определя освен като метод, още като подход и като философия. Балканска (2009) определя тоталната комуникация като: „Система, в която се акцентира върху всички средства за общуване: вербални, мануални, използване на остатъчния слух, отчитане“ (стр. 357). Към изброените средства за общуване, причислявани към тоталната комуникация, могат да се добавят: използване на тактилно-вибрационната чувствителност, писмена реч, зрителни опори като мимично изражение, пантомима, рисунки, всичко, което във всеки индивидуален случай на лице със слухово нарушение ще доведе до неговото пълноценно обучение и общуване.

Тоталната комуникация е създадена от Дейвид Дентън от училището за глухи в Мериленд, САЩ, през 1967 г. Терминът „тотална комуникация“ е използван за първи път от Рой Холком в Калифорния. Образователни програми, следващи тоталната комуникация, са създадени във Великобритания, Франция, САЩ, Китай, Малайзия, Сингапур, Австралия, Нидерландия, Германия, Скандинавските страни.

В наши дни дебатът вече не е между мануализма и орализма, а между тоталната комуникация и билингвално-бикултуралното образование за учащи със слухови нарушения, т.нар. „бай-бай програми“ (от bi-bi, bilingual-bicultural). В образователните програми, следващи билингвалния и бикултуралния статут на своите питомци, за техен майчин език се приема жестовият. Националният словесен език, в своята писмена и/или устна форма, се изучава като втори език успоредно или след овладяване на жестовия. Бикултуралният аспект от програмите предвижда създаване на идентичност и изграждане на добро самочувствие на учениците чрез срещи и приобщаване към общността и културата на Глухите хора, както и пълноценно себеприемане с качествата, които притежават.

#### **Предимства**

– На учащите се осигуряват необходимата информация и достъп до знания по всички, достъпни за тях, сетивни канали и с помощта на удобни за тях средства и начини.

#### **Недостатъци**

– Предвид посоченото предимство, трудно биха могли да се открият недостатъци на този модел на обучение и комуникация.

Постигането на високо качество на обучение на учащите със слухови нарушения е тясно свързано с реализирането на пълноценна комуникация с тях както по време на учебния процес, така и при извънрегламентираното учебно време. Крайните позиции при избора на метод на обучение или на

комуникативен подход крият риск от понижаване на мотивацията за овладяване на академични знания от г/Глухите ученици или от нейната липса. В образователната система функционират звена и са налични специалисти, чиято навременна помощ и консултация могат да съдействат за постигане на желаните резултати: мотивирани ученици, постигане на добри резултати, желание за продължаващо обучение през целия живот, периодично повишаване на квалификацията, компетенциите и уменията на вече порасналите ученици със слухови нарушения и вграждането им в обществото в качеството им на негови пълноценни членове.

#### REFERENCES / ЛИТЕРАТУРА

- Балканска, Н. (2009). *Кохлеарна имплантация в детска възраст*. София, Парадигма.
- Балканска, Н., Трошева-Асенова, А. (2014). *Приобщаване на детето с увреден слух в образователната среда*. София, Феномен.
- Иванов, В. (1995). *История на сурдопедагогиката*. София. Веда Словена – ЖГ.
- Замфиров, М. (2013). *Аспекти на образователната система в Исландия*. Професионално образование, кн. 1, 2013.
- Bauman, H. D. (2005). Designing Deaf babies and the question of disability. *Journal of deaf studies and deaf education*. Volume 10, Issue 3, pp 311 – 315.
- Corker, M. (2002). Deafness/Disability – problematising notion of identity, culture and structure. Published in print form in S. Ridell and N. Watson (eds) (2002) *Disability, Culture and Identity*. London: Pearson.
- Enerstvedt, R. (1998). New medical technology – to what does it lead? *American Annals of the Deaf*.
- Garden, R. (2010). Language, identity, and belonging: deaf cultural and narrative perspectives. *The Journal of clinical ethics*, vol. 21, number 2159 – 162.
- Hyde, M., D. Power (2006). Some ethical dimensions of cochlear implantation for deaf children and their families. *Journal of deaf studies and deaf education*. Volume 11, Issue 1, pp 102 – 111.
- Johnston, T. (2005). In one's own image: ethics and the reproduction of deafness. *Journal of deaf studies and deaf education*. Volume 10, Issue 4, pp 426 – 441.
- Lane, H. (2005). Ethnicity, ethics, and the Deaf-world. *Journal of deaf studies and deaf education*. Volume 10, Issue 3, pp 291 – 310.
- Leigh, G., Marschark, M. (2005). Ethics and Deafness: a matter of perspective? *Journal of deaf studies and deaf education*. Volume 10, Issue 2, pp 109 – 110.

- Leigh, I., Marcus, A., Dobosh, P., Allen, T. (1998). Deaf/hearing cultural identity paradigms: modification of the deaf identity development scale. *Journal of deaf studies and deaf education*. Volume 3, Issue 4, pp 329 – 338.
- Levy, N. (2002). Deafness, culture, and choice. *Journal of medical ethics*. Volume 28, Issue 5, pp 284 – 285.

## METHODS AND ETHICAL ASPECTS IN TEACHING STUDENTS WITH HEARING LOSS

**Abstract.** In this paper three of the most commonly used teaching methods and communicative approaches regarding teaching students with hearing loss are presented. They are: manual, oral, and total communication. An inside overview concerning “people with hearing loss” category reveals some of their communicative and social peculiarities. In addition, the ethical aspects during teaching and communicating with hearing impaired people are discussed, as well as the terminology related to these learners.

✉ **Dr. Svetoslava Saeva, Assist. Prof.**  
Department of Pedagogy  
Faculty of Pedagogy  
Neofit Rilski South-West Univeristy  
66, Ivan Mihaylov Str.  
2700 Blagoevgrad, Bulgaria  
E-mail: s\_saeva@swu.bg