

Magdalena Olempska-Wysocka

Funkcjonowanie społeczne dziecka z wadą słuchu

Niepełnosprawność nr 7, 109-123

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Magdalena Olempska-Wysocka

Funkcjonowanie społeczne dziecka z wadą słuchu

Rozwój społeczny dziecka często jest rozpatrywany z dwóch punktów widzenia – jako integracja w grupę społeczną (socjalizacja) oraz jako kształtowanie się jednostki w grupie. Dzięki socjalizacji dziecko ma możliwość nabywania wiedzy o swojej grupie, o rolach społecznych, a także o standardach i wartościach, jakie są akceptowane. Socjalizacja ułatwia dziecku wchodzenie w nowe sytuacje życiowe. Rozwój społeczny to zmiany w poszczególnych okresach życia, wiążące się z rozwojem umysłowym, emocjonalnym, fizycznym, a także motorycznym. Kontakty społeczne zależą od tego, jak rozumiemy sytuacje życia społecznego, jaką mamy zdolność zapamiętywania, wyobrażania i przewidywania skutków swojego działania. Są one również powiązane z rozwojem procesów emocjonalnych, które wpływają na kontakt dziecka z otoczeniem (Klimaszewska, Knopik 2007). W pierwszych etapach rozwoju dziecka największy i najważniejszy wpływ na rozwój sfery społecznej mają osoby z najbliższego otoczenia – rodzice i opiekunowie. Poprzez relacje z nimi dziecko nabywa podstawowych umiejętności interpersonalnych, ale także uczy się budować więzi z drugim człowiekiem. M.T. Greenberg i C.A. Kusche (1993), definiując społeczne i emocjonalne kompetencje, biorą pod uwagę: odpowiedni poziom umiejętności komunikacyjnych, zdolność niezależnego myślenia, umiejętność samokontroli, rozumienie uczuć, motywacji, potrzeb swoich i innych, elastyczność w dostosowywaniu do potrzeb w każdej indywidualnej sytuacji, umiejętność korzystania z pomocy innych, a także oferowanie tej pomocy innym, zrozumienie i uznanie kultury i wartości innych oraz osiąganie społecznie akceptowanych celów.

Dzięki możliwościom komunikacyjnym i motorycznym dziecko w wieku poniemowlęcym zaczyna być inicjatorem kontaktów społecznych. Dzięki obcowaniu z rówieśnikami rozszerza się zakres zachowań społecznych, takich jak np.: zdolność do naśladowania mimiki i gestów, pierwsze gesty wskazywania, pierwsze interakcje twarzą w twarz. Rozwój motoryczny i językowy umożliwia przede wszystkim nawiązanie kontaktu, już nie tylko z podstawowym opiekunem, ale także z innymi dziećmi – rodzeństwem, czy też rówieśnikami. Jak podkreśla

J. Dunn (za: Białecka-Pikul 2011), wczesne interakcje dziecka cechuje nie tylko trwałość i współpraca, ale także inne złożone formy rozumienia ludzi (np. 2-latki potrafią rozmyślnie drażnić partnera, a 3-latki udają uczucia). Według autorki, podzielenie uczuć, doświadczeń podczas zabawy w udawanie, jest początkiem relacji z inną osobą, początkiem związku przyjacielskiego.

Bardzo ważnym momentem dla rozwoju tych kompetencji jest wiek przedszkolny. Jak piszą A.P. Kaiser, T.B. Hancock i in. (2000), dzieci, które mają problem z komunikacją swoich potrzeb, rozpoznawaniem emocji, rozwiązywaniem konfliktów, mają także w kolejnych etapach rozwoju kłopoty w nawiązywaniu stosunków interpersonalnych, a także w zdecydowanie mniejszym stopniu korzystają ze stwarzanych im przez szkołę warunków edukacyjnych. Dla wszystkich dzieci socjalizacja z rówieśnikami odgrywa wiele kluczowych funkcji. Relacje z rówieśnikami pozwalają na rozwój kompetencji społecznych – niezbędnych w życiu dorosłym (Fine 1981).

Zadaniem rodziny i przedszkola, w odniesieniu do zaspokajania potrzeb dziecka i kształtowania jego dojrzałości, jest przede wszystkim dojrzałość emocjonalna i społeczna. Ważnym jest, aby rozwój dziecka przebiegał w zróżnicowanym środowisku, w którym umożliwia mu się podejmowanie działań na różnorodnych przedmiotach i sytuacjach, uczenia się, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z ludźmi zarówno dorosłymi, jak i dziećmi. W działaniach powinny dominować czynności, takie jak: poszukiwanie, eksperymentowanie, dopytywanie, naśladowanie, działanie na polecenia, konstruowanie według wzoru lub własnej wyobraźni. Dziecko należy stopniowo przygotowywać do samodzielnego działania, uczenia się i pracy. Aby dziecko mogło umysłowo i społecznie rozwijać się, musi mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa i emocjonalnej więzi z osobą dorosłą. Dla prawidłowego rozwoju w sferze samodzielności konieczny jest dopływ informacji z zewnątrz, a zwrotne informacje dostarcza dziecku osoba dorosła. Dzieje się to w taki a nie inny sposób, ponieważ dziecko samo dopiero uczy się samokontroloowania i samoocenia. Dorosły przekazuje informacje pozytywne, jak i negatywne, gdyż to mobilizuje dziecko do wprowadzania korekt w podejmowanych działaniach, ponieważ są one niezbędne do efektywnego uczenia się przy pomocy nauczyciela lub rodziców oraz do współdziałania w zespole. Dzieci rozpoczynające edukację szkolną są w okresie intensywnego rozwoju potrzeb poznawczych, tzw. „wieku rozumu”. Dlatego też większość problemów dotyczących sfery emocjonalnej powinna zostać pozytywnie rozwiązana jeszcze w przedszkolu. W przeciwnym wypadku dziecko, które zacznie pierwszą klasę, będzie obciążone negatywnymi doświadczeniami z okresu przedszkolnego. Nie będzie potrafiło radzić sobie w sytuacjach trudnych, które mogą wywołać duże napięcia emocjonalne. Ważne jest, aby rodzice, a także nauczyciele stworzyli warunki, w których dziecko będzie się mogło nauczyć wszystkich form zaspoka-

jania potrzeb i dzięki temu także różnych zachowań w sytuacjach trudnych i stresujących. Zadaniem osób dorosłych jest również stworzenie dziecku warunków do kształtowania odporności psychicznej, która jest bardzo ważnym elementem w edukacji (Brzezińska, Butrowy 1985).

W wieku przedszkolnym tworzą się także pierwsze dziecięce przyjaźnie. R.L. Selman, opierając się na klinicznej metodzie J. Piageta, dokonał analizy przyjaźni dziecięcych, konfliktów oraz sposobów i rozwiązywania, a także przyczyn rozpadania się przyjaźni oraz analizy zjawiska zazdrości w przyjaźni. Według autora wczesne przyjaźnie charakteryzuje tymczasowość ze względu na to, że dzieci biorą pod uwagę zewnętrzne, a nie wewnętrzne, przyczyny konfliktu, próbując go rozwiązać, np. przez wycofanie się i przejście do innej aktywności. Na tym etapie widoczne jest podejście egocentryczne – wyrażające się nieumiejętnością ujęcia różnicy między perspektywą własną a partnera. Kolejne stadium charakteryzuje się tym, że dziecko spostrzega konflikt jako wywołany przez jednego z partnerów, natomiast według dziecka do rozwiązania konfliktu wystarczą przeprosiny lub odejście. Dopiero dorastające zauważają, że konflikt ma swoje źródło w samej przyjaźni, a także, że obie strony muszą zaakceptować wspólne rozwiązanie (Harwas-Napierała, Trempała 2001). Według badań J. Dunn i A.L. Cutting (za: Kielar-Turska 2011) relacje przyjacielskie, które są tworzone w okresie przedszkolnym, charakteryzują się dużą stałością w czasie, a także stanowią źródło wsparcia w trudnych sytuacjach. Ponadto, jak wskazują dość liczne badania psychologów, przyjaźnie w wieku przedszkolnym stanowią pewnego rodzaju bazę dla dalszego jej rozwoju w wieku szkolnym. Badania J. Dunn, A.L. Cutting, N. Fisher (2002) potwierdzają powyższą tezę, wskazując na związek pomiędzy doświadczaniem przyjaźni w przedszkolu a wartościowaniem przyjaźni w wieku szkolnym. Według autorów dla kształtowania się kontaktów największe znaczenie ma wspólna zabawa w udawanie, wspólne przeżywanie pozytywnych emocji oraz porozumiewanie się.

Pod koniec wieku przedszkolnego stają się widoczne nowe formy interakcji społecznych. Dziecko sześciolatek jest zdolne do współdziałania i współpracy, potrafi podporządkować się wymaganiom, wykazuje umiejętność działania prospołecznego oraz empatycznego rozumienia potrzeb rówieśników i osób dorosłych. Bardzo ważnym osiągnięciem tego okresu jest także umiejętność przystosowania przez dziecko form swojego zachowania do wymagań środowiska społecznego. Warto nadmienić, że podstawową płaszczyzną, jaka służy dziecku w zdobywaniu doświadczeń, jest rodzina, natomiast drugą stanowi grupa rówieśnicza (Knopik 2008).

Kolejny istotny moment stanowi podjęcie nauki szkolnej, ze względu na coraz szersze oddziaływania społeczne. Ilość i jakość kontaktów z rówieśnikami, przyjaźnie nawiązywane w tym czasie, czy też status socjometryczny (pozycja

w grupie), w znacznym stopniu oddziałują na funkcjonowanie społeczne dziecka w dalszych etapach życia (Appelt 2005). Istotnym w rozwoju społecznym dziecka stanowi osiągnięcie kompetencji społecznych, które są kluczowe podczas osiągnięcia celów życiowych, nawiązywaniu oraz podtrzymywaniu kontaktów z rówieśnikami, a także włączaniu się w grupę i uzyskiwanie akceptacji (Trempała 2011). Należy pamiętać, że dzieci bawią się i uczą wśród innych i razem z nimi. Ze względu m.in. na mnogość kontaktów rówieśniczych wiek szkolny stanowi fazę życia o największym znaczeniu w sensie społecznym (Erikson 1997). Czynnikiem, który łączy grupy koleżeńskie na początku wieku szkolnego, jest wspólnota działania. Wiek od sześciu do dwunastu lat, wyraźnym zjawiskiem, jakie daje się zaobserwować, jest segregacja wśród dzieci ze względu na płeć – chłopcy bawią się z chłopcami, dziewczynki z dziewczynkami. U wszystkich dzieci także następuje zmiana myślenia, dotycząca przyjaźni. W wieku przedszkolnym najważniejsze jest przebywanie w bliskości fizycznej, a także obdarowywanie lub dzielenie się nawzajem i obdarowywanie różnymi przedmiotami. Jakie są zatem korzyści społeczne i poznawcze dziecka, które jest uczestnikiem grupy zadaniowej? K. Appelt (2005), jako najważniejsze podaje:

- rozwijanie wiedzy i nabywanie nowych umiejętności,
- rozwój poczucia solidarności społecznej,
- ujawnianie się talentów, uzdolnień poszczególnych dzieci,
- uczenie się współdziałania, dyskusowania, konieczność uwzględniania punktu widzenia innego niż własny,
- doświadczenie efektywności współpracy,
- ważne źródło informacji zdrowotnych, opinie rówieśników mają znaczący wpływ na kształtowanie się samooceny,
- ważne źródło wsparcia w doświadczanych trudnościach.

Przez przebywanie w danej zbiorowości powstają normy i zasady, jakie panują w grupie, zarówno te, które są narzucone, jak i tworzące się spontanicznie pomiędzy członkami grupy. Przez wspólne przebywanie tworzą się także zachowania, które są akceptowane lub nieakceptowane przez daną zbiorowość (klasę), co daje obraz relacji społecznych, jakie zachodzą w klasie szkolnej, jak również układ pozycji w klasie. Wspólne życie w grupie stanowi dla dziecka źródło rozwoju społecznego, emocjonalnego, a także intelektualnego. Ponad to procesy zachodzące w grupie mają wpływ na motywację dziecka do pracy, jak również na kształtowanie się jego osobowości i tożsamości. Przebywając w grupie rówieśników, dziecko nabywa bardzo ważnych umiejętności społecznych, takich jak: odpowiednie zachowanie, respektowanie norm społecznych, prawidłowa komunikacja – umiejętność słuchania i liczenia się z innymi (Schaffer 2005). Dzięki układom, jakie zajmują dzieci w klasie, kształtują się relacje społeczne między

nimi. Według D. Grabowskiej-Ekiert (1982) dzieci w grupie można określić za pomocą poniższych kategorii uczniów:

- Dzieci akceptowane – w stosunku do których grupa wykazuje postawy pozytywne. Uczeń, który jest akceptowany, posiada większe możliwości zaspokajania potrzeb psychicznych, a także jest dla innych dzieci atrakcyjnym partnerem w różnych przejawach życia klasy. W badaniach socjometrycznych uczeń o akceptowanym statusie uzyskuje bardzo dużo wyborów pozytywnych.
- Dzieci przeciętnie akceptowane – są raczej lubiane, nie zajmują znaczących miejsc w strukturze grupy.
- Dzieci o statusie nie zrównoważonym – są lubiane przez część grupy; uczeń często jest nagradzany przez grupę uznaniem, ale też karany brakiem aprobaty. Sytuacja takiego ucznia nie jest korzystna na tle grupy. W badaniach socjometrycznych dzieci o tym statusie otrzymują dużo głosów pozytywnych, jak i negatywnych.
- Dzieci izolowane – to dzieci, które nie posiadają żadnego statusu, postrzegane są przez rówieśników jako obojętne. Ta grupa uczniów nie jest uznawana za członków grupy. W badaniach nie otrzymują głosów – ani pozytywnych, ani negatywnych. Sytuacja dzieci izolowanych nie jest korzystna, biorąc pod uwagę nabywanie kompetencji społecznych.
- Dzieci odrzucane – nie mają możliwości zaspokajania potrzeb psychicznych w grupie. Są one wyraźnie odrzucane, nieakceptowane, nielubiane; otrzymują wiele wyborów negatywnych, a nie otrzymują pozytywnych. Takie dzieci zdecydowanie odróżniają się od grupy, nie przestrzegają norm panujących w grupie, co powoduje częste konflikty z grupą.
- Dzieci nieakceptowane – to połączenie uczniów izolowanych i odrzucanych. Ich pozycja jest przeciwstawna do pozycji ucznia akceptowanego.

Jak wskazują badania (za: Schaffer 2005), to, jaką dziecko będzie miało pozycję w grupie, ma wpływ na dalsze zdolności przystosowawcze, a dokonywana przez rówieśników ocena może wiele powiedzieć o ich przyszłych osiągnięciach rozwojowych. U dzieci popularnych, w późniejszych latach obserwuje się większą towarzyskość, a także wyższy poziom zdolności poznawczych; są one mniej agresywne i rzadziej można u nich zauważyć wycofanie społeczne. Z kolei dzieci lekceważone przez rówieśników nie stanowią grupy ryzyka wystąpienia późniejszych trudności przystosowawczych, ze względu na to, że w porównaniu z pozostałymi grupami ich status społeczny nie jest ugruntowany i bardziej zależy od danej grupy, którą w danym momencie współtworzą. Grupę, która powinna znajdować się pod największą kontrolą, stanowią uczniowie odrzuceni. Autorzy wyróżniają tutaj dwie grupy uczniów: tych, którzy są odrzuceni przez rówieśników ze względu na agresywne i destrukcyjne zachowania oraz tych, którzy są odrzuceni z powodu skłonności do społecznego wycofania i skrajnego zahamowania.

Obie te grupy są uważane za grupy wystąpienia późniejszych zaburzeń psychicznych – dzieci odrzucone/wycofane z powodu zaburzeń internalizacyjnych¹, a dzieci odrzucone/agresywne z powodu zaburzeń eksternalizacyjnych². Rodzaj relacji, jakie dzieci nawiążą z rówieśnikami, może być predykatorem mechanizmów radzenia sobie w kontaktach ze światem społecznym. Ze względu na to, że mechanizmy te charakteryzuje pewna stabilność, ich znajomość pomaga przewidzieć późniejsze prawdopodobne problemy w przystosowaniu (Schaffer 2005).

Relacje rówieśnicze, jak i stosunki społeczne z rówieśnikami odgrywają także znaczną rolę w rozwoju osiągnięć szkolnych ucznia (m.in.: Gilford-Smith, Brownell 2003; Johnson, 2000). Dzieci mające więcej przyjaciół, mają mniejsze problemy z przystosowaniem się, charakteryzują się wyższym poziomem poczucia własnej wartości i niższym poziomem poczucia osamotnienia, ponadto cieszą się wysoką akceptacją rówieśników, mają pozytywny stosunek do szkoły, a także lepsze osiągnięcia szkolne. Natomiast dzieci, które są odrzucane przez rówieśników, są zdecydowanie bardziej narażone na edukacyjne porażki, a także na przerwanie edukacji szkolnej. Jak pokazują C.C. Peterson i M. Siegal (2003), dzieci, które są odrzucane przez rówieśników, osiągają niskie wyniki w zadaniach dotyczących rozumienia fałszywych przekonań, a także niskie wyniki w zadaniach dotyczących odróżniania kłamstwa od pomyłki.

Uczeń z wadą słuchu w szkolnictwie ogólnodostępnym i integracyjnym

Rodzina ma szczególne znaczenie dla rozwoju procesu socjalizacji i integracji społecznej dziecka ze względu na fakt, że jest zarówno środowiskiem życia, jak i kształtowania się osobowości dziecka. Dzięki stosunkom panującym w rodzinie, atmosferze, opiece oddziałuje ona na poziom uspołecznienia dziecka, a także na budowane relacje społecznych, relacji rówieśniczych. To od nawyków wyniesionych z domu będzie zależało, jaki dziecko ma stosunek do nauczycieli, czy też rówieśników. Dzięki rodzinie dziecko uczy się, jakie zachowania są pożądane, które modele zachowań mogą być akceptowane, a które odrzucane. Na tej podstawie dziecko buduje swój system wartości i przekonań, a następnie konfrontuje go z poglądami rówieśników w szkole (Jundziłł 1998). Kształtowane kompetencje społecznych bezpośrednio jest powiązane z integracją społeczną, jaka ma miejsce w rodzinie. Powszechnie wiadomo, że dziecko rozwija się lepiej, jeśli jest akceptowane przez środowisko, w którym egzystuje. Jeśli dziecko niepełnosprawne (w tym dziecko z wadą słuchu) jest akceptowane jako pełnowartościowy członek rodziny, warunkuje to skuteczność jego integracji z osobami sprawnymi. Jak po-

¹ Ujawniają się poprzez symptomy skierowane do wewnątrz, takie jak lęk i depresja.

² Ujawniają się jako zaburzenia zachowania, takie jak agresja, przemoc i przestępczość.

kazują badania, dzieci, które mają pozytywne doświadczenia emocjonalne w domu rodzinnym, są lubiane i akceptowane w grupie, a inne dzieci łatwo odkrywają sposób komunikacji z nimi. Pozytywne emocje, jakie dziecko przeżywa w domu, wpływa zatem korzystnie na postępy, jakie czyni on w kształtowaniu relacji z rówieśnikami (Krawiec 1999).

Pomimo tego, że wczesne relacje rówieśnicze są istotne dla dalszego rozwoju dziecka, wiele dzieci z uszkodzonym słuchem ma często trudności w nawiązywaniu i utrzymaniu relacji społecznych, rówieśniczych z innymi dziećmi. Ze względu na to, że obecnie coraz więcej dzieci z wadą słuchu uczęszcza do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, istotnym jest, aby zwrócić uwagę i zadbać o kształtowanie się pozytywnych relacji społecznych ze słyszącymi rówieśnikami. Dotyczy to zarówno rodziców, nauczycieli, pedagogów, psychologów i innych specjalistów. Integracja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkolnictwie ogólnodostępnym powinna opierać się nie tylko na osiągnięciach edukacyjnych, ale także na adaptacji społecznej dziecka. Należy pamiętać, że deficyty w obszarze funkcjonowania analizatora słuchowego mają także wpływ na rozwój sfery społecznej dziecka. Ważną rolę odgrywają tutaj reakcje na stres, związane z zaburzeniami orientacji w otaczającym świecie, które mogą mieć dwa źródła – wewnątrzpochodne (brak w odbiorze informacji) i zewnątrzpochodne (reakcja środowiska). Jak pokazują badania, dzieci z uszkodzonym słuchem zdecydowanie później niż dzieci słyszące zaczynają rozumieć istotę stosunków społecznych, a dopiero w starszym wieku szkolnym są w stanie dokonać krytycznej samooceny, czy też porównać swoje zachowanie z postępowaniem rówieśników (Sołowiów i in. 1976). Warto zauważyć, że w przypadku dzieci uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych podstawowy problem stanowi obniżony poziom czytelności i zrozumiałości ich mowy, a także utrudniona komunikacja, co w wielu przypadkach powoduje wzrost poczucia osamotnienia. Trudności komunikacyjne powodują także niższy poziom kontaktów społecznych, a idąc dalej, ograniczają zasób doświadczeń życiowych. I. Kaiser-Grodecka (1987), jako najczęściej wymieniane cechy osób niesłyszących wskazuje: małą stabilność emocjonalną, chwiejność i skrajność nastrojów, zwiększony egocentryzm, sztywne trzymanie się wyuczonych norm, tendencje do zamykania się w sobie czy też pewną pasywność i konformizm.

A. Minnett, K. Clark i G. Wilson (1994) w swoich badaniach porównali sposób zabawy i komunikację 15 dzieci z umiarkowanym uszkodzeniem słuchu, porozumiewających się za pomocą mowy werbalnej, 15 dzieci z głębokim uszkodzeniem, komunikujących się jednocześnie za pomocą mowy werbalnej i języka migowego oraz 30 dzieci słyszących; wszystkie dzieci były pomiędzy 3. a 5. rokiem życia i uczęszczały do przedszkola integracyjnego. Wyniki badań pokazały, że nie ma różnicy pomiędzy dziećmi z uszkodzonym słuchem a dziećmi słyszącymi w ogól-

nej liczbie zabaw i komunikacji pomiędzy rówieśnikami, ale wszystkie dzieci zdecydowanie wolały bawić się i przebywać z dziećmi o podobnym statusie słyszenia. Sposób komunikacji nie wpłynął także na zabawę, komunikację czy preferencje wyboru partnera przez dzieci z wadą słuchu. Z kolei S.D. Antia i D.A. Dittillo (1998) obserwowali 38 dzieci z ubytkiem słuchu w stopniu od umiarkowanego do głębokiego oraz 44 dzieci słyszące, podczas zabawy w małych grupach – 6–8-osobowych, z których każda składała się przynajmniej z 2 dzieci z wadą słuchu (dzieci z uszkodzonym słuchem miały więc kontakt zarówno z dziećmi słyszącymi, jak i niesłyszącymi). Autorzy zauważyli, że dzieci z wadą słuchu komunikują się zdecydowanie mniej z rówieśnikami niż dzieci słyszące. Jednakże, nie zidentyfikowali oni zmiennych, które przyczyniły się do zmniejszenia częstotliwości interakcji.

W przypadku dziecka z uszkodzonym słuchem, uczęszczającego do szkoły ogólnodostępnej, mowa stanowi silny predyktor społecznego funkcjonowania. Jak pokazują badania, dziecięce możliwości komunikacji z innymi silnie oddziałują na formowanie się odpowiednich relacji z innymi, a także na pozytywną identyfikację ze środowiskiem. Trudności, jakich doświadczają dzieci z wadą słuchu, związane z socjalizacją ze słyszącymi rówieśnikami, mogą być przypisywane ograniczonym możliwościom w zrozumieniu mowy i jej czytelności; powodem to, że taki uczeń nie jest rozumiany i nie rozumie co inni myślą. Wpływ zdolności językowych dzieci z uszkodzonym słuchem na ich preferencje dotyczące zabaw z rówieśnikami oraz na społeczne interakcje badał A.R. Lederberg (1991). W badaniach obserwowano 29 dzieci z wadą słuchu, pomiędzy 3. a 5. rokiem życia. Dzieci uczęszczały do placówek ogólnodostępnych i były obserwowane podczas dowolnej zabawy z innymi dziećmi z wadą słuchu. Badane dzieci zostały podzielone na 3 grupy (wysoki, średni i niski poziom językowy), ze względu na wyniki dwóch testów językowych. A.R. Lederberg odkryła, że dzieci o wysokich zdolnościach językowych inicjowały znacząco więcej interakcji i spędziły więcej czasu na zabawie z partnerami o wysokich zdolnościach językowych, niż z partnerami o średnich lub niskich zdolnościach językowych. Dzieci z wysoką zdolnością językową używały również więcej komunikacji językowej z osobami o wysokich zdolnościach językowych, niż z innymi dziećmi. Chociaż wielu badaczy (m.in. Minnett i In. 1994) odnotowuje, że dzieci z uszkodzonym słuchem wolały kontaktować się z rówieśnikami o takim samym statusie słyszenia, wskazują oni również, że niektóre interakcje występują z dziećmi słyszącymi. Komunikacja ze słyszącymi rówieśnikami, jak wskazują autorzy, może być pośrednicząca przez znajomość. A.R. Lederberg, H.B. Ryan i B.L. Robbins (1986), którzy obserwowali 14 dzieci z wadą słuchu pomiędzy 4 a 6 rokiem życia, podczas zabawy (w parach) z rówieśnikami, zauważyli, że dzieci niesłyszące z łatwością inicjują kontakt z rówieśnikami znanymi niż z tymi, których nie znają. Dzieci z wadą słuchu zaangażowały się bardziej w komunikację niewerbalną oraz preferowały zabawę z osobą

słyszając mu znaną, niż słyszając nieznaną. Były zdecydowanie bardziej chętne do komunikacji za pomocą znaków niewerbalnych. Autorzy podkreślają, że dzieci z uszkodzonym słuchem i słyszące, które się wzajemnie znają, mogą znaleźć nie-lingwistyczne sposoby komunikacji, aby częściowo pokonać bariery językowe i komunikacyjne.

Badania dzieci niesłyszących, komunikujących się za pomocą mowy werbalnej i uczęszczających do szkół ogólnodostępnych pokazują znacznie obniżony poziom społecznej integracji (Bat-Chava, Martin, Kosciw 2005). Dzieci uczęszczające do szkół ogólnodostępnych wykazują także wyższy poziom samotności i braku przyjaźni, a także większość z nich woli nawiązywać kontakt z innymi dziećmi z wadą słuchu (Stinson, Whitmire 1992). Przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, że uczniowie z wadą słuchu mają duże trudności związane z wyrazistością mowy, rozumieniu innych, a w rezultacie z ograniczeniem rozumienia, co inni myślą i czują. Dziecko z wadą słuchu może mieć obniżone możliwości w nabywaniu społecznych umiejętności, takich jak nawiązywanie interakcji, które leżą u podstaw społecznego funkcjonowania (Marschark 1993).

Współczesne badania dotyczące teorii umysłu wskazują na pewne mechanizmy, łączące ze sobą rozwój językowy i społeczny dziecka (Astington, Jenkins 1999). Wczesne inicjowanie konwersacji pełni znaczącą rolę w umiejętności dotyczącej rozpoznawania i przypisywania stanów emocjonalnych (emocje, motywacja, rozpoznawanie) innym osobom. Badania pokazują, że dzieci, które od wczesnych lat komunikują się za pomocą języka migowego, osiągają zdecydowanie wyższy poziom tych umiejętności niż dzieci, dla których podstawą porozumiewania się jest mowa werbalna. Ciekawych wyników, dotyczących funkcjonowania społecznego ucznia z wadą słuchu w szkolnictwie ogólnodostępnym, dostarczyły badania T. Nunes, U. Pretzlik, J. Olsson (2001). Jak wskazują autorzy, dziecko z uszkodzonym słuchem ma zdecydowanie mniej przyjaciół w klasie, czuje się izolowane przez rówieśników. Uczniowie słyszący bardzo często wskazują na bariery komunikacyjne, preferując słyszących przyjaciół. Interesujący jest też fakt, że uczniowie słyszący, którzy mieli przyjaciół z uszkodzonym słuchem, wskazywali na prospołeczne przyczyny przyjaźni, a nie inne, jakie są charakterystyczne dla uczniów w tym wieku. Postrzegają oni inaczej rolę przyjaźni. Uczniowie słyszący jasno zdefiniowali dwa różne typy ich przyjaźni z osobami niesłyszącymi:

- widzą siebie jako tłumaczy, pomagają uczestniczyć w różnych zajęciach, pokazują co uczniowie z wadą słuchu mają robić podczas wspólnych gier i zabaw,
- czują współczucie w stosunku do uczniów niesłyszących, do ich trudności i chcą im pomóc.

Jak pokazują badania, dzieci z uszkodzonym słuchem zdecydowanie niżej oceniają swoje kompetencje we wszystkich dziedzinach, w porównaniu ze

słyszającymi rówieśnikami. Badania N. Hatamizadeh, M. Ghasemi, A. Saeedi, A. Kazemnejad (2008) wskazują, że dzieci z uszkodzonym słuchem spostrzegają siebie jako mniej kompetentne w sferach dotyczących umiejętności poznawczych, w sferze fizycznej, umiejętnościach społeczno-emocjonalnych, komunikacji oraz przystosowania szkolnego. S. Antia (1985) zanotowała także niski poziom akceptacji i interakcji uczniów z uszkodzonym słuchem, kształconych w szkolnictwie ogólnodostępnym. Autorka odnotowała wysoki poziom uczucia społecznej izolacji, poddania się i odrzucenia. Z kolei A.L. Tvingstedt (1995, za: Hatamizadeh N. i in. 2008) badał edukacyjne i społeczne warunki kształcenia ogólnodostępnego uczniów z wadą słuchu w Szwecji. Badania dowodzą, że zazwyczaj wiele uczniów z wadą słuchu w klasach ogólnodostępnych ma niesatysfakcjonującą sytuację społeczną, np. wiele z nich nigdy nie podnosi ręki do odpowiedzi, pełni bierną rolę podczas zajęć szkolnych. W wielu sytuacjach, w relacjach rówieśniczych, dzieci z wadą słuchu zawsze zależą od innych, mają niskie poczucie pewności siebie, a także niski poziom dojrzałości społecznej. W wielu przypadkach dzieci z uszkodzonym słuchem, wchodzą rzadziej w interakcje z rówieśnikami, mogą spędzać mniej czasu i angażować się w krótsze interakcje niż dzieci słyszące. Powody tych różnic są różne. Utrata słuchu sama w sobie nie wpływa na interakcje z rówieśnikami, czemu dowodzą różne badania, mówiące, że zarówno dzieci z uszkodzonym słuchem, jak i słyszące oddziałują podobnie często z rówieśnikami. Jednakże zdolności językowe dzieci niesłyszących mogą głównie wpływać na ich komunikację z rówieśnikami. Ze słyszającymi rówieśnikami brak wspólnego sposobu komunikacji może wpłynąć na interakcję, jednakże znajomość może pokonać bariery wzajemnej komunikacji. Generalnie, dzieci z wadą słuchu i dzieci słyszące wolą porozumiewać się z dziećmi o podobnym statusie słyszenia. Jednak obecność słyszącego rówieśnika, który potrafi modelować i organizować wspólną zabawę może wpływać na jakość zabawy dzieci niesłyszących. W ten sposób dzieci mogą angażować się bardziej w wyższe poziomy społecznej zabawy, kiedy w grupie jest rówieśnik słyszący.

Z kolei badania obejmujące szkolne doświadczenia i wspomnienia wskazują, że uczniowie z wadą słuchu, uczęszczający do szkół specjalnych mają zdecydowanie więcej pozytywnych wspomnień dotyczących szkolnej edukacji niż uczniowie uczęszczający do szkół ogólnodostępnych (Mertens 1989). Podobne wyniki badań otrzymali S. Gregory, J. Bishop, L. Sheldon (1995). Autorzy porównywali preferencje uczniów wobec form kształcenia. Badania pokazały, że uczniowie z uszkodzonym słuchem, którzy byli kształceni zarówno w szkolnictwie specjalnym i ogólnodostępnym, często wskazują silne preferencje wobec specjalnego.

Na podstawie analizy literatury, C. Musselman, A. Mootilal, S. MacKay (1996) wskazują, że nie wszystkie badania odzwierciedlają negatywny aspekt kształcenia ogólnodostępnego; warto zwrócić uwagę na fakt, że szkolnictwo specjalne za-

pewnia uczniom z wadą słuchu zdecydowanie lepszy rozwój społeczno-emojonalny. Jak pokazują badania, uczniowie z uszkodzonym słuchem w szkolnictwie ogólnodostępnym czują się izolowani i samotni, bardzo często wykazują niższy poziom poczucia własnej godności w porównaniu z uczniami uczęszczającymi do szkół specjalnych.

Jak pokazuje praktyka kształcenia integracyjnego, kształcenie dzieci niesłyszących i słabo słyszących stanowi nieodwracalny proces. Szkoły ogólnodostępne coraz częściej będą musiały dostosować się do ucznia, który przejawia niższy poziom językowy, niż jego rówieśnicy. Dziecko z uszkodzonym słuchem, rozpoczynające naukę szkolną charakteryzuje się opóźnionym rozwojem językowym. Na stopień tego opóźnienia wpływa wiele czynników m.in.: indywidualne właściwości ucznia, moment rozpoczęcia rehabilitacji logopedycznej, itp. Im poziom językowy będzie bardziej odbiegał od norm rozwojowych, tym większe będzie potencjalne zagrożenie niepowodzeniem szkolnym. Sukces szkolny ucznia z uszkodzonym słuchem zależy od szkoły. Istotne jest, aby stworzyć takie warunki, w których mniej kompetentny uczeń miał możliwość do przeżywania sukcesów. Ważne są również warunki, jakie szkoła tworzy do opanowania wiedzy, jak również stopień zrozumienia istoty problemów, z jakim uczeń z uszkodzonym słuchem spotyka się każdego dnia (np. relacje z rówieśnikami, nauczycielami). Wsparcie, jakie zostanie udzielone uczniowi w rozwiązywaniu tych problemów ma decydujący wpływ na stosunek dziecka do szkoły (por. Dryżałowska 2007).

Jak pokazują liczne badania, pozycja społeczna dzieci z wadą słuchu w szkolnictwie ogólnodostępnym i integracyjnym nie jest korzystna. Badania A. Jegier i M. Kosowskiej (2011) na próbie 630 uczniów, w tym 30 uczniów z uszkodzonym słuchem, przeprowadzone za pomocą testów socjometrycznych. „Test wyboru” J.L. Moreno oraz „Zgadnij kto?” wskazują, że pozycja społeczna, jaką zajmują dzieci z wadą słuchu, jest zróżnicowana. Przedstawione przez autorki badania wskazują na niepokojącą sytuację dziecka niepełnosprawnego w klasie integracyjnej. Pomimo, że liczba głosów, jakie otrzymały dzieci z uszkodzonym słuchem, była niska, były one zauważane i wybierane przez grupę, natomiast większość otrzymanych głosów była negatywna, co ujawnia się w odrzuceniu aż ponad połowy badanych dzieci z wadą słuchu. Jak piszą autorki, widoczna jest także nieświadomość lub niedostateczne zainteresowanie pozycją ucznia w klasie integracyjnej przez nauczycieli. Badania pokazały, że nauczyciele nie zauważają, aby dzieci miały trudności w nawiązywaniu kontaktów społecznych. Twierdzą, że uczniowie z wadą słuchu są w pełni akceptowani, a jakakolwiek bariera (m.in. komunikacyjna) w kontaktach z rówieśnikami nie istnieje. Jak wskazują badania (Skorek 1999), zaburzenia mowy mogą stanowić czynnik mający wpływ na stosunki koleżeńskie między dziećmi z zaburzeniami mowy a ich rówieśnikami. Mogą także powodować niepowodzenia w nauce szkolnej, nieprzychylnie nastaw-

wienie nauczycieli do dziecka z wadą mowy, zakłócenia w sferze emocjonalnej oraz osobowościowej, a także zaburzenia w społecznym zachowaniu. Dzieci z zaburzeniami mowy nie powodują u swoich rówieśników pozytywnych emocji oraz akceptacji. Ich niewydolność słowna może powodować niechęć do kontaktów z rówieśnikami, ale też może pojawić się wtórne obniżenie aktywności słownej wywołane konfliktami uczuciowymi (Gałkowski, Fersten 1982). Stosunki koleżeńskie dziecka z zaburzeniami mowy są powiązane ze stopniem nasilenia się objawów i rodzajem zaburzenia mowy. Badania wskazują, że im głębszy stopień nasilenia objawów, tym mniej korzystnie przebiegają stosunki koleżeńskie (Skorek 1999). W przypadku dziecka z uszkodzonym słuchem bariera komunikacyjna jest znacznie większa, a brak odpowiednich możliwości komunikacyjnych może wywołać poczucie niezrozumienia i odrzucenia w grupie.

Badania wskazują, że dzieci niesłyszące w szkolnictwie ogólnodostępnym często mają tylko kilku przyjaciół, mają mało kontaktów ze słyszącymi rówieśnikami, często są odrzucani, niedoceniani w porównaniu ze słyszącymi rówieśnikami. Ze względu na ciągle znaczny wzrost liczby uczniów z uszkodzonym słuchem kształconych w szkolnictwie ogólnodostępnym i integracyjnym ważne jest, aby kontrolować procesy społecznej integracji, rozwoju społecznego uczniów z wadą słuchu, a także relacji rówieśniczych pomiędzy słyszącymi i niesłyszącymi dziećmi. Szczególnie w przypadku ucznia z uszkodzonym słuchem w procesie socjalizacji nabywanie kompetencji językowej stanowi podstawowe zadanie szkoły. Kompetencja językowa warunkuje bowiem społeczną akceptację dziecka, a zdolność do inicjowania i podtrzymywania kontaktów z innymi, stopień jego niezależności, a także rodzaje zachowań decydują o wejściu w interakcje z innymi. Dlatego należy stworzyć uczniom z uszkodzonym słuchem odpowiednie warunki kształcenia w powszechnym systemie oświaty. Jak pokazuje praktyka, bardzo istotna jest rola nauczyciela w zapewnieniu uczniom niepełnosprawnym możliwości pełnego uczestnictwa w życiu klasy i szkoły. Szczególnie istotne zadanie, jakie stoi przed nauczycielem, obejmuje kształtowanie społeczności klasowej – np. podczas zajęć, wspólnych wycieczek. Praca pedagogiczna, zwłaszcza z uczniem niepełnosprawnym, stanowi duże wyzwanie, któremu może sprostać tylko rzetelny i kompetentny nauczyciel. Istotne jest poszukiwanie, jak również realizacja takich rozwiązań wychowawczych, które mają na celu akceptację, współdziałanie oraz nawiązywanie wspólnych więzi. Jak pisze A. Jegier (2010), dobre funkcjonowanie klasy może być osiągnięte jedynie poprzez realizację adekwatnego programu wychowawczego, który będzie obejmował: kształtowanie poczucia wspólnoty i szacunku dla inności każdej osoby w grupie, wspólne poszukiwanie rozładowań napięć emocjonalnych, dzielenie się własnymi emocjami, odpowiednia komunikacja, a także konstruktywne rozwiązywanie problemów.

Bibliografia

- Antia S. (1985), *Social integration of hearing-impaired children: fact or fiction?*, „Volta Review”, no. 87, s. 279–289
- Antia S.D., Dittillo, D. A. (1998), *A comparison of the peer social behavior of children who are deaf/hard of hearing*. „Journal of Children’s Communication Development”, 19, s. 1–10
- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, A.I. Brzezińska (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Astington J.W., Jenkins J.M. (1999), *A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development*, „Developmental Psychology”, 35, s. 1311–1320
- Bat-Chava Y., Martin D., Kosciw J.G. (2005), *Longitudinal improvements in communication and socialization of deaf children with cochlear implants and hearing aids: evidence from parental reports*; „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 46, s. 1287–1296
- Brown W.H., Odom S.L., Conroy M.A. (2001), *An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children’s Peer Interactions in Natural Environments*, „Topics in Early Childhood Special Education”, 21, s. 162–175
- Brzezińska A, Burtowy M. (1985), *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, UAM, Poznań
- Dryżałowska G. (2007), *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Dunn J., Cutting A.L., Fisher N. (2002), *Old friends, new friends: Predictors of children’s perspective on their friend at school*, „Child Development”, vol. 73, no. 2, s. 621–635
- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Wydawnictwo Rebis
- Fine G.A. (1981), *Friends, impression management and preadolescent behavior*, [w:] *The development of children’s friendship*, S.R. Asher, J.M. Gottman, University Press, London
- Gałkowski T., Fernsten E. (1982), *Psychologiczne aspekty rozwoju i zaburzeń mowy u dziecka*, [w:] *Zaburzenia mowy u dzieci*, J. Szumska (red.), PZWL, Warszawa
- Gifford-Smith M.E., Brownell C.A. (2003), *Childhood peer relationships: social acceptance, friendship and peer networks*; „Journal of School Psychology”, 41, s. 235–284
- Greenberg M.T., Kusche C.A. (1993), *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*, University of Washington Press, Seattle
- Gregory S., Bishop J., Sheldon L. (1995), *Deaf young people and their families*, Cambridge University Press, Cambridge
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2001), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Hatamizadeh N., Ghasemi M., Saeedi A., Kazemnejad A. (2008), *Perceived competence and school adjustment of hearing impaired children in mainstream primary school settings*, „Child: care, health and development”, 34(6), s. 789–794
- Jegier A. (red.) (2010), *Mały uczeń w szkole*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk
- Jegier A., Kosowska M. (2011), *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa

- Johnson K.A. (2000), *The peer effect on academic achievement among public elementary school students. A report of the heritage center for data analysis*, The Heritage Foundation, Washington
- Jundziłł E. (1998), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – zaspokojenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Kaiser A.P., Hancock T.B., Cai X., Foster E.M., Hester P.P. (2000), *Parent-reported behavioral and language delays in boys and girls enrolled in Head Start classrooms*, „Behavioral Disorders”, 26, s. 26–41
- Kaiser-Grodecka I. (1987), *Wybrane zagadnienia surdopsychologii*, [w:] *Psychologia defektologiczna*, A. Wyszńska (red.), Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Klimaszewska J., Knopik A. (2007), *Badania rozwoju społeczno-emocjonalnego*, [w:] *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, A. Knopik (red.), Kielce-Bydgoszcz
- Knopik A. (2008), *Dziecko w społecznej roli ucznia*, [w:] *Emocjonalno-społeczne uwarunkowania dojrzałości szkolnej*, J.K. Zabłocki, W. Brejnak (red.), Wydawnictwo UKSW, Warszawa
- Krawiec M. (1999), *Z doświadczeń placówki integracyjnej – integracja dzieci z wadą słuchu w wieku przedszkolnym*, [w:] *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu*, J. Kobosko J. (red.), Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niestyszających i Niedosłyszających „Człowiek–Człowiekowi”, Warszawa
- Lederberg A.R. (1991), *Social interaction among deaf preschoolers: The effects of language ability and age*, „American Annals of the Deaf”, 136, s. 53–59
- Lederberg A.R., Ryan H.B., Robbins B.L. (1986), *Peer interaction in young deaf children: The effect of partner hearing status and familiarity*, „Developmental Psychology”, 22, s. 691–700
- Mertens D.M. (1989), *Social experiences of hearing-impaired High School Youth*, „American Annals of the Deaf”, s. 15–19
- Minnett, A., Clark, K., Wilson, G. (1994). *Play behaviour and communication between deaf and hard of hearing children and hearing peers in an integrated preschool*, „American Annals of the Deaf”, 139 (4), s. 420–429.
- Musselman C., Mootilal A., MacKay S. (1996), *The social adjustment of deaf adolescents in segregated, partially integrated, and mainstreamed settings*; „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 1, s. 52–63.
- Nunes T., Pretzlik U., Olsson J. (2001), *Deaf children's social relationships in mainstream schools*; Journal of Deaf Education International; 3, 123-136.
- Peterson C.C., Siegal M. (2002), *Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers*, „British Journal of Developmental Psychology”, 20, s. 205–224.
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa
- Skorek E.M. (1999), *Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy w klasach I–III*, [w:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, A. Maciarz (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Sowiłow J.M., Szyf Z.J., Rozanowa T.W., Jaskowa N.W. (1976), *Psychologia dzieci głuchych*, WSiP, Warszawa
- Stinson M.S., Whitmire K. (1992), *Student's view of their social relationship*, [w:] *Toward effective public programs for deaf students: Context, process and outcomes*, T.N. Kluwin, D.F. Moores, M.G. Gaustad, Teachers College Press, New York

- Trempała J. (2011), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Wauters L.N., Knoors H. (2007), *Social Integration of Deaf Children in Inclusive Settings*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, 13 (1), s. 21–36

The social functioning of a child with the hearing defect (Summary)

The article concentrates on the problem of a child with the hearing defect functioning within the peer group in the kindergarten and school. Starting from the analyze of factors determining the social development of a healthy child, the author indicates how difficult is the situation of a deaf one. She refers to the results of many researches on the relations between hearing and deaf children and underlines how important the teachers' activities are. They should support the deaf child in social skills acquiring and making the peer relations.