

## WIĘZI EMOCJONALNE DZIECI GŁUCHYCH Z RODZICAMI SŁYSZĄCYMI I NIESŁYSZĄCYMI

**PIOTR TOMASZEWSKI**

Instytut Głuchoniemych

Warszawa

### EMOTIONAL BONDS OF DEAF CHILDREN WITH HEARING AND DEAF PARENTS

**Summary:** The purpose of the study presented in this article was to determine the effects of both parental hearing status (deaf, hearing) and educational environment (home, residential school) on intensity of emotional bonding between deaf children and family members. Group of deaf children of deaf parents (N = 26) was compared to a group of deaf children of hearing parents (N = 27); all deaf children were boys ranged in age from 11 to 15. Comparison between group of deaf children living at residential school and group of deaf children living at home was executed too. Family Relation Test (FRT) and subject communication questionnaire were used for data collection and analysis. The findings are discussed with regard to the influence of family climate, parents' communication modes (speech, sign language), and communication competence. Suggestions are made for further research and intervention strategies.

### **Wprowadzenie**

Ponieważ w polskiej literaturze przedmiotu więcej uwagi poświęca się rozwojowi intelektualnemu i mowy dźwiękowej dziecka głuchego, problematyka jego więzi emocjonalnych z rodzicami rzadko poddawana jest analizie empirycznej. Stąd istnieje wyraźna potrzeba podjęcia na większą skalę badań nad charakterem stosunków emocjonalnych pomiędzy dzieckiem głuchym i rodzicami.

Głuchota odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu więzi emocjonalnych w rodzinie: rodzice, którzy normalnie słyszą i nie mają doświadczeń z głuchotą, przeżywają ogromny stres związany z wychowaniem dziecka głuchego (Meadow-Orlans, 1990). Głównym źródłem tego stresu jest odkrycie upośledzenia komunikacyjnego dziecka oraz potrzeba stosowania szczególnej formy komunikacji: dziecko głuche nastawione jest na wizualną komunikację z otoczeniem, nie – na słuchową (Calderon, Greenberg, 1993; Adams, 1997). Problem sprowadza się więc do ko-

nieczności efektywnej komunikacji z dzieckiem głuchym, mającej ogromne znaczenie dla kształtowania się jego sfery emocjonalnej (Stinson, 1991). Innymi słowy, efektywność komunikacji z dzieckiem głuchym jest jednym z podstawowych warunków prawidłowego rozwoju jego więzi emocjonalnych z rodzicami (Marschark, 1993; Adams, 1997). Potwierdzają to badania Meadow, Greenberg i Ering (1990) wskazujące, że relacja przywiązania u dzieci głuchych rodziców głuchych porozumiewających się ze swoim dzieckiem w języku migowym rozwija się w ten sam sposób, jak u dzieci słyszących rodziców słyszących. W innych jeszcze badaniach wykazano częste opóźnienie w rozwoju więzi uczuciowych wśród dzieci głuchych mających rodziców słyszących (Greenberg, Marvin, 1979).

Meadow (1980) zaznacza, że stan słyszenia rodziców ma decydujący udział zarówno w procesie akceptacji głuchoty u dziecka z ich strony, jak i użyciu jednej z dwóch form komunikacji w kontakcie z dzieckiem głuchym – języka fonicznego lub migowego. Jeżeli postawy rodzicielskie są pozytywne (np. postawa akceptująca), stosunki emocjonalne między rodzicami a dzieckiem układają się o wiele lepiej niż w przypadku postaw negatywnych.

Dla rodziców głuchych, jak wykazały badania Meadow (1967) i Erting (1994), diagnoza głuchoty u ich dziecka nie jest tragicznym przeżyciem. Dzięki swoim doświadczeniom w uporaniu się z głuchotą, rodzice ci są przygotowani do pełnej akceptacji dziecka głuchego, co sprzyja wzmocnieniu więzi komunikacyjnej, poczucia bezpieczeństwa i przynależności do rodziny. Natomiast rodzice słyszący, podobnie jak rodzice dzieci z innymi niepełnosprawnościami, znajdują się w innej sytuacji: po diagnozie głuchoty przeżywają smutek, niemoc, czują się niezdolni do komunikacji i tworzenia więzi z dzieckiem głuchym (Meadow, 1968).

Rodzice głusi w komunikacji z dzieckiem głuchym używają języka migowego, podczas gdy większość rodziców słyszących korzysta z mowy fonicznej (Meadow, 1967, 1980; Struckless, Birch, 1966). Kluwin i Gaustad (1992), Medwin i Weston (1995) uważają, że jeśli dziecko głuche nie ma wzrokowego kontaktu z rodzicami opartego na języku migowym, to wytwarza się u niego poczucie izolacji w rodzinie, co ma ujemne konsekwencje dla rozwoju jego więzi z członkami rodziny.

W świetle przytoczonych poglądów nasuwa się pytanie, czy stan słyszenia rodziców (głusi, słyszący) oraz wynikająca z niego forma komunikacji (język migowy, foniczny), decydują o nasileniu więzi emocjonalnych dziecka głuchego z rodzicami. Próba odpowiedzi na to pytanie jest celem tego artykułu.

Nie sposób pominąć w tym kontekście innego czynnika, kształtującego zdolność do tworzenia więzi emocjonalnych. Ponieważ niektórzy autorzy wyrażają opinię, że domy dziecka i inne instytucje czy zakłady opiekuńczo-wychowawcze stanowią otoczenie o słabej więzi społeczno-emocjonalnej, internat przy szkole dla głuchych odgrywa również ważną rolę w życiu emocjonalno-społecznym dziecka głuchego. Evans (1975), Wolff, Harkins (1986), Schildroth (1986), Schlesinger, Meadow (1972) uważają, że życie w internacie stwarza dzieciom głuchym niewystarczające warunki do pełnego rozwoju i często może to narażać je na ograniczenie doświadczeń życiowych.

Dalej podejmę próbę analizy wpływu środowiska wychowawczego (dom rodzinny, internat) na nasilenie stosunków emocjonalnych pomiędzy dzieckiem głuchym i rodzicami.

Przy ustalaniu wpływu określonych zmiennych na atmosferę emocjonalną w rodzinie dziecka głuchego przyjmuję założenie, że jego stosunek do rodziców i rodzeństwa, który będzie badany metodą FRT, jest odzwierciedleniem nasilenia jego więzi uczuciowych z członkami rodziny.

## Metoda badań

**Sposób badania.** Jako metodykę badania stosunków emocjonalnych w słyszających i niesłyszających rodzinach zastosowałem test stosunków rodzinnych (FRT – *Family Relation Test*) opracowany przez psychiatrę J. Anthony'ego oraz psychologa E. Bene. Ta technika projekcyjna służy do badania emocjonalnych postaw dziecka zarówno w stosunku do rodziców, jak i pozostałych osób w rodzinie oraz odczuwania (odbierania) przez nie nastawienia członków rodziny wobec dziecka. Według Rembowskiego (1986) FRT stanowi sposób badania wewnętrznej atmosfery emocjonalnej w rodzinie. Na podstawie badań klinicznych wielu autorów – np. Valkowa, Liacopoulos, Rembowski – pozytywnie wyraziło się o tej technice projekcyjnej, podkreślając, że pozwala ona uzyskiwać godne uwagi informacje o sytuacji rodzinnej dziecka „i to właśnie dzięki temu, iż daje dziecku możliwość wyrażania własnych doświadczeń, dwojakiego rodzaju: dotyczących własnego jego stosunku do rodziców i jego odbioru stosunków rodziców do niego samego” (J. Rembowski, 1986, s. 349). Zaletą tego narzędzia badawczego jest to, że wskazuje

na kierunek i intensywność uczuć osoby badanej wobec rodziców i rodzeństwa (Rembowski, 1969). Odbiciem kierunku emocji czyli jej znaku są składające się na FRT stwierdzenia pozytywne i negatywne w postaci karteczek, skierowanych przez badanego do członków rodziny. Natomiast pomiaru intensywności uczuć można dokonać określeniem liczby wysyłanych przez osobę badaną karteczek do tego członka. A zatem liczba i jakość wrzuconych przez dziecko karteczek jest wskaźnikiem jego postawy uczuciowej wobec swoich najbliższych (Rembowski, 1970).

Ze względu na brak wystandaryzowanych na populacji głuchych technik badawczych służących do badania stosunków emocjonalnych w rodzinach, badania swe ograniczam do zastosowania testu FRT. Chociaż test stosunków rodzinnych również nie jest wystandaryzowany na populacji dzieci głuchych, jednak był wykorzystywany do badań stosunków emocjonalnych w rodzinach przez Pietrzaka (1990). Wzorując się na tych doświadczeniach w swoich badaniach dokonałem kilku modyfikacji w stosunku do oryginału.

Pierwszej modyfikacji dokonałem w zakresie treści stwierdzeń zamieszczonych na karteczkach. Wiele testów psychologicznych, które są testami werbalnymi wymaga wysokiego poziomu umiejętności czytania ze zrozumieniem, jaki prezentują osoby słyszące. Zawarte w nich idiomatyczne wyrażenia są bardzo często niezrozumiałe dla osób głuchych (Quellette, 1988). Lane (1993, 1996) wyraża istotne zastrzeżenie, że treść zadań testowych przeznaczona dla słyszących jest często nie związana z doświadczeniem i wykształceniem głuchych.

Z uwagi na zakres odpowiedników pojęć werbalnych w naturalnym języku migowym, jakim posługują się głuche dzieci między sobą, wprowadziłem modyfikację treści niektórych zdań zawartych na karteczkach, tak aby były one komunikatywne i zrozumiałe dla nich, a jednocześnie nie zniekształcały oryginalnych zdań (szczególnie ich intencji).

Następna adaptacja testu do populacji dzieci głuchych odnosi się do użycia polskiego języka migowego (PJM), a nie systemu językowo-migowego<sup>1</sup> podczas badania. Wiele psychologicznych testów, które nie są znormalizowane na populacji głuchych jest wykorzystywanych z modyfikacją zastosowania języka migowego

<sup>1</sup> Polski Język Migowy (akronim: PJM) jest to język społeczności głuchych, jakim posługują się głusi między sobą; posiada on własną strukturę gramatyczną nie odpowiadającą gramatyce języka polskiego. Natomiast system językowo-migowy polega na posługiwaniu się równocześnie dwoma odmianami języka – polskiego i migowego. Ten system odpowiada strukturze gramatyki języka polskiego.

(Briccetti, 1994) – podstawowym warunkiem właściwego przeprowadzenia badania testowego jest biegła znajomość tego języka oraz posiadanie wiedzy na temat kulturowych, komunikacyjnych i społecznych aspektów głuchoty (Cantor, Spragins, 1977; Lane, 1993, 1996; Moores, 1987; Trott, 1984). W związku z tym do badania wprowadziłem formę totalnej komunikacji obejmującej wszystkie możliwe środki porozumiewania się. Wykorzystanie jednego lub kilku sposobów porozumiewania się zależało od tego, jaką formę komunikacji preferowało badane dziecko – ta modyfikacja miała zapewnić dziecku głuchemu swobodny wybór środka komunikacji oraz spontaniczną ekspresję wypowiedzi. Natomiast jeśli chodzi o instrukcje i treści stwierdzeń napisanych na karteczkach, założyłem przełożenie ich na PJM w zależności od potrzeb badanego dziecka.

Oprócz FRT posłużyłem się również ankietami informacyjnymi. Ankiety te przeznaczone były do wypełnienia przez rodziców badanych dzieci głuchych. W kwestionariuszach uwzględniane są zmienne, takie jak: stan słyszenia rodziców i rodzeństwa; sposób, w jaki rodzice się porozumiewają z dzieckiem głuchym; ich nastawienie do języka migowego; czas rozpoczęcia nauki języka migowego przez rodziców.

**Charakterystyka badanych grup.** Prezentowane w literaturze przedmiotu (Jensema, Trybus, 1975) istotne różnice między dziewczynkami i chłopcami w zakresie przystosowania emocjonalno-społecznego spowodowały ograniczenie badań wyłącznie do chłopców. W badaniach brało udział 53 głuchych chłopców. Wszyscy chłopcy byli w normie intelektualnej, choć różnili się między sobą tym, że byli wychowywani w różnych warunkach środowiskowych. W związku z tym dokonałem podziału według dwóch niezależnych kryteriów:

1. Stan słyszenia rodziców
  - 1a) rodzice głusi
  - 1b) rodzice słyszący
2. Środowisko wychowawcze
  - 2a) dom rodzinny
  - 2b) internat

Przy odpowiednim doborze chłopców do badań porównawczych uwzględniłem poniższe czynniki, mogące rzutować na stosunki emocjonalne między rodziną a dzieckiem głuchym:



- *rodzeństwo* – wszyscy chłopcy mieli rodzeństwo po 2-3 osoby, w tym słyszące i głuche, a jedynacy byli wyeliminowani z badań;
- *rodzina pełna* – wszyscy badani chłopcy mieszkali razem z rodzicami, synowie zaś rozwiedzionych rodziców byli wykluczeni z badań.

Badani głusi chłopcy mieli ubytek słuchu 80-90dB i więcej, i uczęszczali do klas V-VIII. Ich wiek mieścił się w granicach od 11 do 15 roku życia. Badania zostały przeprowadzone w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie i w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci głuchych w Lublinie, Olsztynie, Łodzi i Bydgoszczy.

**Organizacja badań.** W każdym przypadku badania prowadziłem w osobnym i kameralnym pomieszczeniu, co ułatwiło osobie badanej koncentrację uwagi na zadaniach testowych. W badaniu brały udział dwie osoby: badający i osoba badana. Postępowanie badawcze rozpoczynałem od nawiązywania emocjonalnego kontaktu z dzieckiem – starałem się o to, by czuło się swobodnie i nabrało do mnie zaufania. Inicjowałem z nim rozmowę o szkole i jego rodzinie. Zadawałem również dziecku pytanie o to, jak rodzice i rodzeństwo z nim się porozumiewają.

W ramach budowania modelu najbliższej rodziny dziecka prosiłem je, aby wybierało spośród sylwetek te, które przedstawiały członków jego rodziny. Po czym przed badanym rozłożyłem składane pudełka i rozmieszczałem w nich sylwetki członków rodziny – tak, że sylwetka symbolizująca członka rodziny była w całości widoczna. Po skompletowaniu rodziny demonstrowałem figurkę „Pan Nikt”, wkładając ją do pudełka obok „członków rodziny” i wyjaśniałem dziecku cel udziału tej figurki w badaniu.

Przechodząc do badania właściwego kładłem przed sobą na stole stos kartoników ze stwierdzeniami testowymi. Po podaniu dziecku instrukcji w PJM zaaranżowałem z nim zabawę w listonosza: przekazywałem w naturalnym języku migowym treści stwierdzeń zamieszczonych na karteczkach, które dziecko niczym listonosz zgodnie ze swoim życzeniem rozdzielało do pudełek dla członków rodziny lub oddawało „Panu Nikt”.

Czas przeprowadzenia badania z jednym dzieckiem trwał od 35 do 45 min.

**Hipotezy badawcze.** Mając na uwadze poglądy reprezentowane w literaturze przedmiotu sformułowałem następujące hipotezy, które poddano weryfikacji w toku badań empirycznych.

**Hipoteza 1:** Między grupą głuchych synów rodziców głuchych a grupą głuchych synów rodziców słyszących występuje istotne zróżnicowanie w nasileniu

ekspresji uczuć pozytywnych i negatywnych wobec rodziców – głusi synowie głuchych rodziców kierują więcej uczuć pozytywnych i mniej negatywnych do swych rodziców.

Przy weryfikacji pierwszej hipotezy podjąłem analizę wpływu określonej zmiennej niezależnej, jaką jest **stan słyszenia rodziców** na nasilenie stosunków emocjonalnych pomiędzy rodziną a dzieckiem głuchym.

**Hipoteza 2.** Istnieje istotna różnica pomiędzy grupą głuchych chłopców wychowanych w domu rodzinnym a grupą głuchych chłopców wychowanych w internacie w nasileniu ekspresji uczuć pozytywnych i negatywnych wobec rodziców – głusi chłopcy z internatu przejawiają więcej uczuć negatywnych i mniej pozytywnych wobec swych rodziców.

Weryfikując drugą hipotezę analizowałem wpływ **środowiska wychowawczego** – jako zmiennej pośredniczącej – na nasilenie więzi emocjonalnych dziecka głuchego z rodzicami.

### **Analiza wyników badań**

**Nastawienie emocjonalne głuchych synów do rodziców głuchych i słyszących.** Skoncentruję się tu najpierw na **stanie słyszenia rodziców** – jako czynniku różnicującym grupę głuchych chłopców. Ma to na celu sprawdzenie prawdziwości pierwszej hipotezy mówiącej o tym, że głusi synowie rodziców głuchych kierują więcej pozytywnych i mniej negatywnych komunikatów emocjonalnych do swych rodziców w porównaniu z głuchymi synami rodziców słyszących. W związku z tym będą reprezentowane dwie grupy badane. Pierwszą grupę stanowią głusi synowie rodziców głuchych, a drugą – głusi synowie rodziców słyszących. A zatem spróbuję ustalić, czy stan słyszenia rodziców jako zmienna niezależna, różnicuje wymienione grupy badane pod względem nastawienia emocjonalnego głuchych synów do rodziców.

Przedstawiona tabela 1 prezentuje dane liczbowe: średnie wartości ustosunkowań emocjonalnych (ilości karteczek zarówno ze stwierdzeniami pozytywnymi, jak i negatywnymi w teście stosunków rodzinnych Anthony-Bene), wartości odchyłeń standardowych, wartości  $t$  funkcji testu Studenta i wartości krytyczne  $t(0,05; v)$ . W ostatnim wierszu tabeli pokazane jest, w której kolumnie wartość  $t$  funkcji testu Studenta jest większa od wartości krytycznej, a w której – nie.

Tabela 1. Dane statystyczne dotyczące istotności różnic pomiędzy grupą synów głuchych rodziców głuchych i grupą synów głuchych rodziców słyszących

	Ekspresja uczuć pozytywnych				Ekspresja uczuć negatywnych			
	od dziecka do rodziców		od rodziców do dziecka		od dziecka do rodziców		od rodziców do dziecka	
	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2
U	501	292	450	268	13	60	21	55
N	26	27	26	27	26	27	26	27
x	19,27	10,81	17,31	9,92	0,5	2,22	0,80	2,03
S	5,31	5,04	5,02	4,96	0,64	3,67	0,74	3,49
v	51		51		27,08		27,84	
t (0,05; v)	2,01		2,01		2,05		2,04	
t	5,96		5,39		2,39		1,78	
t > t (0,05; v)	TAK		TAK		TAK		NIE	

**Oznaczenia symboli:** U – liczba ustosunkowań (karteczek); N – liczebność grupy; x – średnia arytmetyczna; S – odchylenie standardowe; v – ilość stopni swobody; t (0,05; v) – wartość krytyczna; t – wartość funkcji testu Studenta. Grupa 1 – głusi synowie rodziców głuchych; grupa 2 – głusi synowie rodziców słyszących

Analiza jakościowa danych przedstawionych w tabeli 1 ujawnia, że przy poziomie istotności 0,05 zachodzi istotna różnica pomiędzy grupą głuchych synów rodziców głuchych a grupą głuchych synów rodziców słyszących w ekspresji uczuć pozytywnych kierowanych do rodziców. Dowodzi tego poniższy zapis liczbowy, który wskazuje, że wartość t funkcji testu Studenta przekracza wartość krytyczną ( $t = 5,96 > t(0,05; 51) = 2,01$ ). Głusi synowie rodziców głuchych wysyłali swoim rodzicom więcej karteczek z wypowiedziami pozytywnymi (U = 501 przy N = 26) w porównaniu z głuchymi synami rodziców słyszących (U = 292 przy N = 27). Również w zakresie uczuć pozytywnych odbieranych od rodziców przez dzieci między tymi grupami występuje istotne zróżnicowanie ( $t = 5,39 > t(0,05; 51) = 2,01$ ). Według opinii głuchych chłopców mających rodziców głuchych, otrzymywali oni



od swoich rodziców więcej komunikatów z pozytywnymi emocjami ( $U = 450$  przy  $N = 26$ ) niż głusi chłopcy mający rodziców słyszących ( $U = 268$  przy  $N = 27$ ).

W kategoriach ekspresji uczuć negatywnych wyrażanych w stosunku do rodziców, wartości średnie tych ustosunkowań w dwóch badanych grupach wykazują również wyraźne zróżnicowanie ( $t = 2,39 > t(0,05; 27,08) = 2,05$ ). Głusi synowie rodziców słyszących oddawali swoim rodzicom więcej karteczek odzwierciedlających negatywne emocje ( $U = 60$  przy  $N = 26$ ) niż głusi synowie rodziców głuchych ( $U = 13$  przy  $N = 27$ ). Natomiast nasilenie uczuć w zakresie emocji „otrzymanych” od rodziców przez dzieci nie różnicują tych grup ( $t = 1,78 < t(0,05; 27,81) = 2,04$ ). Ilustruje to tabela 1.

Powyższe wyniki wskazują na istotną różnicę pomiędzy tymi grupami w zakresie ekspresji uczuć pozytywnych i negatywnych wyrażanych w stosunku do rodziców. Głusi synowie rodziców głuchych okazują więcej emocji pozytywnych swoim rodzicom w porównaniu z głuchymi synami rodziców słyszących, ci ostatni zaś mają większą tendencję do okazywania negatywnych emocji w stosunku do rodziców.

**Stosunki emocjonalne pomiędzy głuchymi chłopcami mieszkającymi w domu rodzinnym oraz chłopcami mieszkającymi w internacie a ich rodzicami.** Weryfikacja drugiej hipotezy – głusi chłopcy mieszkający w internacie przejawiają więcej uczuć negatywnych i mniej pozytywnych wobec swoich rodziców niż głusi chłopcy mieszkający w domu rodzinnym – wymaga podziału badanej grupy głuchych chłopców na dwie kategorie: 1) głusi chłopcy mieszkający w domu rodzinnym; 2) głusi chłopcy mieszkający w internacie. A zatem **środowisko wychowawcze** jako druga zmienna pośrednicząca będzie brana pod uwagę przy ustalaniu różnicy między tymi grupami w stosunkach emocjonalnych z rodzicami. Celem takiego postępowania jest zbadanie nasilenia i jakości więzi emocjonalnych pomiędzy rodziną a dzieckiem głuchym w zależności od częstotliwości wzajemnych kontaktów, na które rzutuje wychowywanie się dziecka tylko w domu oraz oddzielenie go od rodziny związane z koniecznością przebywania w internacie.

Analiza danych wykazuje, że grupa głuchych chłopców wychowywanych w domu rodzinnym nie różni się statystycznie od grupy głuchych chłopców wychowywanych w internacie w ekspresji uczuć pozytywnych wobec rodziców ( $t = 0,41 < t(0,05; 51) = 2,01$ ) – ilość karteczek z wypowiedziami pozytywnymi wysyłanych do rodziców przez te grupy jest w przybliżeniu taka sama. W katego-

riach uczuć kierowanych przez rodziców do dziecka (w opinii dziecka) obie grupy, jak uprzednio, nie wykazują zróżnicowania ( $t = 0,81 < t(0,05; 51) = 2,01$ ). Między grupą głuchych chłopców z domu rodzinnego a grupą głuchych chłopców z internatu nie występuje również różnica w zakresie ustosunkowań negatywnych kierowanych do rodziców ( $t = 0,57 < t(0,05; 51) = 2,01$ ) i otrzymywanych od nich ( $t = 1,02 < t(0,05; 51) = 2,01$ ). Dane statystyczne potwierdzające podane wyżej wyniki przedstawione są w tabeli 2.

Tabela 2. Dane statystyczne dotyczące ekspresji uczuć pozytywnych i negatywnych głuchych chłopców – mieszkających w domu rodzinnym oraz internacie – wobec rodziców

	Ekspresja uczuć pozytywnych				Ekspresja uczuć negatywnych			
	od dziecka do rodziców		od rodziców do dziecka		od dziecka do rodziców		od rodziców do dziecka	
	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2
U	399	394	359	360	30	43	32	44
N	26	27	26	27	26	27	26	27
x	15,35	14,59	13,81	13,33	1,15	1,59	1,23	1,63
S	6,40	7,01	6,57	5,89	2,54	3,01	2,21	2,95
v	51		51		51		51	
t (0,05; v)	2,01		2,01		2,01		2,01	
t	0,41		0,81		0,57		1,02	
t > t(0,05; v)	NIE		NIE		NIE		NIE	

**Oznaczenia symboli:** U – liczba ustosunkowań (karteczek); N – liczebność grupy; x – średnia arytmetyczna; S – odchylenie standardowe; v – ilość stopni swobody; t (0,05; v) – wartość krytyczna; t – wartość funkcji testu Studenta. Grupa 1 – głusi chłopcy mieszkający w domu rodzinnym; grupa 2 – głusi chłopcy mieszkający w internacie

Tabela 2 daje podstawę do stwierdzenia, że przy poziomie istotności 0,05 nie ma istotnej różnicy między grupą głuchych chłopców mieszkających w domu rodzinnym a grupą głuchych chłopców mieszkających w internacie w zakresie ekspresji uczuć pozytywnych i negatywnych wobec rodziców.

**Ekspresja emocjonalna głuchych synów wobec poszczególnych członków rodziny (matek, ojców i rodzeństwa).** Dokonam obecnie analizy stosunków emocjonalnych występujących pomiędzy synami głuchymi a ich matkami i ojcami. Sprawdzę także, czy stan słyszenia poszczególnych członków rodziny (głusi, słyszający) ma istotny wpływ na więzi emocjonalne pomiędzy badanymi dziećmi a ich matkami, ojcami i rodzeństwem.

#### **A. Matki (głuche, słyszące)**

Analiza rozkładu „karteczek” między grupami badanymi w zakresie każdej z kategorii emocji – pozytywne i negatywne oddzielnie – dostarcza interesujących wyników statystycznych. Różnica między wyższą średnią ustosunkowań pozytywnych do matek w grupie głuchych synów matek głuchych a niższą w grupie głuchych synów matek słyszających wykazuje istotne zróżnicowanie między tymi grupami ( $t = 5,33 > t(0,05; 51) = 2,01$ ). Głusi synowie wysyłali więcej karteczek pozytywnych swoim głuchym matkom niż robili to głusi synowie w stosunku do matek słyszających (zob. tabela 3).

Nastawienia emocjonalne zarówno matek słyszających, jak i głuchych do dzieci (w ich odczuciu) też różnią się istotnie w dwóch grupach badanych ( $t = 4,41 > t(0,05; 51) = 2,01$ ). Matki głuche były bardziej zaangażowane w przejawianiu ekspresji uczuć pozytywnych w stosunku do swoich głuchych synów (w ich wyobrażeniu) niż to miało miejsce w odniesieniu do słyszających matek.

Tabela 3. Dane statystyczne dotyczące istotności różnic między grupą dzieci głuchych rodziców głuchych (grupa 1) a grupą dzieci głuchych rodziców słyszących (grupa 2)

	Ekspresja uczuć pozytywnych				Ekspresja uczuć negatywnych			
	od dziecka do matki		od matki do dziecka		od dziecka do matki		od matki do dziecka	
	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2
U	280	175	257	175	4	12	1	9
N	26	27	26	27	26	27	26	27
x	10,77	6,48	9,88	6,48	0,15	0,44	0,03	0,33
S	2,94	2,92	2,70	2,92	0,36	1,05	0,19	0,55
v	51		51		31,65		31,7	
t(0,05; v)	2,01		2,01		2,03		2,03	
t	5,33		4,41		1,35		2,61	
t > t(0,05; v)	TAK		TAK		NIE		TAK	

**Oznaczenia symboli:** U – liczba ustosunkowań (karteczek); N – liczebność grupy; x – średnia arytmetyczna; S – odchylenie standardowe; v – ilość stopni swobody; t(0,05; v) – wartość krytyczna; t – wartość funkcji testu Studenta

Emocje negatywne, w odróżnieniu od pozytywnych, były bardzo skromnie okazywane matkom głuchym i słyszącym. Większość karteczek z wypowiedziami negatywnymi była wrzucana do skrzyneczki dla „nieznajomego człowieka”. Nie można też mówić o istotnej zależności statystycznej ( $t = 1,35 < t(0,05; 31,65) = 2,03$ ). Jednakże w kategorii ekspresji uczuć negatywnych otrzymanych od matek przez synów (w ich własnym odczuciu) obserwuje się, jak wykazują dane statystyczne, pewną różnicę między badanymi grupami ( $t = 2,61 > t(0,05; 31,7) = 2,03$ ). Tylko jeden z synów rodziców głuchych otrzymał (według swojej opinii) jedną karteczkę negatywną od głuchej matki. Natomiast w grupie głuchych synów rodziców słyszących było więcej przypadków negatywnych emocji kierowanych przez słyszącą matkę do dziecka (w jego odczuciu).

## B. Ojcowie (głusi, słyszący)

Analiza jakości uczuć pozytywnych i negatywnych kierowanych przez głuchych synów do ojców wykazała, że bardziej aktywni w wyrażaniu ekspresji

uczuć pozytywnych wobec ojców okazali się głusi synowie rodziców głuchych ( $t = 4,4 > t(0,05; 51) = 2,01$ ). Oddawali oni swoim ojcom głuchym więcej karteczek odzwierciedlających pozytywne emocje niż głusi synowie rodziców słyszących. Występuje też różnica między badanymi grupami w zakresie komunikatów emocjonalnych otrzymywanych od ojców ( $t = 4,77 > t(0,05; 51) = 2,01$ ). Ojcowie głusi przekazywali swoim synom (w ich odczuciu) więcej emocji o treści pozytywnej niż ojcowie słyszący. Ilustruje to tabela 4.

Różnica między wyższą średnią ustosunkowań negatywnych kierowanych do ojców w grupie głuchych synów rodziców słyszących a średnią niższą w grupie głuchych synów rodziców głuchych jest statystycznie istotna ( $t = 2,13 > t(0,05; 27,2) = 2,05$ ). Tak jak wykazuje tabela 4, głusi synowie okazywali znacznie mniej negatywnych emocji swoim głuchym ojcom ( $U = 9$  przy  $N = 26$ ) niż to miało miejsce w odniesieniu do głuchych synów z rodzin słyszących ( $U = 48$  przy  $N = 27$ ).

Tabela 4. Dane statystyczne do obliczenia istotności różnic między grupą dzieci głuchych rodziców głuchych (grupa 1) a grupą dzieci głuchych rodziców słyszących (grupa 2)

	Ekspresja uczuć pozytywnych				Ekspresja uczuć negatywnych			
	od dziecka do ojca		od ojca do dziecka		od dziecka do ojca		od ojca do dziecka	
	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2
U	221	117	193	94	9	48	21	46
N	26	27	26	27	26	27	26	27
x	8,5	4,33	7,42	3,48	0,34	1,77	0,80	1,70
S	2,94	2,92	2,70	2,92	0,62	3,43	0,74	3,48
v	51		51		27,2		27,85	
t(0,05; v)	2,01		2,01		2,05		2,04	
t	4,4		4,77		2,13		1,30	
t > t(0,05; v)	TAK		TAK		TAK		NIE	

**Oznaczenia symboli:** U – liczba ustosunkowań (karteczek); N – liczebność grupy; x – średnia arytmetyczna; S – odchylenie standardowe; v – ilość stopni swobody; t(0,05; v) – wartość krytyczna; t – wartość funkcji testu Studenta



### C. Rodzeństwo

Przy analizie danych statystycznych wziąłem też pod uwagę stan słyszenia rodzeństwa (głuche, słyszące). Otóż wszyscy badani głusi chłopcy rodziców głuchych mają głuchych braci i siostry; w przypadku głuchych synów rodziców słyszących połowa z nich ma głuche rodzeństwo, a druga połowa słyszące. Sprawdziłem zatem jak kształtują się stosunki emocjonalne pomiędzy głuchymi chłopcami a ich słyszącym rodzeństwem.

Tabela 5. Dane statystyczne do obliczenia istotności różnic między grupą dzieci głuchych rodziców głuchych (grupa 1) a grupą dzieci głuchych rodziców słyszących (grupa 2)

	Ekspresja uczuć pozytywnych				Ekspresja uczuć negatywnych			
	od dziecka do rodzeństwa		od rodzeństwa do dziecka		od dziecka do rodzeństwa		od rodzeństwa do dziecka	
	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2	grupa 1	grupa 2
U	211	236	179	154	14	53	14	62
N	26	27	26	27	26	27	26	27
x	8,11	8,74	6,88	5,70	0,53	1,96	0,53	2,29
S	5,24	3,71	4,33	3,51	0,81	2,37	1,42	3,55
v	51		51		31,47		33,47	
t(0,05; v)	2,01		2,01		2,03		2,03	
t	0,50		1,10		2,94		2,38	
t > t(0,05; v)	NIE		NIE		TAK		TAK	

**Oznaczenia symboli:** U – liczba ustosunkowań (karteczek); N – liczebność grupy; x – średnia arytmetyczna; S – odchylenie standardowe; v – ilość stopni swobody; t (0,05; v) – wartość krytyczna; t – wartość funkcji testu Studenta

Nie zaobserwowano istotnych różnic między grupą głuchych synów rodziców głuchych a grupą głuchych synów rodziców słyszących w dwóch kategoriach: ekspresji uczuć pozytywnych kierowanych i otrzymywanych od rodzeństwa. Natomiast zarysowała się istotna różnica w ekspresji uczuć negatywnych wyrażanych w stosunku do rodzeństwa pomiędzy badanymi grupami ( $t = 2,94 > t = t(0,05; 31,47) = 2,03$ ). Głusi synowie rodziców głuchych okazywali mniej negatywnych emocji swojemu głuchemu rodzeństwu ( $U = 14$  przy  $N = 26$ ) niż głusi synowie rodziców słyszących mający częściowo słyszące rodzeństwo ( $U = 52$  przy  $N = 27$ ).

Występuje też zróżnicowanie między badanymi grupami w negatywnym nastawieniu rodzeństwa do swoich głuchych braci (w ich odczuciu) ( $t = 2,38 > t(0,05; 31,47) = 2,03$ ). Głusi synowie rodziców słyszących otrzymywali od rodzeństwa dużo więcej karteczek negatywnych ( $U = 62$  przy  $N = 27$ ) w porównaniu z głuchymi synami rodziców głuchych ( $U = 14$  przy  $N = 26$ ).

Postawy emocjonalne głuchych synów rodziców głuchych i słyszących wobec poszczególnych członków rodziny – matek, ojców i rodzeństwa – są istotnie zróżnicowane w wielu zakresach. Głusi synowie rodziców głuchych przejawiają więcej emocji pozytywnych w stosunku do matek i ojców w porównaniu z głuchymi synami rodziców słyszących. Natomiast emocje negatywne częściej są okazywane przez matki słyszące w stosunku do swoich synów głuchych (w ich odczuciu) w odróżnieniu od matek głuchych. Co do ojców, głusi synowie rodziców słyszących kierują więcej uczuć negatywnych ku swoim ojcom słyszącym, niż czynili to głusi synowie rodziców głuchych. Również nasileniem ekspresji negatywnych uczuć zarówno kierowanych, jak i odbieranych od rodzeństwa, głusi synowie rodziców słyszących i głuchych różnią się między sobą. Głusi synowie rodziców słyszących okazują więcej negatywnych emocji w stosunku do rodzeństwa – których połowę stanowią słyszący bracia i siostry. Również rodzeństwo (w odczuciu badanych) przekazuje więcej negatywnych uczuć w stosunku do głuchych synów rodziców słyszących, niż do głuchych synów rodziców głuchych – mających głównie głuchych braci bądź siostry.

## Wnioski końcowe i dyskusja

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają pierwszą hipotezę mówiącą o tym, że głusi synowie rodziców głuchych kierują więcej uczuć pozytywnych i mniej negatywnych ku rodzicom w porównaniu z głuchymi synami rodziców słyszących. Rodzice głusi również okazują więcej pozytywnych emocji swoim głuchym synom (w ich odczuciu) niż rodzice słyszący. Wobec tego możemy wysunąć wniosek, że **stan słyszenia rodziców** (głusi, słyszący) stanowi ważny czynnik kształtowania się więzi emocjonalnych pomiędzy nimi a dzieckiem głuchym, co znajduje potwierdzenie w literaturze amerykańskiej (Meadow, 1969, 1975, 1980; Schlesinger, Meadow, 1972). Zmienna ta ma decydujący wpływ na poziom akceptacji faktu niesłyszenia dziecka. Dlatego wydaje się, że rodzice słyszący i ich dzieci głuche mogą być bardziej narażeni na stresy, negatywne przeżycia emocjonalne, niepowodzenia w nawiązywaniu wzajemnych interakcji w porównaniu z rodzicami głuchymi. Natomiast rodzice głusi, których udziałem przez całe życie jest głuchota, szybciej i pełniej zaakceptują to, że ich dziecko nie słyszy. Dzięki temu stosunki emocjonalne są mniej narażone na zakłócenia, a tym samym rozwój dziecka głuchego tych rodziców będzie, jak dowodzą badania amerykańskie, porównywalny z rozwojem dziecka słyszącego (Meadow, Greenberg, Erting, Carmichael, 1981; Meadow, Greenberg, Erting, 1990; Meadow-Orlans, MacTurk, Prezioso, Erting, Day, 1987). Należy dodać, iż **forma komunikacji** ma tu istotne znaczenie: język migowy, jakim rodzice głusi posługują się w kontakcie z dzieckiem głuchym również odgrywa pozytywną rolę w jego rozwoju.

Ostatnio w amerykańskiej literaturze dużo się mówi o znaczeniu szeroko rozumianej **komunikacji**, która stanowi punkt wyjścia dla prawidłowego kształtowania się sfery emocjonalnej u dziecka głuchego, a tym samym dla rozwoju więzi uczuciowej pomiędzy nim a jego rodzicami. Jeśli rodzicom głuchym urodzi się dziecko głuche, istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że będą się z nim bez oporu porozumiewać w naturalnym języku migowym. Natomiast rodzice, którzy normalnie słyszą – a zatem nie mieli dotychczas styczności z głuchymi – mogą ograniczyć się tylko do komunikacji ustnej z dzieckiem głuchym. Z opracowanych przeze mnie ankiet informacyjnych wynika, że wszyscy badani synowie rodziców głuchych komunikują się ze swoimi rodzicami w naturalnym języku migowym. Natomiast wśród badanych synów rodziców słyszących był tylko jeden przypadek

dziecka, z którym rodzice porozumiewali się za pomocą języka miganego (mowa+migi), a cała reszta miała rodziców komunikujących się z nimi w sposób oralny. Informacje te świadczą o zależności wyboru środka komunikacji od stanu słyszenia rodziców, a nie dziecka. W związku z tym można powiedzieć, że **stan słyszenia rodziców** warunkuje kształtowanie się interakcji emocjonalnych pomiędzy dzieckiem głuchym i rodzicami, nie tylko bezpośrednio, lecz również poprzez preferencję określonego sposobu komunikacji. Zarazem przy komunikacji pozawerbalnej zdecydowanie wyższa kompetencja komunikacyjna rodziców głuchych skutkuje lepszym rozwojem więzi emocjonalnych z ich głuchym potomstwem. W badaniach Greenberg i Marvinina (1979) dowodzą, że kształtowanie się więzi emocjonalnych dziecka głuchego z rodzicami zależy nie tylko od stosowanej formy komunikacji, lecz także od kompetencji komunikacyjnej z obu stron.

Przy okazji omawiania znaczenia wczesnej komunikacji dla rozwoju dziecka głuchego chciałbym zwrócić uwagę na zachowania komunikacyjne, jakie demonstrowali badani głusi chłopcy. Otóż głusi synowie rodziców głuchych w porównaniu z głuchymi synami rodziców słyszących byli dużo bardziej komunikatywni, czyli przejawiali większą motywację do komunikacji, byli także bardziej spontaniczni, z żywiołową ekspresją wypowiadali się o swoich rodzicach; znajduje to potwierdzenie w wielu badaniach amerykańskich (Meadow, 1968, 1980; Weisel, 1988).

Uzyskane przeze mnie wyniki badań pozostają sprzeczne z drugą hipotezą, która mówi, że dzieci głuche przebywające w internacie przejawiają więcej uczuć negatywnych i mniej pozytywnych wobec swoich rodziców, niż dzieci głuche wychowywane w domu rodzinnym. Analiza wyników wykazała, że internat jako środowisko wychowawcze nie powoduje osłabienia stosunków emocjonalnych z rodzicami pomimo ograniczonych kontaktów z rodziną. Być może kontakty te są na tyle intensywne (dzieci głuche spędzają czas razem z rodzicami we wszystkie weekendy, święta, wakacje), że oddzielenie od rodziny i przebywanie w internacie nie wpływa negatywnie na nasilenie stosunków między dziećmi głuchymi a ich rodzicami. Wielu polskich autorów twierdzi, że instytucje, zakłady opiekuńcze mogą niekorzystnie wpływać na rozwój dziecka. Problematyka ta dotyczy jednak takich placówek, jak dom dziecka bądź inne instytucje, które sprawują stałą opiekę nad dzieckiem mającym bardzo ograniczone, bądź w ogóle nie posiadającym kontaktów z rodziną. Wydaje się zatem, że nie należy pochopnie utożsamiać tego rodzaju instytucji ze szkołą z internatem przeznaczoną dla dzieci głuchych, gdyż środowisko

to posiada swoją specyfikę – w szkole z internatem dzieci głuche mają bowiem okazję przebywać z innymi dziećmi, które są podobne do nich, a także identyfikować się ze starszymi dziećmi i dorosłymi głuchymi, którzy tam pracują. Stąd szkoła z internatem jest postrzegana przez społeczność głuchych jako źródło rozwoju ich kultury (Marschark, 1993; Meadow, 1972, 1980; Reagan, 1990). Dlatego nie należy oczekiwać, że dzieci głuche mieszkające w internacie różnią się od tych, które wychowują się na co dzień w domu z punktu widzenia rozwoju emocjonalno-społecznego. Ponadto badania Quigley, Frisina (Meadow 1980) dowodzą, że życie w internacie nie wpływa destrukcyjnie na rozwój psychospołeczny dziecka głuchego. Wydaje się, że trudno jest porównywać uzyskane wyniki z wynikami badań amerykańskich, gdyż test, jaki zastosowałem przy badaniach nie pozwala na wielo-współczynnikowe profilowanie osobowości dziecka, lecz próbuje określić nasilenie stosunków uczuciowych w domu rodzinnym.

Uzyskane wyniki badań sugerują, że matki słyszące są bardziej negatywnie nastawione do swoich głuchych synów w porównaniu z matkami głuchymi. Wynikać to może z wcześniejszych niepowodzeń, spowodowanych brakiem pełnej komunikacji w kontaktach z dzieckiem głuchym jako podstawy kształtowania się więzi uczuciowej pomiędzy matką a dzieckiem. Natomiast ojcowie słyszący, jak wykazują wyniki badań, są gorzej akceptowani przez głuchych synów; być może ci chłopcy cierpią na ograniczenie – bądź brak – emocjonalnych kontaktów z ojcami. Z przeprowadzonej przeze mnie rozmowy z badanymi głuchymi synami rodziców słyszących wynika, że ojcowie słyszący w porównaniu z matkami słyszącymi znacznie gorzej porozumiewają się z nimi, mniej czasu spędzają z nimi zarówno w domu, jak i poza nim. Ma to potwierdzenie w badaniach Meadow-Orlans (1990), które wykazują, że ojcowie słyszący mają większe trudności w komunikowaniu się z dzieckiem głuchym, niż to ma miejsce w odniesieniu do matek słyszących.

Rezultaty badań dotyczących stosunków emocjonalnych między głuchymi synami rodziców słyszących a rodzeństwem, którego połowę stanowią słyszący bracia i siostry pozostają w zgodzie z poglądem Barscha (Meadow, 1980), który twierdzi, że „normalne” rodzeństwo może przejawiać negatywny stosunek wobec niepełnosprawnych braci i sióstr z powodu tego, że rodzice słyszący bardziej opiekują się dzieckiem niepełnosprawnym. To, że głusi synowie rodziców słyszących okazują więcej negatywnych emocji swojemu rodzeństwu niż głusi synowie rodziców głuchych może wynikać z faktu, że słyszące rodzeństwo ma lepsze kontakty z ro-



dzicami słyszącymi niż ich głusi bracia, co może wywoływać u nich uczucie zazdrości – należałoby jednak w szerszym zakresie przeprowadzić badania w postaci wywiadów nie tylko z głuchymi dziećmi, lecz także słyszącymi dziećmi mającymi głuche rodzeństwo. Tego rodzaju badania mogą dać wówczas pełniejszy obraz wzajemnych relacji emocjonalnych pomiędzy głuchymi dziećmi a ich słyszącym rodzeństwem.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że wszyscy badani chłopcy kierowali do swoich rodziców więcej pozytywnych uczuć niż negatywnych. Takie zjawisko wynikać może nie z tego, że stosunki pomiędzy chłopcami głuchymi i rodzicami układają się tak pomyślnie, lecz ze świadomości tych chłopców, że nie należy otwarcie mówić negatywnie o swych rodzicach. Wobec tego należy uzyskane wyniki ostrożnie interpretować, gdyż nie mamy podstaw, by wysunąć wniosek o idyllicznej interakcji między głuchymi synami a rodzicami.

Ze względu na małą populację badanych dzieci wysunięte w niniejszej pracy wnioski mogą stanowić tylko próbę rozpoznania pewnych prawidłowości w stosunkach emocjonalnych pomiędzy dzieckiem głuchym a rodzicami. Nadal istnieje potrzeba przeprowadzenia badań na większej próbie, uwzględniających wpływ wielu zmiennych na rozwój emocjonalno-społeczny dziecka głuchego. Tymi zmiennymi mogą być: wczesna komunikacja językowa (język migowy, język foniczny), płeć (chłopcy, dziewczęta), wiek, dodatkowe upośledzenia towarzyszące głuchocie, środowisko wychowawcze (internat, dom rodzinny). W ramach dalszych badań proponowałbym, np.:

1. Porównanie grupy dzieci głuchych rodziców głuchych z grupą dzieci głuchych rodziców słyszących mające na celu analizę wpływu wczesnej komunikacji na rozwój emocjonalno-społeczny dziecka głuchego w oparciu o kwestionariusze SEAI. W dodatku można zestawić te grupy z grupą kontrolną, którą stanowią dzieci słyszące rodziców słyszących w celu ustalenia stopnia wpływu głuchoty na rozwój dziecka.
2. Porównanie grupy dzieci głuchych rodziców słyszących porozumiewających się z nimi w sposób symultaniczny (mowa+migi) z grupą dzieci głuchych rodziców słyszących komunikujących się z nimi tylko oralnie w celu potwierdzenia znaczenia wczesnej manualnej komunikacji dla rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka głuchego.

3. Zestawienie grupy głuchych chłopców z grupą głuchych dziewcząt dla zbadania istotności wpływu płci na możliwość uogólnienia wyników powyższych badań.
4. Zbadanie stosunków emocjonalnych w grupach dzieci głuchych mających rodzeństwo głuche i słyszące w celu analizy wpływu stanu słyszenia rodzeństwa na interakcje z głuchymi dziećmi.

Dalsze badania na większej próbie dzieci głuchych winny być przeprowadzone nie tylko przy użyciu Testu Stosunków Rodziny, lecz także innych narzędzi badawczych, takich jak: kwestionariusze Meadow-Kendall Oceny Społeczno-Emocjonalnej dla przedszkolaków i uczniów głuchych i niedosłyszących (SEAI) (Meadow, Karchmer, Petersen, Rudner, 1980; Meadow, 1983; Pietrzak, Stachyra, 1995). Na razie nie ukończono adaptacji tych kwestionariuszy do polskich warunków, co uniemożliwiło ich zastosowanie w niniejszej pracy.

### **Postulaty pedagogiczno-wychowawcze w świetle wyników badań**

Na podstawie uzyskanych wyników badań empirycznych pragnę sformułować pewne wskazówki dotyczące możliwości kształtowania rozwoju emocjonalno-społecznego dziecka głuchego:

1. Przy opracowywaniu programu wczesnej interwencji należy kłaść nacisk na rozwijanie komunikacji manualnej z dzieckiem głuchym. Rodzicom słyszącym powinno się uświadamiać znaczenie języka migowego dla prawidłowego rozwoju sfery emocjonalno-społecznej ich dziecka głuchego. W tym kierunku powinno iść stosowanie na większą skalę terapii rodzinnej nastawionej na kształtowanie interakcji emocjonalnych pomiędzy rodzicami słyszącymi a ich dzieckiem głuchym.
2. W ramach spotkań z rodzicami słyszącymi należy zapoznać ich ze społecznością głuchych, zwłaszcza z głuchymi rodzicami, którzy mogliby udzielić pomocy, rad dotyczących „komunikacyjnego wychowywania” dziecka głuchego, a także przekazać swe doświadczenia w przewycięzaniu trudności związanych z głuchotą. Warto ponadto kształcić na wzór zachodni „terapeutów domowych” (*home therapist*), którzy by prowadzili terapię komunikacyjną, udzielali rodzicom słyszącym pomocy zarówno w nauce naturalnego języka migowego, jak i ułatwianiu emocjonalnych kontaktów z dzieckiem głuchym. A życie rodziców sły-

szących z dzieckiem głuchym stawałoby się wówczas mniej stresujące, skomplikowane.

3. Należy zwrócić uwagę na to, że ojcowie słyszący odgrywają nie mniej ważną rolę w życiu emocjonalnym dziecka głuchego niż matki słyszące. Ponieważ bardzo rzadko się ich widzi na sesjach, spotkaniach z rodzicami, kursach języka migowego konieczne jest opracowanie oddzielnego programu wczesnej interwencji ze szczególnym uwzględnieniem roli ojców słyszących w rozwoju emocjonalno-społecznym dziecka głuchego.
4. Rola rodzeństwa słyszącego, mającego głuchych braci i siostry też ma istotne znaczenie dla kształtowania więzi uczuciowej z dzieckiem głuchym. Wydaje się zatem, że w ramach realizacji programu wczesnej interwencji dobrze jest włączyć słyszące rodzeństwo w interakcje nie tylko z ich głuchymi braćmi, lecz także z innymi dziećmi głuchymi, by lepiej poznało ich problemy, życie w ogóle, a wtedy stosunek do nich stawałby się pozytywniejszy. Sądzę, że warto uświadomić rodzicom słyszącym potrzebę udziału rodzeństwa słyszącego w obozach rehabilitacyjnych, kursach języka migowego.

Oprócz wyżej wymienionych postulatów pragnę zwrócić uwagę na pozytywną rolę ludzi niesłyszących w wychowywaniu dziecka głuchego, choć nie ma to związku z wynikami powyższych badań. W związku z ograniczeniem kontaktów, jakich doświadczają dzieci głuche przebywające w internacie wydaje się potrzebne zwiększenie opieki nad tymi dziećmi. W tym celu warto angażować dorosłe osoby głuche jako nauczycieli i wychowawców w szkole z internatem. Stanowią oni pozytywny wzór dla dzieci głuchych – albowiem możliwość identyfikacji z ludźmi głuchymi o bogatym i pozytywnym doświadczeniu pozwoli tym dzieciom przezwyciężyć trudności w porozumiewaniu się, wykształcić w sobie pozytywny stosunek do siebie samego i wiarę we własne możliwości.

## LITERATURA CYTOWANA

- Adams, J. (1997). *You and your deaf child*. Washington, DC: Clerc Books, Gallaudet University Press.
- Briccetti, K.A. (1994). Emotional indicators of deaf children on the Draw-A-Person. *American Annals of the Deaf*, 139, 500-505.

- Calderon, R. i Greenberg, M.T. (1993). Considerations in the adaptation of families with school-ages deaf children. In M. Marschark and M. Clark (ed.) *Psychological perspectives on deafness*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cantor, D.W. i Spragins, A. (1977). Delivery of psychological services to the hearing-impaired child in the elementary school. *American Annals of the Deaf*, 122, 330-335.
- Erting, C. (1994). *Deafness, Communication, Social Identity: Ethnography in a Preschool for Deaf Children*. Linstok Press, Inc.
- Evans, D. (1975). Experimental deprivation: Unresolved factor in the impoverished socialization of deaf school children in residence. *American Annals of the Deaf*, 120, 545-552.
- Greenberg, M.T. i Marvin, R. (1979). Attachment patterns in profoundly deaf preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25, 265-279.
- Jensema, C. i Trybus, R.J. (1975). *Reported emotional / behavioral problems among hearing impaired children in special educational programs: United States 1972-73*. Series R, Number 1. Washington, DC, Office of Demographic Studies, Gallaudet College.
- Kluwin, T.N. i Gaustad, M.G. (1992). Predicting family communication choices. *American Annals of the Deaf*, 136, 28-34.
- Lane, H. (1993). Czy istnieje psychologia głuchych? *Audiofonologia*. Tom 5, 109-136.
- Lane, H. (1996). *Maska Dobroczynności*. Warszawa: WSiP.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. Oxford: University Press.
- Meadow, K.P. (1967). *The effect of early manual communication and family climate on the deaf child's development*. Unpublished Ph. D. dissertation, University of California, Berkeley.
- Meadow, K.P. (1968). Early manual communication in relation to the deaf child's intellectual, social, and communicative functioning. *American Annals of the Deaf*, 113, 29-41.
- Meadow, K.P. (1969). Self-image, family climate and deafness. *Social Forces*, 4, 428-438.
- Meadow, K.P. (1972). Sociolinguistics, sign language, and the deaf subculture. In: T.J. O'Rourke (red.) *Psycholinguistics and Total Communication: The State of the Art*. Washington, DC: American Annals of the Deaf.

- Meadow, K.P. (1975). The development of deaf children. *Review of Child Development Research*. Vol. 5, 441-508.
- Meadow, K.P. (1980). *Deafness and Child Development*. University of California Press.
- Meadow, K.P. (1983). An instruction for assessment of social-emotional adjustment in hearing-impaired preschoolers. *American Annals of the Deaf*, 128, 826-834.
- Meadow-Orlans, K.P. (1990). The impact of childhood hearing loss on the family. In: D.F. Moores: K.P. Meadow-Orlans (red.) *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Washington, DC.: Gallaudet University Press.
- Meadow, K.P., Karchmer, M.A., Petersen, L.M. i Rudner, L. (1980). *Meadow/Kendall Social-Emotional Assessment Inventory for Deaf Students: Manual*. Washington, DC: Gallaudet College, Pre-College Programs.
- Meadow, K.P., Greenberg, M.T., Erting, C. i Carmicheal, H. (1981). Interactions of deaf and mother and deaf preschool children: Comparisons with three other groups of deaf hearing dyads *American Annals of the Deaf*, 126, 454-468.
- Meadow, K.P., Greenberg, M.T. i Erting, C. (1990). Attachment behavior of deaf children with deaf parents. In: D.F. Moores i K.P. Meadow-Orlans (red.) *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Meadow-Orlans, K.P., MacTurk, R.H., Prezioso, C., Erting, C.J. i Day, P.S. (1987). *Interactions of deaf and hearing mothers with three- and six month-old infants*. Presentation at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, April, Baltimore, Maryland.
- Medwin, D. i Weston, D.C. (1995). *Kid-Friendly parenting with deaf and hard of hearing children: A treasury of fun activities toward better behavior*. Washington, DC: Clerc Books, Gallaudet University Press.
- Moores, D.F. (1987). *Educating of deaf*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Quellette, S.E. (1988). The use the projective drawing techniques in the personality assessment of prelingually deafned young adults: A pilot study. *American Annals of the Deaf*, 133, 213-218.
- Pietrzak, W. (1990). Isledowanie emocjonalnych odnoszienia głuchich szkolników k czlienam siemi. *Defektologia*, 6.
- Pietrzak, W. i Stachyra, J. (1995). Kwestionariusze Meadow-Kendall Oceny Społeczno-Emocjonalnej dla uczniów głuchych i niedosłyszących. W: J. Stachyra



- (red.) *Wybrane metody diagnostyczne w surdopsychologii*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rembowski, J. (1969). Z badań nad postawami dzieci wobec rodziców i innych członków rodziny. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 257-273.
- Rembowski, J. (1970). Metody projekcyjne w badaniach osobowości dzieci i młodzieży. *Przegląd Psychologiczny*, 19, 127-142.
- Rembowski, J. (1986). *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży. Zarys technik badawczych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Reagan, T. (1990). Cultural Considerations in the Education of deaf children. In: D.F. Moores i K.P. Meadow-Orlans (red.) *Educational and Developmental Aspects of Deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Trott, L.A. (1984). Providing school psychological services to hearing-impaired students in New Jersey. *American Annals of the Deaf*, 129, 319-323.
- Schildroth, A.H. (1986). Residential schools for deaf students: A decade in review. In: A.H. Schildroth, M.A. Karchmer (red.) *Deaf Children in America*. San Diego, California: College-Hill Press.
- Schlesinger, H.S. i Meadow, K.P. (1972). *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Struckless, E.R. i Birch, J.W. (1966). The influence of early manual communication on the linguistic development of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 111, 452-460; 499-504.
- Stinson, M.S. (1991). Affective and social development. In: R. Nowell and L. Marshak (ed.) *Understanding deafness and the rehabilitation process*. Needham Heights, Mass.: Allyn i Bacon.
- Weisel, A. (1988). Parental hearing status, reading comprehension skills and social-emotional adjustment. *American Annals of the Deaf*, 133, 356-359.
- Wolff, A.B. i Harkins, J.E. (1986). Multihandicapped students. In: A.N. Schildroth, M.A. Karchmer (red.) *Deaf Children in America*. San Diego, California: College-Hill Press.