

Agnieszka  
Sakowicz-Boboryko  
Sakowicz-Boboryko  
**INTEGRACJA  
EDUKACYJNA  
UCZNIÓW Z WADĄ SŁUCHU**

TRANS HUMANA  
**Białystok 1999**

Recenzenci  
Prof. dr hab. Tadeusz Gałkowski  
Prof. dr hab. Andrzej Giryński  
Redakcja  
Elżbieta Kozłowska-Świątkowska  
Projekt okładki  
Dariusz Sobociński  
Korekta  
Kamila Budrowska  
Halina Ławnicka  
Skład  
Mieczysław Rabczko

© Copyright by  
Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie  
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20  
tel. (085) 745-74-23 fax. (085) 745-73-95  
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>  
E-mail: [transhum@noc.uwb.edu.pl](mailto:transhum@noc.uwb.edu.pl).

Białystok 1999

**ISBN - 83-86696-47-8**

Książka dofinansowana przez  
Wydział Pedagogiki i Psychologii  
Uniwersytetu w Białymstoku

Druk: ORTHDRUK, Sp. z o.o., Białystok, ul. Składowa 9

# SPIS TREŚCI

<b>WPROWADZENIE</b> .....	7
<b>ROZDZIAŁ I</b> <b>INTEGRACYJNY SYSTEM KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA</b> <b>NIEPEŁNOSPRAWNYCH Z PEŁNOSPRAWNYMI</b> .....	10
<b>ROZDZIAŁ II</b> <b>DZIECKO Z WADĄ SŁUCHU NA TLE INTEGRACYJNEGO</b> <b>SYSTEMU KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA</b> .....	19
2.1. Adaptacja w środowisku słyszących rówieśników szkolnych .....	19
2.2. Sytuacja dydaktyczno-wychowawcza uczniów z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej .....	24
<b>ROZDZIAŁ III</b> <b>POWODZENIE SZKOLNE UCZNIÓW Z WADĄ SŁUCHU</b> .....	30
3.1. Opinie o osiągnięciach szkolnych uczniów z wadą słuchu .....	31
3.2. Lokalizacja szkoły a wyniki w nauce uczniów z uszkodzonym słuchem .....	34
3.3. Wielkość szkoły a osiągnięcia szkolne .....	36
<b>ROZDZIAŁ IV</b> <b>UWARUNKOWANIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH</b> <b>UCZNIÓW Z WADĄ SŁUCHU</b> .....	38
4.1. Związek między wynikami w nauce a cechami tkwiącymi w uczeniu z wadą słuchu (czynnikami psychofizycznymi) .....	38
4.1.1. Cechy uczniów uwarunkowane uszkodzeniem słuchu a ich osiągnięcia szkolne .....	39
4.1.2. Pozadysfunkcjonalne cechy uczniów z wadą słuchu a ich wyniki w nauce .....	42
4.2. Wpływ domu rodzinnego na osiągnięcia szkolne uczniów z uszkodzonym słuchem .....	51
4.3. Osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu a poziom akceptowania ich przez słyszących rówieśników szkolnych .....	66
4.4. Czynniki dydaktyczne a wyniki w nauce uczniów z uszkodzonym słuchem .....	69

4.5. Pomoc specjalistyczna a osiągnięcia szkolne dzieci z wadą słuchu .....	78
4.5.1. Współpraca z poradnią rehabilitacyjną a wyniki w nauce uczniów z wadą słuchu .....	79
4.5.2. Udział szkoły w rewalidacji dzieci z uszkodzonym słuchem a ich osiągnięcia szkolne .....	89

## **ROZDZIAŁ V**

<b>ROKOWANIA DOTYCZĄCE POSTĘPÓW SZKOLNYCH UCZNIÓW Z WADĄ SŁUCHU .....</b>	<b>96</b>
---	-----------

<b>PODSUMOWANIE .....</b>	<b>100</b>
---------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>109</b>
---------------------------	------------

# WPROWADZENIE

*Podstawowym faktem ludzkiej egzystencji  
jest człowiek w kontakcie z człowiekiem  
Martin Buber (Ja i Ty)*

Przez wiele lat utrzymywano, że możliwości rozwojowe dzieci specjalnej troski (w tym z wadą słuchu) są ograniczone i dlatego też nauczano je zazwyczaj w szkołach specjalnych.

Nie można i nie należy odmawiać szkolnictwu specjalnemu wielu zalet. Dla niektórych grup niepełnosprawnych jest to jedyna forma kształcenia, dla innych niezbędna na pewnym etapie ich rozwoju. Jednakże dla wielu osób niepełnosprawnych jest systemem segregacyjnym, który utrudnia im wrastanie w normalne struktury społeczne, zwłaszcza w zakresie adaptacji psychicznej i społecznej. Jak twierdzi R. Ossowski [1994, s. 43] za nauczaniem zintegrowanym przemawiają następujące przesłanki:

„1. Walory terapeutyczno-wychowawcze rodziny – w rodzinie dziecko najlepiej internalizuje sposób grania ról rodzinnych oraz w rodzinie panuje najlepszy klimat psychologicznego wsparcia. Często dziecko niepełnosprawne musi, niestety, przebywać w internacie, ma więc miejsce podwójna segregacja – szkolna i środowiskowa (środowisko życia).

2. Szkoła masowa to naturalne środowisko życia każdego dorastającego członka społeczeństwa. Zatem naturalność środowiska z jednej strony oraz nadrzędny cel rewalidacji, którym jest życie w środowisku ludzi pełnosprawnych, z drugiej strony, stanowią ważny argument na rzecz nauczania zintegrowanego”.

Kształcenie integracyjne „polega na stosowaniu odpowiednich działań zmierzających do włączenia osób niepełnosprawnych w zwykłe formy życia indywidualnego i zbiorowego oraz odpowiednie zaspokajanie w tej sytuacji innych potrzeb” [A. Hulek, 1987, s. 9].

System integracyjny od wielu lat jest związany ze szkolnictwem specjalnym i od wielu lat wzbudza wiele emocji i kontrowersji. Obecnie jednak spory nie dotyczą już zasadności rozwiązania, bowiem faktem jest – co do którego panuje zgodność wśród pedagogów i psychologów – iż integracja jest w wielu przypadkach najwłaściwszym sposobem rozwiązywania problemów dotyczących niepełnosprawnych. Dyskusja obecnie toczy się wokół sposobów wprowadzania integracji edukacyjnej i jej realizacji.

Do niewątpliwych walorów integracyjnego systemu kształcenia należy fakt, iż w trakcie kontaktów interpersonalnych pełnosprawnych z niepełnosprawnymi respektowane są te same prawa, liczą się takie same wartości, dla obu grup stwarzane są identyczne warunki maksymalnego wszechstronnego rozwoju [A. Hulek, 1992]. A. Hulek [1992, s. 13] twierdzi, że „integracja pozwala być osobie niepełnosprawnej sobą wśród innych”.

Podjęwając decyzję o włączeniu dzieci niepełnosprawnych w społeczność ich zdrowych rówieśników szkolnych, należy pamiętać o stworzeniu im odpowiednich warunków do rozwoju i nauki. Działania te dadzą zadowalające efekty tylko wówczas, kiedy będą kompleksowe. Nie można ograniczyć się do udzielania dzieciom specjalnej pomocy dydaktycznej i usprawniania tych funkcji, które decydują o ich zdolności uczenia się. Należy zapewnić im odpowiednią opiekę, atmosferę pełną życzliwości, wyrozumiałości i chęci niesienia pomocy ze strony rodziców, rówieśników, specjalistów rewalidacji, nauczycieli jak i pozostałego personelu szkolnego. Poprzez odpowiednie działania należy dążyć do tego, aby człowiek niepełnosprawny (w tym z wadą słuchu) potrafił wykształcić w sobie właściwą postawę wobec własnego kalectwa oraz żeby umiał zdać sobie sprawę z utraty pewnych wartości, jednocześnie z konieczności wypracowania nowych ideałów, celów i metod postępowania tak, aby jego życie mogło być tak samo bogate, jak życie człowieka pełnosprawnego.

Zdaniem wielu surdopedagogów (m.in. K. Kirejczyk [1970], A. Löwe [1990], W. Potocka [1990], M. Dubczyńska [1991] i inni), pozytywny stosunek społeczeństwa, udzielanie pomocy i opieki wpływa pozytywnie nie tylko na samopoczucie uczniów niepełnosprawnych, ale także na poziom ich uspołecznienia, poziom rozwoju mowy, motywację do nauki, a tym samym na osiągnięcia szkolne.

Uważam, iż wiele słuszności mają wymienieni autorzy, twierdząc, że przy zapewnieniu właściwych warunków do nauki szkolnej, specjalistycznej opieki ze strony poradni rewalidacyjnej, rodziców, kolegów szkolnych, nauczycieli, dzieci specjalnej troski są w stanie uzyskać powodzenie w szkole masowej.

Po zapoznaniu się z wypowiedziami wielu badaczy, dotyczącymi tej kwestii stwierdziłam, iż pozytywne wyniki w nauce uczniów z wadą słuchu, uczęszczających do szkół ogólnodostępnych jak również czynniki je warunkujące nie są jeszcze dogłębnie zbadane. Fakt, iż jest to problem ciągle otwarty, stał się inspiracją do podjęcia badań własnych, przedmiotem których uczyniono analizę sytuacji szkolnej, ze wszystkimi jej uwarunkowaniami i zależnościami, dzieci niepełnosprawnych, uczących się w miejskich i wiejskich szkołach podstawowych w województwie białostockim. Rozpatrywana ona była w aspekcie uzyskiwanego przez nich powodzenia w nauce.

Przebadano ogółem 105 uczniów z wadą słuchu. Badaniami własnymi objęto również 105-osobową zbiorowość rodziców z uszkodzonym słuchem, 104-osobową grupę nauczycieli oraz 60 pielęgniarek szkolnych i 8 specjalistów rewalidacji. Łącznie przebadano więc 382 osoby.

Gruntowna analiza materiału empirycznego umożliwiła stworzenie ogólnego obrazu sytuacji szkolnej – dydaktycznej, społecznej, rewalidacyjnej – badanej przeze mnie grupy dzieci z wadą słuchu, uczących się zarówno w miejskich jak i wiejskich szkołach podstawowych. Przy opisie wybranych uwarunkowań osiągnięć dydaktycznych dostrzeżono również mankamenty kształcenia integracyjnego, zdeterminowane w dużej mierze postawami rodziców, dyrekcji szkoły i pozostałego personelu, w tym szczególnie nauczycieli. W świetle zaistniałych potrzeb społecznych są to zagadnienia zasługujące na szczególną uwagę. Stanowią materiał umożliwiający dokonanie refleksji nad warunkami, jakie należy stworzyć dziecku niepełnosprawnemu, aby edukacja integracyjna w jego przypadku stała się rzeczywistością.

Z tego też względu niniejsza praca jest adresowana do rodziców ucznia z wadą słuchu, nauczycieli, rówieśników szkolnych oraz wszystkich innych osób biorących udział w integracji edukacyjnej. Jak sądzę, osobom mającym bezpośredni kontakt z dzieckiem niesłyszącym lub słabo słyszącym dostarczy wielu ważnych informacji, pomocnych w pracy oraz w nawiązywaniu z nim kontaktu. Odbiorcą książki – jak się zakłada – powinni być również studenci kierunków nauczycielskich, którzy w przyszłości wykonując zawód nauczyciela winni być nie tylko dobrymi metodykami z określonego przedmiotu, ale także być zorientowani w problematyce dotyczącej osób niepełnosprawnych (w tym z wadą słuchu) i ich funkcjonowania w środowisku pełnosprawnych rówieśników szkolnych.

## ROZDZIAŁ I

# INTEGRACYJNY SYSTEM KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA NIEPEŁNOSPRAWNYCH Z PEŁNOSPRAWNYMI

Na szczególną uwagę w ostatnich latach zasługuje koncepcja integracyjnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych (w tym dzieci z wadą słuchu) razem z ich pełnosprawnymi rówieśnikami.

Termin integracja (od łacińskiego *integratio*) oznacza „zespoleenie się, scalanie, tworzenie całości z części” [*Słownik wyrazów obcych*, 1983]. Zdaniem J. Boguckiej [1990] „integracja jest czymś pierwotnym, naturalnym stanem idealnym, do którego mamy zmierzać, co winniśmy przywrócić”.

**Integracja w rozumieniu pedagogiki specjalnej** to „proces polegający na włączeniu się osób z zaburzeniami w rozwoju i odchyleniami od normy fizycznej, umysłowej i społecznej w ogół społeczeństwa” [U. Eckert, 1992, s. 55]. Idea systemu integracyjnego wyrasta z przekonania, iż odchylenia od normy rozwojowej nie determinują negatywnie całokształtu struktury biopsychospołecznej jednostki. A. Hulek [1977, s. 495, 494] twierdzi, że „upośledzone pod pewnym względem dziecko nie jest upośledzone w każdej sytuacji rodzinnej, szkolnej i w innych formach aktywności indywidualnej czy społecznej. Między nim a dzieckiem zdrowym doszukać się można znacznie więcej podobieństw niż różnic”. Wspomniana idea nie realizuje się poprzez formalne jedynie scalanie upośledzonych z pełnosprawnymi. Kwestią zasadniczą jest tutaj **integracja społeczna**, rozumiana jako „proces zespalania różnych zbiorowości w zwartą całość, wyrażający się częstością kontaktów, ich intensywnością oraz wspólnotą ideową” [H. Łaś, 1986, s. 108].

Prezentowany ruch postulujący objęcie dzieci niepełnosprawnych i zdrowych wspólnym wychowaniem w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich – mimo wielu trudności – powoli odnosi sukcesy. W wielu krajach



wspólna nauka dzieci niepełnosprawnych z ich zdrowymi rówieśnikami stała się rzeczywistością. Przykładem może być Szwecja z programem normalizacji jako podstawą integracji, Dania z koncepcją „szkoły dla wszystkich”, Włochy, USA i Francja z ustawami o integracji niepełnosprawnych. Na uwagę zasługują także niemieckie programy integracyjnego kształcenia, zatwierdzone przez Komisję Landów Niemieckich w 1984 roku [G. Dryżałowska, 1992, s. 147].

W Polsce problem integracji nie jest nowy. Pierwsze działania integracyjne odnotowujemy dość wcześnie. Obejmowały one zazwyczaj „lokowanie psychicznie chorych w rodzinach opiekuńczych, kształcenie zawodowe uczniów głuchych lub upośledzonych umysłowo w warsztatach rzemieślniczych, półwolnościowe formy resocjalizacji w zakładach poprawczych” [O. Lipkowski, 1976].

Okres przełomowy dla rozwoju idei integracji stanowi II połowa XX wieku. Zdaniem U. Eckert [1992, s. 55] wiąże się to co najmniej z dwoma zjawiskami:

- „coraz wcześniejszą i pełniejszą diagnozą, pozwalającą na wczesne wykrycie większości zaburzeń rozwojowych i wynikającą z tego potrzebę zapewnienia opieki tym jednostkom,
- stwierdzeniem negatywnych skutków emocjonalnych i społecznych u jednostek wychowywanych w warunkach pewnej segregacji (szkoły specjalne)”.

Zjawiska te w istotnym stopniu przyczyniły się do rozpowszechnienia rozwiązań integracyjnych. Współcześnie znanych jest wiele form integracji. Przy zastosowaniu kryterium „rodzaj realizacji” wyróżniamy: **integrację indywidualną** lub **grupową**, **integrację formalną (organizacyjną)** lub **rzeczywistą (funkcjonalną)**.

O **integracji indywidualnej** mówimy wówczas, gdy jedno dziecko niepełnosprawne podlega procesowi dydaktyczno-wychowawczemu w placówce masowej (przedszkolu lub szkole) i jest traktowane na równi z innymi uczniami, bądź pojedyncza osoba dorosła ma w ogólnie dostępnym miejscu pracy obowiązki i uprawnienia na równi z innymi pracownikami.

**Integracja grupowa** ma miejsce wtedy, gdy na terenie przedszkola lub szkoły masowej organizowane są odrębne grupy lub klasy specjalne, posiadające własne pomieszczenia i nauczycieli przygotowanych z zakresu pedagogiki specjalnej. Tym samym uczniowie niepełnosprawni kontaktują się ze swoimi pełnosprawnymi kolegami podczas przerw, na niektórych lekcjach (np. plastyki lub kultury fizycznej) bądź wspólnie organizowanych imprezach

szkolnych. W przypadku pracy zawodowej, dla określonej grupy osób niepełnosprawnych, korzystających z pewnych specyficznych dla nich uprawnień, organizowane są tzw. stanowiska pracy chronionej. Taki stan rzeczy przyczynia się jednak do ich częściowej izolacji od pozostałej grupy pracowników.

**Integracja formalna (organizacyjna)** rozumiana jest jako proces włączenia osoby niepełnosprawnej do grupy osób pełnosprawnych bez bliższych kontaktów społecznych i więzi emocjonalnych. Jest to jedynie wspólnota miejsca lub zatrudnienia [U. Eckert, 1992].

W swych dążeniach zwolennicy idei systemu integracyjnego zmierzają do zapewnienia jednostkom niepełnosprawnym warunków do **integracji rzeczywistej (funkcjonalnej)**. Polega ona na pełnej łączności wszystkich członków grupy społecznej, niezależnie od stopnia sprawności, możliwości rozwojowych, przejawiająca się w każdej dostępnej dziedzinie życia społecznego. Zdaniem A. Hulka [1992, s. 29] integracja funkcjonalna „ma miejsce wówczas kiedy dziecko utrzymuje stałe kontakty z rówieśnikami, przeżywa te same sytuacje, bierze aktywny udział w życiu klasy, zespołu i szkoły”.

Efektywność integracji funkcjonalnej zależy od wspólnoty przeżyć i doświadczeń zgodnie z odpowiednimi normami. Jako wskaźnik integracji funkcjonalnej – twierdzi A. Hulek [1992] – niektórzy autorzy wymieniają: zaspokojenie dziecka jego potrzeby miłości, bezpieczeństwa, akceptacji, nowych doświadczeń, osiągnięć i odpowiedzialności za wykonane zadania. Z rozważań wielu pedagogów wynika, iż poprzez stworzenie dziecku niepełnosprawnemu możliwości uczestniczenia w integracji rzeczywistej, pozwolimy mu tym samym „być sobą wśród innych” [G. Dryżałowska, 1992, s. 147].

Innym kryterium klasyfikacyjnym jest „okres życia jednostki, w którym się integracja dokonuje”. Na tej podstawie mówimy o **integracji przed-szkolnej, szkolnej, zawodowej, czasu wolnego**.

Wdrażanie idei integracyjnej zależy między innymi od odpowiedniego ustawodawstwa i postaw społeczeństwa. Należy wspomnieć, iż pierwsze zarządzenie dotyczące integracji szkolnej zostało ogłoszone przez resort oświaty w 1962 roku [*Dz. Urz. Ministra Oświaty nr 7 z 1962 r.*] i mówiło o dostępie młodzieży z wadą słuchu, wzroku, narządów ruchu i innymi schorzeniami do kształcenia w szkołach zawodowych. Podstawę prawną dotyczącą nauczania dzieci niepełnosprawnych w zintegrowanym systemie z pełnosprawnymi, stwarzało zarządzenie MOiW – „Wytyczne w sprawie kształcenia specjalnego i pomocy dzieciom z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi” z 1973 roku, uzupełnione w 1976 roku – „W sprawie kształcenia specjalnego i pomocy

dzieciom z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi”.

Obecnie obowiązującą podstawą prawną, regulującą system kształcenia osób niepełnosprawnych, jest Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej nr 29 z 1993 roku – „W sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego”. Czytamy tam m.in.: „Opiekę, wychowanie i kształcenie organizuje się w przedszkolach, szkołach i placówkach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych, poprzez dostosowanie treści, metod organizacji pracy do potrzeb edukacyjnych i możliwości rozwojowych uczniów”.

W świetle ustawodawstwa z 1993 roku w placówkach masowych mogą być organizowane oddziały specjalne (w przedszkolach) bądź klasy specjalne (w szkołach), w których nauka odbywa się według planów i programów nauczania obowiązujących w określonej instytucji oświatowej. Ponadto w celu umożliwienia uczniom niepełnosprawnym zdobycia wiedzy i umiejętności na miarę ich możliwości, mogą być organizowane oddziały integracyjne [Dz. Urz. MEN nr 9 z 15.10.1993 r., Zarządzenie nr 29].

Przytoczone powyżej zarządzenie MEN zawiera ustalenia dotyczące integracji częściowej i całkowitej.

Pełny zestaw form integracji został opracowany przez A. Löwe [1974]. Wyróżnia on cztery podstawowe grupy form opieki nad dziećmi głuchymi, w ramach których dodatkowo wyszczególnia dziewięć stopni. Kryterium dokonanego podziału stanowi „stopień włączenia dzieci niepełnosprawnych do środowiska rówieśników zdrowych”.

**I grupa** – całkowita integracja.

Mamy tu trzy stopnie szczegółowe:

- 1 stopień: Dzieci z uszkodzonym słuchem w małych liczebnie klasach normalnych. Uczniowie ci, zaopatrzeni wcześniej w dobre aparaty, nie potrzebują żadnej opieki specjalnej, jeżeli ich nauczyciele wiedzą o ich uszkodzeniu i regularnie służą im pomocą fachową.
- 2 stopień: Dzieci z uszkodzonym słuchem w mało licznych klasach normalnych. Mimo zaopatrzenia w dobre aparaty wymagają przejściowego lub ciągłego wsparcia pedagoga specjalnego, np. w zakresie kształcenia mowy, doskonalenia słuchu, nauki odczytywania mowy z ust itp. Program nauczania bez żadnych modyfikacji.
- 3 stopień: Dzieci z uszkodzonym słuchem w mało licznych klasach normalnych. Potrzebują pomocy jak w stopniu 2, ale bardziej regularnej, po kilka godzin tygodniowo. Pożądane pewne modyfikacje programu.

## **II grupa – częściowa integracja.**

Autor wyróżnia tu dwa stopnie szczegółowe:

**4 stopień:** Dzieci z uszkodzonym słuchem w klasach specjalnych, utworzonych w normalnych szkołach. Pewnych przedmiotów dzieci te uczą się razem z dziećmi prawidłowo słyszącymi.

**5 stopień:** Dzieci jak stopień 4. Wspólna nauka z dziećmi słyszącymi tylko na takich lekcjach, jak: zajęcia praktyczno-techniczne, wychowanie plastyczne, wychowanie fizyczne itp.

## **III grupa – częściowa segregacja.**

Tu wyróżnione są także dwa stopnie:

**6 stopień:** Dzieci z uszkodzonym słuchem w dziennych szkołach specjalnych. Codziennie po lekcjach wracają one do domów i część czasu wolnego spędzają razem z rówieśnikami słyszącymi.

**7 stopień:** Dzieci z uszkodzonym słuchem w zakładach specjalnych. Dzieci te wracają do domu tylko na niedzielę lub rzadziej. Jedynie w czasie ferii spędzają wolny czas z dziećmi słyszącymi.

## **IV grupa – całkowita segregacja.**

**8 stopień:** Dzieci z wadą słuchu realizujące program specjalny dla dzieci głuchych z dodatkowymi uszkodzeniami, oprócz upośledzenia umysłowego. Dzieci te, na skutek dodatkowych uszkodzeń (zaburzenia wzroku, ruchu), zdane są wyłącznie na wychowanie specjalne w szkołach dziennych lub w zakładach. Możliwości kontaktu ze słyszącymi są bardzo zredukowane.

**9 stopień:** Dzieci z uszkodzonym słuchem upośledzone umysłowo. Są to dzieci wymagające specjalnej opieki. Po ukończeniu mogą być zatrudnione tylko w zakładach pracy chronionej.

Niezaprzeczalne wydaje się być stwierdzenie, iż integracyjny system kształcenia posiada wiele walorów. Jest to forma edukacji – w odróżnieniu od szkół specjalnych – bardziej pożądana z punktu widzenia interesów dzieci i ich rodziców.

Walorem integracji przedszkolnej jest fakt wczesnego włączenia dziecka niepełnosprawnego (w tym z wadą słuchu) w środowisko pełnosprawnych rówieśników. W przypadku dziecka z uszkodzonym słuchem – zdaniem U. Eckert [1986, s. 28] – „przedszkole staje się dla niego miejscem, gdzie występują liczne sytuacje ułatwiające nawiązanie kontaktu, porozumienia się z rówieśnikami, wspólnej z nimi zabawy, przyswajania wiadomości. Przedszkole wyzwala dziecko niesłyszące z izolacji, usamodzielnia je, stwarza moż-

liwości lepszego, pełniejszego rozwoju jego osobowości”.

Zapewnienie dzieciom niepełnosprawnym odpowiednich warunków na terenie przedszkola (zagwarantowanych prawnie) korzystnie oddziałuje na rozwój ich osobowości, a tym samym w istotnym stopniu sprzyja podjęciu decyzji o dalszej edukacji w systemie integracyjnym.

W trakcie podejmowania decyzji o włączeniu dzieci niepełnosprawnych w społeczność ich zdrowych rówieśników szkolnych, należy pamiętać o stworzeniu im odpowiednich warunków do rozwoju i nauki. Działania te dadzą zadowalające efekty tylko wówczas, kiedy będą kompleksowe. Nie można ograniczyć się do udzielania dzieciom specjalnej pomocy dydaktycznej i usprawniania tych funkcji, które decydują o ich zdolności uczenia się. Należy zapewnić im odpowiednią opiekę, atmosferę pełną życzliwości, wyrozumiałości i chęci niesienia pomocy ze strony rówieśników, nauczycieli jak i pozostałego personelu szkolnego.

W świetle Zarządzenia MEN nr 15 [Dz. Urz. MEN nr 6 z 30.07.1993 r.] dzieci niepełnosprawne, podlegające integracyjnemu systemowi kształcenia, powinny mieć zagwarantowaną pomoc psychologiczną i pedagogiczną. W zarządzeniu czytamy: „Pomoc psychologiczna i pedagogiczna w szkole oraz placówce (opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej) może być zorganizowana w formie:

1. zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i zajęć specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym),
2. klas wyrównawczych,
3. klas terapeutycznych,
4. świetlic terapeutycznych”.

W zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych powinno – w myśl Zarządzenia MEN nr 15 [Dz. Urz. MEN nr 6 z 30.07.1993 r.] – uczestniczyć od 4 do 8 uczniów, w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych od 2 do 5, zaś w zajęciach logopedycznych od 2 do 4 uczniów. W szczególnych przypadkach liczba uczestników zajęć może być większa. W przypadku klas wyrównawczych i terapeutycznych liczba uczniów wynosi od 10 do 15. Ponadto, „jeżeli zajdzie taka konieczność, prowadzący zajęcia (wyżej wymienione), może zakwalifikować ucznia do zajęć indywidualnych” [Zarządzenie MEN nr 15 z 1993 r.].

Do udzielania pomocy dzieciom niepełnosprawnym zobowiązani są – zgodnie z powyższym zarządzeniem – pedagog i psycholog szkolny. Osoby te w trakcie pracy z uczniem, mają obowiązek:

- „1. współdziałać z nauczycielami, rodzicami (opiekunami prawnymi),

pielęgniarką (higienistką) szkolną, organami szkoły i instytucjami pozaszkolnymi,

2. współpracować z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi poradniami specjalistycznymi w zakresie konsultacji metod i form pomocy udzielanej uczniom oraz w zakresie specjalistycznej diagnozy w indywidualnych przypadkach”.

W kolejnym zarządzeniu MEN nr 322 [*Dziennik Ustaw RP nr 67 z 28. 07.1993 r.*] – „W sprawie organizacji i zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz innych publicznych poradni specjalistycznych” – zawarte są ustalenia dotyczące zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym pomocy ze strony specjalisty rewalidacji: W §11 punkty 2-8 powyższego zarządzenia stwierdza się, iż do zadań poradni należy także opiniowanie wniosków dotyczących:

- „wcześniejszego przyjęcia dziecka do szkoły podstawowej lub odroczenia spełniania obowiązku szkolnego,
- udzielania zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki szkolnej,
- skierowania ucznia szkoły podstawowej do klasy lub szkoły przysposabiającej do pracy zawodowej,
- obniżenia wymagań w zakresie wiedzy i umiejętności z nauczanego przedmiotu w stosunku do uczniów, u których stwierdzono deficyty rozwojowe uniemożliwiające sprostanie wymaganiom programowym, obniżenie wymagań programowych z wyżej wymienionych powodów stosuje się do uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych,
- zakwalifikowania uczniów do klas wyrównawczych,
- zwolnienia ucznia z nauki jednego, kilku lub wszystkich przedmiotów określonych w przepisach w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów,
- zwolnienia ucznia niedostępującego z nauki jednego języka obcego” [*Zarządzenie MEN nr 322 z 1993 r.*].

Przytoczone rozporządzenia MEN są przykładem wzrostu zainteresowania ze strony społeczeństwa, władz oświatowych koncepcją integracyjnego systemu kształcenia. Fakt ten niewątpliwie świadczy o dostrzeżeniu przez większość społeczności wartości integracji oraz korzyści dostarczanych wszystkim osobom biorącym w niej udział.

Uczestnictwo dzieci specjalnej troski w życiu szkoły ogólnodostępnej wpływa pozytywnie nie tylko na ich samopoczucie, ale także na ich poziom uspołecznienia, motywację do nauki, a tym samym na ich osiągnięcia szkolne. A. Hulek (1986) stwierdza, iż możliwość przebywania w kręgu swoich

pełnosprawnych rówieśników, daje uczniom z wadą rozwojową poczucie więzi z kolegami i wyzwala własną aktywność w dążeniu do uczestnictwa w różnych przejawach życia społeczności szkolnej, stanowiąc tym samym niewątpliwym walor integracyjnego systemu kształcenia. Dzieci z wadą słuchu poprzez tę formę kształcenia są przygotowane do życia w środowisku ludzi słyszących.

Integracja społeczna występująca na płaszczyźnie szkolnej w istotnym stopniu decyduje o przyszłym miejscu osób niepełnosprawnych w społeczeństwie. Jej kontynuację może stanowić wprowadzenie tych osób do zakładów, w których pracują ludzie pełnosprawni. W swoich miejscach pracy traktowani są na równi z innymi pracownikami, np. mają szansę awansu, dostęp do różnych form dokształcania i doskonalenia zawodowego, jak również możliwość korzystania z rekreacji (integracja zawodowa).

Integracja społeczna może mieć miejsce w czasie wolnym. Niestety – zdaniem U. Eckert [1992, s. 59] – „większość ludzi niepełnosprawnych nie nawiązuje bliższych kontaktów społecznych i przyjacielskich ze zdrowymi”.

W celu zapobiegania takim sytuacjom należy jak najwcześniej rozpocząć proces integracji, kształtując tym samym postawy jej uczestników. Wiadomy bowiem jest fakt, iż kontakt z osobami posiadającymi wadę rozwojową wpływa również kształcąc na postawy pełnosprawnych. Dzieci zdrowe uczą się „tolerancji na odmienność, uwalniają się od przesądów wobec swoich niepełnosprawnych rówieśników obserwując ich osiągnięcia i porażki w podobnych sytuacjach, których i oni doświadczają. Przekonują się czasem, że „inni” nie są ani „inni”, ani słabi. Mają szansę udzielania im pomocy, co owocuje w humanitaryzmie na co dzień” [A. Hulek, 1992, s. 27].

Problem integracji szkolnej, jak i społecznej, jest ciągle aktualny. Przykład stanowi praca wielu zespołów badawczych, naukowców, odbywające się sympozja, konferencje, dyskusje poświęcone zagadnieniom związanym z organizacją nauczania integracyjnego. Powoli idea takiego systemu kształcenia i wychowania znajduje również – mimo różnych zahamowań i trudności – odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej. Świadczą o tym w istotnym stopniu następujące dane: w szkołach podstawowych zorganizowanych jest przeszło 700 oddziałów specjalnych, ponad 2000 uczniów niepełnosprawnych uczy się w oddziałach integracyjnych, około 2000 uczniów niepełnosprawnych uczy się w oddziałach terapeutycznych i przeszło 2500 w oddziałach wyrównawczych. Prawie 4500 dzieci niepełnosprawnych korzysta z nauki w szkołach ogólnodostępnych w formie nauczania zindywidualizowanego [*Szkoła Specjalna* 1997/1, s. 49]. Stopniowo, z roku na rok, zwiększa się

także w naszym kraju liczba przedszkoli i szkół integracyjnych.

Dane te świadczą, iż rola edukacji integracyjnej również na gruncie polskim – zgodnie z trendem światowym – jest coraz szerzej dostrzegana oraz coraz bardziej doceniana. Nie oznacza to bynajmniej tendencji w kierunku likwidacji szkół specjalnych. Niezaprzeczalne bowiem jest, że szkolnictwo specjalne dla pewnej grupy osób niepełnosprawnych jest jedyną formą kształcenia, dla innych niezbędną na pewnym etapie ich rozwoju. Jednakże – jak wskazują chociażby powyższe dane – niektóre dzieci specjalnej troski mimo wielu trudności, na jakie narażone są w placówkach oświaty powszechnej, są w stanie przezwyciężyć je i w miarę swoich możliwości aktywnie uczestniczyć w społeczności pełnosprawnych.

Zatem dla tych wszystkich, dla których nie są obojętne losy osób z zaburzeniami rozwojowymi, wyzwaniem do konsekwentnej – mimo szeregu barier – realizacji koncepcji integracji edukacyjnej powinny być słowa J. Doroszewskiej [1981, s. 622]: „należy uczynić wszystko, aby dziecko, które stać na to, znalazło się w szkole masowej. Musi jednak być spełnionych wiele warunków, które ustalą jakie dzieci, kiedy i jak przygotowane mogą uczyć się w klasach masowych oraz jakie te klasy muszą spełniać warunki, aby było to możliwe, a głównie co zrobić, aby umożliwić nauczycielowi podjęcie tego trudnego zadania”.

Hasłem wiodącym powinno być przeświadczenie, iż uczestnictwo dzieci niepełnosprawnych w życiu zwykłej szkoły czyni ją lepszą dla wszystkich.

„Nauczanie dzieci solidarności, miłości, tolerancji, opiekuńczości, wychowanie do akceptacji, a wcześniej przyznanie osobom niepełnosprawnym równych praw edukacyjnych, społecznych, egzystencjalnych, wymaga aktywnego zaangażowania wielu środowisk, ale najważniejszą rolę pełni szkoła i nauczyciele. Dlatego idee wychowania do akceptacji niepełnosprawnych, trzeba popularyzować przede wszystkim wśród nauczycieli i rodziców. Wychowanie takie przyczyni się do rozwoju zdrowego społeczeństwa, bez wypaczeń i nieludzkich odruchów wobec tego co inne, nieznanne” [J. Bałachowicz, 1993].



## ROZDZIAŁ II

# **DZIECKO Z WADĄ SŁUCHU NA TLE INTEGRACYJNEGO SYSTEMU KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA**

Pomimo wielu trudności, na które napotykają uczniowie z wadą słuchu, uczęszczający do szkół ogólnodostępnych należy stwierdzić, iż nauka w zintegrowanym systemie jest formą edukacji pożądaną z punktu widzenia interesów dzieci i ich rodziców. Wiele słuszności ma K. Kirejczyk [1970, s. 181] stwierdzając na podstawie danych empirycznych, że „nauczanie i wychowanie dzieci głuchych w szkołach masowych zapewnia im równy słyszącym rozwój oraz wprowadza w życie normalnego środowiska. Dzięki takiej formie edukacji przestają oni być osobnikami małowartościowymi, często nawet balastem społecznym, a stają się takimi samymi ludźmi, niczym – poza brakiem słuchu – nie różniącymi się od ludzi słyszących. Zatem nie izolacja, lecz integracja uczniów z wadą słuchu z ich zdrowymi rówieśnikami powinna leżeć u podstaw nowoczesnego systemu nauczania ich i wychowania”.

Według danych zawartych w Raporcie Komitetu Ekspertów [A. Hulek (red.), Serie: Raporty tematyczne, nr 11], dzieci z uszkodzonym słuchem stanowią około 2-3% całej populacji uczniów niepełnosprawnych, uczęszczających do zwykłych szkół podstawowych. Być może oznacza to, że u tej grupy osób dzięki właściwie przeprowadzonej rewalidacji zostały przezwyciężone trudności w uczeniu się, wynikające z wady słuchu.

### **2.1. Adaptacja w środowisku słyszających rówieśników szkolnych**

Podjmując decyzję o włączeniu dziecka z wadą słuchu w społeczność słyszących rówieśników szkolnych, należy pamiętać o stworzeniu mu

odpowiednich warunków do rozwoju i nauki. Działania te dadzą zadowalające efekty tylko wówczas, kiedy będą kompleksowe.

W środowisku szkolnym realizatorem tych zamierzeń jest najczęściej nauczyciel. Do niego należy m.in. zapewnienie odpowiednich merytorycznych oraz organizacyjnych warunków do pracy szkolnej, adekwatnych do możliwości i potrzeb rozwojowych ucznia, np. odpowiedniego oświetlenia sali, usytuowania dziecka we właściwej ławce, stosowanie metod poglądowych podczas lekcji. Zdaniem M. Dubczyńskiej [1991, s. 33] „dziecko powinno siedzieć blisko nauczyciela, co pozwala mu na odbieranie mowy nauczyciela na drodze słuchowej i wzrokowej”. Powinna to być pierwsza ławka przy oknie, gwarantująca uczniowi właściwe oświetlenie miejsca pracy oraz widzenie twarzy nauczyciela. Według O. Périer [1992] korzystniejszą od pierwszej jest druga ławka, ponieważ umożliwia mu obserwację kolegów, na podstawie której wie co robią inni, w którym kierunku zwrócić uwagę, jeśli nie usłyszało słownych objaśnień. Z powyższych rozważań wynika, że dziecko z wadą słuchu powinno zajmować miejsce na pewno w początkowych ławkach sali – pierwszej lub drugiej, w zależności od jego predyspozycji i potrzeb rozwojowych.

Nie można jednak ograniczyć się wyłącznie do udzielania dziecku z wadą słuchu specjalnej pomocy dydaktycznej i usprawniania tych funkcji, które decydują o jego zdolności uczenia się. Należy zapewnić mu odpowiednią opiekę, atmosferę pełną życzliwości, wyrozumiałości i chęci niesienia pomocy ze strony rodziców, rówieśników, specjalisty rewalidacji, nauczycieli jak i pozostałego personelu szkolnego.

„Najbardziej pożądaną dyspozycją osobowościową nauczyciela jest jego humanitarna postawa wobec innych ludzi. (...) Owo humanum wydaje się niezbędne, by nauczyciel nie ograniczał się do uprawiania profesjonalnego działania, ale by czuł się odpowiedzialny za rozwój osobowości swoich uczniów i dążył do zaspokojenia ich potrzeb” [A. Maciarz, 1992, s. 245]. Szczególnie pożądane jest wysokie nasilenie owego humanum u nauczycieli uczących dzieci niepełnosprawne, w tym z wadą słuchu.

Fundamentem właściwej postawy nauczyciela, przyjętej wobec dziecka z uszkodzonym słuchem jest jego wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej, dotycząca m.in. postępowania z uczniem niepełnosprawnym w warunkach szkoły masowej. Znajomość problemów stojących przed nim, a także „przyjazny stosunek nauczyciela do niego jest istotnym czynnikiem, który kształtuje pozytywną sytuację szkolną dziecka” [E. Tomasiak, 1989, s. 179].

Pomoc okazywana uczniowi z wadą słuchu przez nauczyciela powinna mieć miejsce od pierwszych dni pobytu dziecka w szkole ogólnodostępnej.

Celem jej jest ułatwienie osobie niepełnosprawnej zaadaptowania się do nowych, często trudnych warunków szkolnych. Pomoc dziecku jest konieczna, bowiem zdarza się, iż poziom opanowanej przez niego mowy niejednokrotnie utrudnia mu nawiązywanie kontaktów ze słyszącymi rówieśnikami szkolnymi. Trudności w wyrażeniu własnych poglądów, życzeń, uczuć uniemożliwiają mu swobodne porozumiewanie się z koleżankami i kolegami z klasy. Z kolei dzieci pełnosprawne, często nie rozumiejąc przyczyn takiego stanu rzeczy, przyjmują niewłaściwą postawę wobec niepełnosprawnego kolegi (zniecierpliwienie, unikanie, ośmieszanie, litość, współczucie itp.). Taka sytuacja panująca w klasie może doprowadzić do szeregu negatywnych reakcji ze strony dziecka z uszkodzonym słuchem – od izolacji społecznej do postaw aspołecznych.

Aby tego typu sytuacja nie zaistniała w klasie, wiele zależy od postawy nauczyciela. On to, poprzez właściwe postępowanie, wyjaśnienie słyszącym uczniom problemu kolegi z wadą słuchu, powinien doprowadzić do takiego zrozumienia przez klasę trudności i potrzeb dziecka niepełnosprawnego, aby nie nastąpiła izolacja, odrzucenie go przez grupę. „Niepotrzebne jest więc współczucie, specjalne wyróżnianie dziecka z uszkodzonym słuchem przez nauczyciela, gdyż rodziłoby to zazdrość kolegów. Jego zachowanie powinno podlegać takiej samej ocenie, jaką wartościuje się pozostałych uczniów” [M. Gorzula, 1992, s. 33].

Przy adaptacji dziecka z wadą słuchu do nauki w warunkach szkoły powszechnej istotną rolę odgrywają także jego rodzice. Współpracując z nauczycielem mogą przyczynić się do stworzenia sytuacji szkolnej korzystnej pod względem dydaktycznym, wychowawczym i rówieśniczym. Przykładem tego typu postępowania rodziców może być list jednej z matek dziecka, zamieszczony na łamach prasy: „Na początku roku szkolnego należało „nauczyć” kolegów syna, jak mają go traktować. Razem z nauczycielką postanowiliśmy, że w żadnym wypadku nie należy dzieci oszukiwać, że trzeba powiedzieć im prawdę o brakach mojego syna. Jednocześnie dać do zrozumienia, że pomoc rówieśników może mieć niebagatelne znaczenie w procesie adaptacji niesłyszącego chłopca do warunków nauki w klasie ze słyszącymi. Wyjątkowy takt nauczycielki, a także wielokrotne moje rozmowy z dziećmi sprawiły, że syn bardzo szybko został zaakceptowany w klasie. Dziś ma nawet wielu oddanych i serdecznych przyjaciół wśród słyszących rówieśników”.

Dalsze funkcjonowanie ucznia z wadą słuchu w środowisku słyszących kolegów i koleżanek, jego przynależność i pozycja w grupach społecznych, organizowanych na terenie klasy – podobnie jak pozostałych dzieci – uza-

leźniona jest od wielu czynników. Badania poświęcone relacjom w grupach rówieśniczych wskazują, że status poszczególnych członków tych grup zależy od jednostkowych cech psychofizycznych. W szczególności zaś kształtują go: wygląd zewnętrzny, zdolności, wysokie osiągnięcia w nauce, towarzyskość oraz gotowość niesienia pomocy innym [J. Kołomiński, 1982, s. 173].

W trakcie oceny dokonywanej przez uczniów młodszych klas szkolnych brane są często pod uwagę cechy zewnętrzne, charakteryzujące ocenianych przez nich kolegów, takie jak np. wygląd, zachowanie się w klasie, postępy w nauce. Zdaniem M. Pilkiewicza [1963] pozytywne wyniki w nauce są czynnikiem decydującym w dużym stopniu o popularności ucznia w środowisku rówieśniczym. Na postawę przyjętą wobec innych osób w klasie, w tym uczniów z uszkodzonym słuchem, istotny wpływ ma opinia dorosłych, a w szczególności nauczyciela. Dlatego też nauczyciel poprzez właściwy stosunek do dziecka z wadą słuchu przyczynia się do kształtowania pozytywnych relacji zachodzących między uczniem niepełnosprawnym a jego kolegami i koleżankami prawidłowo słyszącymi.

Wraz z wiekiem sytuacja ucznia z uszkodzonym słuchem ulega poprawie. Przyczyna tkwi m.in. w zmianach dokonujących się w sferze intelektualnej i emocjonalno-społecznej młodzieży. Rozwijają się uczucia moralne, estetyczne, społeczne (uczucia wyższe). Uczucia moralne kształtują się pod wpływem wrastania w życie społeczne i poprzez większy w nim udział. Z kolei uczucia społeczne przejawiają się w związkach przyjaźni, koleżeństwa jak również przynależności do grup społecznych, nie ograniczających się ani do zespołu klasowego, ani zewnętrznych cech wyglądu.

Przedstawione poglądy dotyczące wzajemnych relacji między rówieśnikami szkolnymi znajdują potwierdzenie w badaniach A. Korzon [1982, s. 93]. Jak podaje autorka, wśród uczniów głuchych na pytanie: *Co ci się najwięcej podoba u kolegi (koleżanki)?* Najczęściej wymieniano: mądrość (I miejsce), prawdomówność, uczynność, wesołe usposobienie, pracowitość, grzeczność, uczciwość. Akceptowano również wyrażenie bogactwo, modny strój i urodę. U słyszących dość długa była lista cech ogólnie cenionych, a zewnętrzny wygląd (XIV miejsce), modny strój (XV miejsce) i bogactwo (ostatnie miejsce) uzyskały bardzo mało wyborów.

Z badań wynika więc, że uczniowie w sposób niemal dojrzały wskazywali na partnerów. Potwierdza to także fakt, iż w wyborach młodzież nie kieruje się jedynie wyglądem zewnętrznym swoich rówieśników. Istotniejsze wydają się w tym względzie takie cechy, jak: serdeczność, właściwa postawa wobec nauki, kolegów, osób dorosłych. Zdaniem K. Błęszyńskiej

[1992, s. 68] duże szanse na dobrą adaptację w gronie rówieśników mają zwłaszcza dzieci odznaczające się łatwością nawiązywania kontaktu, umiejętnością współżycia w grupie, chęcią niesienia pomocy innym oraz atrakcyjnymi zdolnościami i umiejętnościami. Są to właściwości, które autorka uważa za wysoko cenione wśród wszystkich dzieci, mogące wyznaczać charakter i jakość relacji pomiędzy uczniem niepełnosprawnym i jego kolegami klasowymi. Powyższe stanowisko znajduje potwierdzenie w badaniach A. Korzon [1982, s. 163], która twierdzi, że stosunek słyszących dzieci do niesłyszących kolegów i koleżanek jest poprawny. W trakcie badań – stwierdza autorka – „nie zanotowano nieprzychylnych, negatywnych opinii”.

Nie zawsze jednak formalne włączenie dziecka z wadą słuchu do klasy będzie sprzyjało partnerskim relacjom rówieśniczym. Spostrzegana odmienność może indukować często zachowania unikające, rzadziej postawy odtrącające czy reakcje agresywne. Zbliżony obraz dają wyniki badań przeprowadzonych przez A. Maciarz [1987]. Stwierdza ona, iż niepełnosprawni uczniowie szkół ogólnodostępnych stosunkowo rzadko utrzymują kontakty towarzyskie ze swymi kolegami klasowymi. Znacznie częściej wiążą się z rówieśnikami spoza terenu szkoły.

**Reasumując** przedstawione poglądy w kwestii adaptacji i stosunków interpersonalnych na terenie szkoły ogólnodostępnej, należy jeszcze raz zaakcentować doniosłą rolę rodziców, nauczycieli jak i samych uczniów w tworzeniu życzliwej atmosfery szkolnej.

Uzyskanie akceptacji koleżeńskiej przez dzieci z uszkodzonym słuchem wpływa korzystnie na ich sytuację w środowisku szkolnym. Jako element składowy powodzenia szkolnego przyczynia się do osiągania przez nie sukcesów na polu nauki. Dzięki życzliwości, pomocy ze strony słyszących rówieśników, uczniowie niepełnosprawni są w stanie pokonać szereg trudności szkolnych, zwiększając tym samym szansę na zdobycie dydaktycznego powodzenia.

Nie można pominąć faktu, iż pozytywne kontakty mające miejsce na terenie klasy dostarczają korzyści nie tylko uczniom z wadą słuchu, ale i ich słyszącym kolegom i koleżankom szkolnym. „Obecność dziecka z wadą słuchu (*przypis własny*) w zespole klasowym wpływa uwrażliwiająco na inne dzieci, może stać się źródłem bardziej dojrzałego doceniania swoich zdolności, rezygnowania z postawy egoistycznej na korzyść dostrzegania potrzeb drugiego człowieka i wyzwania w sobie chęci do pomagania mu. Stwarzamy więc całej grupie dzieci warunki rozwoju emocjonalnego i społecznego zgodnego z pozytywnym, humanistycznym systemem wartości” [M. Gorzula, 1992, s. 30].

## 2.2. Sytuacja dydaktyczno-wychowawcza uczniów z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej

W klasach początkowych praca dydaktyczno-wychowawcza z dzieckiem z wadą słuchu polega, oprócz realizacji programu nauczania, przede wszystkim na pracy nad rozwojem jego słuchu i mowy. Ma na celu wychowanie słuchowe, wzbogacenie zasobu pojęciowego, utrwalenie techniki pisania i czytania, nauczenie poprawnej wypowiedzi zdaniowej. Nie wyrównane w porę opóźnienie w rozwoju mowy może niekorzystnie wpływać na rozwój myślenia słowno-pojęciowego dziecka. Obniżenie poziomu analityczno-syntetycznego funkcji słuchowych odbija się również negatywnie na nauce szkolnej.

Jednym z najbardziej uchwytnych przejawów opóźnienia rozwoju percepcji słuchowej u dzieci w klasach nauczania początkowego są specyficzne trudności w czytaniu oraz pisaniu ze słuchu. H. Spionek [1981, s. 135] twierdzi, że „czytając, dziecko musi, jak wiadomo, najpierw przełożyć poszczególne znaki graficzne na odpowiadające im dźwięki mowy, a następnie złączyć je w dźwiękową całość odpowiadającą danemu słowu”. Podczas pisania ze słuchu dziecko wykonuje te same czynności w odwrotnym porządku. „I ten właśnie proces: składania poszczególnych dźwięków w jedną całość przy czytaniu i rozkładanie wyrazów na poszczególne dźwięki przy pisaniu ze słuchu – sprawia największe trudności dzieciom z obniżonym poziomem funkcji słuchowych” [tamże, s. 135].

Trudności, na które napotykają uczniowie z zaburzoną percepcją słuchową dotyczą m.in. rozróżniania głosek dźwięcznych od bezdźwięcznych, nieprawidłowego zmiękczenia, różnicowania pisowni „j” na „i”, odróżniania samogłosek nosowych od zespołów dźwiękowych, np. „ą” od „on”, „om”.

Dowiedziano, że dzieci z uszkodzonym słuchem pomagają sobie podczas pisania ze słuchu pamięcią wzrokową. Stąd w ich zeszytach spotykamy liczne przekreślenia. Z trudem uczą się języków obcych, rzadko dochodzą do biegłości w tym zakresie. „Z obniżeniem poziomu analizy i syntezy słuchowej łączy się zazwyczaj gorsza pamięć słuchowa. Uczniowie z taką wadą wolniej uczą się np. tabliczki mnożenia, trudniej uczą się wierszy, mniej korzystają z wykładów, chętniej zaś uczą się z książek” [E. Nurowski, 1991, s. 34].

Opanowywanie podstawowych nawyków i umiejętności szkolnych w pierwszych trzech latach nauki odbywa się pod opieką i kontrolą jednego nauczyciela. „Przejsie zaś z etapu nauczania początkowego do klasy IV jest dla większości dzieci dużym przeżyciem w związku z pojawieniem się nowych nauczycieli i nowych przedmiotów” [M. Gorzula, 1992, s. 33].

Dlatego też, aby dziecko „odnalazło się” w nowej sytuacji, potrzebna jest pomoc ze strony rówieśników szkolnych, nauczycieli, jak i rodziców. Jednak mimo prób podejmowanych przez ucznia niepełnosprawnego, nie jest on w stanie pokonać szeregu trudności, na jakie narażony jest w trakcie nauki w szkole masowej. Trudności dydaktyczne są często powodem zmniejszenia stopnia zainteresowania ucznia danym przedmiotem nauczania.

Do najtrudniejszych należą przedmioty humanistyczne, a szczególnie historia. „Trudne dla głuchych – twierdzi A. Korzon [1992, s. 43] – pojęcia historyczne, czasu i przestrzeni historycznej, mogą być powodem, dla którego zainteresowanie tym przedmiotem może być niższe”. Nadal u dziecka z uszkodzonym słuchem występują trudności w dobrym opanowaniu materiału z języka polskiego [A. Korzon, 1992; G. Gunia, 1995]. Bardzo trudna jest dla niego „(...) gramatyka, składnia i ćwiczenia stylistyczne oraz swobodne dłuższe wypowiedzi. Innym również trudnym działem pracy jest obowiązkowe zapoznanie się z lekturami” [A. Korzon, 1992, s. 44].

Z kolei uczniowie chętniej uczęszczają na lekcje, na których treści w dużym stopniu realizowane są metodami oglądowymi (np. biologia, geografia) i laboratoryjnymi (np. chemia, fizyka). Te lekcje częściej cieszą się ich zainteresowaniem, a tym samym mobilizują do pracy i wywołują aktywność poznawczą dzieci, co niewątpliwie ma wpływ na lepsze wyniki nauczania [A. Korzon, 1992, s. 44].

Biorąc pod uwagę trudności, jakie może „napotkać” uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej, należy zorganizować mu właściwe warunki do nauki zarówno w środowisku rodzinnym jak i szkolnym, zapewnić atmosferę pełną życzliwości, akceptacji, a także pomoc ze strony nauczycieli, rodziców, specjalisty rewalidacji oraz rówieśników szkolnych. Działania tego typu podjęte wobec niepełnosprawnego dziecka nie tylko ułatwią mu pokonywanie wielu trudności, na jakie narażone jest ono w trakcie realizacji obowiązku szkolnego w zintegrowanym systemie kształcenia i wychowania, ale niekiedy – jak dowodzą m.in. badania przeprowadzone przez K. Kirejczyk [1970], A. Löwe [1990], W. Potocką [1990], M. Dubczyńską [1991], J. Wyczęsany [1992] – mogą przyczynić się do uzyskiwania przez ucznia sukcesu na polu nauki szkolnej.

Z doniesień o osiągnięciach szkolnych dzieci niedosłyszących, uczęszczających do klas I-III szkół powszechnych [K. Kirejczyk, 1970] wynika, że pomimo wielu trudności w trakcie edukacji, to jednak w zakresie przedmiotów artystyczno-technicznych i wychowania fizycznego dzieci te osiągają oceny dobre. W zakresie takich przedmiotów jak: język polski, wiadomości o przy-

rodzie, matematyka, oceny ich znajdują się na poziomie mniej niż dobrym.

Zdaniem nauczycieli i wychowawców prowadzących dzieci z uszkodzonym słuchem, tylko 36% spośród nich zaliczanych bywa do grupy uczniów słabych, 24% do średnich, 36% do dobrych i 4% do najlepszych. W ocenie nauczycieli uczniowie ci uczęszczając do szkół masowych nie należą w żadnym przypadku do grupy uczniów bardzo słabych [K. Kirejczyk, 1970]. Powyższe dane znajdują potwierdzenie w badaniach W. Potockiej [1990, s. 86]. Jej zdaniem „uczniowie z niedosłuchem nawet średniego i głębokiego stopnia są w szkole ogólnodostępnej dość dobrymi uczniami. Pomimo dysfunkcjonalności jednego z najistotniejszych kanałów informacyjnych, dzieci dobrze radzą sobie z wymogami programowymi szkoły, osiągając przy tym wysokie wskaźniki wiadomości i umiejętności szkolnych”. Podobne stanowisko reprezentuje A. Löwe [1990, s. 216] twierdząc, że „osiągnięcia dzieci z uszkodzonym słuchem, uczących się w szkołach masowych, dają się porównać z przeciętnymi osiągnięciami ich słyszących kolegów”.

Opierając się na poglądach wielu surdopedagogów, dotyczących funkcjonowania dziecka z uszkodzonym słuchem w edukacji integracyjnej, pozwalających z jednej strony – poznać i lepiej zrozumieć przyczyny trudności natury lingwistycznej, społecznej, dydaktycznej oraz wynikające z nich konsekwencje, a z drugiej strony – wskazujących na możliwości ich przezwyciężenia, należy dołożyć wszelkich starań, by niepełnosprawny uczeń odnalazł się w nowej dla niego sytuacji szkolnej oraz stał się pełnoprawnym członkiem społeczności słyszących rówieśników szkolnych.

Zatem nauczyciel – świadomy potrzeb i trudności ucznia z uszkodzonym słuchem – powinien zorganizować warunki jego kształcenia zgodnie z wymogami rehabilitacji i nauczania zindywidualizowanego. Dlatego też – jak już wcześniej wspomniano – powinien posadzić dziecko w pierwszej ławce przed swoim stolikiem bądź drugiej [A. Löwe, 1990], co pozwoli uczniowi – przy patrzeniu na wprost, bezpośrednio na nauczyciela – na słuchanie i odczytywanie mowy z ust. Obok w ławce powinien siedzieć dobry uczeń, który w razie potrzeby udzieli dziecku z wadą słuchu dodatkowej pomocy. Nauczyciel, bazując na posiadanej wiedzy, stosując odpowiednie metody, środki dydaktyczne, udzielając dziecku niepełnosprawnemu pomocy w trakcie trwania jak i po zakończonej lekcji, powinien zapewnić mu możliwość zdobycia jak największej ilości wiadomości o otaczającym świecie. „W pracy z dzieckiem powinien odwoływać się do jego możliwości, brać pod uwagę wrażliwość emocjonalną, sferę motywacyjno-dążeńiową, jego nastawienie społeczne i sposoby zachowania się w sytuacjach trudnych” [A. Maciarz,



1992, s. 248]. Ponadto, w miarę możliwości powinien sprawdzać w trakcie lekcji rozumienie przez ucznia omawianego materiału, aby zarówno:

- „aktywizować dziecko do lekcji,
- wskazywać rodzicom, których partii materiału dziecko nie przyswaja od razu, co wymaga utrwalenia ich w domu,
- mieć świadomość, nad czym szczególnie należy się skoncentrować w pracy z dzieckiem w trakcie zajęć indywidualnych,
- wreszcie, aby uczyć dziecko niedosłyszające ekspozycji społecznej przed klasą, a zespół klasowy przyzwyczajając do sposobu mówienia ucznia niedosłyszającego” [J. Wyczesany, 1992, s. 31, 32].

Przy organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniem z wadą słuchu, nauczyciel powinien kierować się własną wiedzą i spostrzeżeniami dotyczącymi funkcjonowania dziecka w środowisku szkolnym oraz uwzględniać informacje związane z przebiegiem i postępami rewalidacyjnymi ucznia w poradni specjalistycznej. Dane dotyczące rewalidacji, odbywającej się pod opieką specjalisty, posiadane przez nauczyciela, powinny być ciągle aktualizowane przez opiekunów.

Udział dziecka z wadą słuchu w życiu szkoły ogólnodostępnej jest również wyzwaniem dla jego rodziców. Obliguje ich do podejmowania nowych zadań, mających na celu ułatwienie mu funkcjonowania w środowisku szkolnym, zarówno w roli kolegi jak i ucznia.

Oni to, akceptując własne dziecko, świadomi ogromu trudności natury społecznej jak i dydaktycznej, powinni zadbać w szczególności o jego pełną i systematyczną opiekę rewalidacyjną. To właśnie w istotnej mierze dzięki intensywnej terapii językowej – podjętej w krótkim czasie od momentu stwierdzenia u dziecka wady słuchu – a następnie systematycznie prowadzonej w poradni specjalistycznej oraz przez opiekunów w domach rodzinnych, często także po dodatkowych ćwiczeniach logopedycznych, dziecko z uszkodzonym słuchem mogło podjąć trud zintegrowanego kształcenia ze słyszającymi. Dlatego też obecnie, kiedy jest ono już uczniem szkoły ogólnodostępnej, obowiązkiem rodziców jest zapewnienie dziecku w dalszym ciągu możliwości korzystania z pomocy specjalisty rewalidacji. Z kolei sami powinni nadal pozostawać „otwarcymi” na wszelkie informacje dotyczące, a tym samym ułatwiające pracę rewalidacyjną z własnym dzieckiem w warunkach domowych. Od ich postaw, zaangażowania w proces rewalidacji, wiedzy na temat rozwoju i postępowania rehabilitacyjnego zależą w istotnym stopniu efekty rewalidacyjne uzyskiwane przez ich dziecko. Zatem wczesne podjęcie

rewalidacji wobec dzieci z wadą słuchu jak również jej prawidłowy i systematyczny przebieg, stanowią ważny czynnik, warunkujący uzyskanie przez dzieci pozytywnych rezultatów rehabilitacji. Z kolei wysokie efekty rewalidacyjne w dużej mierze ułatwiają dzieciom funkcjonowanie w środowisku słyszących rówieśników szkolnych, przyczyniając się niekiedy do ich sukcesu społecznego i dydaktycznego. Badania dotyczące efektów rewalidacyjnych, przeprowadzone przez m.in. M. Sward, M. Czerkawska, M. Młynarską [1978], U. Eckert [1986], W. Potocką [1990], M. Dubczyńską [1991] potwierdzają wpływ wczesnego usprawniania na osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu.

Dziecko uczestniczące w ćwiczeniach rewalidacyjnych, odbywających się w poradni specjalistycznej, powinno mieć także możliwość uczestniczenia w różnych formach pomocy organizowanych na terenie szkoły, np. zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych, korekcyjno-kompensacyjnych, zagwarantowaną Zarządzeniem MEN [Dz. Urz. MEN z 1993 r. nr 6]. Szkoła powinna mieć również swój udział w planowaniu czasu wolnego dziecka, np. poprzez organizowanie kół zainteresowań, wycieczek, rozgrywek sportowych, udział w pracy drużyn harcerskich itp., gdzie uczeń z uszkodzonym słuchem ma możliwość zdobywania, uzupełniania wiedzy, rozwijania swoich zainteresowań, wykazywania swoich umiejętności jak i zaspokajania potrzeby kontaktu ze słyszącymi rówieśnikami.

Kolejnym, równie ważnym zadaniem, należącym do rodziców ucznia z wadą słuchu jest m.in. zapewnienie mu w środowisku domowym życzliwej atmosfery wychowawczej oraz stworzenie korzystnych warunków do nauki. M. Góralówna [1972, s. 120] twierdzi, że „praca rodziców z dzieckiem – to nie tylko pomoc i sprawdzanie przy odrabianiu zadanych lekcji, ale przede wszystkim sprawdzenie, czy dziecko należycie zrozumiało przerobiony w szkole materiał, uzupełnienie brakujących pojęć, w miarę możliwości także – przygotowanie materiału, który będzie przerabiany w dniu następnym, tak aby dziecko mogło jak najlepiej uczestniczyć w lekcji”. Niezależnie od aktualnie przerabianego w szkole materiału i wymagań szkolnych – zdaniem M. Góralówny [1972, s. 120] – „rodzice muszą kontynuować pracę z dzieckiem nad rozszerzaniem i utrwalaniem jego słownictwa, rozwijaniem ogólnych zainteresowań, nad rozwijaniem mowy potocznej i umiejętności opowiadania”. Jeśli dziecko ma już opanowane czytanie i pisanie, wskazane są – zdaniem autorki – codzienne krótkie ćwiczenia z tego zakresu. Specjalnej uwagi wymagają także zadania tekstowe z matematyki, które mogą sprawiać początkowo dziecku pewne trudności i wymagają systematycznych ćwiczeń w celu opanowania myślenia pojęciami matematycznymi.

Rodzice, zapewniając dziecku odpowiednie warunki domowe do nauki, pomoc przy odrabianiu pracy domowej, kontrolę postępów szkolnych, dążą do zminimalizowania szeregu trudności edukacyjnych, warunkując tym samym uzyskiwanie przez dziecko lepszych wyników w nauce. Poprzez pozytywny stosunek do nauki dziecka i traktowanie jej jako ważnej czynności, kształtują „prawidłową postawę dziecka do szkoły i do tego, co się w niej dzieje” [J. Strelau i in., 1979, s. 365]. Zdaniem M. Tyszkowej [1964a, s. 20] taki stan rzeczy, wyrażający się „zapewniением dziecku sprzyjającej atmosfery wychowawczej w rodzinie i szkole oraz otoczenie go życzliwą opieką jest jedną z dróg prowadzących do poprawy wyników nauczania”. Podobne stanowisko prezentuje M. Dubczyńska [1991, s. 125], twierdząc, iż „kształtowanie prawidłowych postaw rodzicielskich przyczynia się w sposób istotny do rozwijania komunikacji werbalnej dziecka, jego inteligencji oraz pożądanych cech zachowania się na terenie szkoły, a tym samym do wzrostu jego osiągnięć w nauce”.

Z przedstawionych w ogólnym zarysie rozważań wynika zatem, iż zapewnienie uczniowi z wadą słuchu korzystnych warunków do nauki, opieki rewalidacyjnej, pomocy ze strony rodziców, nauczycieli, rówieśników z klasy, ułatwia dziecku adaptację w środowisku szkolnym oraz pokonywanie trudności, na jakie jest narażone w szkole, przyczyniając się niekiedy do uzyskiwania przez nie powodzenia na polu nauki.

## ROZDZIAŁ III

# POWODZENIE SZKOLNE UCZNIÓW Z WADĄ SŁUCHU

W literaturze pedagogicznej pojęcie powodzenia szkolnego bardzo często rozpatrywane jest łącznie z niepowodzeniem w nauce szkolnej, bo jak pisze J. Konopnicki [1966, s. 14] „(...) w nauczaniu kiedy kończy się powodzenie równocześnie zaczyna się niepowodzenie i odwrotnie (...). Stąd też pojęcie jednego zjawiska jest antonimem drugiego.

Cz. Kupisiewicz [1980, s. 211] uważa, że niepowodzenia szkolne, to „sytuacje, które charakteryzują się występowaniem wyraźnych rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a postępowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania”. Definicję powodzenia szkolnego podaje M. Tyszkowa [1964]. Jej zdaniem jest to stan, kiedy dziecko uzyskuje dobre postępy w nauce. Autorem szerszej definicji jest W. Okoń [1981, s. 215], który powodzenie szkolne utożsamia z osiągnięciami szkolnymi rozumianymi jako „wynik procesu dydaktycznego, który uczniowie zawdzięczają szkole, a więc stopień opanowania przez nich wiedzy i sprawności, rozwinięcie zdolności, zainteresowań, motywacji, ukształtowania przekonań i postaw”. Do osiągnięć szkolnych zalicza także formalne efekty pracy szkolnej, jak: zdanie egzaminu, ukończenie klasy, szkoły lub zdobycie zawodu.

Z doniesień o osiągnięciach szkolnych uczniów z wadą słuchu – przedstawionych w II rozdziale pracy – wynika, iż pomimo występujących u tych dzieci trudności w przyswajaniu materiału programowego, osiągają one powodzenie w nauce realizując obowiązek szkolny w zintegrowanym systemie kształcenia i wychowania, w stopniu niewiele niższym niż ich słyszący rówieśnicy.

W badaniach własnych zagadnienie osiągnięć szkolnych rozpatrywano w trzech aspektach:

- na tle analizy porównawczej opinii nauczycieli, uczniów z wadą słuchu, ich rodziców oraz w świetle ocen szkolnych,
- na tle środowisk lokalnych,
- ze względu na wielkość szkoły, do której uczęszczają badani uczniowie.

### 3.1. Opinie o osiągnięciach szkolnych uczniów z wadą słuchu

Przystępując do badań zakładano hipotetycznie, iż w opinii nauczycieli, uczniów z wadą słuchu, ich rodziców, dzieci z uszkodzonym słuchem, uczęszczające do zwykłych szkół podstawowych mają zapewnioną korzystną sytuację szkolną, czego odzwierciedleniem są uzyskiwane przez nie pozytywne wyniki w nauce.

Dane na ten temat, uzyskane w trakcie badań własnych, zamieszczono w tabeli 1.

**Tabela 1.** Przynależność dzieci z wadą słuchu do poszczególnych kategorii uczniów w opinii różnych osób oraz w świetle ocen szkolnych

Kategorie ucznia		Opinia nauczycieli	Opinia uczniów	Opinia rodziców	W świetle ocen szkolnych
<b>Bardzo dobry</b>	N	14	18	19	14
	%	13,33	17,14	18,1	13,33
<b>Dobry</b>	N	25	32	29	27
	%	23,81	30,48	27,62	25,71
<b>Średni</b>	N	32	31	35	30
	%	30,48	29,52	33,33	28,57
<b>Słaby</b>	N	34	24	22	34
	%	32,38	22,86	20,95	32,38
<b>Ogółem</b>	N	105	105	105	105
	%	100	100	100	100,00

W ankiecie skierowanej do 104 **nauczycieli** pytano o to, do jakiej grupy uczniów w klasie należy badane dziecko: bardzo dobrych, dobrych, średnich czy słabych. Na tej podstawie stwierdzono, że 67,54% dzieci z uszkodzonym słuchem nie uzyskiwało w trakcie nauki ocen niedostatecznych, tzn. należały one do kategorii uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich. Wśród

badanych najmniej liczebną grupę stanowili uczniowie bardzo dobrzy, co czwarte dziecko z wadą słuchu uzyskiwało w trakcie nauki szkolnej oceny dobre, zaś co trzecie uczyło się na poziomie średnim lub słabym.

Analizując informacje uzyskane od nauczycieli z poszczególnych kategorii miejscowości objętych badaniami stwierdzono, iż najkorzystniej pod względem osiągnięć szkolnych przedstawiała się sytuacja uczniów szkół ogólnodostępnych mieszczących się w środowisku wielkomiejskim (Białystok, miasta liczące do 50 tysięcy mieszkańców), w którym przeważająca liczba (71,05%) dzieci uzyskała średnią ocen szkolnych powyżej 3,0. Uczniowie ci stanowili dwa i pół raza większą zbiorowość aniżeli osoby słabo uczące się.

Z kolei w najmniej korzystnym świetle przedstawiały się osiągnięcia szkolne uczniów wiejskich szkół podstawowych. Okazało się bowiem, iż wśród 46,15% ogółu dzieci o średniej ocen szkolnych mieszczącej się w przedziale 3,0-5,5 brak było uczniów bardzo dobrych, zaś uczniowie średni stanowili dwukrotnie większą (66,67%) zbiorowość aniżeli uczniowie dobrzy (33, 33%).

Zupełnie inaczej przedstawiał się rozkład danych o osiągnięciach szkolnych dzieci z uszkodzonym słuchem w **opini samych uczniów** (tabela 1). Badani, udzielając odpowiedzi na pytanie do jakiej grupy uczniów należą w swoich klasach, ujawnili dość niski poziom samokrytycyzmu. Należy przypuszczać, iż postawa ta była jedną z konsekwencji wynikających z występującej u nich wady słuchu. Jak twierdzi S. Nowak [1973], struktura postaw społecznych kształtuje się w wyniku wzajemnych kontaktów ludzi, grup społecznych, podczas których wzajemnie się spostrzegają, emitują pewne zachowania i komunikują się ze sobą. W przypadku dzieci z wadą słuchu, doświadczenia wyniesione z kontaktów społecznych (m.in. z rodzicami, rówieśnikami, osobami znaczącymi) są zdeterminowane brakiem możliwości – wskutek uszkodzenia słuchu – pełnego poznania rzeczywistości. Tym samym dzieci niepełnosprawne często mają trudności podczas właściwej interpretacji oraz przy zrozumieniu i ocenie pewnych zjawisk, procesów, poglądów jak i również samego siebie, własnych postaw i innych ludzi. Zdaniem H. R. Myklebusta [1964] osoby z wadą słuchu charakteryzują się nie tylko m.in. brakiem zdolności do pełnego zrozumienia rzeczywistości, ale i egocentryzmem.

Zasygnalizowany powyżej problem znalazł potwierdzenie podczas badań własnych. Dzieci w nich uczestniczące, częściej niż to zrobili ich nauczyciele, przypisały sobie oceny uczniów bardzo dobrych i dobrych, rzadziej zaś słabych. W opinii uczniowskiej należały one w 47,62% do grupy uczniów

bardzo dobrych i dobrych, a w 22,86% do słabych. Porównywalne z informacją nauczycieli były jedynie te z ich opinii, które dotyczyły przynależności do kategorii uczniów średnich.

Z pytaniem na temat osiągnięć szkolnych dzieci zwrócono się także do **rodziców uczniów z wadą słuchu**. Opinie o postępach szkolnych ich dzieci (tabela 1) były bardzo zbliżone do uczniowskich. Także w 46,67% rodzice przypisali swoim dzieciom postępy szkolne na poziomie dobrym i bardzo dobrym. Do grupy uczniów słabych zaliczyli jedynie 20,95% ogółu badanych, co świadczy o tym, iż – ich zdaniem – co piąte dziecko z wadą słuchu uzyskuje niskie wyniki w nauce. Nieznacznie różniące się od opinii uczniów i ich nauczycieli było stanowisko rodziców w kwestii przynależności badanych dzieci do kategorii uczniów średnich. Do tej grupy zaliczyli oni bowiem nieco większą liczbę dzieci z uszkodzonym słuchem aniżeli uczynili to sami uczniowie i ich wychowawcy.

W kolejnym kroku weryfikacyjnym sprawdzono jak prezentowane wyżej opinie o osiągnięciach szkolnych uczniów z uszkodzonym słuchem, wyrażane przez nauczycieli, niepełnosprawnych uczniów i ich rodziców mają się do **ocen szkolnych**.

W badaniach brano pod uwagę oceny uzyskiwane przez badanych na zakończenie roku szkolnego. Na ich podstawie dla każdego dziecka wyliczono średnią, która decydowała o jego przynależności do odpowiedniej kategorii uczniów. Podział ten przedstawia się następująco:

**W świetle ocen szkolnych** większość, tj. 67,62% dzieci z wadą słuchu należała w swoich klasach do grona osób, które na świadectwie szkolnym nie otrzymały ani jednej oceny niedostatecznej. Wśród nich 19,72% stanowili uczniowie bardzo dobrzy, 38,03% – dobrzy, 42,25% – średni.

**Tabela 2.** Wyodrębnienie poszczególnych kategorii uczniów

Kategoria ucznia	Średnia z ocen szkolnych
Bardzo dobry	5,5 – 5,0
Dobry	4,9 – 4,0
Średni	3,9 – 3,0
Słaby	2,9 – 2,0

Porównywalna do grupy uczniów średnich pod względem liczebności była grupa uczniów słabych, stanowiąca 32,38% ogółu badanych dzieci.

Przedstawione wskaźniki były więc zbliżone do opinii nauczycieli dzieci z wadą słuchu o ich postępach szkolnych i sugerowały nie tylko rzetelność tych ocen, ale jednocześnie dużą ich trafność.

**Reasumując**, należy podkreślić, iż w opinii respondentów badani uczniowie z uszkodzonym słuchem mieli zapewnioną korzystną sytuację szkolną, czego odzwierciedleniem było uzyskiwane przez nich w mniejszym lub większym stopniu powodzenie w nauce szkolnej. Podczas analizy materiału empirycznego dostrzeżono również różnice w osiągnięciach szkolnych badanych dzieci, uczęszczających do miejskich i wiejskich szkół podstawowych. Zasygnalizowany problem uznano za ważny dla omawianej problematyki badawczej, w związku z czym poddano go głębszej analizie w następnym podrozdziale pracy.

### **3.2. Lokalizacja szkoły a wyniki w nauce uczniów z uszkodzonym słuchem**

Proces i efekty kształcenia w istotnym stopniu zdeterminowane są oddziaływaniami środowiska lokalnego, czyli miejscowości, w której uczeń mieszka i w której uczy się. „Środowisko lokalne – jak podaje W. Okoń [1987, s. 307] – to układ wytworzonych przez ludzi bądź przyrodę obiektów, stanowiących podstawowe środowisko życia dzieci, młodzieży i dorosłych. Jest ono bardziej ustabilizowane na wsi niż w miastach i rejonach przemysłowych, gdzie ludzie stosunkowo częściej zmieniają miejsce zamieszkania i pracy”. Mimo znacznego zatarcia odmienności warunków bytu ludności wiejskiej i miejskiej w naszym kraju, miejsce zamieszkania wciąż stanowi ważny czynnik społecznych zróżnicowań. Zdaniem W. Okonia [1987] wywiera ono duży wpływ na sposoby spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, głównie z racji funkcjonowania lub braku odpowiednich placówek i urządzeń umożliwiających rekreację i twórcze spędzanie czasu wolnego.

W przypadku dzieci z wadą słuchu, środowisko lokalne (miasto–wieś) w znacznym stopniu determinuje moment wykrycia ubytku słuchu oraz czas podjęcia i przebieg współpracy z poradnią specjalistyczną. Jest to – jak wynika z badań U. Eckert [1986] – związane z poziomem kultury, stopniem świadomości rodziców o możliwościach rewalidacji dziecka.

W związku z powyższym należy wnioskować, iż środowisko, w którym znajduje się szkoła oraz dom rodzinny dziecka z wadą słuchu w dużej mierze oddziałuje na jego osiągnięcia szkolne.



W wyniku badań stwierdzono, iż w podzbiorowości **uczniów miejskich szkół podstawowych** większość, tj. 70,63% badanych dzieci, osiągnęła średnią ocen szkolnych zawierającą się w przedziale 3,0-5,5. W świetle ocen szkolnych – w 15,22% należały one do kategorii uczniów bardzo dobrych, w 27,15% – do grupy uczniów dobrych, w 28,26% – do grupy uczniów średnich.

Grupa uczniów słabych (średnia ocen szkolnych w przedziale 2,9-2,0), stanowiąca 29,35% ogółu badanych dzieci w środowisku miejskim, była porównywalna pod względem liczebności do grupy uczniów średnich i grupy uczniów dobrych.

**W środowisku wielkomiejskim** (Białystok, miasta liczące do 50 tysięcy mieszkańców) uczniowie bardzo dobrzy (15,79%), dobrzy (30,26%) i średni (25,0%) stanowili dwukrotnie większą zbiorowość aniżeli osoby słabo uczące się (28,95%). W Białymstoku co trzecie dziecko z wadą słuchu należało w swojej klasie do kategorii uczniów dobrych. Z kolei w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców, dwukrotnie więcej dzieci niż w innych miastach objętych badaniami, zaliczanych było do grupy uczniów bardzo dobrych.

**W środowisku małomiasteczkowym** (miasta liczące do 20 tysięcy mieszkańców) wskaźnik procentowy osób o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0 był niewiele niższy i wynosił 68,75%. Wyraźne różnice były również widoczne w przypadku wskaźników procentowych dla poszczególnych kategorii uczniów. Wśród dzieci z wadą słuchu ze środowiska małomiasteczkowego mniej o połowę w stosunku do środowiska wielkomiejskiego było uczniów dobrych, zaś prawie dwukrotnie więcej uczniów średnich. Więcej było również dzieci należących do kategorii uczniów słabych, stanowiących 31,25% ogółu badanych w tym środowisku.

Inaczej przedstawiała się sytuacja w podzbiorowości **uczniów wiejskich szkół podstawowych**. Wśród 46,15% ogółu dzieci o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0 – 66,67% z nich uczyło się na poziomie średnim. W badanej podzbiorowości osób z wadą słuchu brak było uczniów bardzo dobrych, a jedynie co szóste dziecko uzyskało dobre wyniki w nauce. Zdecydowaną większość wśród nich stanowiła grupa uczniów słabych, do której – w świetle ocen szkolnych – zakwalifikowane zostało aż co drugie dziecko z wadą słuchu.

Na tle przedstawionej analizy danych dostrzega się, jak istotne znaczenie w uzyskiwaniu powodzenia w nauce uczniów z wadą słuchu odgrywa środowisko lokalne, tj. wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła oraz dom rodzinny dziecka. Dowiedziono, że lepsze wyniki w nauce uzyskały osoby uczące się w szkołach miejskich aniżeli wiejskich. W środowisku

miejskim najkorzystniej – ze względu na osiągnięcia szkolne – przedstawiała się sytuacja szkolna uczniów uczęszczających do szkół ogólnodostępnych mieszczących się w dużych aglomeracjach miejskich, w tym zwłaszcza w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców. Wykazano bowiem, że wśród tej grupy dzieci z wadą słuchu – w stosunku do pozostałych kategorii miejscowości objętych badaniami – najwięcej było uczniów bardzo dobrych, najmniej zaś – uczniów słabych.

### 3.3. Wielkość szkoły a osiągnięcia szkolne

W kolejnym kroku weryfikacyjnym podjęto próbę sprawdzenia czy wielkość szkoły, do której uczęszczali badani uczniowie, miała wpływ na ich osiągnięcia szkolne.

Bliższego potwierdzenia tej tezy poszukiwano w bardziej szczegółowym materiale, wyselekcjonowanym z całej badanej zbiorowości. Kompletowania szczegółowego materiału dokonywano na następujących zasadach: przy zastosowaniu kryterium „liczba uczniów w szkole” wyodrębniono pięć bardzo dużych szkół, a następnie dla wyraźniejszego kontrastu pięć małych szkół. Postępowanie to podjęto w celu zestawienia szkół najbardziej różniących się między sobą pod względem wielkości, tj. liczby uczących się w nich uczniów. Do każdej bardzo dużej szkoły uczęszczało ponad 1000 uczniów, do małej – do 350 uczniów.

Dane stanowiące podstawę do przeprowadzenia jakościowej analizy materiału empirycznego na ten temat zamieszczono na histogramie 1.

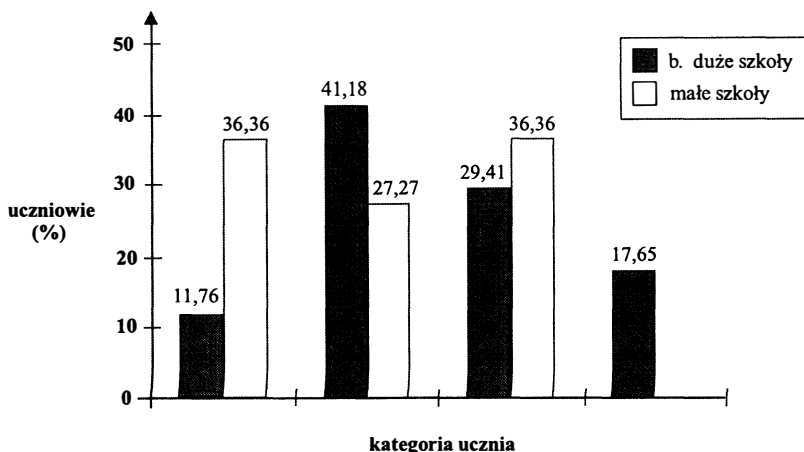
Jak wynika z danych zawartych na histogramie 1, w **małych szkołach** objętych badaniami brak było uczniów bardzo dobrych. Jednakowe pod względem liczebności były grupy uczniów dobrych i słabych, do których zakwalifikowane zostało prawie co trzecie dziecko. Do grupy uczniów średnich należało 27,27% ogółu badanych z małych szkół.

W **bardzo dużych szkołach** (histogram 1) większość dzieci z wadą słuchu, tj. 41,18% stanowili uczniowie średni. Prawie co czwarte dziecko zaliczane było – w świetle ocen szkolnych – do kategorii uczniów dobrych, zaś już co piąte – do kategorii uczniów bardzo dobrych. Najmniej liczebną grupę stanowili uczniowie słabi, do których należała częściej niż co ósma badana osoba.

Wielkość szkoły miała więc wyraźny wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu. W bardzo dużych szkołach dzieci uzyskały lepsze wyniki w nauce aniżeli ich niepełnosprawni rówieśnicy z małych placówek szkolnych.

Zatem, im wyższy był stopień organizacyjny szkoły, tym wyższe były osiągnięcia dydaktyczne uczących się w niej dzieci z uszkodzonym słuchem. Powyższy stan rzeczy zdeterminowany był w istotnym stopniu sytuacją rewalidacyjną uczniów z wadą słuchu, która zarówno w poradni specjalistycznej jak i na terenie placówki szkolnej, okazała się korzystniejsza w przypadku wychowanków bardzo dużych, aniżeli małych szkół.

**Histogram 1.** Uczniowie z wadą słuchu w małych i bardzo dużych szkołach



## Krótkie podsumowanie

Reasumując rozważania zawarte w rozdziale III pracy stwierdza się, że wszystkie badane dzieci z wadą słuchu uczące się w szkole ogólnodostępnej uzyskiwały – w mniejszym lub większym stopniu – powodzenie w nauce. Dowiedziono jednocześnie, że większość spośród nich należała w swoich klasach do podzbiorowości uczniów o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0.

Różnice, jakie zanotowano w trakcie analizy materiału empirycznego w zakresie osiągnięć szkolnych badanych osób, zdeterminowane były lokalizacją i wielkością ich szkoły. Stwierdzono bowiem, że lepsze wyniki w nauce uzyskiwały dzieci uczące się w środowisku miejskim, w tym w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców, aniżeli w środowisku wiejskim oraz uczniowie bardzo dużych aniżeli małych – pod względem wielkości – szkół.

W związku z powyższym istotna wydała się być próba określenia tych czynników, które miały istotny wpływ na powodzenie szkolne uczniów z wadą słuchu. Problem ten poddano szczegółowej analizie w kolejnym rozdziale pracy.

## ROZDZIAŁ IV

# UWARUNKOWANIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIÓW Z WADĄ SŁUCHU

Celem podjętych badań było nie tylko zdiagnozowanie sytuacji szkolnej uczniów z wadą słuchu, uczęszczających do szkół ogólnodostępnych w województwie białostockim w aspekcie uzyskiwanego przez nich powodzenia w nauce, ale także sprawdzenie, które z czynników psychofizycznych, cechujących tych uczniów, socjokulturowych (rodziny i rówieśniczych), dydaktycznych i rewalidacyjnych, wpływały na owe osiągnięcia szkolne i w jakim zakresie.

Pełna lista tych czynników obejmowała 35 pozycji. Każdy z nich został skorelowany z liczbowymi wskaźnikami dzieci z wadą słuchu, należących – w świetle ocen szkolnych – do określonych kategorii uczniów. W przypadku występowania zależności cech, określano jej siłę związku.

### **4.1. Związek między wynikami w nauce a cechami tkwiącymi w uczniu z wadą słuchu (czynnikami psychofizycznymi)**

W pierwszym kroku weryfikacyjnym podczas procedury korelacyjnej próbowano ustalić siłę zależności między osiągnięciami szkolnymi uczniów z wadą słuchu a określonymi czynnikami psychofizycznymi:

- związanymi z uszkodzeniem słuchu,
- pozadysfunkcyjnymi cechami badanych dzieci.

Uzupełnieniem ilościowej analizy była analiza jakościowa uzyskanego materiału empirycznego. W konsekwencji otrzymano wyniki, które prezentują ten problem.

#### 4.1.1. Cechy uczniów uwarunkowane uszkodzeniem słuchu a ich osiągnięcia szkolne

W przypadku dziecka niepełnosprawnego ważny jest stwierdzony u niego stopień ubytku słuchu. Zdaniem M. Dubczyńskiej [1991], U. Eckert [1986], A. Löwe [1972], B. Mc Cartneya [1984], zakres ubytku słuchu jest jednym z czynników decydujących o zakwalifikowaniu dziecka do odpowiedniego rodzaju szkoły, jednakże – jak twierdzą autorzy – istotniejsze w tym względzie wydają się być konsekwencje wynikające z uszkodzenia słuchu. Wada słuchu – w zależności od stopnia ubytku słuchu – utrudnia bądź uniemożliwia odbieranie mowy ustnej drogą słuchową, utrudnia bądź sprawia, że uczenie się języka jest bardzo powolne, wymagające pracowitości ze strony ucznia. Tym samym wada słuchu, a zwłaszcza konsekwencje z niej wynikające, w mniejszym lub większym stopniu destrukcyjnie oddziałują na rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny jak i fizyczny jednostki.

W związku z powyższym, mając na względzie jak najbardziej optymalny rozwój niepełnosprawnego dziecka, a tym samym przygotowanie go do – w miarę jego możliwości rozwojowych – pełnego uczestnictwa w świecie słyszących, należy zapewnić mu jak najwcześniejszą opiekę rewalidacyjną. Dzięki wczesnemu usprawnianiu, m.in. językowemu, umożliwimy dziecku z wadą słuchu funkcjonowanie w środowisku słyszących rówieśników szkolnych, bowiem, jak stwierdzają surdopedagodzy [m.in. M. Dubczyńska, 1991; U. Eckert, 1986; M. Góralówna, 1994], możliwość kontaktu słownego jest warunkiem niezbędnym, umożliwiającym uczęszczanie do szkoły powszechnej. Poziom wyrazistości mowy ułatwia nawiązywanie kontaktów interpersonalnych, wpływa na samopoczucie dziecka z wadą słuchu, poziom jego uspołecznienia, akceptację ze strony rówieśników szkolnych, jak również na efekty uzyskiwane podczas nauki szkolnej.

#### ***Stopień ubytku słuchu***

W badaniach uczestniczyli uczniowie niepełnosprawni, u których stwierdzono różny stopień ubytku słuchu. Zdecydowana większość z nich (75,24%) posiadała wadę słuchu do 70 dB, w tym 47,5% niewielki ubytek słuchu (do 45 dB). 24,76% ogółu przebadanych dzieci stanowili uczniowie, u których występuje głęboki (80-100 dB) stopień ubytku słuchu. Wśród nich 38,46% dzieci posiadało jednostronne uszkodzenie słuchu.

W związku z powyższym dla badającej interesującą wydała się być próba sprawdzenia, czy stopień ubytku słuchu był czynnikiem warunkującym osiągnięcia szkolne badanych niepełnosprawnych dzieci.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż najliczniejszą podgrupę wśród osób o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0 stanowiły dzieci, u których stwierdzono średni stopień ubytku słuchu. Należało do niej 42,86% ogółu uczniów bardzo dobrych, 51,85% uczniów dobrych i 30% uczniów średnich, czyli co drugi uczeń bardzo dobry i dobry oraz co trzeci uczeń średni.

Na szczególną uwagę zasługują grupy osób o niewielkim i głębokim ubytku słuchu. Stwierdzono, że głęboki stopień ubytku słuchu częściej występował w przypadku dzieci należących do podzbiorowości uczniów o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0. Z kolei wśród osób o niewielkim ubytku słuchu przewagę liczebną – w stosunku do pozostałych kategorii uczniów – mieli uczniowie słabi.

Fakt uzyskiwania wysokich wyników w nauce przez uczniów o średnim lub głębokim ubytku słuchu, a niskich rezultatów szkolnych przez osoby posiadające niewielki stopień ubytku słuchu wskazał zatem na brak istotnej zależności ( $p = 0,623$ ) między zakresem ubytku słuchu a osiągnięciami szkolnymi badanych dzieci. Stanowisko to znajduje potwierdzenie m.in. w badaniach U. Eckert [1994], która uważa, iż często dziecko z głębokim niedosłuchem, rzędu 90-100 dB, jest lepiej zrewalidowane i przygotowane do szkoły, a tym samym osiąga lepsze wyniki w nauce niż dziecko z niedosłuchem lekkiego stopnia, ale zaniedbane pedagogicznie. Również W. Pietrzak [1995, s. 331] twierdził, że „(...) wiele dzieci z lekkim i średnim niedosłuchem nie nadąża za wymaganiami szkoły, podczas gdy inne z ciężkim niedosłyszeniem albo nawet z resztkami słuchu kompensują to uszkodzenie i bez większych trudności włączają się do środowiska słyszących”.

### ***Poziom werbalnego porozumiewania się***

Kierując dziecko z wadą słuchu do szkoły ogólnodostępnej lub specjalnej, zespół kwalifikujący zwraca szczególną uwagę na sposób komunikowania się dziecka z otoczeniem słyszącym, a więc na jego stopień rozwoju mowy ustnej.

Koniecznym warunkiem uczęszczania dziecka z uszkodzonym słuchem do szkoły powszechnej jest wystarczające opanowanie mowy – rozumienie mowy i mówienie. Umożliwia to dziecku nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów z otoczeniem oraz dostateczne rozumienie zajęć lekcyjnych. Przyjmuje się, że mowa dziecka powinna być zrozumiała dla otoczenia, zgodna z zasadami gramatyki języka ojczystego, a tylko niedociągnięcia wymowy i nieliczne błędy w zakresie końcówek odmiany są dopuszczalne [A. Löwe, 1972; M. Sward, M. Czerkawska, M. Młynarska, 1978; M. Góralówna, 1984; i inni].

Z badań U. Eckert [1986, s. 111] dotyczących przygotowania dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej wynika, że na poziom wyrazistości mowy dziecka wpływa wiele czynników, w tym:

- czas utraty słuchu (wada słuchu nabyta przed opanowaniem mowy zaburza w znacznym stopniu jej rozwój),
- stopień ubytku słuchu,
- posiadanie aparatu słuchowego,
- uzębienie (grupa dzieci z pełnym uzębieniem i niepełnym bocznym wykazywała się wyższym poziomem wyrazistości artykulacji niż dzieci z brakami w uzębieniu przednim),
- prawidłowy zgryz (dzieci z tyłozgryzem osiągnęły o wiele niższe wyniki od pozostałych rówieśników),
- intensywność ćwiczeń aparatu artykulacyjnego,
- trening słuchowy.

Na podstawie badań U. Eckert [1986] stwierdza, że mowa ustna jest nie tylko niezbędnym warunkiem nauki w szkole powszechnej, ale również czynnikiem w istotnym stopniu decydującym o powodzeniu szkolnym dziecka z wadą słuchu. Autorka podaje, że dzieci, które potrafiły od początku pobytu w szkole nawiązać kontakt z otoczeniem, rozumiały mowę nauczyciela i innych osób, wypowiadały się choćby pojedynczymi słowami, osiągnęły w 58% bardzo dobre oceny szkolne. Dzieci, które nie korzystały ze słownego porozumiewania się, miały duże trudności w pierwszym półroczu nauki szkolnej i w 62% uzyskiwały niezadowolające wyniki nauczania. Wynika z tego, że nie mogły nadażyć za tempem pracy szkolnej. Brak mowy był dla nich dużą przeszkodą w nauce.

Do podobnych wniosków na podstawie badań doszła M. Dubczyńska [1991], ponieważ wśród istotnych czynników warunkujących powodzenie w nauce wyróżnia jakość mowy jako jeden z ważnych efektów wczesnej rewalidacji.

Problem wpływu poziomu werbalnego porozumiewania się dzieci z wadą słuchu na ich osiągnięcia szkolne podjęto także podczas badań własnych.

Wskaźnikiem do uzyskania informacji na ten temat było pytanie skierowane do rodziców: *Jaki jest poziom werbalnego porozumiewania się dziecka z otoczeniem?* Badani mieli do wyboru cztery możliwości odpowiedzi: „bardzo wysoki, wysoki, średni, niski”.

W wyniku analizy materiału empirycznego stwierdzono, iż w badanej zbiorowości uczniów z wadą słuchu, zdecydowana większość dzieci (63,81%)

wykazywała bardzo wysoki (36,19%) lub wysoki (27,62%) poziom werbalnego porozumiewania się z otoczeniem. Taka sytuacja miała miejsce zarówno wśród uczniów miejskich jak i wiejskich szkół podstawowych. W środowisku miejskim większość, tj. 35,87% ogółu dzieci z wadą słuchu (co druga osoba), wykazywała bardzo wysoki poziom opanowania mowy ustnej. W przypadku uczniów wiejskich – jednakowe pod względem liczebności – były podgrupy dzieci o bardzo wysokim i wysokim poziomie werbalnej komunikacji. Należało do nich po 38,46% ogółu badanych w środowisku wiejskim, czyli co trzeci uczeń ze wsi.

Dane uzyskane w trakcie badań własnych, znajdujące potwierdzenie w poglądach m.in. U. Eckert (1986) wskazują, iż byli to w przeważającej liczbie uczniowie niedosłyszający, u których ubytek słuchu nie przekraczał 70 dB. Ponadto, w większości przypadków utrata słuchu nastąpiła po 3 roku życia, czyli po opanowaniu mowy ustnej, co również miało duże znaczenie dla rozwoju werbalnego porozumiewania się z otoczeniem.

Fakt dobrego komunikowania się z otoczeniem za pomocą mowy ustnej niewątpliwie ułatwiał badanym dzieciom funkcjonowanie w środowisku słyszących rówieśników szkolnych. Jednakże – jak wynika z badań – wpływ analizowanego czynnika na osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu był szczególnie widoczny jedynie w przypadku podgrupy osób o bardzo wysokim i wysokim poziomie werbalnego porozumiewania się z otoczeniem. Do podgrupy tej należały bowiem częściej dzieci z podzbiorowości uczniów o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0 aniżeli z podzbiorowości uczniów słabych

#### **4.1.2. Pozadysfunkcjonalne cechy uczniów a ich wyniki w nauce**

O powodzeniu szkolnym dzieci, zarówno prawidłowo słyszących jak i posiadających wadę słuchu, decydują m.in. takie pozadysfunkcjonalne cechy jak:

- koncentracja uwagi,
- motywacja do nauki szkolnej,
- rozumienie treści programowych,
- uspołecznienie.

Są to istotne determinanty powodzenia szkolnego uczniów, wyrażające nastawienie dzieci do nauki szkolnej, poziom ich przystosowania społecznego oraz rozwoju podstawowych procesów poznawczych.



### ***Poziom koncentracji uwagi***

W opinii wielu specjalistów szanse każdego dziecka, również z wadą słuchu na postępy szkolne, zależą od prawidłowego rozwoju procesów poznawczych: pamięci, myślenia, uwagi.

Uwaga – jak podaje W. Okoń [1987, s. 334] – jest to „proces ukierunkowania czynności poznawczych na otaczające człowieka rzeczy, procesy, zjawiska i wydarzenia, wewnętrzne funkcje jego organizmu czy stany psychiczne. W procesie tym występuje koncentracja myśli na danych treściach, inne treści pozostają zaś poza polem świadomości jednostki”.

Koncentracja uwagi jest niezmiernie ważna w procesie uczenia się, szczególnie treści programowych o dużym stopniu trudności. Od niej bowiem m.in. zależy to, w jakim stopniu uczeń zrozumie i przyswoi materiał przepracowany na lekcjach.

Poziom koncentracji uwagi jest w znacznej mierze uwarunkowany określonymi czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Do czynników o charakterze zewnętrznym możemy zaliczyć np. stopień trudności zadania „postawionego” uczniowi do wykonania czy też postawy nauczycieli, rodziców, którzy wpływają na zdyscyplinowanie dzieci, zaznajamiają je z celowością przerabianego materiału i jego przydatnością w działalności praktycznej. Tym samym zmuszają dzieci do koncentrowania się na tym, co ma dla nich wartość. Takich treści wychowankowie uczą się chętnie i łatwo mogą skupić na nich swoją uwagę.

Wśród czynników wewnętrznych, mających wpływ na poziom koncentracji uwagi, należy wymienić m.in. motywację do uczenia się, doświadczenia jednostki i umiejętność kierowania własną uwagą.

Kiedy dziecko nauczy się uważać, a wynika to – jak przedstawiono wcześniej – z przyczyn zewnętrznych jak i wewnętrznych, zaczyna kierować swoją uwagą i rozporządzać nią w zależności od sytuacji. W środowisku szkolnym – jak twierdzi L. Wołoszynowa [1986] – koncentracja uwagi ułatwia uczniom przyswojenie treści programowych, stając się tym samym jednym z czynników warunkujących ich osiągnięcia szkolne.

Stanowisko to znalazło potwierdzenie w trakcie badań własnych.

Odnotowano bowiem, iż w podzbiorowości uczniów o średniej ocen szkolnych, mieszczącej się w przedziale 3,0-5,5, zdecydowana większość (64,79%) osób wykazywała wysoki poziom koncentracji uwagi, w tym 92,86% ogółu uczniów bardzo dobrych i 74,07% ogółu uczniów dobrych. W przypadku uczniów średnich zaobserwowano w porównywalnym stopniu wysoki (43,33%) lub średni (50,00%) poziom koncentracji uwagi.

**Tabela 3.** Wpływ poziomu koncentracji uwagi uczniów z wadą słuchu na ich osiągnięcia szkolne

Kategorie ucznia	Poziom koncentracji uwagi						Razem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	13	12,38	–	–	1	0,95	14	13,33
<b>Dobry</b>	20	19,05	7	6,67	–	–	27	25,71
<b>Średni</b>	13	12,38	15	14,29	2	1,9	30	28,57
<b>Słaby</b>	4	3,81	20	19,05	10	9,52	34	32,38
<b>Ogółem</b>	50	47,62	42	40	13	12,38	105	100,00

Wyniki testu  $\chi^2$  – A. Góralski [1987, s. 226]

$\chi^2 = 29,80766$ ,  $df = 6$ ,  $p = < 10^{-6}$  – poziom wysoce istotny

$C_{\max} = 0,841$ ,  $C = 0,536277$  – współzależność wysoka

Inaczej przedstawiała się sytuacja w podzbiorowości uczniów słabych. Wśród nich u przeważającej liczby osób (58,82%) stwierdzono średni poziom koncentracji uwagi. Zdecydowanie na mniej liczebną grupę stanowiły dzieci o wysokim poziomie, zaś najbardziej liczebną – osoby o niskim poziomie koncentracji.

Ponadto, z informacji uzyskanych w trakcie badań wynika, że wśród 47,62% ogółu dzieci o wysokim poziomie koncentracji uwagi 98% stanowili uczniowie miejscy i jedynie 2% uczniowie wiejscy. Z kolei niski poziom koncentracji wykazywało 12,38% badanych osób, w tym nieznacznie więcej (o 3,42%) dzieci w środowisku wiejskim aniżeli w środowisku miejskim.

Jakościowa analiza materiału empirycznego, znajdująca potwierdzenie w obliczeniach statystycznych wykazała, że dzieci z wadą słuchu uczestniczące w badaniach charakteryzował dobry poziom koncentracji uwagi, co niewątpliwie miało pozytywny wpływ na ich osiągnięcia szkolne. Możemy uznać, że tym wyższe były wyniki w nauce badanych osób, im wyższy przedstawiały one poziom koncentracji uwagi.

### *Poziom motywacji do nauki szkolnej*

Sprawą niezmiernie ważną w przypadku każdego ucznia, a niestety, nie docenianą przez wielu rodziców i opiekunów, jest wyrobienie odpowiedniej motywacji do nauki.

O prawidłowej motywacji do uczenia się – zdaniem B. Sawy [1994, s. 58] – mówimy wtedy, „jeżeli całe działanie i zachowanie dziecka jest nastawione na osiągnięcie pozytywnych wyników w nauce, jeżeli działanie dziecka wynika z rzeczywistych jego potrzeb, tendencji, które pobudzają je do takiego zachowania. Oczywiście jest bowiem, że aby dziecko dobrze uczyło się, konieczne jest istnienie odpowiednich dążeń i motywów. Jeżeli ich nie ma, musimy je uruchomić za pomocą różnych bodźców”. Do najważniejszych motywów autorka zalicza m.in. zainteresowanie nauką, ambicje dziecka (potrzeba sukcesów), sympatię do nauczyciela, a w pewnym stopniu lęk przed złą oceną (uświadomienie negatywnego znaczenia złej oceny).

Zachęcanie dziecka z wadą słuchu do nauki, wyrabianie właściwej postawy do uczenia się, są to jedne z wielu zadań stojących przed rodzicami i nauczycielami. Systematyczna realizacja tych zadań, świadcząca o wysokim poziomie motywacji do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, warunkuje chęć podejmowania wysiłku w celu przezwyciężenia trudności występujących w nauce szkolnej przez samego ucznia. Tym samym u osoby niepełnosprawnej wyzwała się silna motywacja do uczenia się. Efektem pracy szkolnej dziecka, odbywającej się przy współudziale rodziców, nauczycieli, rewalidatora i słyszających rówieśników szkolnych są uzyskiwane przez nie pozytywne wyniki w nauce.

Na zależność występującą między osiągnięciami szkolnymi uczniów niepełnosprawnych a poziomem ich motywacji do nauki wskazują m.in. O. Périer [1972], T. Gałkowski [1979], W. Potocka [1990], M. Dubczyńska [1991].

Stanowisko to znalazło również potwierdzenie w trakcie badań własnych. Okazało się, iż rozkład wskaźników procentowych wysokiego, średniego i niskiego poziomu motywacji do nauki szkolnej był adekwatny do ocen otrzymywanych przez dzieci należące w badaniach do poszczególnych kategorii uczniów, tzn. im wyższy poziom motywacji do uczenia się wykazywały dzieci, tym wyższe były ich postępy w nauce, a tym samym wyższa pozycja „jako ucznia” w hierarchii klasy szkolnej. Stwierdzono bowiem, że zdecydowana większość badanych osób o wysokim poziomie motywacji osiągała średnią ocen szkolnych mieszczącą się w przedziale 3,0-5,5. Wśród nich przeważającą liczbę stanowili uczniowie bardzo dobrzy i dobrzy.

Osoby o średniej ocen szkolnych poniżej 3,0 (uczniowie słabi) wykazywały w porównywalnym stopniu niski lub średni poziom motywacji do uczenia się. Wysoki poziom zanotowano jedynie u jednego dziecka słabo uczącego się.

Analiza materiału empirycznego wykazała ponadto, iż większe zainteresowanie nauką szkolną występowało w przypadku uczniów słabych uczęszczających do miejskich aniżeli wiejskich szkół podstawowych. W środowisku miejskim, w najkorzystniejszym świetle przedstawiał się poziom motywacji tych uczniów słabych, którzy uczyli się w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców: 75% spośród nich wykazywało średni, zaś 25% wysoki poziom zainteresowania nauką szkolną.

**Tabela 4.** Wpływ motywacji do nauki na osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu

Kategoria ucznia	Poziom motywacji do nauki szkolnej						Razem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	13	12,38	1	0,95	–	–	14	13,33
<b>Dobry</b>	13	12,38	14	13,33	–	–	27	25,71
<b>Średni</b>	7	6,67	20	19,05	3	2,86	30	28,57
<b>Słaby</b>	1	0,95	16	15,24	17	16,19	34	32,38
<b>Ogółem</b>	34	32,38	51	48,57	20	19,05	105	100,00

$\chi^2 = 38,77245$ ,  $df = 2$ ,  $p = < 10(-6)$  – poziom wysoce istotny  
 $C_{max} = 0,841$ ,  $C = 0,6067$  – współzależność bardzo wysoka

Stwierdzenie o występowaniu istotnej zależności między poziomem motywacji uczniów z wadą słuchu do nauki a ich osiągnięciami szkolnymi – sformułowane na podstawie jakościowej analizy materiału empirycznego – znalazło potwierdzenie podczas analizy ilościowej. Uzyskane Chi-kwadrat dla omawianych zmiennych osiągnęło wysoki poziom istotności  $p = < 10(-6)$ , zaś siła występującej między nimi współzależności  $C$  wyniosła 0,6067 – była więc bardzo wysoka.

### ***Poziom rozumienia treści programowych***

Na początku postępowania badawczego zakładano hipotetycznie, że na osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu musi mieć duży wpływ poziom rozumienia przez nich istoty zagadnień problemowych, wynikających z programu przerabianego w szkole masowej. Dane dotyczące powyższej zależności zamieszczono w tabeli 5.

Poziom rozumienia treści programowych badano za pomocą Skali Ocen DESB [oprac. wersji polskiej – T. Szustrowa].

**Tabela 5.** Wpływ poziomu rozumienia treści programowych przez uczniów z wadą słuchu na ich osiągnięcia szkolne

Kategoria ucznia	Poziom rozumienia treści programowych						Razem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	13	12,38	1	0,95	–	–	14	13,33
<b>Dobry</b>	17	16,19	8	7,62	2	1,90	27	25,71
<b>Średni</b>	2	1,90	24	22,86	4	3,81	30	28,57
<b>Słaby</b>	2	1,90	17	16,19	15	14,29	34	32,38
<b>Ogółem</b>	34	32,38	50	47,62	21	20,00	105	100,00

$\chi^2 = 65,90348$ ,  $df = 6$ ,  $p = < 10 (-6)$  – poziom wysoce istotny  
 $C_{\max} = 0,841$ ,  $C = 0,62098$  – współzależność bardzo wysoka

Badania wykazały, że dzieci z wadą słuchu uczęszczające do szkół ogólnodostępnych nie miały większych problemów ze zrozumieniem treści programowych realizowanych na lekcjach. Zdecydowana większość z nich (47,62%) materiał programowy rozumiała na poziomie średnim. Byli to w przeważającej liczbie (48,0%) uczniowie średni.

Oczywiste wydaje się być, że im lepsze jest rozumienie materiału przez uczniów, tym wyższe są ich osiągnięcia szkolne, zaś obniżenie się poziomu rozumienia rzutuje na pogorszenie się ich wyników w nauce.

Taki stan rzeczy miał miejsce w przypadku badanej zbiorowości dzieci.

Celem wykazania zależności między poziomem rozumienia treści a osiągnięciami szkolnymi dzieci z wadą słuchu, z badanej zbiorowości osób wyselekcjonowano dwie skrajne – względem siebie – kategorie uczniów: uczniów bardzo dobrych i uczniów słabych. Na tej podstawie stwierdzono, iż wysoki poziom rozumienia materiału programowego wykazywało 13, tj. 92,98% spośród 14 uczniów bardzo dobrych i jedynie 2 (5,88%) spośród 34 uczniów słabych. Byli to uczniowie słabi uczący się w Białymstoku. Z kolei wśród osób o niskim poziomie rozumienia brak było uczniów bardzo dobrych, zaś aż 71,43% stanowiły dzieci uzyskujące średnią ocen szkolnych mieszczącą się w przedziale 2,0-2,9.

Uzyskane wskaźniki wskazywały zatem na wysoce istotną statystycznie zależność między poziomem rozumienia treści programowych przez uczniów z uszkodzonym słuchem a ich osiągnięciami szkolnymi. Siła związku, jaka zachodzi między analizowanymi czynnikami, wyniosła 0,6210, była więc bardzo wysoka.

### ***Poziom uspołecznienia***

Innym czynnikiem psychofizycznym, decydującym o powodzeniu w nauce uczniów z wadą słuchu, jest ich poziom uspołecznienia. Wyznacznikiem pozytywnego przystosowania społecznego jest przyjazna postawa dziecka wobec innych osób „uwarunkowana zdolnością do serdecznych reakcji interpersonalnych, pełnych życzliwości i tolerancji, czyli bezkonfliktowych kontaktów społecznych” [M. Dubczyńska 1991, s. 118].

Zdaniem m.in. M. Dubczyńskiej [1991] uspołecznienie ucznia jest, obok motywacji do nauki, czynnikiem wpływającym na osiągnięcia szkolne, bez względu na jakość funkcjonowania zmysłu słuchu.

Życzliwe postawy dzieci z uszkodzonym słuchem wobec ich pełnosprawnych rówieśników szkolnych kształtują się w wyniku pozytywnych kontaktów ze światem ludzi słyszących. Dostarczają one osobom niepełnosprawnym wielu doświadczeń, informacji, w oparciu o które tworzą one obraz świata i samego siebie. W wyniku pozytywnych doznań płynących ze strony kolegów i koleżanek szkolnych, uczniowie z wadą słuchu przyjmują wobec nich postawę akceptującą. Badania przeprowadzone przez A. Korzon [1982, s. 100] wskazują, że około 80% głuchych deklaruje pozytywny bądź obojętny (lecz bez oznak niechęci) stosunek do ludzi słyszących. Przejawem pozytywnego stosunku uczniów z wadą słuchu do osób słyszących są przyjmowane wobec nich postawy koleżeńskości, ufności, altruizmu. Przedstawione powyżej dane znajdują potwierdzenie w badaniach przeprowadzonych przez G. Gunię [1995]. Większość respondentów (53%) – jak podaje autorka – pragnęła zaliczyć się do szerokiego grona społeczności szkolnej, była otwarta na wszelkie kontakty z nowymi ludźmi. Osoby te wykazały dużą aktywność w rozwoju swoich zainteresowań, prętnie współpracowały z rówieśnikami i starszymi, brały udział w różnego typu imprezach. Ponadto trzy osoby uczestniczyły w olimpiadach szkolnych w zakresie historii, chemii i biologii, co świadczy o ich szerokim zakresie wiedzy i zainteresowań. G. Dryżałowska [1990, s. 69, 70] na podstawie uzyskanych wyników empirycznych stwierdza występowanie pozytywnych postaw wobec słyszących w ogóle w 45,2%, postaw negatywnych – w 40,0%, zaś postaw obojętnych – w 14,2% badanych.

Powyższe stanowiska znalazły potwierdzenie w badaniach własnych. Okazało się, że rozkład wskaźników procentowych dla omawianego czynnika w badanej zbiorowości uczniów był zgodny z przebiegiem Krzywej Gaussa (50,48% dzieci wykazywało średni poziom uspołecznienia).

**Tabela 6.** Poziom uspołecznienia uczniów z wadą słuchu a ich osiągnięcia szkolne

Kategoria ucznia	Poziom uspołecznienia						Razem	
	Wysoki		Średni		Niski			
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	13	12,38	1	0,95	–	–	14	13,33
<b>Dobry</b>	13	12,38	13	12,38	1	0,95	27	25,71
<b>Średni</b>	9	8,57	18	17,14	3	2,86	30	28,57
<b>Słaby</b>	3	2,86	21	20	10	9,52	34	32,38
<b>Ogółem</b>	38	36,19	53	50,48	14	13,33	105	100

$X = 38,06374$ ,  $df = 6$ ,  $p = < 10(-6)$  – poziom wysoce istotny  
 $C_{\max} = 0,841$ ,  $C = 0,516$  – współzależność wysoka

Sytuacja ta miała miejsce wśród uczniów z prawie wszystkich miejscowości objętych badaniami. Wyjątek stanowiły jedynie dzieci uczęszczające do szkół mieszczących się w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców. Wśród nich stwierdzono bowiem największą – w stosunku do pozostałych kategorii miejscowości – liczbę dzieci o wysokim poziomie uspołecznienia. Stanowiły one 64,29% ogółu badanych w tych miastach, czyli średnio dwukrotnie większą zbiorowość aniżeli w pozostałych środowiskach lokalnych objętych badaniami.

Fakt, iż większość uczniów z wadą słuchu wykazywała średni lub wysoki poziom przystosowania społecznego, miał pozytywny wpływ na ich samopoczucie, samoocenę jak i wyniki uzyskiwane w trakcie nauki szkolnej.

W podzbiorowości osób o średniej ocen szkolnych mieszczącej się w przedziale 3,0-5,5, większość dzieci (49,30%) wykazywała wysoki poziom uspołecznienia, w tym 92,86% ogółu uczniów bardzo dobrych i 48,15% ogółu uczniów dobrych. Pozostałe dzieci w 45,07% charakteryzował średni, a w 5,63% niski poziom przystosowania społecznego.

W podzbiorowości uczniów o średniej ocen szkolnych mieszczącej się w przedziale 2,0-2,9, zanotowano już niższy poziom uspołecznienia aniżeli w podzbiorowości pozostałych uczniów. Zdecydowaną większość wśród nich (61,76%) stanowiły osoby o średnim poziomie przystosowania społecznego. W stosunku do zbiorowości uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich, w gronie uczniów słabych było pięciokrotnie więcej dzieci wykazujących niski poziom uspołecznienia. Zdecydowanie mniej liczebna była zaś grupa uczniów słabych o wysokim poziomie przystosowania społecznego. Osoby te stanowiły jedynie 8,82% ogółu uczniów słabych, czyli prawie sześciokrotnie mniejszą zbiorowość aniżeli w podzbiorowości uczniów o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0.

Stwierdzono także, iż uczniowie słabi, uczęszczający do szkół podstawowych, mieszczących się w środowisku małomiasteczkowym i wiejskim, wykazywali wyłącznie średni lub niski poziom uspołecznienia. Powyższa sytuacja nie miała miejsca w środowisku wielkomiejskim.

Uzyskane Chi-kwadrat dla omawianych zmiennych osiągnęło wysoce istotny poziom statystyczny,  $p < 10(-6)$ , wartość współczynnika  $C = 0,516$  (współzależność wysoka). Z powyższego wynika więc, że osiągane wyniki w nauce są ściśle skorelowane z poziomem przystosowania społecznego uczniów z wadą słuchu (tym wyższe wyniki w nauce, im wyższy poziom uspołecznienia wykazywali badani uczniowie).

## **Krótkie podsumowanie**

Reasumując materiał przedstawiony w tej części pracy, należy wyraźnie podkreślić wpływ badanych **pozadysfunkcyjnych cech uczniów z wadą słuchu** na ich powodzenie szkolne. Im wyższy poziom koncentracji uwagi, motywacji do nauki, rozumienia treści programowych i uspołecznienia wykazywały badane dzieci, tym lepsze były ich wyniki uzyskiwane w trakcie nauki w szkole masowej.

Wśród **cech związanych z uszkodzeniem słuchu**, analizowanych podczas badań własnych, jako mający istotny wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów okazał się ich poziom werbalnego porozumiewania się z otoczeniem. Jednakże zależność ta miała miejsce jedynie w przypadku tych osób, które wykazywały bardzo wysoki i wysoki poziom opanowania mowy ustnej.

Z kolei badania własne nie potwierdziły istotnego statystycznie związku między wynikami w nauce badanych dzieci a posiadany przez nie stopniem ubytku słuchu.



## 4.2. Wpływ domu rodzinnego na osiągnięcia szkolne uczniów z uszkodzonym słuchem

Udział domu rodzinnego w osiągnięciu powodzenia szkolnego przez dzieci w wieku szkolnym jest niezaprzeczalny i podkreślany przez wielu badaczy tego problemu.

W badaniach własnych środowisku rodzinnemu poświęcono szczególną uwagę, tym bardziej, że dotyczyły one specyficznej grupy uczniów, dla których dom rodzinny powinien być spójnym ogniwem w procesie rewalidacji.

W trakcie badań starano się ustalić, które z czynników środowiskowych, społeczno-ekonomicznych i kulturowych warunkują osiągnięcia szkolne dzieci z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej.

W pierwszej kolejności analizie statystycznej poddano wpływ takich czynników jak: **struktura rodziny, liczba dzieci w rodzinie oraz stan słuchu rodziców** na wyniki uzyskiwane przez badane dzieci w trakcie nauki szkolnej.

Stwierdzono, iż zdecydowana większość uczniów z uszkodzonym słuchem (88,57%) wychowywała się w rodzinach pełnych. W rodzinach niepełnych (brak ojca) znajdowało się 10,48% ogółu dzieci, w tym 13,33% ogółu uczniów średnich i 11,76% ogółu uczniów słabych. Sytuacja ta dotyczyła 9,78% ogółu dzieci miejskich oraz 15,38% ogółu uczniów wiejskich. Pod opieką rodziny zastępczej było tylko jedno dziecko, uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej w Białymstoku. W świetle ocen szkolnych zostało ono zakwalifikowane do kategorii uczniów słabych.

Wśród oddziaływań rodzinnych czynnikiem wskazującym na możliwości zajęcia się rewalidacją, udzielaniem pomocy dzieciom z uszkodzonym słuchem w nauce szkolnej jest **liczba dzieci w rodzinie**. Na udział tej zmiennej wskazuje T. Gałkowski [1973] twierdząc, że im mniej dzieci w rodzinie, tym więcej czasu rodzice poświęcają dziecku z dysfunkcją zmysłu słuchu. Pogląd ten koreluje ze stanowiskiem E. Trempały [1969], który uważa, że im większa jest liczba dzieci w rodzinie, tym słabsze osiągają one postępy w nauce.

W opozycji do przedstawionych stanowisk znajdują się dane uzyskane w trakcie badań własnych. Wskazują one bowiem na dominację dzieci posiadających jedno rodzeństwo. Stanowiły one 55,24% ogółu badanych. Sytuacja ta dotyczyła przeważającej liczby osób z każdej kategorii uczniów. Najmniej liczebną zbiorowość (3,81%) stanowili uczniowie (wyłącznie średni i słabi) pochodzący z rodzin liczących więcej niż troje dzieci. Rodziny te występowały zarówno w środowisku miejskim jak i wiejskim.

Dla ogólnego rozwoju dziecka, a w szczególności mowy, duże znaczenie ma **środowisko posługujące się mową dźwiękową**. Zjawisko to przedstawia się szczególnie korzystnie w badanej zbiorowości uczniów, których rodzice w zdecydowanej większości to osoby prawidłowo słyszące. W trakcie analizy materiału empirycznego nie stwierdzono ani jednego przypadku, w którym oboje rodzice byłiby osobami niesłyszącymi. Miejsce miały jedynie przypadki występowania wady słuchu u jednego z opiekunów. Taki stan rzeczy dotyczył 0,95% matek oraz 4,76% ojców badanych dzieci. Są to w 5,43% rodzice uczniów miejskich i w 7,69% uczniów wiejskich.

Jednakże fakt posiadania wady słuchu przez jednego z rodziców nie miał istotnego wpływu na osiągnięcia szkolne dziecka. W trakcie badań stwierdzono bowiem, że wśród tych dzieci są zarówno uczniowie bardzo dobrzy, dobrzy, średni jak i słabi.

Ponadto uważa się, że rodzice z wadą słuchu stanowili jednak zbyt małą grupę, aby można było wyciągnąć tu bardziej ogólne wnioski.

Przedstawione dane świadczą o tym, że większość badanych dzieci z wadą słuchu wychowywana była w rodzinach pełnych, przez słyszących rodziców oraz posiadała rodzeństwo. Powyższa sytuacja miała miejsce w przypadku zdecydowanej liczby osób z każdej kategorii uczniów w środowisku miejskim i wiejskim.

Na tej podstawie przypuszcza się, że w badanej zbiorowości dzieci z uszkodzonym słuchem, analizowane powyżej czynniki występujące w środowisku rodzinnym, nie decydowały w istotnym stopniu o ich osiągnięciach szkolnych, co znalazło także potwierdzenie w trakcie analizy ilościowej zebranego materiału empirycznego.

Pomimo powyższego stwierdzenia, przypuszcza się o pośrednim wpływie omawianych czynników na postępy szkolne dzieci. Odgrywają bowiem one ważną rolę m.in. w kształtowaniu u dzieci poczucia bezpieczeństwa, stabilności rodziny, warunkują w dużym stopniu organizację właściwej opieki rewalidacyjnej, zapewniają stały kontakt ze środowiskiem słyszących. Tym samym oddziałują na ich prawidłowy rozwój, a w szczególności rozwój mowy dźwiękowej, co ma niezaprzeczalny wpływ na funkcjonowanie badanych dzieci w środowisku szkolnym, w tym w roli ucznia i kolegi.

### ***Warunki materialne rodziny***

Jednym z czynników, w stosunku do którego badacze wyrażają zróżnicowane i często odmienne opinie, są warunki materialne rodziny. M. Tyszkowa [1964], analizując sytuację rodzinną dzieci osiągających dobre postępy

w nauce i doznających niepowodzeń w pracy szkolnej, wykazała, że sytuacja rodzinna uczniów opóźnionych w nauce jest znacznie gorsza niż uczniów dobrych. Autorka stwierdziła, że warunki materialne uczniów dobrych i repetentów okazały się tylko nieznacznie zróżnicowane. Podkreśliła jednak, iż w indywidualnych przypadkach trudności materialne rodziny wpływają na obniżenie postępów szkolnych dziecka, ponieważ rzutują negatywnie na atmosferę rodzinną, stają się przyczyną konfliktów, co z kolei odbija się ujemnie na samopoczuciu dziecka i jego pracy szkolnej.

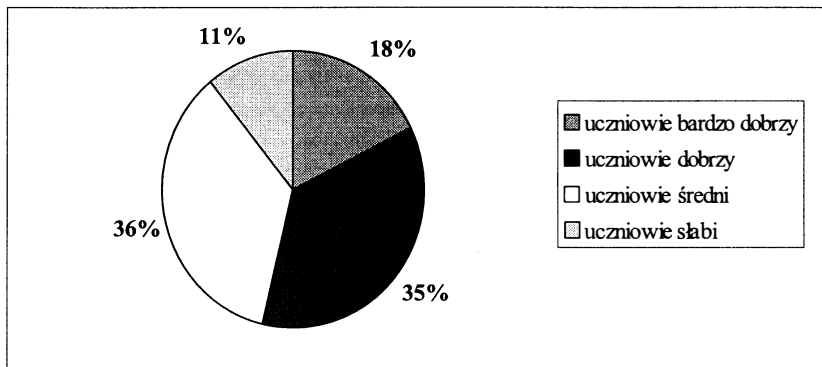
Zjawisko to dotyczy wszystkich dzieci, również z wadą słuchu.

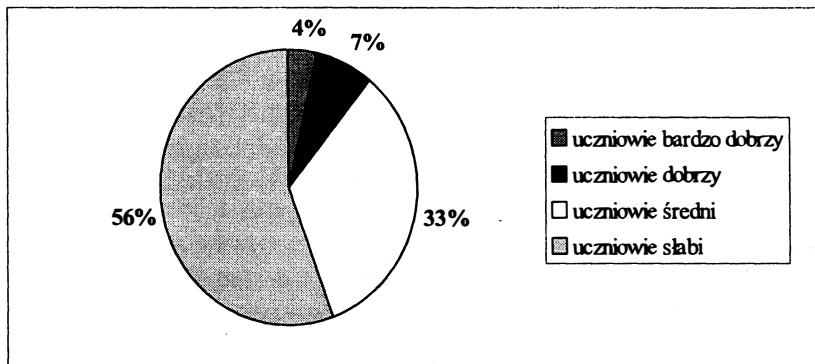
W postępowaniu badawczym za wskaźnik sytuacji materialnej przyjęto podany przez rodziców dochód miesięczny, przypadający na jednego członka rodziny. Na tej podstawie wyodrębniono cztery poziomy sytuacji materialnej rodziny: bardzo wysoki, wysoki, średni, niski.

Różnice, jakie zaobserwowano podczas analizy materiału empirycznego, dotyczyły statusu materialnego rodzin dzieci należących do poszczególnych kategorii uczniów. Wskazują one, że wyższy standard życia występował w rodzinach osób o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0 aniżeli w rodzinach uczniów słabych. Wśród uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich więcej było bowiem dzieci pochodzących z rodzin o bardzo wysokim lub wysokim poziomie sytuacji materialnej. Z kolei w większości rodzin uczniów słabych sytuacja materialna była na poziomie niskim lub średnim.

Zależność między osiągnięciami szkolnymi badanych dzieci a poziomem sytuacji materialnej ich rodzin jest szczególnie widoczna na przykładzie podgrupy osób pochodzących z rodzin o wysokim i podgrupy osób z rodzin o niskim standardzie życia (diagram kołowy 1 i 2).

**Diagram 1.** Dzieci pochodzące z rodzin o wysokim poziomie materialnym



**Diagram 2.** Dzieci pochodzące z rodzin o niskim poziomie materialnym

Przedstawione wskaźniki procentowe sugerują, iż osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu są w dużym stopniu zdeterminowane poziomem sytuacji materialnej ich rodzin.

Uważa się, że im wyższy poziom materialny charakteryzował rodziny badanych dzieci, tym lepsze wyniki uzyskiwały one w trakcie nauki szkolnej. Dla omawianych cech dowiedziono istotnej zależności ( $p = 0,0273$ ), a wyliczony współczynnik  $C$  wyniósł  $0,3893$ . Była to więc przeciętna siła związku.

W układzie środowiskowym (miasto–wieś) zauważono istotne różnice w standardzie życia na korzyść rodzin miejskich. Okazało się bowiem, że zdecydowana większość spośród uczniów miejskich pochodziła z rodzin o średnim poziomie materialnym. W przypadku uczniów wiejskich stwierdzono z kolei dominację grupy osób z rodzin o niskim poziomie. Należało do niej  $69,23\%$  ogółu dzieci ze wsi, w tym wszyscy uczniowie słabi. Pozostali uczniowie wiejscy pochodzili z rodzin o średnim poziomie materialnym. Z analizy materiału empirycznego wynika również, iż najkorzystniej – spośród poszczególnych kategorii miejscowości objętych badaniami – przedstawiała się sytuacja dzieci w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców, gdyż u  $50\%$  spośród nich poziom materialny ich rodzin określony został jako wysoki. Sytuacja ta dotyczyła przeważającej liczby dzieci z kategorii uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich. W badanej zbiorowości dzieci nie stwierdzono ponadto ani jednego przypadku świadczącego o niskim poziomie materialnym rodziny.

Uważa się, że wykazane powyżej różnice w standardzie życia rodzin miejskich i wiejskich potwierdzają wcześniejsze stwierdzenie o zależności między poziomem sytuacji materialnej rodzin uczniów z wadą słuchu a ich

osiągnięciami szkolnymi. Jak bowiem wykazano w rozdziale III pracy, lepsze wyniki w nauce uzyskiwały dzieci uczące się w środowisku miejskim, w tym zwłaszcza w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców, aniżeli uczęszczające do wiejskich szkół podstawowych, gdyż standard życia na wsi okazał się zdecydowanie niższy.

### ***Atmosfera wychowawcza rodziny***

Atmosfera wychowawcza rozumiana jest jako całokształt stosunków panujących między poszczególnymi członkami rodziny.

Szczególnie ważne są postawy wychowawcze rodziców wobec dziecka. Pod wpływem oddziaływań wychowawczych kształtują się bowiem określone postawy, sposoby zachowania i reagowania dzieci, ich osobowość, która jako podstawowy mechanizm regulujący, determinuje również osiągnięcia szkolne ucznia.

Właściwa atmosfera wychowawcza to taka, która nacechowana m.in. życzliwością, miłością, tolerancją, sprzyja kształtowaniu i utrwalaniu pozytywnej motywacji uczniów do nauki szkolnej, tworzeniu klimatu sprzyjającego uczeniu się. Taka atmosfera panująca w rodzinie – jak założono na wstępie postępowania badawczego – warunkuje powodzenie szkolne uczniów.

W badaniach własnych za wskaźnik właściwej atmosfery wychowawczej przyjęto zgodne pożycie małżeńskie rodziców oraz serdeczne stosunki panujące między członkami rodziny. Na tej podstawie stwierdzono, że zdecydowana większość (93,33%) dzieci z wadą słuchu miała zapewnioną właściwą atmosferę wychowawczą w rodzinie, sprzyjającą osiąganiu przez nie pozytywnych wyników w nauce.

Z kolei niewłaściwe warunki wychowawcze w domach rodzinnych respondentów w bardzo widoczny sposób przyczyniały się do ich słabych osiągnięć szkolnych. Brak właściwej atmosfery wychowawczej zanotowano u 6,67% ogółu badanych, w tym u 85,71% uczniów słabych i 14,29% uczniów średnich. Były to dzieci w 42,86% pochodzące ze środowiska wiejskiego, w 28,57% ze środowiska małomiasteczkowego i w 28,57% z Białegostoku.

Z materiałów zebranych w trakcie badań wynika, że przyczyn niewłaściwej atmosfery wychowawczej w rodzinach badanych dzieci należy doszukiwać się m.in. w złym pożyciu małżeńskim rodziców oraz strukturze rodziny. Na siedem przypadków braku odpowiednich warunków wychowawczych, w czterech (57,14%) uwarunkowany był on m.in. konfliktowym pożyciem między rodzicami, w jednym (14,29%) – rozwodem małżonków, jeden uczeń (14,29%) pochodził z rodziny niepełnej, inny uczeń (14,29%)

z rodziny zastępczej. Należy zauważyć, że dzieci wychowywane przez rodziców będących po rozwodzie lub pozostających we wzajemnym konflikcie, w 60% wykazywały obojętny stosunek do ojca.

**Tabela 7.** Atmosfera wychowawcza rodziny a osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu

Kategoria ucznia	Atmosfera wychowawcza rodziny				Razem	
	Właściwa		Niewłaściwa			
	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	14	13,33	–	–	14	13,33
<b>Dobry</b>	27	25,71	–	–	27	25,71
<b>Średni</b>	29	27,62	1	0,95	30	28,57
<b>Słaby</b>	28	26,67	6	5,71	34	32,38
<b>Ogółem</b>	98	93,33	7	6,67	105	100

$\chi^2 = 10,05252$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,018125$  – poziom prawie istotny

$C = 0,786$ ,  $C = 0,2956$  – współzależność słaba

$C_{kor}^{max} = 0,3761$  – współzależność przeciętna

**Reasumując** należy stwierdzić, iż atmosfera wychowawcza w rodzinach uczniów z wadą słuchu okazała się czynnikiem w istotnym stopniu warunkującym ich osiągnięcia szkolne. Chi-kwadrat osiągnęło wartość na takim poziomie istotności ( $p = 0,018$ ), który pozwalał jeszcze przyjąć hipotezę o zależności między analizowanymi zmiennymi, tj. atmosferą wychowawczą w rodzinie a wynikami w nauce badanych dzieci jako słuszną. Obliczony współczynnik  $C$  po skorygowaniu wyniósł  $0,3761$ , wskazuje więc na przeciętną współzależność między tymi cechami.

### **Poziom wykształcenia rodziców uczniów z wadą słuchu**

Jednym z najistotniejszych czynników, powtarzającym się w wielu badaniach, warunkującym bezpośrednio wypełnianie roli ucznia jest poziom wykształcenia rodziców. Zależność ta dotyczy zarówno dzieci z wadą słuchu jak i ich słyszących rówieśników. J. Niemiec [1977, s. 119, 127], przedsta-

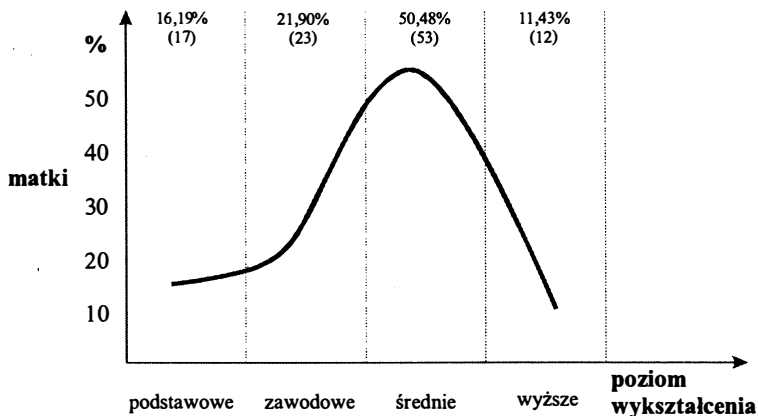
wiając badania nad wpływem wykształcenia rodziców na osiągnięcia szkolne podkreślił, iż „są one potwierdzeniem sugestii i stanowisk zawartych w literaturze pedagogicznej i socjologicznej. Poziom wykształcenia rodziców i środowisko kulturalne rodziny – jak twierdzi – są sprzyjającą okolicznością do osiągania lepszych efektów w nauce i wyższych ocen końcowych”.

Podobny pogląd w omawianej kwestii prezentuje L. Niebrzydowski [1972]. Stwierdził on, „że uzyskane przez uczniów postępy są wprost proporcjonalne do posiadanego przez rodziców wykształcenia. Im w jakiejś grupie więcej jest rodziców z wyższym lub średnim wykształceniem, tym uczeń należący do tej grupy uzyskuje lepsze wyniki w nauce” [1972, s. 114]. Również J. Stefanovič [1981] uważa, iż wykształcenie rodziców, a szczególnie ojca, ma większy wpływ na poziom wiadomości i umiejętności szkolnych niż kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli. Brak relacji między wykształceniem rodziców a rezultatami w nauce dziecka z uszkodzonym słuchem wykazały dane uzyskane z badań przeprowadzonych przez M. Dubczyńską [1991, s. 117], dotyczące okresu wczesnoszkolnego. Jednakże uważa ona, iż „wykształcenie rodziców staje się istotniejszym czynnikiem w klasach wyższych niż początkowych szkoły podstawowej”.

W badaniach własnych w pierwszej kolejności analizie statystycznej poddano zależność między **wykształceniem matek** a osiągnięciami szkolnymi ich dzieci.

Stwierdzono, że prawie co druga matka ucznia o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0 posiadała wykształcenie średnie. Należy do nich 57,14% ogółu matek uczniów bardzo dobrych, 62,96% ogółu uczniów dobrych i 53,33% ogółu uczniów średnich. Wykształcenie wyższe stwierdzono przede wszystkim u matek uczniów bardzo dobrych (35,71%) i dobrych (22,22%). Ani jedna matka ucznia bardzo dobrego nie posiadała wykształcenia podstawowego, zaś wykształcenia wyższego nie zanotowano w przypadku matek uczniów słabych. Ponadto matki dzieci słabo uczących się trzykrotnie częściej aniżeli matki osób z pozostałych kategorii uczniów legitymowały się wykształceniem podstawowym.

**Wykres 1.** Poziom wykształcenia matek uczniów z wadą słuchu

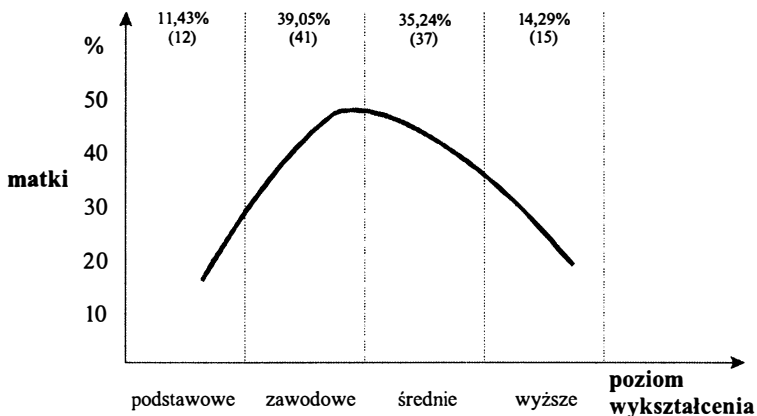


Przedstawione wskaźniki procentowe wskazują, że im wyższe wykształcenie posiadały matki badanych uczniów, tym lepsze rezultaty uzyskiwały ich dzieci w trakcie nauki szkolnej.

Zależność tych cech została dowiedziona na poziomie wysoce istotnym statystycznie ( $p = 0,00016$ ), a siła ich wzajemnego oddziaływania wyniosła 0,5611. Jest to więc współzależność wysoka.

Podobna sytuacja miała miejsce przy rozpatrywaniu zależności między poziomem **wykształcenia ojców** a osiągnięciami szkolnymi uczniów z wadą słuchu.

**Wykres 2.** Poziom wykształcenia ojców uczniów z wadą słuchu





Na podstawie analizy materiału badawczego stwierdzono, że ojcowie uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich częściej aniżeli matki legitymowali się wykształceniem wyższym lub zawodowym, rzadziej zaś wykształceniem średnim. Wśród 40,85% ojców z wykształceniem średnim była przeważająca liczba ojców uczniów bardzo dobrych (42,86%) i uczniów dobrych (55,56%). Wyższym wykształceniem wykazało się 18,31% ojców, w tym 35,71% ogółu uczniów bardzo dobrych i 22,22% ogółu uczniów dobrych.

Inaczej przedstawiał się poziom wykształcenia ojców uczniów słabych. Większość z nich, tj. 47,06%, posiadało wykształcenie zawodowe, najmniej – 5,88% – wykształcenie wyższe. Obliczono również, że w porównaniu z ojcami dzieci z pozostałych kategorii badanych uczniów, czterokrotnie częściej posiadali oni wykształcenie podstawowe, zaś dwukrotnie rzadziej – wykształcenie średnie.

Przedstawiona analiza materiału empirycznego, podobnie jak w przypadku matek uczniów z wadą słuchu, wskazuje na statystycznie istotną zależność między poziomem wykształcenia ojców a osiągnięciami szkolnymi ich dzieci. Współczynnik współzależności między omawianymi zmiennymi osiągnął wartość  $C = 0,5318$ , co świadczy o wysokiej sile związku tych cech.

Zatem bazując na wynikach badań własnych możemy stwierdzić, że im wyższy poziom wykształcenia posiadali rodzice, tym ich dzieci uzyskiwały lepsze rezultaty w trakcie nauki szkolnej.

Interesująca wydała się być próba sprawdzenia rozkładu wskaźników procentowych poziomu wykształcenia wśród rodziców uczniów miejskich i wiejskich.

Z analizy porównawczej wynika, że w środowisku miejskim rodzice badanych dzieci wykazywali wyższy poziom wykształcenia aniżeli w środowisku wiejskim. Ojcowie dzieci z miast w przeważającej liczbie posiadali wykształcenie zawodowe (40,23%) lub średnie (34,78%). Większość matek (55,43%) legitymowała się z kolei wykształceniem średnim, w tym 57,14% matek uczniów bardzo dobrych, 62,56% uczniów dobrych i 50,0% uczniów średnich. Wśród matek o wykształceniu podstawowym (8,70%) 62,5% stanowiły matki uczniów słabych.

Znacznie niższy poziom wykształcenia zanotowano wśród rodziców dzieci ze środowiska wiejskiego. Zdecydowana większość zarówno matek jak i ojców posiadała wykształcenie podstawowe, zaś ani jeden opiekun – w przeciwieństwie do rodziców uczniów z miast – nie legitymował się wykształceniem wyższym.

W układzie środowiskowym zaznaczyły się więc nie tylko różnice w poziomie wykształcenia rodziców uczniów miejskich i wiejskich, ale potwierdził się także wpływ omawianego czynnika na osiągnięcia szkolne badanych dzieci. Zależność ta utrzymuje się zarówno wewnątrz środowiska miejskiego jak i wiejskiego.

**Reasumując** należy stwierdzić, iż badania własne potwierdziły statystycznie istotną zależność osiągnięć szkolnych dzieci z wadą słuchu z wykształceniem ich rodziców. Wyższy poziom wykształcenia łączył się z lepszymi wynikami w nauce. Niewątpliwie należy to tłumaczyć tym, że wykształcenie rodziców pomaga w zrozumieniu złożonych problemów roli ucznia, w kształtowaniu sytuacji sprzyjających i wspierających wypełnianie zadań związanych z tą rolą.

Ogólnie stwierdza się również, że środowisko wiejskie stwarza znacznie mniej korzystne warunki rozwoju niż miasto. Wynika to m.in. z tego, że znaczna część rodziców wiejskich wykazuje niższy poziom wykształcenia w stosunku do rodziców uczniów miejskich. Ponadto, na podstawie zebranego materiału badawczego stwierdzono, że zarówno matki jak i ojcowie z wykształceniem wyższym niż podstawowe, wykazują większe zainteresowanie problemami szkolnymi swoich dzieci, potrafią wyjaśnić niezrozumiały materiał, wskazać literaturę, motywować poprzez organizację zajęć i zróżnicowane formy pomocy, itp. Przypuszcza się, że rodzice o niskim wykształceniu nie są w stanie udzielić pomocy swoim dzieciom w nauce, nie przejawiają zainteresowania pracą szkolną nie rozumiejąc jej problemów, co w efekcie obniża i niekiedy powoduje zanik motywacji dziecka do uczenia się.

### ***Zainteresowanie rodziców sytuacją szkolną uczniów z wadą słuchu***

W przypadku każdego dziecka, a zwłaszcza z wadą słuchu uczęszczającego do szkoły ogólnodostępnej, niezmiernie ważne jest zainteresowanie rodziców jego sytuacją szkolną.

Przejawem zainteresowania są m.in. rozmowy przeprowadzane z dzieckiem na tematy szkolne, zapewnienie w domu właściwych warunków do nauki szkolnej, pomoc przy odrabianiu pracy domowej, kontrola zadań realizowanych przez dziecko w ramach pełnienia roli ucznia oraz współpraca rodziców ze szkołą. Podejmując tego typu działania dążą do zminimalizowania szeregu trudności szkolnych dziecka, warunkując tym samym uzyskiwanie przez nie lepszych wyników w nauce. Należy przypuszczać, że dziecko, widząc zaangażowanie swoich rodziców w jego sprawy szkolne, chętniej

podejmuje trud związany z edukacją w szkole. Wynika z tego, że rodzice poprzez zainteresowanie sytuacją szkolną swojego dziecka, przeżywanie jego sukcesów i niepowodzeń, kształtują jego motywację do osiągnięć, przyczyniają się do powstawania nawyków systematycznej pracy, co w konsekwencji prowadzi do sukcesu szkolnego dziecka.

W badaniach własnych za wskaźnik zainteresowania rodziców edukacją szkolną przyjęto warunki domowe do nauki szkolnej, pomoc rodziców przy odrabianiu pracy domowej oraz częstotliwość ich kontaktów ze szkołą, do której uczęszcza dziecko.

Do rodziców należy m.in. zapewnienie dziecku odpowiednich **warunków domowych sprzyjających procesowi uczenia się**. Jednym z nich jest miejsce do pracy. Z informacji uzyskanych od dzieci wynika, że zdecydowana większość z nich, tj. 94,29% (99 osób) posiadała w środowisku domowym stałe miejsce do nauki. Wśród nich 67,68% miało własny pokój (85,71% ogółu uczniów bardzo dobrych, 85,19% ogółu uczniów dobrych), a 30,48% stały kąciok do pracy. Na brak stałego miejsca wskazało 5,71% ogółu badanych osób. Sytuacja ta wiąże się wyłącznie z uczniami średnimi i słabymi.

Należy przypuszczać, iż fakt posiadania w domu stałego miejsca do nauki, a zwłaszcza własnego pokoju, wzmacnia u uczniów poczucie niezależności, obowiązkowości i w efekcie rzutuje pozytywnie na ich osiągnięcia szkolne.

**Tabela 8.** Warunki domowe do nauki szkolnej a osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu

Kategoria ucznia	Warunki domowe do nauki szkolnej						Razem	
	ma swój pokój		ma kąciok do nauki		brak stałego miejsca			
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	12	11,43	2	1,9	–	–	14	13,33
<b>Dobry</b>	23	21,9	4	3,81	–	–	27	25,71
<b>Średni</b>	16	15,24	12	11,43	2	1,9	30	28,57
<b>Słaby</b>	16	15,24	14	13,33	4	3,81	34	32,38
<b>Ogółem</b>	67	63,81	32	30,48	6	5,71	105	100

$\chi^2 = 15,11318$ ,  $df = 6$ ,  $p = 0,01939$  – poziom prawie istotny

$C_{\max} = 0,841$ ,  $C = 0,3547$  – współzależność słaba

$C_{\text{kor}} = 0,4218$  – współzależność przeciętna

W układzie środowiskowym (miasto–wieś) lepsze warunki domowe do nauki szkolnej stwierdzono w przypadku uczniów miejskich. Zdecydowana większość spośród nich (68,48%) posiadała bowiem własny pokój, w tym 85,71% ogółu uczniów bardzo dobrych i 84,0% ogółu uczniów dobrych.

Odwrotnie pod względem warunków domowych do pracy szkolnej przedstawiała się sytuacja dzieci w środowisku wiejskim. Z niepokojem odnotowano fakt, że na brak stałego miejsca do nauki wskazało 30,77% uczniów ze wsi, a więc zdecydowanie więcej aniżeli z miast (2,17%).

Przypuszcza się, iż zaobserwowane różnice w warunkach domowych do nauki szkolnej uczniów miejskich i wiejskich, uwarunkowane były sytuacją materialną ich rodzin. Jak wykazano w trakcie badań dochód rodzin wiejskich przypadający na jednego członka rodziny nie przekraczał 100 złotych. Są to więc rodziny o niskim lub średnim poziomie sytuacji materialnej.

Kolejnym wyznacznikiem zainteresowania rodziców sytuacją szkolną była ich **pomoc okazywana dziecku w trakcie odrabiania pracy domowej**.

Taki stan rzeczy miał miejsce w przypadku 95,24% badanych uczniów.

**Tabela 9.** Pomoc rodziców przy odrabianiu pracy domowej a osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu

Kategoria ucznia	Pomoc rodziców przy odrabianiu pracy domowej						Razem	
	zawsze		czasami		brak pomocy			
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	13	12,38	1	0,95	–	–	14	13,33
<b>Dobry</b>	26	24,76	1	0,95	–	–	27	25,71
<b>Średni</b>	21	20	8	7,62	1	0,95	30	28,57
<b>Słaby</b>	18	17,14	12	11,43	4	3,81	34	32,38
<b>Ogółem</b>	78	74,29	22	20,95	5	4,76	105	100

$\chi^2 = 19,06597$ ,  $df = 6$ ,  $p = 0,00405$  – poziom istotny

$C_{\max} = 0,841$ ,  $C = 0,3920$  – współzależność przeciętna

Wśród nich najliczniejsze grono (60,0%) stanowiły osoby, którym rodzice zawsze służą pomocą przy nauce. Pomoc ta – jak wynikało z wypowiedzi badanych – polega najczęściej na wyjaśnianiu niezrozumiałych partii materiału, zwrotów, poleceń oraz sprawdzaniu poprawności wykonania pracy (w tym odpytywanie z zadanych „lekcji”). Zdaniem rodziców, ich dzieciom

szczególnie potrzebna jest pomoc z zakresu języka polskiego. Dlatego też, znając ich problemy z tego przedmiotu, np. aktywnie uczestniczą przy nauce czytania dziecka, przy redagowaniu opowiadań, robią dyktanda, sprawdzają pisemne prace twórcze pod względem stylistyki i ortografii.

Była to grupa rodziców, którzy świadomi trudności dydaktycznych, na jakie napotykać ich dzieci w trakcie nauki szkolnej, poprzez swoją pomoc dążyli do ich zminimalizowania, a tym samym ułatwienia dzieciom funkcjonowania w roli ucznia. Jak wykazały badania własne, zaangażowanie tej grupy rodziców w sprawy edukacji własnych dzieci miało pozytywny wpływ na osiągnięcia szkolne. Okazało się bowiem, iż dzieci te w przeważającej liczbie (76,92%) należały do podzbiorowości uczniów o średniej ocen szkolnych mieszczącej się w przedziale 3,0-5,5. Wśród nich była zdecydowana większość spośród uczniów bardzo dobrych (92,86%), dobrych (96,30%) i średnich (70,0%).

Kolejną grupę, wyodrębnioną podczas badań, stanowiły dzieci, którym rodzice pomocy przy odrabianiu pracy domowej udzielają jedynie w sporadycznych przypadkach, zazwyczaj na ich wyraźną prośbę. Jak wynikało z wypowiedzi badanych, zainteresowanie rodziców ich nauką szkolną ogranicza się zazwyczaj do kontrolowania wykonania pracy domowej przez dziecko, sprawdzenia jego zeszytów i prac klasowych. Są to rodzice 20,95% ogółu badanych dzieci, w tym 26,67% ogółu uczniów średnich i 35,29% ogółu uczniów słabych.

Niestety, były również takie dzieci, którym rodzice w ogóle nie pomagają przy odrabianiu pracy domowej. Stanowiły one 4,76% ogółu badanych, w tym 80,0% z nich to uczniowie wiejscy i 20,0% – uczniowie miejscy. Taki stan rzeczy znajduje negatywny obraz w osiągnięciach szkolnych dzieci: na pięć zaobserwowanych przypadków braku pomocy ze strony rodziców, cztery (80,0%) dotyczyły uczniów słabych i jeden (20,0%) ucznia średniego.

Przedstawiona jakościowa analiza materiału empirycznego oraz obliczenia statystyczne wskazują na występowanie istotnej zależności między pomocą rodziców dzieciom przy odrabianiu pracy domowej a ich powodzeniem w nauce. Stwierdzono, że osoby, które miały zapewnioną stałą pomoc ze strony rodziców przy odrabianiu pracy domowej częściej należały do kategorii uczniów bardzo dobrych i dobrych aniżeli te, które uzyskiwały sporadyczną pomoc lub też nie miały jej zapewnionej w środowisku domowym.

Istotną rolę w przypadku każdego dziecka, w tym szczególnie niepełnosprawnego, uczestniczącego w edukacji integracyjnej, odgrywa ścisła

**współpraca rodziców ze szkołą.** Wydaje się bowiem, że częste kontakty rodziców z nauczycielami stwarzają możliwość wymiany informacji na temat postępów szkolnych i rewalidacyjnych dziecka, a w przypadku występowania trudności dydaktyczno-wychowawczych, dają okazję do wspólnego ustalenia form pomocy uczniowi w wypełnianiu przez niego obowiązków szkolnych.

Jak twierdzi R. Ossowski [1993, s. 68] „w stosunku do dziecka niepełnosprawnego, w tym z wadą słuchu (*przypis własny*), solidarne współdziałanie i współpraca nauczyciela i rodziców stanowi kojące otoczenie tak potrzebne do przeżywania goryczy porażek w procesie funkcjonowania w świecie, w którym produkcja i wymiana dokonuje się według reguł narzuconych przez ludzi zdrowych i zasadę konkurencji”.

W badaniach własnych kontakty rodziców ze szkołą przedstawiono na podstawie ich częstotliwości w czterech zakresach: systematyczne, okazjonalne, sporadyczne, przychodzenie na wezwanie szkoły.

W wyniku analizy materiału empirycznego stwierdzono, że najliczniejsze grono wśród badanych uczniów stanowili ci, których rodzice utrzymują systematyczny kontakt z ich szkołą. Należy do nich 52,38% ogółu dzieci, w środowisku miejskim – 55,43%, w środowisku wiejskim – 30,77%. Były to dzieci, których rodzice poza wywiadówkami i zebraniem często kontaktują się z nauczycielami przedmiotów i z wychowawcą w celu przekazania informacji o przebiegu procesu rewalidacyjnego dziecka w poradni specjalistycznej. W przypadku występowania trudności dydaktyczno-wychowawczych, rodzice wspólnie z nauczycielem starają się ustalić formę pomocy i działań wspomagających wypełnianie przez dziecko obowiązków szkolnych. Taka postawa rodziców niewątpliwie ułatwiała badanym dzieciom funkcjonowanie w środowisku szkolnym, w tym w roli ucznia. Świadczą o tym m.in. wyniki uzyskiwane przez nich w trakcie nauki szkolnej. Jak wskazują dane (tabela 10), zdecydowana większość spośród tych dzieci (78,18%) należała w swoich klasach do podzbiorowości uczniów otrzymujących średnią ocen szkolnych powyżej 3,0. Stanowiły one 85,71% ogółu uczniów bardzo dobrych i 74,07% ogółu uczniów dobrych.

Kolejne grupy, wyodrębnione na podstawie zebranego materiału empirycznego, to dzieci, których rodzice utrzymują okazjonalny lub sporadyczny kontakt ze szkołą.

Okazjonalny kontakt utrzymywało 17,14% rodziców badanych dzieci. W środowisku wiejskim stanowili oni 38,46%, w środowisku miejskim – już trzykrotnie mniejszą (11,43%) zbiorowość. Ich dzieci zostały zakwalifikowane wyłącznie do kategorii uczniów średnich (44,44%) lub słabych (55,56%).

**Tabela 10.** Wpływ częstotliwości kontaktów rodziców ze szkołą na osiągnięcia szkolne ich dzieci

Kategoria ucznia	Kontakt rodziców ze szkołą								Razem	
	systematyczny		okazjonalny		sporadyczny		przychodzą na wezwanie			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bardzo dobry	12	11,43	–	–	1	0,95	1	0,95	14	13,33
Dobry	20	19,05	–	–	–	–	7	6,67	27	25,71
Średni	11	10,48	8	7,62	5	4,76	6	5,71	30	28,57
Słaby	12	11,43	10	9,52	6	5,71	6	5,71	34	32,38
Ogółem	55	52,38	18	17,14	12	11,43	20	19,05	105	100

$\chi^2 = 27,24909$ ,  $df = 9$ ,  $p = 0,00127$  – poziom istotny

$C_{\max} = 0,866$ ,  $C = 0,45392$  – współzależność przeciętna

$C_{\text{kor}} = 0,5242$  – współzależność wysoka

Podobnie – pod względem wyników w nauce – przedstawiała się sytuacja dzieci, których rodzice jedynie sporadycznie kontaktują się ze szkołą. Taki stan rzeczy dotyczył 11,43% ogółu badanych uczniów, w tym 10,87% w środowisku miejskim i 15,38% w środowisku wiejskim. Były to w zdecydowanej większości osoby zaliczane do grupy uczniów średnich (41,67%) i słabych (50,0%).

Zjawiskiem budzącym wiele niepokoju był fakt istnienia grupy uczniów, których kontakt rodziców ze szkołą ogranicza się wyłącznie do specjalnego wezwania nauczycieli. Stanowili oni 19,05% ogółu badanych, w tym w środowisku miejskim nieznacznie większą (o 4,19%) zbiorowość aniżeli w środowisku wiejskim. Sytuacja ta zdecydowanie miała swe negatywne konsekwencje w osiągnięciach szkolnych badanych dzieci, które jedynie w sporadycznych przypadkach zaliczone zostały do kategorii uczniów bardzo dobrych.

**Reasumując**, należy stwierdzić, że zainteresowanie rodziców sytuacją szkolną dzieci jest czynnikiem odgrywającym istotną rolę w osiągnięciach szkolnych badanych uczniów.

Uważa się, że lepsze wyniki w nauce uzyskują te dzieci, które posiadają w domu stałe miejsce do pracy, a w szczególności własny pokój, które mają zapewnioną stałą pomoc ze strony rodziców przy odrabianiu pracy domowej oraz których rodzice utrzymują systematyczny kontakt z ich szkołą. Taka

sytuacja – jak się przypuszcza na podstawie badań własnych – ma miejsce częściej wśród uczniów z miast aniżeli ze wsi.

### **Krótkie podsumowanie**

Analiza materiału empirycznego przedstawiona w powyższym podrozdziale dowodzi, że większość spośród omawianych **czynników związanych ze środowiskiem rodzinnym** ma istotny wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu. Są to: poziom wykształcenia rodziców, ich zainteresowanie sytuacją szkolną dzieci, poziom sytuacji materialnej rodziny oraz atmosfera wychowawcza panująca w domu rodzinnym. Wśród nich naczelną rolę zajmuje poziom wykształcenia rodziców. Stwierdzono bowiem, iż wysoka współzależność na poziomie wysoce istotnym statystycznie zachodzi jedynie między poziomem wykształcenia matek i ojców a powodzeniem szkolnym ich dzieci.

Ponadto, w trakcie jakościowej jak i ilościowej analizy materiału badawczego, nie zanotowano istotnej statystycznie zależności między osiągnięciami szkolnymi uczniów z uszkodzonym słuchem a strukturą rodziny, stanem słuchu ich rodziców oraz liczbą dzieci w rodzinie. Jednakże – jak się przypuszcza – istnieje pośredni wpływ tych czynników na wyniki w nauce badanych dzieci.

### **4.3. Osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu a poziom akceptowania ich przez słyszących rówieśników szkolnych**

Sytuacja dziecka w grupie rówieśniczej stanowi ważny element sytuacji szkolnej ucznia. Jak twierdzi W. Potocka [1990, s. 62], „atmosfera wychowawcza klasy i miejsce dziecka w zespole rówieśniczym mają swój udział w kształtowaniu się dziecięcych postaw, motywacji i aspiracji życiowych. One zaś, albo inspirują do wysiłku na rzecz innych osób lub zadań, albo blokują ten wysiłek”.

Z przeprowadzonych badań własnych wynika, iż pozytywne wybory ze strony słyszących rówieśników szkolnych uzyskało 64,76% dzieci z uszkodzonym słuchem, w tym w środowisku miejskim 65,22%, w środowisku wiejskim 61,54% ogółu. W stosunku do 33,33% ogółu badanych uczniów (32,62% ogółu uczniów miejskich i 35,71% ogółu uczniów wiejskich) stwierdzono obojętne, a wobec 1,90% – negatywne postawy uczniów pełnosprawnych.



Fakt, iż zdecydowana większość dzieci z wadą słuchu uzyskała pozytywne wybory ze strony swoich kolegów szkolnych, należy niewątpliwie tłumaczyć cechami charakteryzującymi badane dzieci. Zdaniem nauczycieli są to m.in. takie cechy jak: koleżeńskość, pomysłowość, czynność, dojrzałość emocjonalna, uspołecznienie, systematyczność, pilność.

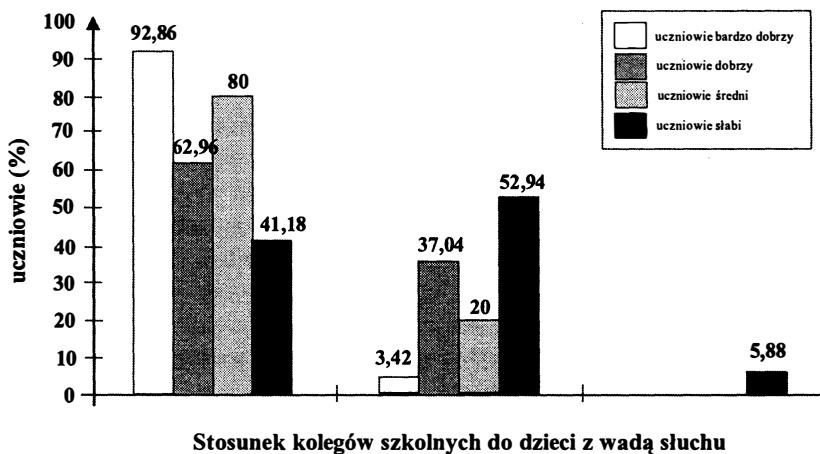
Innym determinantem akceptacji koleżeńskiej uczniów z uszkodzonym słuchem były ich zainteresowania. Do najczęściej wymienianych przez badane osoby należały: zainteresowania plastyczne, motoryzacyjne, muzyczne, z zakresu informatyki czy też innych wybranych dziedzin naukowych. Zainteresowania te były niekiedy zbieżne z zainteresowaniami pełnosprawnych uczniów, a ich „rozwijanie” odbywało się podczas wspólnych zajęć pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych spotkań. Taka sytuacja miała miejsce w przypadku 48,57% badanych dzieci, które brały udział w zajęciach pozalekcyjnych, organizowanych na terenie szkoły. Z kolei, jak twierdzili respondenci, 66,67% z nich swój wolny czas od nauki spędza w towarzystwie kolegów, zwłaszcza kolegów szkolnych, którzy są bardzo często – ze względu na bliskie sąsiedztwo zamieszkania – zarazem kolegami z podwórka. Z analizy materiału empirycznego wynika ponadto, iż 39,05% ogółu dzieci z wadą słuchu na pytanie: *Kto jest twoim najlepszym przyjacielem?* wskazało na słyszącego kolegę (koleżankę) z klasy szkolnej. Osoby te stanowiły większość wśród badanych w każdej kategorii miejscowości objętej badaniami.

**Reasumując** powyższe rozważania należy podkreślić, iż uczniowie z wadą słuchu, uczestniczący w badaniach, mieli w swoich klasach zapewnioną korzystną sytuację rówieńniczą. Akceptacja koleżeńska jako element składowy powodzenia szkolnego wpływała pozytywnie nie tylko na samopoczucie dzieci, ale także przyczyniła się do osiągnięcia przez nie sukcesów na polu nauki. Dzięki życzliwości, pomocy uzyskiwanej ze strony rówieśników, uczniowie niepełnosprawni byli w stanie pokonać szereg trudności szkolnych, zwiększając tym samym szansę na zdobycie dydaktycznego powodzenia. Stwierdzenie to jest zgodne ze stanowiskiem O. Lipkowskiego [1976], który twierdzi, że życzliwość środowiska społecznego jest jedną z zasad integracji.

Z rozkładu danych zawartych na histogramie 2 wynika, że zdecydowana większość (76,06%) uczniów należących do podzbiorowości osób o średniej ocen szkolnych mieszczącej się w przedziale 3,0-5,5, uzyskała pozytywne wybory ze strony słyszących rówieśników szkolnych. Wśród nich są wszyscy uczniowie dobrzy i średni, uczący się w środowisku wiejskim oraz przeważająca liczba spośród uczniów bardzo dobrych (92, 86%), dobrych (60,0%) i średnich (76, 92%) ze środowiska miejskiego. Wobec pozostałych

26,15% ogółu uczniów miejskich o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0, zanotowano w trakcie badań obojętny stosunek słyszących kolegów i koleżanek z klasy szkolnej.

**Histogram 2.** Poziom akceptacji koleżeńskiej uczniów z wadą słuchu a ich osiągnięcia szkolne



$\chi^2 = 18,40603$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,00529$  – poziom wysoce istotny  
 $C_{max} = 0,841$ ,  $C = 0,3862$  – współzależność przeciętna

Inaczej przedstawiał się rozkład wskaźników procentowych dla dzieci z podzbiorowości uczniów słabych. Do większości (52,94%) spośród nich uczniowie pełnosprawni wykazywali obojętny stosunek. Sytuacja ta miała miejsce znacznie częściej w przypadku uczniów słabych ze wsi (71,43%) aniżeli z miast (48,15%). Pozytywne wybory ze strony kolegów szkolnych uzyskało 41,18% ogółu osób o średniej ocen szkolnych mieszczącej się w przedziale 2,0-2,9, czyli prawie dwukrotnie mniej niż w podzbiorowości pozostałych uczniów. W środowisku miejskim stanowili oni 48,15% ogółu badanych, zaś w środowisku wiejskim – jedynie 28,57%.

Przedstawiona analiza materiału badawczego wskazuje na osiągnięcie przez badane dzieci powodzenia szkolnego, rozpatrywanego w aspekcie społecznym. Większość z nich bowiem była nie tylko akceptowana przez swoich pełnosprawnych rówieśników szkolnych, ale również w ich towarzystwie najczęściej spędzała swój wolny czas, miała wśród nich swoich najlepszych

kolegów oraz może w razie potrzeby mogła liczyć na ich pomoc w nauce.

Fakt ten – jak wynika z zebranego materiału empirycznego – w istotnym stopniu przyczynił się do ich powodzenia dydaktycznego. Okazało się bowiem, że do kategorii uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich częściej przynależały dzieci uzyskujące pozytywne wybory ze strony kolegów szkolnych aniżeli te osoby, wobec których słyszący przyjmują postawę obojętną lub negatywną.

#### **4.4. Czynniki dydaktyczne a wyniki w nauce uczniów z uszkodzonym słuchem**

Kolejną grupę determinantów powodzenia szkolnego uczniów z wadą słuchu, analizowaną w trakcie badań własnych, stanowiły czynniki o charakterze dydaktycznym.

Uważa się, że wśród nich nadrzędną rolę odgrywa osoba nauczyciela. Od niego bowiem, jego właściwej postawy i odpowiedniego przygotowania do pracy dydaktyczno-wychowawczej, w tym z dziećmi niepełnosprawnymi, zależy m.in. samopoczucie uczniów z wadą słuchu, ich samoocena oraz motywacja do nauki, co w konsekwencji ułatwia im funkcjonowanie w roli kolegi i ucznia.

W badaniach własnych uwzględniono następujące czynniki o charakterze dydaktycznym:

- miejsce zajmowane przez uczniów z wadą słuchu w ławce szkolnej,
- dodatkowa pomoc ze strony nauczycieli udzielana dzieciom w trakcie trwania lekcji jak i po jej zakończeniu,
- poziom wykształcenia nauczycieli,
- stan przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczycieli do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi,
- udział uczniów z wadą słuchu w zajęciach pozalekcyjnych.

#### ***Usytuowanie uczniów z wadą słuchu w ławce szkolnej***

Podjęcie decyzji o uczestniczeniu dziecka z wadą słuchu w życiu szkoły ogólnodostępnej stawia przed dyrekcją i personelem szkolnym (zwłaszcza pedagogicznym i medycznym) szereg nowych zadań. Mają one na celu ułatwienie dziecku funkcjonowania w środowisku szkolnym, szczególnie w roli kolegi i ucznia.

W wielu przypadkach realizatorem tych zamierzeń jest nauczyciel. Jako osoba mająca najczęstszy kontakt z uczniem, powinien w swojej pracy

dydaktyczno-wychowawczej uwzględnić wszelkie jego potrzeby i możliwości rozwojowe. Dlatego też powinien zapewnić mu właściwą atmosferę w klasie szkolnej oraz stworzyć odpowiednie warunki kształcenia, zgodnie z wymogami rehabilitacji, m.in. takie jak właściwe oświetlenie miejsca pracy, usytuowanie w pierwszej lub drugiej ławce, jak najczęstsze stosowanie metod poglądowych podczas lekcji. Wydaje się, że taka postawa przyjęta przez nauczyciela wobec dziecka z wadą słuchu w istotnym stopniu ułatwi mu adaptację oraz zdobywanie wiedzy w środowisku słyszących rówieśników szkolnych. Niewątpliwie może również przyczynić się do sukcesu ucznia na polu nauki.

Z zebranego materiału badawczego wynika, iż w badanej zbiorowości uczniów – ze względu na ich potrzeby i możliwości rozwojowe – spełniony został jeden z istotnych wymogów rehabilitacji, tj. usytuowanie ucznia we właściwej ławce szkolnej.

Uczniowie uczestniczący w badaniach w zdecydowanej większości zajmowali miejsce w pierwszej (62,86% ) lub drugiej (21,90%) ławce. Dzięki usytuowaniu w początkowych ławkach mieli oni możliwość – przy patrzeniu na wprost, bezpośrednio na nauczyciela – na słuchanie i odczytywanie mowy z ust.

Sytuacja ta niewątpliwie ułatwiała im pracę na lekcjach, jednakże nie okazała się czynnikiem przyczyniającym się w istotnym stopniu do ich osiągnięć szkolnych. Była bowiem wśród nich przeważająca liczba dzieci zarówno z kategorii uczniów bardzo dobrych, dobrych, średnich jak i słabych.

Na szczególną uwagę zasługuje ta grupa osób, która, mimo posiadanej wady słuchu, zajmowała w skali szkolnej miejsca w dalszych ławkach. Stanowiła ona 15,24% ogółu badanych dzieci, w tym 50,0% z nich to uczniowie słabi. Były to osoby, które w 91,67% uczęszczały do miejskich szkół ogólnodostępnych.

W tym przypadku można przypuszczać, iż zmiana usytuowania w sali na miejsce w ławce początkowej (pierwszej lub drugiej), umożliwiłaby tym dzieciom lepszy odbiór treści przekazywanych przez nauczyciela i pozostałych uczniów w klasie, tym samym oddziałując pozytywnie na ich wyniki w nauce.

Fakt ten niewątpliwie świadczy o braku znajomości przez nauczycieli podstawowych zagadnień na temat potrzeb i możliwości osób z wadą słuchu bądź też o nieświadomości nauczycieli o posiadaniu w klasie ucznia z uszkodzonym słuchem. Wiadomo zaś jest, iż w dużej mierze od postawy nauczyciela przyjętej wobec dziecka niepełnosprawnego zależy jego sukces szkolny.

### ***Dodatkowa pomoc nauczycieli w trakcie lekcji i po jej zakończeniu***

Uważa się, że nauczyciel dziecka z wadą słuchu, mając świadomość ogromu jego trudności natury lingwistycznej, psychologicznej, społecznej, powinien poprzez właściwą organizację pracy dydaktyczno-wychowawczej dążyć do ich zminimalizowania, co może pozytywnie wpłynąć na wyniki uzyskiwane przez nie w trakcie nauki szkolnej.

Oczywiste wydaje się, że każdy uczeń, a w szczególności z wadą słuchu, powinien mieć zagwarantowaną pomoc ze strony nauczyciela w trakcie trwania lekcji, jak i po jej zakończeniu.

W związku z powyższym stwierdzeniem, w badaniach własnych podjęto próbę zweryfikowania wpływu dodatkowej pomocy, udzielanej dzieciom z uszkodzonym słuchem przez nauczycieli, na ich osiągnięcia szkolne.

Wskaźnikiem do uzyskania informacji na ten temat było pytanie skierowane do uczniów: *Czy uzyskujesz dodatkową pomoc ze strony nauczycieli w trakcie trwania lekcji i po jej zakończeniu?* Badani mieli do wyboru trzy możliwości odpowiedzi: „tak”, „różnie”, „nie”.

Na tej podstawie stwierdzono, że 40,95% z nich, w tym porównywalna liczba spośród każdej kategorii uczniów, **na pierwszą część pytania** udzieliła odpowiedzi typu „różnie”. Oznacza to, że na pomoc ze strony nauczycieli mogą oni liczyć jedynie w sporadycznych przypadkach i to jedynie na niektórych lekcjach. Jak podkreślali w swoich wypowiedziach – fakt ten jest ściśle związany z postawą nauczyciela wykładającego dany przedmiot. Na postawione pytanie, pozostałe dzieci w 31,43% (w tym 33,33% stanowili uczniowie słabi i jedynie 9,10% uczniowie bardzo dobrzy) udzieliły odpowiedzi twierdzącej, co oznacza, że zawsze i na każdej lekcji uzyskują pomoc ze strony nauczycieli oraz w 27,62% – odpowiedzi przeczącej, co świadczy z kolei o braku dodatkowej pomocy udzielanej im przez wykładowców.

W jeszcze mniej optymistycznym świetle przedstawiała się sytuacja dzieci z uszkodzonym słuchem ze względu na **dodatkową pomoc udzielaną im przez nauczycieli po zakończeniu lekcji**.

Z informacji uzyskanych od dzieci wynika, iż przeważająca liczba (57,14%) spośród nich nie uzyskiwała dodatkowej pomocy od nauczycieli po zakończeniu lekcji. Pozostałe osoby, stanowiące 42,86% ogółu badanych, w 46,67% (w tym większość uczniów słabych i średnich) otrzymywały pomoc po lekcji zawsze, ilekroć zaistniała tego typu potrzeba, zaś w 53,33% już tylko po niektórych lekcjach.

Z przedstawionych danych wynika zatem brak istotnej zależności między dodatkową pomocą nauczycielską udzielaną uczniom w trakcie trwania lekcji i po jej zakończeniu a ich wynikami w nauce. Stwierdzono, że w przypadku badanej zbiorowości dzieci – bez względu na ich przynależność do określonej kategorii uczniów – podczas lekcji dominowała sporadyczna pomoc ze strony wykładowców, po zajęciach lekcyjnych – jej brak. Ponadto, wśród osób, którym pomoc ta była udzielana, przeważali uczniowie słabi i średni, z kolei na jej brak w trakcie trwania lekcji wskazało najwięcej dzieci spośród uczniów dobrych i słabych, po jej zakończeniu – z kategorii uczniów dobrych i bardzo dobrych. Zatem wynika z tego, że większość dzieci, które nie otrzymywały pomocy ze strony nauczycieli, bardzo często uzyskiwały w trakcie nauki lepsze wyniki aniżeli ich rówieśnicy, mający zapewnioną tego typu pomoc.

Wiele niepokoju budzi fakt braku pomocy nauczycielskiej w trakcie zajęć lekcyjnych w środowisku wiejskim (obserwowany zdecydowanie częściej aniżeli w miastach). Wśród osób mających zapewnioną pomoc nauczycieli jedynie 3,45% stanowili uczniowie ze wsi. Zdawałoby się, że w środowisku wiejskim chociażby niewielka liczebność klas szkolnych jest czynnikiem sprzyjającym indywidualizacji w procesie nauczania. Dlatego jak sądzę, nawet pomoc po zakończeniu lekcji – równie bardzo ważna – występująca częściej w zbiorowości wiejskiej (30,77%) niż miejskiej (18,48%), nie uzasadnia postaw nauczycieli przyjmowanych wobec swych wychowanków w trakcie zajęć lekcyjnych. Być może przyczyny powyższego stanu rzeczy należy doszukiwać się np. w słabej orientacji nauczycieli w zakresie występowania wady słuchu u badanych uczniów, przebiegu rewalidacji, a nawet w braku odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi.

### ***Stan przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi***

W trakcie analizy czynników dydaktycznych, warunkujących osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu, istotne były dane dotyczące kwalifikacji zawodowych (wykształcenia) nauczycieli oraz stanu ich przygotowania do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi.

Wydaje się, że nauczyciel posiadający wykształcenie wyższe, a ponadto z przygotowaniem do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi, jest w stanie we właściwy sposób zorganizować pracę dydaktyczno-wychowawczą na lekcjach, zgodnie z wymogami rehabilitacji, uwzględniając potrzeby i możliwości rozwojowe swoich uczniów.

W przypadku badanych dzieci stwierdzono, że zdecydowana większość z nich (75,24%) kształciła się pod kierunkiem nauczycieli legitymujących się wykształceniem wyższym – pedagogicznym (72,15%) lub przedmiotowym (27,85%). Wśród nich była przeważająca liczba osób z każdej analizowanej kategorii uczniów, uczących się zarówno w miejskich jak i wiejskich szkołach podstawowych. Pozostałe 22,86% badanych dzieci nauczanych było przez nauczycieli, którzy ukończyli Studium Nauczycielskie. W środowisku wiejskim do ich grona przynależało 30,77% ogółu badanych, w środowisku miejskim – 21,74%, w tym aż 75% pochodziło ze środowiska wielkomiejskiego (Białystok, miasta liczące do 50 tysięcy mieszkańców). Byli to w zdecydowanej większości uczniowie średni i słabi.

Ponadto w przypadku dwóch uczniów słabych (1,90% wszystkich badanych) – co wzbudziło szczególny niepokój – proces dydaktyczno-wychowawczy organizowany był przez nauczycieli mających jedynie wykształcenie średnie ogólne. Jedna z tych osób posiadała 5-letni, druga 20-letni staż pracy. Jest to tym bardziej niepokojący, a zarazem zaskakujący fakt, iż miał on miejsce w środowisku wielkomiejskim.

Wykazana zależność między wynikami w nauce szkolnej uczniów z wadą słuchu a poziomem wykształcenia ich nauczycieli pozwala przypuszczać, że podniesienie kwalifikacji przez tę grupę nauczycieli, którzy ukończyli Studium Nauczycielskie lub liceum ogólnokształcące mogłoby pozytywnie wpłynąć na osiągnięcia szkolne ich wychowanków.

Wniosek, iż niemal wszystkie badane dzieci z uszkodzonym słuchem kształciły się pod kierunkiem fachowo przygotowanej kadry pedagogicznej, byłby tym bardziej optymistyczny, gdyby nauczyciele dysponowali równocześnie zasobem wiadomości dotyczących sposobów przewyżczania trudności szkolnych uczniów z wadą słuchu. Tak, niestety, nie było, o czym świadczą **nauczycielskie opinie o własnym przygotowaniu merytorycznym i metodycznym do pracy dydaktycznej z niepełnosprawnymi uczniami.**

Zdecydowana większość nauczycieli badanych uczniów wyrażała pogląd, iż ich merytoryczne i metodyczne przygotowanie do pracy szkolnej z dziećmi odbiegającymi od normy rozwojowej i zdrowotnej jest niewystarczające.

Przygotowanie merytoryczne jako niewystarczające określiło 71,43% wychowawców ogółu badanych dzieci, w tym 70,65% w środowisku miejskim i 76,92% w środowisku wiejskim. Pod ich kierunkiem kształciło się ponad dwukrotnie więcej uczniów słabych (34,67%) aniżeli uczniów bardzo dobrych (14,67%).

**Tabela 11.** Poziom merytorycznego przygotowania nauczycieli do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi a osiągnięcia szkolne badanych uczniów

Kategoria ucznia	Poziom merytorycznego przygotowania nauczycieli do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi						Razem	
	Bardzo dobry		Wystarczający		Niewystarczający			
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	–	–	3	2,86	11	10,48	14	13,33
<b>Dobry</b>	1	0,95	10	9,52	16	15,24	27	25,71
<b>Średni</b>	1	0,95	7	6,67	22	20,95	30	28,57
<b>Słaby</b>	1	0,95	7	6,67	26	24,76	34	32,38
<b>Ogółem</b>	3	2,86	27	25,71	75	71,43	105	100,0

$\chi^2 = 3,148129$ ,  $df = 6$ ,  $p = 0,7900386$  – poziom nieistotny statystycznie

**Tabela 12.** Poziom metodycznego przygotowania nauczycieli do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi a osiągnięcia szkolne badanych uczniów

Kategoria ucznia	Poziom metodycznego przygotowania nauczycieli do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi						Razem	
	Bardzo dobry		Wystarczający		Niewystarczający			
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	–	–	3	2,86	11	10,48	14	13,33
<b>Dobry</b>	1	0,95	10	9,52	16	15,24	27	25,71
<b>Średni</b>	2	1,90	6	5,71	22	20,95	30	28,57
<b>Słaby</b>	–	–	6	5,71	28	26,67	34	32,38
<b>Ogółem</b>	3	2,86	25	23,81	77	73,33	105	100,0

$\chi^2 = 6,864434$ ,  $df = 6$ ,  $p = 0,3335665$  – poziom nieistotny statystycznie

Zbliżone wskaźniki procentowe uzyskano w przypadku analizy danych dotyczących grupy dzieci nauczanych przez pedagogów o niewystarczającym przygotowaniu pod względem metodycznym. Stanowiły one 73,33% ogółu badanych, w tym przeważająca liczba (36,36%) z nich należała do kategorii uczniów słabych. Z kolei najmniej liczebne wśród nich były podgrupy uczniów bardzo dobrych (14,29%) i dobrych (20,78%). Sytuacja ta dotyczyła 70,65%



ogółu uczniów miejskich i aż 92,31% ogółu uczniów wiejskich.

Odwrotnie przedstawiał się rozkład wskaźników procentowych w przypadku podzbiorowości osób nauczanych przez nauczycieli o bardzo dobrym i wystarczającym przygotowaniu pod względem merytorycznym i metodycznym. Wśród nich – jak wynika z informacji zawartych w tabelach 11 i 12 – zdecydowanie więcej było uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich aniżeli uczniów słabych.

Z przedstawionej analizy materiału empirycznego wynika zatem, że im wyższy poziom merytorycznego i metodycznego przygotowania do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi posiadali nauczyciele, tym lepsze były osiągnięcia szkolne ich wychowanków z wadą słuchu.

Należy jednak podkreślić generalnie słaby poziom przygotowania badanych nauczycieli do pracy z dziećmi odbiegającymi od normy rozwojowej i zdrowotnej. Potwierdzeniem nauczycielskiej nieznamomości problematyki form skutecznego przezwycięzania trudności szkolnych uczniów z uszkodzonym słuchem, ich mniejszego zaangażowania w tok lekcji oraz tych cech osobowościowych, które negatywnie oddziałują na pracę szkolną dziecka, były także odpowiedzi pedagogów na pytanie: *w jaki sposób szkoła pomaga lub mogłaby pomóc uczniom w osiągnięciu przez nich powodzenia szkolnego?* Większość badanych wskazała na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, życzliwą atmosferę w klasie. Ubóstwo proponowanych form pracy rewalidacyjnej wynikało z nikłej wiedzy nauczycieli z zakresu pedagogiki specjalnej i to wyniesionej jedynie ze studiów pedagogicznych. Do nielicznych (tylko czterech nauczycieli) należeli ci, którzy podjęli dodatkowy wysiłek w dokształcaniu się w kierunku pedagogiki specjalnej. Jak wynika z badań, trzech nauczycieli ukończyło kurs reedukacyjny, jeden nauczyciel – kurs z zakresu oligofrenopedagogiki.

Należy zakładać, że uzyskanie przez nauczycieli odpowiednich kwalifikacji do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi przyczyniłoby się w istotnym stopniu do zminimalizowania trudności dydaktycznych tych dzieci, a tym samym uzyskiwania przez nie coraz lepszych wyników w nauce.

### ***Uczestnictwo dzieci z wadą słuchu w zajęciach pozalekcyjnych***

W pracy tej założono, że udział dzieci z wadą słuchu w zajęciach pozalekcyjnych, organizowanych na terenie szkoły, w istotnym stopniu warunkuje ich rezultaty osiągane na polu nauki. Wydawało się bowiem, iż uczestnictwo

badanych uczniów w tego typu zajęciach, jak np. koła zainteresowań, daje m.in. możliwość wzbogacania wiedzy z określonej dziedziny nauki czy też rozwoju własnych zainteresowań, umiejętności. Stwarza również okazję do zawarcia nowych oraz pogłębienia już istniejących znajomości z kolegami i koleżankami ze szkoły.

Zatem taki stan rzeczy powinien – jak się przypuszczało – pozytywnie oddziaływać na sytuację szkolną uczniów z uszkodzonym słuchem oraz przyczynić się do ich powodzenia szkolnego, rozumianego w aspekcie społecznym (akceptacja ze strony rówieśników – podrozdział pracy 4.3) i dydaktycznym (wyniki w nauce).

Dane szczegółowe dotyczące zależności między osiągnięciami szkolnymi badanych dzieci a ich uczestnictwem w zajęciach pozalekcyjnych, zamieszczono w tabeli 13.

**Tabela 13.** Uczestnictwo uczniów z wadą słuchu w zajęciach pozalekcyjnych a ich osiągnięcia szkolne

Kategoria ucznia	Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych				Razem	
	TAK		NIE			
	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	12	11,43	2	1,9	14	13,33
<b>Dobry</b>	14	13,33	13	12,38	27	25,71
<b>Średni</b>	6	15,24	14	13,33	30	28,57
<b>Słaby</b>	9	8,57	25	23,81	34	32,38
<b>Ogółem</b>	51	48,57	54	51,43	105	100

$\chi^2 = 14,76898$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,00202$  – poziom istotny

$C_{\max} = 0,786$ ,  $C = 0,3512$  – współzależność przeciętna

Z rozkładu danych zawartych w tabeli 13 wynika, że porównywalna liczba spośród badanych dzieci uczestniczyła (48,57% ogółu) bądź nie brała udziału (51,43% ogółu) w zajęciach pozalekcyjnych, organizowanych na terenie szkoły.

Na szczególną uwagę zasługują dwie, skrajne, względem siebie, kategorie uczniów: bardzo dobrych i słabych. W trakcie analizy jakościowej stwierdzono

bowiem, że uczniowie słabi w przeważającej liczbie, tj. w 73,53%, nie uczęszczali na zajęcia pozalekcyjne. Z kolei uczniowie bardzo dobrzy – w przeciwieństwie do pozostałych kategorii uczniów objętych badaniami, a zwłaszcza do kategorii uczniów słabych – w zdecydowanej większości, tj. w 85,71%, uczestniczyli w tego typu zajęciach. Przedstawione wskaźniki procentowe świadczą więc o tym, że w zajęciach pozalekcyjnych brał udział prawie każdy uczeń bardzo dobry i, niestety, jedynie co czwarty uczeń słaby.

W przypadku uczniów dobrych i średnich stwierdzono, że w porównywalnym stopniu należeli oni do jednej jak i drugiej podzbiorowości osób.

Na tej podstawie można przypuszczać, iż tego typu zajęcia nie tylko rozwijały zainteresowania badanych uczniów, ale jednocześnie dostarczały nowych wiadomości, doskonaliły umiejętności, poprzez co pozytywnie oddziaływały na rozwój poszczególnych sfer osobowościowych tych dzieci. W ten sposób sprzyjały również osiągnięciu przez uczniów akceptacji ze strony rówieśników szkolnych oraz sukcesu na polu nauki.

Analiza porównawcza środowiska miejskiego i wiejskiego dowodzi, że w zajęciach pozalekcyjnych częściej uczestniczyli uczniowie z miast, w tym zwłaszcza z liczących do 20 i do 50 tysięcy mieszkańców aniżeli ich niepełnosprawni rówieśnicy ze wsi. Na zajęcia tego typu uczęszczało bowiem 51,09% ogółu dzieci ze szkół miejskich i jedynie 30,77% ogółu wychowanków ze szkół wiejskich. Wynika z tego, że uczniowie miejscy biorący udział w tych zajęciach stanowili półtora raza większą zbiorowość niż ich rówieśnicy ze wsi.

Uważa się, że różnice dotyczące uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych uczniów miejskich i wiejskich, z korzyścią dla pierwszych mogły być zdeterminowane określonymi czynnikami ilościowymi jak i jakościowymi. Czynnikiem ilościowym mogła być np. liczba tego typu zajęć organizowanych na terenie szkoły (mniej na wsi aniżeli w miastach), zaś do czynników jakościowych można zaliczyć np. brak zainteresowania ze strony rodziców, dyrekcji szkoły, nauczycieli jak i uczniów organizacją oraz udziałem dzieci w tych zajęciach. Uzasadnieniem takiej postawy mogą być np. trudności finansowe placówek szkolnych, co w dużym stopniu – przy tak intensywnym rozwoju naukowym i technicznym – powoduje spadek atrakcyjności zajęć pozalekcyjnych w oczach samych uczniów. Przy uważnej analizie materiału badawczego można dostrzec, iż jest to problem dotyczący nie tylko placówek szkolnych zlokalizowanych w środowisku wiejskim, ale również w dużych aglomeracjach miejskich (Białystok).

## **Krótkie podsumowanie**

Reasumując stwierdza się, że spośród siedmiu **analizowanych czynników o charakterze dydaktycznym**, uwzględnionych w powyższym podrozdziale, jedynie w przypadku trzech zanotowano ich istotny wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu. Są to: udział dzieci w zajęciach pozalekcyjnych, poziom wykształcenia nauczycieli oraz poziom ich merytorycznego i metodycznego przygotowania do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi.

Zanotowano również słabe zainteresowanie nauczycieli problemami osób niepełnosprawnych, czego wyrazem jest pomoc udzielana przez nich nielicznemu tylko gronu uczniów z wadą słuchu, dodatkowe dokształcanie podjęte jedynie przez czterech nauczycieli oraz niewystarczające przygotowanie większości spośród nich do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi.

### **4.5. Pomoc specjalistyczna a osiągnięcia szkolne dzieci z wadą słuchu**

Funkcjonowanie dzieci z wadą słuchu w życiu społecznym, w tym w środowisku słyszących rówieśników szkolnych, w istotnym stopniu uwarunkowane jest ich udziałem w zajęciach rewalidacyjnych, odbywających się pod opieką specjalisty. Rewalidacja stwarza im bowiem możliwość opanowania na odpowiednim poziomie mowy ustnej, która z kolei stanowi podstawę do prawidłowego rozwoju poszczególnych sfer osobowościowych.

Wielu surdopedagogów jest zgodnych co do poglądu, że najlepsze efekty rewalidacyjne osiąga się poprzez stałe kontakty ze słyszącymi. Takie stanowisko sprzyja pozostawieniu dziecka z wadą słuchu pod bezpośrednią opieką rodziców. W tej sytuacji rodzice zobowiązani są do utrzymywania stałej współpracy z poradnią specjalistyczną, w której dziecko z uszkodzonym słuchem uczestniczy w zajęciach rewalidacyjnych. W odniesieniu do tych dzieci, które uczęszczają do szkół ogólnodostępnych, zakres tej współpracy należy rozszerzyć również na placówkę szkolną.

Wydaje się, że jedynie w sytuacji pełnej, zintegrowanej współpracy poradni specjalistycznej, rodziny i szkoły, dziecko z wadą słuchu ma większe możliwości do osiągnięcia sukcesu na polu społecznym oraz dydaktycznym.

Problem zależności między osiągnięciami szkolnymi uczniów z uszkodzonym słuchem a ich udziałem w szeroko rozumianym procesie rewalidacyjnym podjęto w trakcie badań własnych.

W związku z tym, wśród determinantów powodzenia szkolnego uczniów z wadą słuchu wyodrębniono dwie grupy czynników:

- czynniki związane z procesem rewalidacji organizowanym przez poradnię specjalistyczną,
- czynniki związane z procesem rewalidacji organizowanym na terenie placówki szkolnej.

#### **4.5.1. Współpraca z poradnią rehabilitacyjną a wyniki w nauce uczniów z wadą słuchu**

W postępowaniu badawczym założono, że do determinantów powodzenia szkolnego, związanych z procesem rewalidacji organizowanym przez poradnię specjalistyczną, należą:

- czas stwierdzenia u dziecka wady słuchu,
- posiadanie aparatu słuchowego,
- opieka specjalistyczna dziecka ze strony poradni rehabilitacyjnej,
- częstotliwość uczestniczenia w zajęciach rewalidacyjnych w poradni,
- czas poświęcany na ćwiczenia rewalidacyjne,
- rezultaty osiągnięte w trakcie zajęć rewalidacyjnych.

Relacje między przedstawionymi kolejno czynnikami a osiągnięciami szkolnymi uczniów z wadą słuchu omówiono poniżej.

##### ***Czas stwierdzenia u dziecka wady słuchu***

Dla skuteczności oddziaływań rewalidacyjnych duże znaczenie ma wiek dziecka, w którym stwierdzono u niego wadę słuchu. Inne są bowiem procedury postępowania rewalidacyjnego dla dzieci dotkniętych niepełnosprawnością od urodzenia, u których wada ma np. charakter dziedziczny, a inne jeżeli uszkodzenie słuchu wystąpiło na skutek urazu, wypadku lub po medykamentach w okresie życia osobniczego.

W przypadku badanej zbiorowości uczniów zdecydowana większość (75,24%) posiadała wadę słuchu nabytą. Zdecydowanie mniejszą pod względem liczebności była podgrupa uczniów z dziedzicznym uszkodzeniem słuchu. Stanowiła ona 3,81% ogółu badanych. W przypadku dwóch osób (1,90%) etiologia wady słuchu nie została ustalona.

Istotny z punktu widzenia badań wydaje się być okres, w którym u badanych dzieci została stwierdzona wada słuchu. Wykrycie uszkodzenia słuchu decyduje bowiem o czasie pierwszego kontaktu z poradnią rewalidacyjną oraz momencie podjęcia z dzieckiem odpowiednich ćwiczeń specjalis-

tycznych, a w konsekwencji o dalszym jego rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym i fizycznym.

Na podstawie danych uzyskanych w trakcie badań ustalono następujący rozkład wskaźników procentowych uczniów niepełnosprawnych w poszczególnych okresach wykrycia u nich wady słuchu:

I okres – przed pierwszym rokiem życia (1,90%),

II okres – między pierwszym a drugim rokiem życia (14,28%),

III okres – między drugim a trzecim rokiem życia (21,90%),

IV okres – między trzecim a siódmym rokiem życia – wiek przedszkolny – (44,76%),

V okres – powyżej siódmego roku życia – wiek szkolny – (17,14%).

W przypadku analizy okresu wykrycia ubytku słuchu u dziecka istotny był fakt, czy posiada ono wadę słuchu od urodzenia, czy też nabyła ją w trakcie dalszego życia.

W przypadku większości osób posiadających niepełnosprawność od urodzenia (tabela 14a) wykrycie jej nastąpiło przed drugim (37,5%) lub między trzecim a siódmym rokiem życia (37,5%).

**Tabela 14a.** Okres wykrycia wady słuchu u dzieci niepełnosprawnych od urodzenia

Kategoria ucznia	Okres (rok życia) zaawansowania wady słuchu					Razem	
	I	II	III	IV	V		
<b>Bardzo dobry</b>	N	1	–	1	1	1	4
	%	4,17	–	4,17	4,17	4,17	16,67
<b>Dobry</b>	N	1	2	–	1	–	4
	%	4,17	8,33	–	4,17	–	16,67
<b>Średni</b>	N	–	3	–	3	–	6
	%	–	12,5	–	8,33	–	25
<b>Słaby</b>	N	–	2	3	4	1	10
	%	–	8,33	8,33	16,67	4,17	41,67
<b>Ogółem</b>	N	2	7	4	9	2	24
	%	8,33	29,17	16,67	37,5	8,33	100

Z kolei u dzieci, które nabyły wadę słuchu w późniejszym okresie życia (tabela 14b), stwierdzenie uszkodzenia słuchu miało miejsce najczęściej (46,91%) w okresie przedszkolnym. Po siódmym roku życia ubytek słuchu wykryto już u dwukrotnie większej liczby uczniów posiadających nabytą (19,75%) aniżeli wrodzoną (8,33%) wadę słuchu.

Zanotowano również dwa przypadki wykrycia wady słuchu przed pierwszym rokiem życia. Sytuacja ta dotyczyła dzieci posiadających uszkodzenie słuchu od urodzenia (tabela 14a). Fakt wczesnego wykrycia niepełnosprawności miał niewątpliwy wpływ na ich osiągnięcia szkolne. Jedno z tych dzieci należało bowiem w swojej klasie do kategorii uczniów bardzo dobrych, drugie – do kategorii uczniów dobrych.

Ponadto, wśród uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich więcej było aniżeli w podzbiorowości uczniów słabych, osób, u których wadę słuchu stwierdzono przed drugim i między drugim a trzecim rokiem życia.

**Tabela 14b.** Okres wykrycia wady słuchu u dzieci, które nabyły ją w trakcie późniejszego życia

Kategoria ucznia	Okres (rok życia) zauważenia wady słuchu					Razem	
	I	II	III	IV	V		
<b>Bardzo dobry</b>	N	–	2	4	3	1	10
	%	–	2,47	4,94	3,37	1,23	12,35
<b>Dobry</b>	N	–	4	7	8	4	23
	%	–	4,94	8,64	9,88	4,94	28,4
<b>Średni</b>	N	–	1	6	13	4	24
	%	–	1,23	7,41	16,05	4,94	29,63
<b>Słaby</b>	N	–	1	2	14	7	24
	%	–	1,23	2,47	17,28	8,64	29,63
<b>Ogółem</b>	N	–	8	19	38	16	81
	%	–	9,88	23,46	46,91	19,75	100

Na szczególną uwagę zasługują dzieci o średniej ocen szkolnych mieszczącej się w przedziale 3,0-5,5, uczące się w szkołach w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców. Jak się okazało w trakcie analizy danych, u zdecydowanej większości spośród nich (80%), ubytek słuchu stwierdzono przed osiągnięciem przez nie wieku przedszkolnego, w tym u 37,5% przed drugim rokiem życia.

Wykrycie uszkodzenia słuchu w okresie przedszkolnym miało miejsce częściej w przypadku osób z podzbiorowości uczniów słabych aniżeli z pozostałych kategorii uczniów. Jednak różnica w wartościach wskaźników procentowych uzyskana dla tych grup była nieznaczna. W okresie przedszkolnym wadę słuchu wykryto bowiem u 40,85% ogółu uczniów o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0 i 52,94% ogółu uczniów słabych. Po siódmym roku życia ubytek słuchu stwierdzono już u półtora raza większej liczby dzieci

z podbiorowości uczniów słabych aniżeli z podbiorowości uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich.

Przedstawiona jakościowa analiza materiału empirycznego wskazuje zatem na istotny wpływ wieku, w którym stwierdzono u badanych dzieci wadę słuchu, na ich osiągnięcia szkolne.

Zjawiskiem zanotowanym w trakcie badań własnych, budzącym wiele niepokoju, jest to, iż wadę słuchu przed pierwszym rokiem życia stwierdzono jedynie u dwóch osób niepełnosprawnych od urodzenia.

Ponadto, oczywiście wydaje się być, że fakt wykrycia wady słuchu powinien być zarazem momentem, od którego niepełnosprawne dziecko podlega stałym i systematycznym oddziaływaniom rewalidacyjnym, podjętym przez jego rodziców przy ściślejszej współpracy z poradnią specjalistyczną. Niestety, dane uzyskane podczas badań własnych wskazują, iż w badanej zbiorowości uczniów systematyczną opieką ze strony poradni rehabilitacyjnej objętych było jedynie 63,81% osób. Powyższy stan rzeczy – jak się przypuszcza – uwarunkowany był w dużym stopniu niewłaściwą postawą rodziców (wynikającą często z ich niewiedzy), przyjętą wobec własnego niepełnosprawnego dziecka.

### ***Posiadanie aparatu słuchowego***

Jednym z elementów pracy rewalidacyjnej jest usprawnianie słuchu. Dla uzyskania pożądanego efektu w tym zakresie duże znaczenie ma zastosowanie aparatu słuchowego.

Jak twierdzi A. Löwe [1983], aparat słuchowy ma do spełnienia dwie funkcje. Ma on nie tylko umożliwić dziecku z uszkodzonym słuchem odbiór tego, co mówią inni, lecz również odbiór słuchowy własnego głosu, a tym samym pewną jego autokontrolę. Powstanie tego sprzężenia sensoryczno-motorycznego może mieć zasadnicze znaczenie dla nauki mowy ustnej oraz ogólnego rozwoju dziecka z wadą słuchu.

Aby aparat słuchowy spełniał swoje funkcje, niezbędna jest znajomość umiejętnego posługiwania się nim. Zdaniem U. Eckert [1986], warunkiem skuteczności korzystania z aparatu słuchowego jest: wczesny wiek dziecka, nawyk systematycznego stosowania (przy czym sama adaptacja do aparatu może trwać 12 miesięcy i dłużej), dobrze dopasowana wkładka uszna, znajomość obsługi (sterowania głośności), umiejętne przyzwyczajenie dziecka do odbioru świata dźwięków.

Na podstawie przedstawionych poglądów, znajdujących potwierdzenie w praktyce surdorewalidacyjnej uważa się, że m.in. posiadanie oraz umiejętne



korzystanie z aparatu słuchowego, wynikające z rozumienia jego znaczenia dla rozwoju dziecka z wadą słuchu, stanowi jeden z warunków do uzyskania pozytywnych efektów rewalidacyjnych, a w konsekwencji – powodzenia szkolnego, rozumianego w aspekcie społecznym i dydaktycznym.

O słuszności powyższego stwierdzenia świadczy m.in. stanowisko M. Jędrzejczaka [1973], A. Löwe [1995]. M. Jędrzejczak [1973, s. 40], bazując na doświadczeniach innych krajów uważa, że „czynnikiem decydującym o pomyslnym kontynuowaniu nauki szkolnej dzieci z wadą słuchu jest m.in. powszechne i fachowe korzystanie z dobrych, indywidualnych aparatów słuchowych”.

### ***Zatem, jak przedstawia się sytuacja dotycząca wyposażenia dzieci w aparaty słuchowe?***

Zdaniem U. Eckert [1986, s. 76] problem zaopatrzenia w aparaty słuchowe budzi wiele niepokoju. W trakcie badań prowadzonych w końcu lat 70. stwierdziła bowiem, iż 49 uczniów klas pierwszych szkoły powszechnej (co stanowi 44,5% wszystkich badanych uczniów z wadą słuchu w tej placówce) nie posiadało w chwili podejmowania nauki aparatu słuchowego. Część z nich, tzn. ci, którzy utracili słuch w szóstym i siódmym roku życia, starała się w tym czasie o aparat, ale nie wyjaśnia to – zdaniem autorki – sprawy do końca.

Jeszcze mniej optymistyczne informacje na ten temat uzyskano w trakcie badań własnych.

Stwierdzono, iż przeważająca liczba badanych uczniów (65,71%) nie posiadała aparatu słuchowego.

W związku z powyższym, ogólnych danych uzyskanych podczas badań nie można było uznać za reprezentatywne dla określenia na drodze statystycznej zależności występującej między posiadaniem aparatu słuchowego przez uczniów z wadą słuchu a ich osiągnięciami szkolnymi. Współzależność ta nie mogła zaistnieć na skutek braku odpowiedniej liczby osób wyposażonych w aparaty słuchowe.

Pragnąc przyjrzeć się analizowanym czynnikom w ostrzejszym świetle wyselekcjonowano spośród badanej zbiorowości **uczniów posiadających aparaty słuchowe**. Stanowili oni 34,29% ogółu badanych osób, w tym 72,22% z nich to uczniowie o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0. Wśród nich było 35,71% ogółu uczniów bardzo dobrych, 51,85% ogółu uczniów dobrych oraz 23,33% ogółu uczniów średnich.

Przedstawione dane wskazują więc, iż do podzbiorowości dzieci posiadających aparaty słuchowe trzykrotnie częściej należeli uczniowie bardzo dobrzy, dobrzy i średni aniżeli uczniowie słabi.

Z układu środowiskowego wynika, iż zdecydowana większość (97,37%) dzieci wyposażonych w aparaty słuchowe uczęszczała do miejskich szkół podstawowych. Najkorzystniej pod względem zaopatrzenia w protezy przedstawiała się sytuacja osób uczących się w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców. Aż 71,43% z nich posiadało aparaty słuchowe, w tym w 80% byli to uczniowie bardzo dobrzy, dobrzy i średni.

Pewnym zaskoczeniem był fakt, iż w Białymstoku wskaźnik procentowy dzieci posiadających aparaty słuchowe wynosił jedynie 37,10%, był więc niższy niż w innych środowiskach miejskich objętych badaniami. Zgodnie z ogólnymi danymi, większość wśród nich (72,73%) stanowiły osoby o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0.

Zdecydowanie w najmniej korzystnym świetle pod względem wyposażenia w aparaty słuchowe przedstawiała się sytuacja dzieci uczęszczających do wiejskich szkół podstawowych. Na 13 przebadanych osób z wadą słuchu ze wsi jedynie jedna osoba została wyposażona w aparat słuchowy. Było to dziecko należące w swojej klasie do kategorii uczniów średnich.

W trakcie postępowania badawczego zanotowano również kilka niepokojących zjawisk dotyczących analizowanej kwestii.

Zasadniczym problemem było nieposiadanie aparatów słuchowych przez zdecydowaną większość badanych dzieci (nie tylko ze środowiska wiejskiego).

Wiele niepokoję budzi także fakt, że w przypadku osób posiadających aparaty, większość z nich otrzymała je z pewnym opóźnieniem w stosunku do momentu stwierdzenia u nich wady słuchu. Taki stan rzeczy miał miejsce w przypadku 58,62% ogółu dzieci o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0 oraz aż 70% ogółu uczniów słabych. Odstęp czasowy w ich przypadku wynosił średnio dwa lata. Ponadto, w przypadku jednego ucznia słabego z Białegostoku, u którego stwierdzenie wady słuchu nastąpiło w drugim roku życia, zabiegi rewalidacyjne podjęto dopiero w szóstym roku życia, zaś aparat słuchowy otrzymał rok później. Z kolei uczeń średni z miasta liczącego do 20 tysięcy mieszkańców oraz uczeń bardzo dobry z Białegostoku, posiadający wrodzoną wadę słuchu, aparat słuchowy otrzymali dopiero w piątym roku życia, a jeszcze inny uczeń średni – po trzech latach od momentu stwierdzenia u niego uszkodzenia słuchu, tj. w szóstym roku życia. Jedynie u 37,93% ogółu uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich oraz 30% ogółu uczniów słabych, wyposażenie w aparat słuchowy miało miejsce w krótkim czasie po stwierdzeniu u nich wady słuchu.

Przypuszcza się, że fakt braku aparatu słuchowego, w tym częściej wśród

dzieci wiejskich oraz zanotowane opóźnienie w protezowaniu badanych osób w stosunku do momentu wykrycia u nich wady słuchu, świadczy o niskim poziomie rozumienia przez rodziców znaczenia aparatu dla prawidłowego rozwoju ich niepełnosprawnych pociech. A przecież oczywiste jest, że okres, jaki mija między stwierdzeniem u dziecka uszkodzenia słuchu a momentem podjęcia z nim intensywnej pracy korekcyjnej, jest bezpowrotnie stracony. Jak twierdzi W. Potocka [1990, s. 96], „im więcej go upłynie, to znaczy im starsze będzie dziecko włączone do pracy usprawniającej, tym mniejsze są jego szanse na pełne usprawnienie i wyrównanie m.in. szans edukacyjnych równych zdrowym rówieśnikom”.

### *Pozostawanie pod opieką poradni specjalistycznej*

Dla prawidłowego rozwoju każdego niepełnosprawnego dziecka, w tym z wadą słuchu, niezmiernie ważne są jak najwcześniej podjęte wobec niego oraz systematycznie odbywające się zabiegi rewalidacyjne. Stanowią one bowiem istotny czynnik, warunkujący uzyskanie przez dzieci pozytywnych rezultatów rewalidacyjnych. Z kolei efekty te w dużej mierze przyczyniają się m.in. do osiągnięcia przez uczniów z uszkodzonym słuchem sukcesu w nauce szkolnej. O słuszności powyższego stwierdzenia świadczą badania dotyczące rezultatów rewalidacyjnych przeprowadzone m.in. przez M. Sward, M. Czarkowską, M. Młynarską [1978], U. Eckert [1986], W. Potocką [1990], M. Dubczyńską [1991]. Na ich podstawie wymienieni autorzy wskazują na wpływ wczesnego usprawniania na osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu.

Badania własne wykazały, że chociaż zainteresowanie sytuacją rewalidacyjną badanych dzieci deklarowało 74,28% spośród ich rodziców, to jednak opieką specjalistyczną objętych było 64,76% ogółu uczniów z wadą słuchu, w tym 75% z nich uczestniczyło w ćwiczeniach rewalidacyjnych. Wśród nich była zdecydowana większość spośród uczniów bardzo dobrych (78,57%) i dobrych (77,78%). W przypadku uczniów średnich i słabych, liczba dzieci objętych opieką specjalistyczną była już niższa. Wskaźnik procentowy dla podgrupy uczniów średnich wyniósł 63,33, dla uczniów słabych – 50,0. Przedstawione dane wskazują więc, że w podgrupach uczniów bardzo dobrych i dobrych dzieci będące pod opieką specjalisty rewalidacji stanowiły półtora raza większe zbiorowości aniżeli w podzbiorowości uczniów słabych.

Na tej podstawie stwierdza się o występowaniu istotnej zależności między pozostawianiem dzieci z wadą słuchu pod opieką poradni rehabilitacyjnej a ich wynikami w nauce. Jednakże zależność ta została dowiedziona na poziomie istotności statystycznej  $p = 0,0917$ , a obliczony współczynnik współ-

zależności, nawet po skorygowaniu, osiągnął wartość  $C_{kor} = 0,3060$ , co świadczy jedynie o słabym związku między analizowanymi zmiennymi.

Z układu środowiskowego wynika, że opieką specjalistyczną częściej objęci byli uczniowie miejscy aniżeli uczniowie wiejscy. W środowisku miejskim osoby te stanowiły 71,74% ogółu badanych, w środowisku wiejskim – już prawie pięciokrotnie mniejszą zbiorowość, tj. 15,38% ogółu dzieci ze wsi.

Stwierdzono również, że najkorzystniej – pod względem opieki rewalidacyjnej – przedstawiała się sytuacja uczniów ze szkół masowych, mieszczących się w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców. Okazało się bowiem, że na 14 przebadanych osób z tego środowiska, aż 13 (92,86%) spośród nich pozostawało pod opieką specjalisty rewalidacji, w tym 76,92% uczęszczało na ćwiczenia rehabilitacyjne. Opieką specjalistyczną nie było objęte tylko jedno dziecko, należące w swojej klasie do kategorii uczniów słabych.

Wydaje się, że różnice, jakie zanotowano w trakcie postępowania badawczego, dotyczące opieki specjalistycznej uczniów miejskich i wiejskich, z korzyścią dla pierwszych, niewątpliwie należy tłumaczyć utrudnionym dostępem dzieci wiejskich do poradni specjalistycznych. Odległość od poradni rehabilitacyjnej oraz niedocenianie jej roli przez rodziców dziecka były najczęstszymi przyczynami braku kontaktu dziecka i jego rodziców z poradnią rehabilitacyjną.

### ***Częstotliwość uczestniczenia w zajęciach rewalidacyjnych***

Jak wynika z wcześniejszych obliczeń statystycznych, opieką specjalistyczną objętych było 64,76% ogółu dzieci z wadą słuchu. Wśród nich 75% stanowiły osoby uczestniczące w zajęciach rewalidacyjnych. Częstotliwość ich udziału w tego typu zajęciach była zróżnicowana.

Badani uczniowie w 7,84% kontaktowali się z poradnią specjalistyczną raz na kwartał, zaś w 39,22% – jedynie raz do roku. Są to osoby, których wizyta w poradni specjalistycznej związana była przede wszystkim z przeprowadzeniem badań kontrolnych. W przypadku pozostałych 52,94% dzieci z uszkodzonym słuchem objętych opieką rehabilitacyjną, częstotliwość ich spotkań ze specjalistą rewalidacji była już znacznie większa. Na zajęcia rewalidacyjne odbywające się raz w miesiącu uczęszczało 18,52% z nich, dwa razy w miesiącu – 37,04%, zaś co tydzień – 44,44%. W trakcie analizy materiału empirycznego nie stwierdzono jednak istotnych statystycznie różnic w częstotliwości uczestniczenia w zajęciach rewalidacyjnych przez uczniów bardzo dobrych, dobrych, średnich jak i słabych.

Istotniejsze dla osiągnięć szkolnych badanych dzieci okazał się być czas poświęcany przez nie na ćwiczenia rewalidacyjne oraz rezultaty uzyskiwane w trakcie ich realizacji.

### ***Czas poświęcany na ćwiczenia rewalidacyjne***

Wskaźnikiem do określenia czasu poświęcanego na ćwiczenia rewalidacyjne przez badane dzieci były informacje uzyskane na ten temat od ich rodziców. W swoich wypowiedziach mieli oni za zadanie podać jedną z przedstawionych możliwości odpowiedzi: *czas jest: optymalny, dostateczny, niewystarczający*.

**Tabela 15.** Czas poświęcany przez uczniów z wadą słuchu na ćwiczenia rewalidacyjne a ich osiągnięcia szkolne

Kategoria ucznia	Czas poświęcony na ćwiczenia rewalidacyjne jest:						Razem	
	optymalny		dostateczny		niewystarczając			
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	3	5,88	5	9,8	1	1,96	9	17,65
<b>Dobry</b>	2	3,92	12	23,53	3	5,88	17	33,33
<b>Średni</b>	3	5,88	9	17,65	–	–	12	23,53
<b>Słaby</b>	–	–	7	13,73	6	11,76	13	25,49
<b>Ogółem</b>	8	15,69	33	64,71	10	19,61	51	100

$\chi^2 = 12,68693$ ,  $df = 6$ ,  $p = 0,04829$  – poziom prawie istotny

$C_{\max} = 0,841$ ,  $C = 0,4463$  – współzależność przeciętna

$C_{\text{kor}} = 0,5307$  – współzależność wysoka

Na tej podstawie stwierdzono, że czas poświęcany na ćwiczenia rewalidacyjne jako optymalny określony został jedynie w stosunku do dzieci z podbiorności osób o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0. Stanowiły one 15,69% ogółu dzieci uczestniczących w zajęciach rehabilitacyjnych, w tym 33,33% ogółu uczniów bardzo dobrych, 25% uczniów średnich i 11,76% uczniów dobrych. Również w przypadku większości (68,42%) dzieci spośród uczniów o średniej ocen szkolnych, mieszczącej się w przedziale 3,0-5,5, czas przeznaczany przez nie na zajęcia rewalidacyjne określony został jako dostateczny. Osoby te stanowiły 55,56% wszystkich uczniów bardzo dobrych, 70,59% uczniów dobrych oraz 75% uczniów średnich. Z kolei czas poświę-

cany na tego typu ćwiczenia przez uczniów słabych w 53,85% określono jako dostateczny, zaś w 46,15% – jako niewystarczający.

Przedstawione wskaźniki procentowe wskazują więc na zależność między osiągnięciami szkolnymi uczniów z wadą słuchu a czasem poświęcanym przez nich na zajęcia rewalidacyjne, odbywające się w poradni specjalistycznej. Dzieci, których czas przeznaczony na ćwiczenia rehabilitacyjne został określony jako optymalny, uzyskały lepsze wyniki w nauce aniżeli ich rówieśnicy uczestniczący w tego typu zajęciach w wymiarze czasowym przedstawianym przez rodziców jako dostateczny lub niewystarczający.

### ***Rezultaty osiągane w trakcie zajęć rewalidacyjnych***

Kolejnym czynnikiem, ściśle związanym z przebiegiem procesu rewalidacji, są rezultaty osiągane przez dzieci z wadą słuchu w trakcie zajęć rehabilitacyjnych.

**Tabela 16.** Rezultaty uzyskiwane przez dzieci z wadą słuchu w trakcie realizacji zajęć rewalidacyjnych a ich wyniki w nauce

Kategoria ucznia	Rezultaty osiągane w trakcie zajęć rewalidacyjnych								Razem	
	bardzo dobre		dobre		dostateczne		niedostateczne			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	1	1,96	7	13,33	–	–	1	1,96	9	17,65
<b>Dobry</b>	1	1,96	10	19,61	5	9,8	1	1,96	17	33,33
<b>Średni</b>	1	1,96	9	17,65	2	3,92	–	–	12	23,52
<b>Słaby</b>	–	–	3	5,88	5	9,8	5	9,8	13	25,49
<b>Ogółem</b>	3	5,88	29	56,86	12	23,52	7	13,73	51	100

$$\chi^2 = 17,33933, \text{ df} = 9, p = 0,04367 - \text{poziom prawie istotny}$$

$$C_{\max} = 0,866, C = 0,4965 - \text{współzależność wysoka}$$

Z odpowiedzi rodziców i specjalisty rewalidacji (logopedy) na pytanie: *Czy rezultaty osiągane przez dziecko w rewalidacji są: bardzo dobre, dobre, dostateczne, niedostateczne?* wynikało, że zdecydowana większość spośród uczniów biorących udział w zajęciach rewalidacyjnych w trakcie ich realizacji osiąga dobre rezultaty. Stanowili oni 56,86% ogółu, w tym 89,66% z nich to osoby o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0. Wśród nich było 77,78% ogółu uczniów bardzo dobrych, 58,82% uczniów dobrych oraz 75% uczniów śred-

nich. Ponadto w stosunku do trzech osób (5,88% ogółu) zanotowano rezultaty bardzo dobre. Były to dzieci należące w swoich klasach do kategorii uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich.

Inaczej przedstawiał się omawiany problem w przypadku podzbiorowości uczniów słabych. Ich efekty rewalidacyjne były najczęściej określane jako dostateczne (38,46%) lub niedostateczne (38,46%). Zdaniem rodziców bardzo dobrych rezultatów nie osiąga ani jeden uczeń słaby, zaś dobre – jedynie 23,08% spośród nich.

Przedstawione wskaźniki procentowe wskazują więc, że efekty rewalidacyjne osiągnęte przez większość uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich określane były jako dobre, zaś w przypadku uczniów słabych jako dostateczne lub niedostateczne.

Analiza jakościowa materiału empirycznego, znajdująca potwierdzenie w obliczeniach statystycznych dowodzi zatem, że im wyższe rezultaty rewalidacyjne uzyskiwali uczniowie z wadą słuchu, tym lepsze były ich osiągnięcia szkolne.

#### **4.5.2. Udział szkoły w rewalidacji dzieci z uszkodzonym słuchem a ich osiągnięcia szkolne**

Na funkcjonowanie ucznia z wadą słuchu w środowisku słyszących rówieśników szkolnych, w tym jego pozycję „jako ucznia” w klasie szkolnej, znaczny wpływ ma współpraca szkoły z poradnią specjalistyczną, pod opieką której znajduje się dziecko. Uważa się bowiem, iż przekaz informacji o postępach w rewalidacji czy wskaźnikach możliwości psychofizycznych konkretnych dzieci jest dla nauczycieli bogatym i rzetelnym źródłem poznawczym.

W związku z tym w badaniach własnych przy analizie czynników związanych z przebiegiem rewalidacji na terenie szkoły uwzględniono następujące determinanty osiągnięć szkolnych uczniów z wadą słuchu:

- zainteresowanie szkoły przebiegiem rewalidacji dzieci z uszkodzonym słuchem,
- orientacja nauczycieli w przebiegu rewalidacji,
- udział dzieci z wadą słuchu w zajęciach specjalistycznych, organizowanych na terenie szkoły, tj. zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych i zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych.

### ***Zainteresowanie szkoły przebiegiem rewalidacji uczniów z wadą słuchu***

Jak wspomniano wcześniej (rozdział II), przyjęcie dziecka z wadą słuchu do szkoły ogólnodostępnej stawia przed dyrekcją szkoły i pozostałym personelem (szczególnie pedagogicznym i medycznym) szereg nowych zadań.

W trosce o prawidłowy rozwój swoich niepełnosprawnych wychowanków nie tylko powinni być oni dobrze zorientowani w przebiegu procesu rewalidacji w poradniach specjalistycznych, pod opieką których znajdują się ich uczniowie, ale także wykorzystując wiedzę „wynoszoną” z tej współpracy, zapewnić im właściwą opiekę i pomoc na terenie szkoły.

W świetle Zarządzenia nr 15 [*Dziennik Urzędowy MEN nr 6 z 30.07.1993 r.*] „celem pomocy psychologicznej i pedagogicznej udzielanej uczniom jest wspomaganie rozwoju psychicznego i efektywności uczenia się, w szczególności przez korygowanie odchyień od normy, wyrównywanie i korygowanie braków w opanowaniu programu nauczania oraz eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń, w tym zaburzeń zachowania”.

Taka postawa – jak wynika z badań własnych – przyjęta przez dyrekcję i innych pracowników szkoły wobec uczniów z wadą słuchu, ułatwiała tym dzieciom funkcjonowanie w szkole ogólnodostępnej, w tym zdobycie sukcesu na polu nauki. Wśród 58,82% badanych dzieci, w których przebiegu rewalidacji szkoła była zorientowana, 85% stanowiły osoby o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0, w tym większość spośród uczniów bardzo dobrych (63,64%), dobrych (61,90%) i średnich (73,68%). Zainteresowanie szkoły procesem rewalidacji uczniów słabych było już zdecydowanie niższe. Dotyczyło ono jedynie 35,29% ogółu dzieci słabo uczących się.

Okazuje się więc, iż zainteresowanie szkoły przebiegiem zabiegów rewalidacyjnych w poradni specjalistycznej miało częściej miejsce w przypadku uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich aniżeli uczniów słabych. Sytuacja ta była szczególnie widoczna wśród uczniów uczęszczających do szkół mieszczących się w miastach liczących do 50 i do 20 tysięcy mieszkańców. W miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców, do podzbiorowości dzieci, wobec których szkoła wykazywała zainteresowanie przebiegiem ich rewalidacji należeli wyłącznie uczniowie bardzo dobrzy, dobrzy i średni, zaś w miastach liczących do 20 tysięcy mieszkańców – zdecydowana (66,67%) większość spośród tych kategorii uczniów.



**Tabela 17.** Zainteresowanie szkoły przebiegiem procesu rewalidacji uczniów z wadą słuchu a ich osiągnięcia szkolne

Kategoria ucznia	Zainteresowanie szkoły przebiegiem rewalidacji				Razem	
	TAK		NIE			
	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	7	10,29	4	5,88	11	16,18
<b>Dobry</b>	13	19,12	8	11,76	21	30,88
<b>Średni</b>	14	20,59	5	7,358	19	27,94
<b>Słaby</b>	6	8,82	11	16,18	17	25
<b>Ogółem</b>	40	58,82	28	41,18	68	100

$\chi^2 = 3,966667$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,0464$  – poziom prawie istotny

$C_{\max} = 0,707$ ,  $C = 0,2415$  – współzależność słaba

$C_{\text{kor}} = 0,3416$  – współzależność przeciętna

Przy obliczaniu  $\chi^2$  wzięto pod uwagę wskaźniki liczbowe dla podzbiorowości uczniów o średniej ocen szkolnych, mieszczącej się w przedziale 3,0-5,5 i dla podzbiorowości uczniów słabych.

### ***Orientacja nauczycieli w przebiegu rewalidacji uczniów z wadą słuchu***

Jak twierdzi A. Maciarz [1990, s. 245], los szkolny dziecka zależy w dużej mierze od nauczyciela. On bowiem stwarza mu warunki do nauki i samorealizacji, on decyduje o stawianych wymaganiach, stosowanych metodach i środkach, on sprawia, w jakim stopniu zaspokajają się w szkole jego potrzeby.

Warunkiem właściwej organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej dziecka z wadą słuchu jest nie tylko m.in. odpowiednie przygotowanie nauczycieli z zakresu pedagogiki specjalnej, ale również ich orientacja w przebiegu procesu rewalidacji dziecka. Uważa się bowiem, że wiedza nauczycieli uzyskana w wyniku współpracy z rodzinami i poradniami specjalistycznymi, pod opieką których znajdują się niepełnosprawni uczniowie, stanowi istotny mechanizm inspirujący i regulujący czynności dydaktyczno-wychowawcze nauczycieli. Konsekwencją zaś takiej postawy pedagogów – jak się przypuszcza – są m.in. pozytywne osiągnięcia szkolne ich niepełnosprawnych wychowanków.

Niestety, materiał empiryczny uzyskany w trakcie badań własnych świad-

czy o niekorzystnym rozkładzie proporcji wyników osobistego zainteresowania nauczycieli przebiegiem uczniowskich zajęć usprawniających. Osobiste zainteresowanie nauczycieli powyższą sprawą stwierdzono bowiem jedynie w przypadku 48,53% ogółu badanych dzieci.

**Tabela 18.** Orientacja nauczycieli w przebiegu procesu rewalidacji uczniów z wadą słuchu a wyniki w nauce ich niepełnosprawnych wychowanków

Kategoria ucznia	Orientacja nauczycieli w przebiegu procesu rewalidacji				Razem	
	TAK		NIE			
	N	%	N	%	N	%
<b>Bardzo dobry</b>	8	11,76	3	4,41	11	16,18
<b>Dobry</b>	11	16,18	10	14,71	21	30,88
<b>Średni</b>	10	14,71	9	13,24	19	27,94
<b>Słaby</b>	4	5,88	13	19,12	17	25
<b>Ogółem</b>	33	48,53	35	51,47	68	100

$\chi^2 = 4,415585$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,03561$  – poziom prawie istotny

$C_{\max} = 0,707$ ,  $C = 0,25482$  – współzależność słaba

$C_{\text{kor}} = 0,36047$  – współzależność przeciętna

Przy obliczaniu  $\chi^2$  wzięto pod uwagę wskaźniki liczbowe dla podzbiorowości uczniów o średniej ocen szkolnych, mieszczącej się w przedziale 3,0-5,5 i dla podzbiorowości uczniów słabych.

Fakt ten budzi tym bardziej niepokój, gdyż w przypadku analizowanej zbiorowości dzieci z wadą słuchu potwierdziła się zależność między ich wynikami w nauce a zainteresowaniem nauczycieli ich sytuacją rewalidacyjną w poradni specjalistycznej. Do grona dzieci, w których przebiegu rewalidacji byli zorientowani ich wychowawcy, należało 72,72% ogółu uczniów bardzo dobrych, 52,38% uczniów dobrych, 52,63% uczniów średnich i tylko 23,53% ogółu uczniów słabych.

Sytuacja ta była szczególnie zauważalna w przypadku dzieci uczących się w środowisku wielkomiejskim. W miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców, do podzbiorowości dzieci, których przebieg procesu rewalidacji w poradni był znany nauczycielom, należeli wyłącznie uczniowie o średniej

ocen szkolnych powyżej 3,0. Wśród nich – analogicznie jak i w Białymstoku – była zdecydowana większość osób zaliczanych w swoich klasach do kategorii uczniów bardzo dobrych. W Białymstoku wskaźnik procentowy dla tej podgrupy uczniów bardzo dobrych wyniósł 80,0, w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców – 75,0.

Z odpowiedzi rodziców i specjalisty rewalidacji (logopedy) na pytanie: *Czy rezultaty osiągnane przez dziecko w rewalidacji są: bardzo dobre, dobre, dostateczne, niedostateczne?* wynikało, że zdecydowana większość spośród uczniów biorących udział w zajęciach rewalidacyjnych, w trakcie ich realizacji osiąga dobre rezultaty. Stanowili oni 56,86% ogółu, w tym 89,66% z nich to osoby o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0. Wśród nich było 77,78% ogółu uczniów bardzo dobrych, 58,82% uczniów dobrych oraz 75% uczniów średnich. Ponadto w stosunku do trzech osób (5,88% ogółu) zanotowano rezultaty bardzo dobre. Były to dzieci należące w swoich klasach do kategorii uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich.

Fakt, iż większe zainteresowanie przebiegiem uczniowskich zajęć usprawniających miało miejsce w przypadku nauczycieli uczniów średnich, dobrych, a zwłaszcza bardzo dobrych aniżeli uczniów słabych, dowodzi, że znajomość przebiegu procesu rewalidacji dostarcza istotnych wskazówek, niezbędnych przy organizacji niepełnosprawnym dzieciom warunków do pracy szkolnej oraz procesu dydaktyczno-wychowawczego, w którym są uwzględniane ich potrzeby i możliwości rozwojowe. Efektem takich poczynań nauczycielskich, co potwierdziły badania własne – są lepsze osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu.

Dlatego uważa się, że brak zainteresowania nauczycieli sytuacją rewalidacyjną w poradni specjalistycznej, zanotowany w przypadku większości, tj. 51,47% ogółu badanych dzieci, nie tylko nie ułatwiał im integracji w środowisku słyszących rówieśników szkolnych, ale również jest to widoczny mankament kształcenia zintegrowanego w badanych placówkach szkolnych.

### ***Udział dzieci z wadą słuchu w zajęciach specjalistycznych organizowanych na terenie szkoły***

Oczywiste wydaje się być, iż dziecko z wadą słuchu, uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej, powinno mieć zapewniony udział w różnych formach zajęć specjalistycznych, organizowanych na terenie szkoły. Jedną z takich form specjalistycznej pomocy są zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i korekcyjno-kompensacyjne.

Niestety, na podstawie zebranego materiału badawczego stwierdzono,

że nawet w sytuacji orientowania się personelu szkolnego w przebiegu rewalidacji ich niepełnosprawnych uczniów, w większości przypadków nie potrafił on we właściwy sposób zareagować na ich problemy szkolne.

Dowodem na powyższe stwierdzenie są dane wskazujące na słabą organizację form pomocy uczniom z uszkodzonym słuchem na terenie szkoły. Okazało się bowiem, że **w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych** uczestniczyło zaledwie 35,24% ogółu badanych dzieci, w tym w środowisku miejskim – 35,87%, w środowisku wiejskim – 30,77%.

W jeszcze mniej optymistycznym świetle przedstawiał się udział uczniów **w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych**.

Na tego typu zajęcia uczęszczało bowiem jedynie 8,57% ogółu badanych dzieci. Były to osoby uczące się wyłącznie w miejskich szkołach podstawowych, w tym w 55,56% w Białymstoku.

Zjawisko to budzi wiele niepokoju tym bardziej, że – jak wykazały badania własne – udział dzieci w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych pozytywnie oddziaływał na ich osiągnięcia szkolne. Wśród 35,24% osób uczestniczących w tego typu zajęciach, 70,27% stanowiły dzieci o średniej ocen szkolnych powyżej 3,0, w tym 65,38% z nich to uczniowie średni.

W przypadku uczniów słabych, w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych brało udział jedynie 32,35% z nich. Mimo niskiego wskaźnika procentowego uzyskanego dla tej podgrupy, był on jednak wyższy od wskaźnika procentowego, otrzymanego dla dzieci z kategorii uczniów bardzo dobrych (14,25%) i dobrych (25,93%).

Zależność między udziałem uczniów z wadą słuchu w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych a ich osiągnięciami szkolnymi potwierdziły również obliczenia statystyczne. Uzyskane Chi-kwadrat osiągnęło wartość na poziomie istotności statystycznej  $p = 0,01961$ , zaś współczynnik  $C_{kor}$  wyniósł 0,3731, świadczy więc o przeciętnej współzależności między analizowanymi zmiennymi.

W związku z niewielką liczbą dzieci uczęszczających na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, danych uzyskanych w trakcie badań nie można było uznać za reprezentatywne dla określenia zależności między wynikami w nauce badanych osób a ich udziałem w tego typu zajęciach.

Analiza materiału badawczego wykazała w sposób oczywisty, że sytuacja szkolna uczniów z wadą słuchu pod względem rewalidacyjnym budzi wiele niepokoju. Mimo iż zainteresowanie szkoły sytuacją rewalidacyjną dzieci z uszkodzonym słuchem wzrosło w ostatnich latach, to jednak nadal nie

spełnia potrzeb i oczekiwań wielu uczniów i ich rodziców. W dalszym ciągu na terenie szkół podstawowych organizuje się zbyt mało zajęć dydaktyczno-wyrównawczych oraz korekcyjno-kompensacyjnych. W niektórych szkołach tego typu zajęcia dodatkowe zostały zlikwidowane. Najczęstszą przyczyną są problemy finansowe placówek szkolnych jak również brak odpowiednio przygotowanych specjalistów.

## **Krótkie podsumowanie**

Materiał empiryczny przedstawiony w powyższym podrozdziale dowodzi, że osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu w istotnym stopniu uwarunkowane są następującymi **czynnikami związanymi z procesem rewalidacji organizowanym przez poradnię specjalistyczną**: okresem, w którym wykryto u dzieci wadę słuchu, pozostawianiem dzieci pod opieką poradni rehabilitacyjnej, czasem trwania zajęć rewalidacyjnych, rezultatami osiąganymi w trakcie ich realizacji oraz faktem posiadania przez uczniów aparatu słuchowego.

Brak istotnej statystycznie zależności zanotowano jedynie między wynikami w nauce badanych dzieci a częstotliwością ich uczestnictwa w zajęciach rewalidacyjnych w poradni specjalistycznej.

W przypadku analizowanych **czynników związanych z procesem rewalidacji, organizowanym na terenie placówki szkolnej**, jako istotne dla powodzenia szkolnego uczniów z wadą słuchu okazały się: zainteresowanie szkoły i orientacja nauczycieli w przebiegu procesu rewalidacji niepełnosprawnych wychowanków oraz udział dzieci w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych. Niestety, w związku z niewielką liczbą osób uczestniczących w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, danych uzyskanych w trakcie badań nie można było uznać za reprezentatywne dla określenia zależności między wynikami w nauce badanych uczniów a ich udziałem w tego typu zajęciach.

Badania wykazały również, iż sytuacja rewalidacyjna uczniów wiejskich przedstawia się w zdecydowanie mniej korzystnym świetle aniżeli ich rówieśników z miast. Przeważająca liczba spośród nich nie tylko nie jest objęta opieką poradni specjalistycznej, ale także nie ma jej zapewnionej ze strony personelu szkolnego. Stąd też uważa się, że są to jedne z przyczyn słabych rezultatów w nauce, uzyskiwanych przez badane dzieci, częściej w środowisku wiejskim aniżeli w środowisku miejskim.

## ROZDZIAŁ V

---

# ROKOWANIA DOTYCZĄCE POSTĘPÓW SZKOLNYCH UCZNIÓW Z WADĄ SŁUCHU

W związku z tym, że w badaniach uczestniczyły dzieci z wadą słuchu uczęszczające do klas I-VIII szkół ogólnodostępnych, istotne z ich punktu widzenia wydaje się być zagadnienie dotyczące dalszych rokowań co do ich nauki w zintegrowanym systemie szkolnym.

Informacje na ten temat starano się uzyskać od rodziców badanych uczniów, nauczycieli oraz specjalistów rewalidacji. Jednakże ze względu na kontakt z nieliczną grupą specjalistów rewalidacji, w postępowaniu badawczym uwzględniono jedynie wypowiedzi rodziców i nauczycieli.

Na podstawie zebranego materiału empirycznego okazało się, że respondenci byli zgodni co do dalszej edukacji badanych dzieci. Ich zdaniem wszyscy badani uczniowie z wadą słuchu powinni nadal uczęszczać do szkoły masowej. Jedynie w przypadku trzech uczniów z klasy I rodzice nie mieli wyrobionego na ten temat zdania. Uważali oni, że krótki czas trwania edukacji ich dzieci w zintegrowanym systemie nie daje im jeszcze podstaw do wypowiedzenia się w powyższej kwestii. Wyrażali jedynie nadzieję na możliwość kontynuowania przez ich dzieci nauki w aktualnej szkole przez następne lata.

Respondenci, uzasadniając własne stanowisko, najczęściej uwzględniali aspekt społeczny i dydaktyczny udziału uczniów z uszkodzonym słuchem w życiu szkoły ogólnodostępnej.

Na podstawie pytania skierowanego do rodziców i nauczycieli: *Dlaczego dziecko powinno nadal uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej?* – wyodrębniono dwie kategorie wypowiedzi.

Pierwsza z nich odwołuje się do doświadczeń, predyspozycji rozwojowych dzieci oraz ich aktualnego udziału w procesie dydaktyczno-wy-

chowawczym organizowanym w szkole powszechnej:

- „dziecko ucząc się wspólnie z pełnosprawnymi rówieśnikami zachowuje się tak jak oni”,
- „dziecko radzi sobie w nauce, nie ma trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami”,
- „dziecko jest lubiane w klasie, ma wśród kolegów szkolnych swojego najlepszego przyjaciela”,
- „mój syn jest normalnym dzieckiem i normalnie się rozwija”.

Do drugiej kategorii należą te z wypowiedzi, które wskazują na korzyści płynące dla dziecka z wadą słuchu ze wspólnej nauki z osobami prawidłowo słyszącymi:

- „dziecko ma możliwość kontaktu ze słyszącymi kolegami i koleżankami”,
- „dziecko poprzez naukę w szkole masowej rozwija swoją mowę i wy-mowę”,
- „dziecko, przebywając z pełnosprawnymi rówieśnikami, uczy się od nich, jest w domu razem z całą rodziną”,
- „dziecko w szkole masowej uczy się po prostu życia”.

Jedynie w przypadku jednego ucznia klasy IV powodem, dla którego uczęszczał on do szkoły ogólnodostępnej, był brak w miejscu zamieszkania alternatywnej – w stosunku do szkoły masowej – formy kształcenia. Zdaniem jego rodziców – ze względu na dodatkowo występujące u syna upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim – wskazana byłaby w jego sytuacji np. szkoła dla niedosłyszących lub szkoła integracyjna. W związku z powyższym, jak sądzili, lepszym rozwiązaniem dla ich dziecka jest uczęszczanie do szkoły powszechnej aniżeli szkoły specjalnej. Mimo trudności dydaktycznych (dziecko w świetle badań własnych należy w swojej klasie do kategorii uczniów słabych), nie ma ono problemów w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych ze słyszącymi rówieśnikami, w towarzystwie których dobrze się czuje i przez których jest akceptowane. Rodzice byli przekonani, że dzięki uczestnictwu w życiu szkoły masowej ich syn lepiej zostanie przygotowany do życia w społeczeństwie.

Jak wynika z analizy materiału empirycznego, szczególnie w przypadku uczniów starszych klas szkoły podstawowej, respondenci wskazywali na możliwość pomyślnego kontynuowania nauki w integracyjnym systemie na średnim szczeblu edukacji, a w niektórych także na szczeblu wyższym. Wśród

ich wypowiedzi panowała zgodność co do tego, iż przyszłość w zintegrowanym systemie kształcenia w dużym stopniu uzależniona jest od predyspozycji rozwojowych dzieci z wadą słuchu, zaangażowania ich rodziców w proces rewalidacji i dydaktyczno-wychowawczy oraz przygotowania placówki oświatowej do pracy z niepełnosprawnymi uczniami.

Podczas badań respondenci mieli możliwość wypowiedzenia się na temat: *Co i dlaczego należałoby zmienić w obecnej szkole dziecka, by czuło się tam dobrze i osiągało dobre wyniki w nauce.*

Oto niektóre z najczęściej pojawiających się odpowiedzi rodziców:

- „wprowadzić nauczanie zindywidualizowane, zwiększyć ilość godzin przeznaczanych na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze”,
- „zadbać o lepszą orientację nauczycieli w zakresie potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci z wadą słuchu”,
- „zadbać o lepszą orientację nauczycielską w zakresie rewalidacji osób niepełnosprawnych”,
- „wprowadzić koła zainteresowań na terenie szkoły”,
- „zmiana podejścia nauczycieli do ucznia (na podejście humanistyczne), wykazywanie przez nich więcej zrozumienia dla problemów wynikłych czasami nie z winy ucznia”,
- „oceniać dzieci z wadą słuchu nie na tle osiągnięć szkolnych pozostałych uczniów w klasie, ale adekwatnie do ich możliwości rozwojowych”.

**Reasumując** powyższe rozważania należy stwierdzić, że wiele słuszności mieli rodzice badanych dzieci twierdząc o istnieniu dużych szans na pomyślne rokowania uczniów z wadą słuchu w zintegrowanym systemie kształcenia i wychowania.

Potwierdzeniem ich przypuszczeń są wyniki z badań własnych, wskazujące na powodzenie szkolne, rozumiane zarówno w aspekcie społecznym (akceptacja ze strony rówieśników szkolnych) jak i dydaktycznym (wyniki w nauce), uzyskiwane w mniejszym lub większym stopniu przez wszystkie badane niepełnosprawne dzieci.

Uważa się jednak, iż w trosce o prawidłowy rozwój dzieci z wadą słuchu należy zadbać o upowszechnienie w jak najszerszych kręgach społecznych idei integracji, w tym wiedzy o możliwościach skutecznego kształcenia osób niepełnosprawnych w zintegrowanych warunkach z pełnosprawnymi.

Niewątpliwie podstawą w tego typu zamierzeniach jest m.in. zmiana postawy większości społeczeństwa wobec niepełnosprawnych osób. Jak



twierdzi M. Chodkowska [1993, s. 146], socjopedagogiczne działania ukierunkowane na przekształcanie postaw wobec kalectwa i osób niepełnosprawnych muszą być realizowane równocześnie w dwóch płaszczyznach: w płaszczyźnie edukacyjnej oraz w płaszczyźnie interakcji integracyjnych. W płaszczyźnie edukacyjnej najważniejsze jest upowszechnianie racjonalnej wiedzy o inności, przy równoczesnym eliminowaniu przesądów i stereotypów opartych na wiedzy irracjonalnej. Związane to jest m.in. z korektą programów szkolnych, wprowadzeniem odpowiednich modyfikacji w programach kształcenia nauczycieli z naciskiem na problemy pedagogiki specjalnej.

Druga płaszczyzna działań wiąże się, zdaniem M. Chodkowskiej [1993], z koniecznością rozszerzenia interakcji integracyjnych. Częste kontakty z inwalidami umożliwiają konfrontację zinternalizowanych uprzedzeń z własnymi doświadczeniami społecznymi. Im szerszy jest zakres ról, w których występują niepełnosprawni w tych interakcjach, tym większe prawdopodobieństwo eliminowania przesądów i nietolerancji.

Takie działania przyniosą niewątpliwie wiele korzyści wszystkim osobom biorącym udział w integracji.

## PODSUMOWANIE

Celem pracy było przedstawienie sytuacji szkolnej uczniów z wadą słuchu uczęszczających do zwykłych szkół podstawowych w województwie białostockim, rozpatrywanej w aspekcie uzyskiwanego przez nich powodzenia szkolnego.

Przy analizie materiału badawczego uwzględniono dwa główne aspekty:

1. sytuację integracyjną uczniów z wadą słuchu,
2. uwarunkowania edukacji integracyjnej.

Ad 1. W zakresie osiągnięć szkolnych uczniów z uszkodzonym słuchem stwierdzono, iż badane dzieci w mniejszym lub większym stopniu uzyskiwały powodzenie w nauce szkolnej. W opinii nauczycieli, uczniów z wadą słuchu, ich rodziców oraz w świetle ocen szkolnych przeważająca większość spośród nich nie miała większych problemów przy realizacji treści programowych obowiązujących w szkole ogólnodostępnej. Mimo nieznacznych różnic w wartościach wskaźników procentowych – określanych przez respondentów dla poszczególnych kategorii uczniów – dzieci z uszkodzonym słuchem częściej zostały przez nich zakwalifikowane do podzbiorowości uczniów bardzo dobrych, dobrych i średnich aniżeli podzbiorowości uczniów słabych.

Istotny wpływ na osiągnięcia szkolne badanych dzieci miała lokalizacja szkoły oraz wielkość miejscowości, w której się ona znajduje.

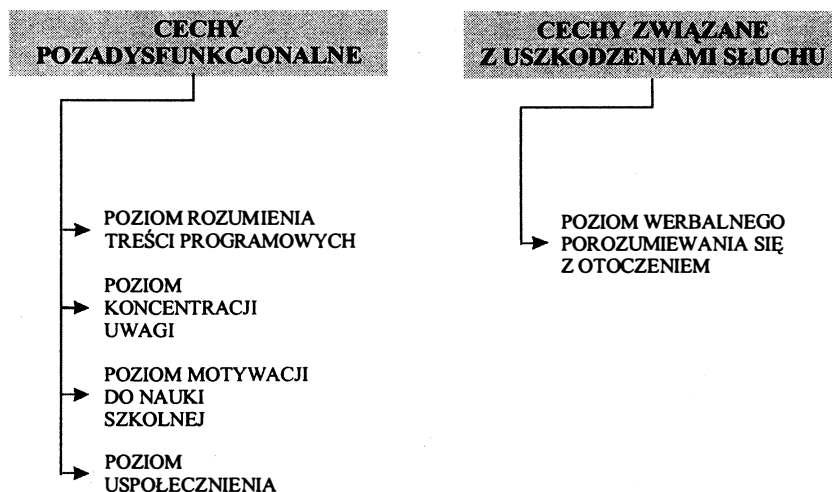
Zanotowano, iż lepsze wyniki w nauce uzyskiwali uczniowie miejskich aniżeli wiejskich szkół podstawowych. W środowisku miejskim najkorzystniej pod tym względem przedstawiała się sytuacja uczniów uczących się w dużych aglomeracjach miejskich, w tym zwłaszcza w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców.

Różnice w zakresie osiągnięć szkolnych wystąpiły także przy rozpatrywaniu wielkości szkoły, do której uczęszczały badane dzieci. Lepsze rezultaty w nauce łączyły się z wyższym poziomem organizacyjnym szkoły. Taki stan rzeczy uwarunkowany był w znacznym stopniu sytuacją rewalidacyjną w poradni specjalistycznej oraz na terenie placówki szkolnej, korzystniejszą w przypadku uczniów bardzo dużych aniżeli małych szkół.

Ad 2. W odniesieniu do czynników warunkujących powodzenie szkolne uczniów z wadą słuchu, wyniki badań własnych korespondują z opiniami innych pedagogów, którzy twierdzą, że pozytywne wyniki w nauce szkolnej na różnych poziomach nauczania zależą od poziomu psychofizycznego ucznia oraz jego uwarunkowań środowiskowych: rodzinnych, rówieśniczych, rewalidacyjnych i szkolnych.

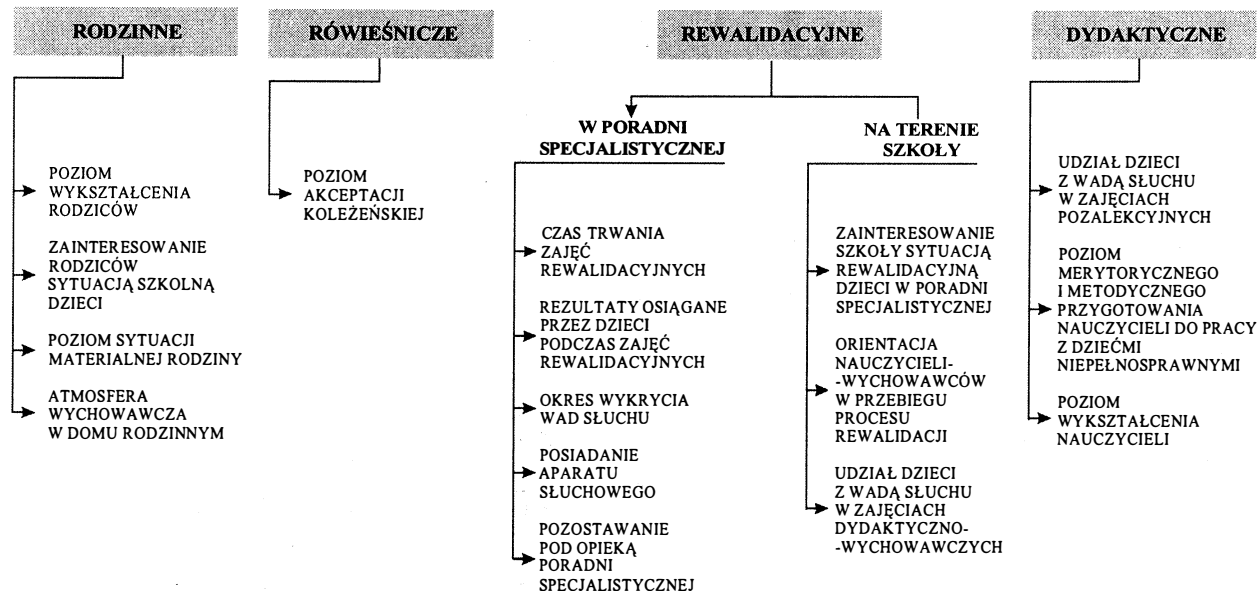
**Schemat 1.** Uwarunkowania psychofizyczne osiągnięć szkolnych uczniów z wadą słuchu

## UWARUNKOWANIA PSYCHOFIZYCZNE



**Schemat 2. Uwarunkowania środowiskowe osiągnięć szkolnych uczniów z wadą słuchu**

**UWARUNKOWANIA ŚRODOWISKOWE**



Na głębszą analizę zasługują dwa skrajne względem siebie – z uwagi na poziom osiągnięć szkolnych uczniów z wadą słuchu – środowiska lokalne: **wieś i miasta liczące do 50 tysięcy mieszkańców.**

Jak dowiedziono w trakcie badań własnych, dzieci uczące się w szkołach ogólnodostępnych mieszczących się w **miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców** osiągnęły – na tle całej badanej zbiorowości niepełnosprawnych uczniów – najlepsze wyniki w nauce.

Spśród determinantów powodzenia szkolnego badanych dzieci z wadą słuchu – przedstawionych w niniejszej pracy – w przypadku uczniów z miast liczących do 50 tysięcy mieszkańców w szczególnie korzystnym świetle przedstawia się grupa czynników związanych z przebiegiem procesu rewalidacji, organizowanym przez poradnie specjalistyczne. Stwierdzono bowiem, że w przeciwieństwie do większości badanych uczniów z uszkodzonym słuchem, u których wadę słuchu stwierdzono po 3 roku życia, u 64,29% dzieci z miast liczących do 50 tysięcy mieszkańców ubytek słuchu wykryto przed osiągnięciem przez nie wieku przedszkolnego, w tym u 33,33% przed 2 rokiem życia.

Istotny jest również fakt, że przy ogólnie słabym zaopatrzeniu badanych dzieci (34,29% ogółu) w aparaty słuchowe, w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców tę podstawową pomoc posiadało 71,43% ogółu niepełnosprawnych uczniów.

Powyższy stan rzeczy, wskazujący na zainteresowanie rodziców sytuacją rewalidacyjną swoich dzieci, świadczy o ich wysokim poziomie kultury oraz świadomości o możliwości i konieczności rewalidacji dzieci.

Innym przejawem troski rodziców o prawidłowy rozwój własnych dzieci jest ich zaangażowanie w sprawy nie tylko zdrowotne, rewalidacyjne, ale również szkolne dziecka.

Zgodnie z ogólnymi wnioskami, ich pomoc udzielana dzieciom podczas odrabiania pracy domowej, stworzenie odpowiednich warunków domowych do nauki szkolnej oraz utrzymywanie systematycznych kontaktów ze szkołą, „owocuje” w postaci pozytywnych osiągnięć szkolnych ich pociech. Efektem współpracy domu rodzinnego ze szkołą – szczególnie widocznym w przypadku uczniów z wadą słuchu z miast liczących do 50 tysięcy mieszkańców – było większe aniżeli w innych kategoriach miejscowości objętych badaniami, zainteresowanie szkoły i nauczycieli-wychowawców przebiegiem procesu rewalidacji tych dzieci w poradni specjalistycznej.

Istotny wpływ na postawy rodziców przedstawianej grupy uczniów z uszkodzonym słuchem – jak się przypuszcza – miał ich poziom wykształcenia. Są to bowiem osoby – podobnie jak w innych środowiskach miejskich

– częściej posiadające wykształcenie wyższe lub średnie aniżeli zawodowe lub podstawowe.

Innym czynnikiem ułatwiającym stworzenie właściwej opieki rewalidacyjnej oraz odpowiednich warunków domowych do nauki szkolnej był w analizowanej grupie uczniów z wadą słuchu status materialny ich rodzin. Z analizy materiału empirycznego wynika, iż poziom sytuacji materialnej dzieci z uszkodzonym słuchem, uczących się w szkołach masowych w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców, przedstawiał się znacznie korzystniej aniżeli w innych kategoriach miejscowości objętych badaniami. Wśród nich brak było uczniów pochodzących z rodzin o niskim poziomie materialnym, a w domach rodzinnych 50% ogółu dzieci stwierdzono wysoki status materialny.

Uważa się, że właściwa postawa rodziców dzieci z wadą słuchu, wyrażająca się zainteresowaniem sytuacją rewalidacyjną, szkolną, zdrowotną i rówieśniczą oraz ich chęć i aktywność do działania na rzecz własnego dziecka, przyczynia się do prawidłowego rozwoju dziecka, a także jego udziału w życiu społeczności słyszących. Dowodem na to jest m.in. wysoki poziom motywacji do nauki szkolnej oraz wysoki poziom uspołecznienia, wykazywany częściej przez uczniów z wadą słuchu, uczących się w miastach liczących do 50 tysięcy mieszkańców aniżeli w innych środowiskach objętych badaniami. Taki stan rzeczy znalazł pozytywny obraz w funkcjonowaniu badanych dzieci w szkole ogólnodostępnej, w tym w roli kolegi i ucznia.

W zdecydowanie mniej korzystnym świetle przedstawia się sytuacja badanych dzieci z uszkodzonym słuchem w **środowisku wiejskim**. Wiele niepokoi budzi fakt braku wśród nich uczniów bardzo dobrych oraz dwukrotnie większa – aniżeli w pozostałych kategoriach miejscowości objętych badaniami – liczba uczniów słabych. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy doszukiwać się – podobnie jak w przypadku osób z miast liczących do 50 tysięcy mieszkańców – głównie w dwóch ściśle zintegrowanych ze sobą środowiskach: rodzinnym i rewalidacyjnym. Niestety, dane na ten temat nie są już tak optymistyczne. Większość rodziców uczniów wiejskich posiadało wykształcenie podstawowe lub zawodowe, co nie ułatwiało im organizacji w środowisku domowym korzystnych warunków do nauki szkolnej. Rodzice ci, nawet przy dobrych chęciach, często nie byli w stanie pomóc dziecku przy realizacji treści programowych obowiązujących w szkole. Sytuacji dydaktycznej badanych uczniów nie sprzyjał również kontakt ich opiekunów z nauczycielami, mający najczęściej charakter sporadyczny, okazjonalny albo ograniczający się jedynie do specjalnego wezwania wychowawcy.

Innym czynnikiem utrudniającym możliwość zapewnienia dzieciom ze wsi odpowiednich warunków domowych do nauki szkolnej była sytuacja materialna ich rodzin. Większość, tj. 69,23% ogółu uczniów wiejskich, pochodziła z rodzin, w których dochód na jednego członka rodziny nie przekracza 100 złotych. Niski status materialny był również powodem, dla którego niektórzy rodzice zrezygnowali z opieki rewalidacyjnej na rzecz własnego dziecka. Utrudniony dostęp do poradni specjalistycznej (często ze względu na zbyt dużą odległość), koszty ponoszone na dojazd, leczenie, rewalidację, zakup różnych pomocy i środków dydaktycznych często utwierdzały w nich przekonanie o słuszności podjętej decyzji.

Jest to niewątpliwie jedna z przyczyn, dla której część dzieci nie była objęta opieką rehabilitacyjną. Jednak istotniejszą, będącą podstawą wszelkich poczynań rodziców (a raczej ich braku), był ich niski poziom wiedzy o konieczności i możliwościach rewalidacji własnego dziecka. Alarmujący jest fakt, iż na 13 przebadanych niepełnosprawnych uczniów ze wsi, jedynie w przypadku dwóch rodzice wykazywali zainteresowanie ich sytuacją rewalidacyjną. Są to osoby uczęszczające na ćwiczenia rehabilitacyjne w poradni, w tym jedna z nich posiada aparat słuchowy.

Sytuacji szkolnej uczniów z wadą słuchu nie sprzyja również postawa personelu szkolnego. Stwierdzono, że zarówno dyrekcja szkoły jak i pozostały personel pedagogiczny i medyczny nie podejmowali wystarczających działań, które zapewniłyby dzieciom korzystne warunki do nauki w środowisku słyszających kolegów szkolnych. Świadczy o tym brak zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w badanych placówkach szkolnych, pomoc nauczycieli udzielana tylko nielicznemu gronu badanych uczniów, niska frekwencja dzieci w tak bardzo potrzebnych zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych, ubóstwo form zajęć pozalekcyjnych, organizowanych na terenie szkoły.

Brak właściwie zorganizowanej opieki rewalidacyjnej, bazującej na ścisłej współpracy trzech ogniw: rodziny, poradni specjalistycznej, szkoły, szczególnie zauważalny w środowisku wiejskim, dotyczył również uczniów z wadą słuchu z pozostałych miejscowości objętych badaniami.

**Do zjawisk – zanotowanych w trakcie badań własnych – budzących wiele niepokoju, a jednocześnie wskazujących na istotne mankamenty kształcenia integracyjnego należą:**

- zbyt późny moment wykrycia wady słuchu, zwłaszcza u dzieci niepełnosprawnych od urodzenia,
- brak aparatu słuchowego u większości, tj. 65,71% ogółu badanych dzieci,

- opóźnienie w protezowaniu badanych uczniów,
- niekorzystna sytuacja rewalidacyjna (na terenie szkoły oraz pod względem opieki ze strony poradni specjalistycznej) uczniów wiejskich,
- niski poziom współpracy szkoły z poradniami specjalistycznymi, pod opieką których znajdują się badane dzieci. Orientacja szkoły i nauczycieli w przebiegu procesu rewalidacji tylko co drugiego ucznia z wadą słuchu, objętego opieką ze strony specjalisty rehabilitacji,
- słaba organizacja szkolnych form rewalidacji:
- w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych uczestniczył jedynie co trzeci uczeń z uszkodzonym słuchem,
- w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych brało udział tylko 8,57% ogółu dzieci z wadą słuchu,
- niewystarczające przygotowanie zdecydowanej większości nauczycieli do pracy dydaktycznej z niepełnosprawnymi dziećmi,
- udzielanie dodatkowej pomocy przez nauczycieli nielicznemu gronu uczniów z wadą słuchu (w trakcie trwania lekcji jak i po jej zakończeniu),
- dodatkowe doszkacanie w kierunku pracy z niepełnosprawnymi dziećmi podjęte jedynie przez czterech spośród stu czterech badanych nauczycieli,
- w badanej zbiorowości uczniów 15,24% dzieci zajmowało w sali szkolnej miejsca w dalszych (począwszy od III) ławkach.

Mimo wielu trudności, na jakie narażone są badane dzieci w trakcie nauki w warunkach szkoły ogólnodostępnej (będących m.in. konsekwencją wady słuchu, niewłaściwych postaw niektórych rodziców i mankamentów występujących w kształceniu zintegrowanym), to jednak są one w stanie nie tylko je przezwyciężyć, ale również uzyskać powodzenie zarówno wśród słyszących rówieśników szkolnych jak i na polu nauki.

Dlatego też uważa się, że uczniowie z uszkodzonym słuchem, uczestniczący w badaniach, nadal powinni uczęszczać do szkół ogólnodostępnych. Stanowisko to potwierdzają opinie ich rodziców oraz nauczycieli w kwestii przyszłości badanych dzieci w zintegrowanym systemie kształcenia. Zdaniem respondentów wszyscy uczniowie z wadą słuchu rokuje pomyślną przyszłość w warunkach wspólnej nauki z prawidłowo słyszącymi rówieśnikami. Jednakże znając sytuację szkolną własnych niepełnosprawnych dzieci, rodzice w swoich wypowiedziach zawarli sugestie dotyczące zmian, jakich należałoby dokonać w środowisku szkoły ogólnodostępnej. Propozycje respondentów



jak również wyniki badań własnych stanowiły podstawę do sformułowania określonych postulatów pedagogicznych.

**Jeśli kształcenie zintegrowane ma spełniać pokładane w nim nadzieje, to należy spełnić m.in. następujące warunki:**

1. Nauczyciele, przy organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego powinni m.in. uwzględniać trudności dzieci z wadą słuchu oraz zadbać – poprzez obserwację, konsultacje z psychologiem, specjalistą rewalidacji, rodzicami – o dokładne poznanie danego niepełnosprawnego dziecka.

2. Wskazane jest, aby nauczyciel osobiście zainteresował się domem rodzinnym ucznia z uszkodzonym słuchem celem poznania środowiska, w którym wychowuje się dziecko.

3. Powinna istnieć ścisła współpraca specjalisty rewalidacji, psychologa, nauczyciela i rodziców oraz serdeczny i troskliwy ich stosunek do dziecka, które pozwolą mu na osiąganie pozytywnych wyników w nauce, znalezienie swojego miejsca w zespole klasowym i grupie rówieśników.

4. Szkoła powinna wykazywać większe zainteresowanie sytuacją szkolną, rodzinną, rówieśniczą, a także rewalidacyjną uczniów z wadą słuchu, organizując na terenie szkoły zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i korekcyjno-kompensacyjne.

5. Biorąc pod uwagę niski poziom znajomości problematyki uczniów niepełnosprawnych przez nauczycieli, należałoby poszerzyć na wszystkich rodzajach studiów pedagogicznych blok zagadnień dotyczących kształcenia specjalnego, szczególnie z dziedziny rewalidacji i terapii pedagogicznej oraz rozpowszechnić różnorodne formy doskonalenia w tym zakresie.

6. Nauczyciel oraz lekarz i pedagog szkolny powinni posiadać dobrą orientację dotyczącą służb i instytucji rehabilitacyjnych, oświatowych, społecznych jak i różnych stowarzyszeń społecznych, których specjalistyczna pomoc jest niezbędna dla dziecka z wadą słuchu, jego rodziców i nauczycieli.

7. Należy dołożyć wszelkich starań do objęcia szeroką opieką i poradnictwem rodziców od chwili stwierdzenia wady słuchu u ich dziecka, przyczyniając się tym samym do rozszerzenia ich wiedzy na temat wady słuchu, konsekwencji wynikających z niej dla dziecka oraz możliwościach jego rewalidacji.

8. Powinno się dążyć do upowszechnienia wiedzy o możliwościach skutecznego kształcenia dzieci niepełnosprawnych w zintegrowanych warunkach z pełnosprawnymi poprzez publikacje książkowe i czasopiśmiennictwo fachowe lub popularnonaukowe, a także radio i telewizję.

9. Rodzinom wychowującym niepełnosprawne dziecko należy zapewnić maksymalne wsparcie rehabilitacyjne, materialne, instrumentalne oraz psychoemocjonalne, tak niezbędne w zmaganiu się z trudami codziennej rzeczywistości.

Podsumowując prezentowane w niniejszej pracy badania empiryczne trzeba stwierdzić, iż istnieje wiele sposobów skutecznego rewalidowania dzieci z wadą słuchu. Jednym z nich jest niewątpliwie ich wspólna nauka z ich pełnosprawnymi rówieśnikami.

Zdaniem J. Doroszewskiej [1981, s. 405] „musimy zdawać sobie sprawę, że jeśli nawet zostaną spełnione wszystkie warunki, jakie się stawia szkole, rodzinie, dziecko głuche przyjęte do szkoły masowej będzie musiało pokonać ogrom trudności, włożyć wiele wysiłku, aby móc uczyć się w tej szkole. Ale dzięki temu wcześniej włączy się do świata ludzi słyszących jako ich partner, a nie jako ten „inny” (któremu trzeba stwarzać daleko idące ułatwienia)”. Nie zapominajmy, iż jedynie rzeczywista integracja jest szansą, i to szansą dla wszystkich osób biorących w niej udział.

## BIBLIOGRAFIA

- Bałachowicz J.: *Wychowanie do akceptacji niepełnosprawnych* (w): Życie Szkoły 1993, nr 10.
- Baran J., Klaczak M.: *Sposoby komunikowania się uczniów z wadą słuchu ze słyszącymi na terenie szkoły masowej* (w): Hulek A., Grochmal-Bach B. (red.): *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków 1992, Wyd. Naukowe WSP.
- Bogucka J.: *Uwarunkowania procesu integracji dzieci niepełnosprawnych z ich zdrowymi rówieśnikami*. (w): Szkoła Specjalna 1990, nr 4.
- Błęszyńska K.: *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej* (w): Hulek A., Grochmal-Bach B. (red.): *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków 1992, Wyd. Naukowe WSP.
- Capouillez J. M.: *Niektóre aspekty nauczania dzieci głuchych w placówkach szkolnictwa masowego przy ścisłej z nimi współpracy*(w): Stawowy-Wojnarowska I. (red. ): *Integracja społeczna głuchych. Wybrane zagadnienia*. Warszawa-Rembertów 1984, ODN.
- Chodkowska M.: *Kobieta niepełnosprawna. Socjopedagogiczne problemy postaw*. Lublin 1993, Wyd. UMCS.
- Csanyi Y. (tłum. Szymańska B.): *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu*. Warszawa 1994, WSiP.
- Doroszevska J.: *Pedagogika specjalna*. Wrocław-Warszawa-Gdańsk 1981, Ossolineum.
- Dryżałowska G.: *Integracja funkcjonalna dziecka niedosłyszącego* (w): Hulek A., Grochmal-Bach G. (red.): *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków 1992, Wyd. Naukowe WSP.
- Dryżałowska G.: *Postawy społeczne młodzieży niesłyszącej*. Warszawa 1990, WSiP.
- Dubczyńska M.: *Powodzenie szkolne w klasie I dzieci niedosłyszących*. Warszawa 1991, WSiP.
- Eckert U.: *Integracja niepełnosprawnych w społeczeństwie* (w): Eckert U., Poznański K. (red.): *Pedagogika specjalna w Polsce*. Warszawa 1992, Wyd. WSPS.
- Eckert U.: *Metody stymulacji dojrzałości szkolnej dziecka z wadą słuchu* (w): Eckert U. (red.): *Niektóre metody i techniki pracy pedagoga specjalnego*. Warszawa 1994, Wyd. WSPS.
- Eckert U.: *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej*. Warszawa 1986, WSiP.
- Eckert U.: *Współczesne formy i środki rewalidacji dziecka z wadą słuchu* (w): Eckert U.: *Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki*. Warszawa 1982, Wyd. WSPS.
- Gałkowski T.: *Dzieci specjalnej troski*. Warszawa 1979, Wiedza Powszechna.
- Gałkowski T.: *Niektóre uwarunkowania integracji szkolnej dzieci z uszkodzeniami słuchu* (w): Stawowy-Wojnarowska I.: *Integracja Społeczna Głuchych. Wybrane Zagadnienia*. Warszawa-Rembertów 1984, ODN.
- Gorzula M.: *Czynniki warunkujące powodzenie szkolne dziecka niedosłyszącego w szkole masowej* (w): Wyczesany J. (red. ): *Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*. Kraków 1992, Wyd. SPONSOR.
- Gorzula M.: *Społeczna integracja dzieci niepełnosprawnych w zespołach pełnosprawnych rówieśników w szkole masowej* (w): Wyczesany J. (red.): *Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*. Kraków 1992, Wyd. SPONSOR
- Góralówna M.: *Poradnictwo drogą przekazu korespondencyjnego jako element w rehabilitacji dziecka niesłyszącego*. Warszawa 1972, PZG.

- Góralówna M.: *Wykorzystać „złoty okres”* (w): *Twoje Dziecko* 1994, nr 3.
- Góralówna M., Hołyńska B.: *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu*. Warszawa 1984, PZWL.
- Góralski A.: *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*. Warszawa 1987, PWN.
- Grzegorzewska M.: *Wybór pism*. Warszawa 1964, PWN.
- Gunia G.: *Opinie dorosłych osób z wadą słuchu na temat integracyjnego systemu kształcenia*. Referat z Konferencji w Krakowie w maju 1995 r. na temat: „Stan badań nad kształceniem specjalnym – teraźniejszość i perspektywy”.
- Han-Ilgiewicz N.: *Więź rodzinna w aspekcie pedagogiki specjalnej*. Warszawa 1966, PWN.
- Hulek A.: *Integracyjny system kształcenia i wychowania* (w): Hulek A. (red.): *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa 1977, PWN.
- Hulek A.: *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie* Warszawa 1986, PZWL.
- Hulek A.: *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny* (w): Hulek A. (red.): *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga*. Wrocław 1987, Ossolineum.
- Hulek A. (red.): *Raport „Stan obecny i kierunki przebudowy kształcenia specjalnego”*. Wyd. PWN, Serie: Raporty tematyczne nr 11.
- Hulek A., Grochmal-Bach B. (red.): *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków 1992, Wyd. Naukowe WSP.
- Jędrzejczak M.: *Dzieci z upośledzonym słuchem w opinii nauczycieli szkół podstawowych. Diagnoza wychowawcza* (w): *Prace Psychologiczne II, Acta Universitatis Wratislaviensis*, Wrocław 1973, nr 174.
- Kirejczyk K.: *Nauczanie dzieci głuchych razem ze słyszącymi*. Warszawa 1970, PWN.
- Kołomiński J. L.: *Dziecięce przyjaźnie, sympatie i niechęci*. Warszawa 1982, WSiP.
- Konopnicki J.: *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa 1966, PZWS.
- Korzon A.: *Postawy społeczno-moralne młodzieży głuchej*. Kraków 1982, Wyd. Naukowe WSP.
- Korzon A.: *Problem oceniania ucznia z wadą słuchu w szkole masowej* (w): Wyczesany J. (red.): *Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*. Kraków 1992, Wyd. SPONSOR.
- Korzon A.: *Stosunek nauczycieli i uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych do uczniów z wadą słuchu* (w): Hulek A., Grochmal-Bach B. (red.): *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków 1992, Wyd. Naukowe WSP.
- Kostańska L.: *Struktura inteligencji dzieci z trudnościami w nauce o niższym niż przeciętny poziomie rozwoju umysłowego* (w): *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne* 1986, nr 2-3.
- Kupisiewicz Cz.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1980, PWN.
- Lipkowski O.: *Problem integracji* (w): *Szkoła Specjalna* 1976, nr 1.
- Löwe A.: *Mamo, naucz mnie rozmawiać*. Warszawa 1981, PZWL.
- Löwe A.: *Rozwijanie słuchu w zabawie*. Warszawa 1983, PZWL.
- Löwe A.: *Wybór pism*. Warszawa–Szczecin 1990.
- Löwe A.: *Wychowanie słuchowe*. Warszawa 1995, PWN.
- Löwe A., *Gehörlose. Ihre Bildung und Rehabilitation*. Stuttgart. Klett-Verlag 1974.
- Łaş H., Rempel W.: *Klasy specjalne w szkole podstawowej*. Warszawa 1986, WSiP.
- Maciarz A.: *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*. Warszawa 1987, WSiP
- Maciarz A.: *Wiedza i przekonanie o dzieciach niepełnosprawnych nauczycieli szkół masowych* (w): Hulek A., Grochmal-Bach B. (red.): *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Kraków 1992, Wyd. Naukowe WSP.
- Markowska B., Szafranec H.: *Podręcznik do Arkusza Zachowania się Ucznia* (w): *Testy psychologiczne w poradnictwie wychowawczo-zawodowym*. Warszawa 1977, PWN.
- Miller K. A.: *Enhancing Early Childhood Mainstreaming Through Cooperative Learning: A Brief Literature „Child Study Journal”* 1989/9, vol. 15, s. 285-292.
- Myklebust H. R.: *The Psychology of Deafness*. Grune and Stratton. New York and London 1964.
- Niebrzydowski L.: *Wpływ motywacji na uczenie się*. Warszawa 1972..
- Niemiec J.: *Osiągnięcia uczniów i szkoły*. Warszawa 1977, PWN.
- Nowak S.: *Teorie postaw*. Warszawa 1973, PWN.
- Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1981, PWN.

- Ossowski R.: *Problemy nauczania specjalnego zintegrowanego* (w): Chodkowska M. (red.): *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznej funkcjonowania*. Charakteria dla Profesor Zofii Sękowskiej. Lublin 1994, Wyd. UMCS.
- Ossowski R.: *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w szkole uspołecznionej* (w): Ossowski R. (red.): *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*. Materiały z konferencji naukowej w dniach 27 i 28.11.1992r., Bydgoszcz 1993, Wyd. Uczelniane WSP.
- Périer O.: *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*. Warszawa 1992, WSiP.
- Périer O.: *The integrated school* (w): *Integration of hearing handicapped on the community*. ed. E. Kammp. Fourth Danavox Symposium, Elsinore-Denmark 1972.
- Pietrzak W.: *Dzieci z wadą słuchu* (w): Obuchowska I. (red.): *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa 1995, WSiP, wydanie drugie.
- Pilkiewicz M.: *Postępy w nauce a popularność w zespole klasowym w młodszym wieku szkolnym* (w): *Psychologia Wychowawcza* 1963, nr 5.
- Potocka W.: *Rewalidacja uczniów niepełnosprawnych*. Białystok 1990, Wyd. Filii UW w Białymstoku.
- Putkiewicz Z.: *Powodzenie i niepowodzenie w nauce szkolnej*. Warszawa 1975, PWN.
- Sawa B.: *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*. Warszawa 1994, WSiP.
- Sękowska Z.: *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa 1985, PWN.
- Slavin R.: *Cooperative Learning*. Longman. New York 1983.
- Słownik wyrazów obcych*. Warszawa 1983, PWN, wyd. 5
- Spionek H.: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa 1981, PWN.
- Stefanowicz J.: *Wpływ rodziny na osiągnięcia szkolne uczniów* (w): Wołoszynowa L. (red.): *Podstawy rozwoju wychowania dzieci i młodzieży*. Warszawa 1981, Wyd. UW.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z.: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa 1979, PWN.
- Sward M., Czerkawska M., Młynarska M.: *Analiza sytuacji dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu w szkołach masowych* (w): Szkoła Specjalna 1978, nr 4.
- Tomasik E.: *Pomoc specjalna w szkole powszechnej*. Warszawa 1989, PWN.
- Trempała E.: *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pedagogicznej pracy szkoły*. Bydgoszcz 1969.
- Tyszkowa M.: *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. Warszawa 1964, PWN.
- Wołoszynowa L.: *Młodszy wiek szkolny* (w): Żebrowska M.: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa 1986, PWN.
- Wyczasany J. (red.): *Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*. Kraków 1992, Wyd. SPONSOR.
- Van Dijk A., Van Uden A.: *Problems de communication chez les enfants sourds*. „Revue Générale” Paris 1976, nr 2.
- Zarządzenie nr 15 z dnia 25 maja 1993 r. (w): *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej* nr 6. Warszawa, dnia 30 lipca 1993 r.
- Zarządzenie nr 322 MEN z dnia 11 czerwca 1993 r. (w): *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej* nr 67. Warszawa, dnia 28 lipca 1993 r.
- Zarządzenie nr 29 z dnia 4 października 1993 r. (w): *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej* nr 9. Warszawa, dnia 15 października 1993 r.
- Ziemska M. (red.): *Rodzina i dziecko*. Warszawa 1969, PWN.
- Żebrowska M.: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa 1986, PWN.