

Katarzyna Plutecka

# OJCIEC WOBEC OSIĄGNIĘĆ EDUKACYJNYCH DZIECKA NIESŁYSZĄCEGO





Katarzyna Plutecka

Ojciec wobec osiągnięć edukacyjnych  
dziecka niesłyszącego

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

Prace Monograficzne nr 648

Katarzyna Plutecka

Ojciec wobec osiągnięć edukacyjnych  
dziecka niesłyszącego

Recenzenci

prof. zw. dr hab. Tadeusz Gałkowski

dr hab. Urszula Bartnikowska, prof. UWM

© Copyright by Katarzyna Plutecka & Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013

redaktor Urszula Lisowska

projekt okładki Agnieszka Solewska

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-795-5

Wydawnictwo Naukowe UP

Redakcja/Dział Promocji

30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2

tel./faks 12 662-63-83, tel. 12 662-67-56

e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl

Zapraszamy na stronę internetową:

<http://www.wydawnictwoup.pl>

łamanie Jadwiga Czyżowska-Maślak

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP, zam. 14/13

*Piotrowi*





## Spis treści

Wstęp	9
Rozdział I Zagadnienia ojca i ojcostwa w świetle literatury przedmiotu	11
1.1. Rozważania terminologiczne	11
1.2. Aspekty i funkcje ojcostwa	14
1.3. Postawy ojcowskie	17
Rozdział II Istota ojcostwa – w poszukiwaniu dialogu interdyscyplinarnego	21
2.1. Z perspektywy filozofów	21
2.2. Historyczne przemiany ojcostwa w ujęciu socjokulturowym	30
2.3. Z perspektywy psychologów	40
2.4. Ujęcie biologiczno-medyczne	50
2.5. Poglądy pedagogów	54
Rozdział III Ojciec i jego udział w rozwoju dziecka – perspektywa ekologiczna	63
3.1. Teoria ekologii humanistycznej Urie Bronfenbrennera	63
3.2. Teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury	65
3.3. Teoria systemów rodzinnych Murraya Bowena	66
3.4. Strukturalny model rodziny Salvatora Minuchina	69
Rozdział IV Swoiste problemy ojców dotyczące osiągnięć edukacyjnych ich dziecka niesłyszącego	72
4.1. Specyfika potrzeb edukacyjnych dziecka niesłyszącego	72
4.2. Wczesna diagnoza uszkodzenia słuchu	76
4.3. Wczesna interwencja i wczesne wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego	82
4.4. Osiągnięcia edukacyjne dziecka niesłyszącego	85
4.5. Wsparcie społeczne rodziców dziecka niesłyszącego	88
Rozdział V Metodologia badań własnych	92
5.1. Koncepcja badań – w poszukiwaniu paradygmatu metodologicznego	92
5.2. Przedmiot i cele badań	94
5.3. Problemy i hipotezy badawcze	96
5.4. Układ zależności między zmiennymi	102
5.5. Metoda, techniki i narzędzia badawcze	104
5.6. Dobór osób do badań	107
5.7. Zastosowana procedura statystyczna	108
Rozdział VI Czynniki wewnątrzrodzinne dotyczące ojca a osiągnięcia edukacyjne dziecka niesłyszącego	111
6.1. Czynniki wewnątrzrodzinne strukturalne	111
6.2. Czynniki wewnątrzrodzinne organizacyjne	123
6.3. Czynniki wewnątrzrodzinne funkcjonalne	149
Rozdział VII Wymiary wsparcia społecznego wobec ojca a osiągnięcia edukacyjne dziecka niesłyszącego	164
7.1. Emocjonalny wymiar wsparcia społecznego	164
7.2. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego	174
7.3. Oceniający wymiar wsparcia społecznego	186
7.4. Instrumentalny wymiar wsparcia społecznego	193
Rozdział VIII Wnioski i postulaty wynikające z badań własnych	199
8.1. Weryfikacja hipotez i podsumowanie wyników badań	199
8.2. Obraz ojca w aspekcie współczesnych paradygmatów familiologicznych	207
Bibliografia	210
Spis tabel, wykresów i schematów	230



## Wstęp

Zainteresowanie się problematyką udziału ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego znajduje argumentację w opracowaniach teoretyczno-badawczych w języku angielskim (Crowley, Keane, Needham 1982; Meadow-Orlans, Steinberg 1993; Meadow-Orlans 1994; Meadow-Orlans, Sass-Lehrer 1995; Meadow-Orlans i in.). W jednym z pierwszych artykułów na ten temat Crowley, Keane, Needham (1982) stwierdzili, że zagadnienie ojcostwa zostało zapomniane i nie doceniono wpływu kompetencji wychowawczych ojca na rozwój dziecka niesłyszącego. Doświadczenie bycia ojcem dziecka niesłyszącego rozwija perspektywę doświadczeń indywidualnych, jest nowym wymiarem osobowego rozwoju. Dlatego refleksja surdopedagogiczna nie powinna być skoncentrowana na interpretowaniu relacji wychowawczych w rodzinie wyłącznie z punktu widzenia dziecka niesłyszącego i tym samym ignorować złożoność doświadczeń rodzicielskich. Meadow-Orlans (2001: 143), uzasadniając niezbędność wielopłaszczyznowej interpretacji funkcjonowania środowiska rodzinnego dzieci niesłyszących, wskazała następujące najbardziej charakterystyczne zmiany socjokulturowe w Stanach Zjednoczonych pod koniec XX wieku:

- wzrastająca liczba matek pracujących zawodowo poza domem,
- wzrastająca liczba dzieci niesłyszących wychowywanych w rodzinach niepełnych,
- wzrastająca liczba rodzin, w których język angielski jest drugim językiem,
- wzrost zaangażowania się ojców w wychowanie dzieci niesłyszących.

Powyższe przemiany dokonujące się również w mentalności społeczeństw w znacznym stopniu wpłynęły na kształtowanie się obrazu współczesnego ojca dziecka niesłyszącego. Poważnym wyzwaniem dla naukowców w XXI wieku będzie uchwycenie tych nieustających w czasie, wielowymiarowych kontekstów społecznych, a w dalszym etapie pracy naukowej zintegrowanie ich w myśl zasady holizmu metodologicznego (Cabrera i in. 2000: 133). Ten szeroko rozumiany kontekst ojcostwa powinien być osadzony w różnych koncepcjach psychologicznych, socjologicznych, kulturowych, pedagogicznych. Podejście ekosystemowe jest zamierzeniem wymagającym współpracy z różnymi systemami społecznymi. Fakt, że myślenie naukowe nie powinno nakreślać jednoznacznego zespołu postaw, filozofii, procedur czy metodologii (określanego mianem paradygmatu) wynika też z rewolucji naukowej (Kuhn 1998). Zmiana paradygmatu determinuje opracowanie nowego zbioru założeń i interpretacji problemów. W kontekście prowadzonych tu rozważań pojawiają się pytania związane z rozumieniem wiedzy jako podstawowej wartości. Czy rzeczywiście naukowcy, po-

dejmując tego rodzaju wysiłek, konstruują bardziej adekwatny system w miejsce już istniejącego? Czy dociekania naukowe, wyniki badań są podstawą do traktowania nauki jako absolutnej prawdy o ojcu, a nawet swoistego sacrum? Czy możliwa jest integracja wpływu racjonalnego myślenia i emocji w nowym paradygmacie? Kuhn (1985: 442) wyróżnił pięć cech stanowiących powszechne kryterium oceny adekwatności teorii: dokładność, spójność, ogólność, prostotę i owocność. Wypada wyrazić przekonanie, że wymienione kryteria stanowią uznawaną podstawę „dobrej teorii naukowej” i pozwoliły uporządkować kierunek niniejszego projektu naukowego oraz materiał empiryczny dotyczący możliwości udziału ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.

Niniejsza monografia składa się z dwóch części. Część pierwsza stanowi teoretyczne podstawy badań i składa się z czterech rozdziałów. W rozdziale pierwszym przedstawiono problematykę ojca i ojcostwa w świetle literatury przedmiotu. Rozdział drugi został poświęcony poszukiwaniom istoty ojcostwa w dyskursie interdyscyplinarnym, czyli uwzględniającym poglądy filozofów, psychologów, pedagogów, a także historyczne przemiany socjokulturowe i aktualne ujęcie biologiczno-medyczne. Kolejny rozdział w tej części dotyczy udziału ojca w rozwoju dziecka z perspektywy ekologicznej. W rozdziale czwartym opisano swoiste trudności ojca dotyczące osiągnięć edukacyjnych ich dziecka niesłyszącego. Część drugą, empiryczną, otwiera rozdział poświęcony metodologii badań własnych. W następnych dwóch rozdziałach omówiono badania empiryczne. Rozdział szósty wyjaśnia zależności między czynnikami wewnątrzrodzinnymi dotyczącymi ojca a osiągnięciami edukacyjnymi dziecka niesłyszącego. W rozdziale siódmym opisano różne wymiary wsparcia społecznego ojca a osiągnięcia edukacyjne dziecka niesłyszącego. Ostatni, ósmy rozdział zawiera syntezę zebranego materiału empirycznego pod kątem weryfikacji postawionych hipotez, modelowe ujęcie ojca dziecka niesłyszącego, a także autorską propozycję przedstawienia obrazu ojca w aspekcie paradygmatów familiologicznych.

Realizacja podjętych badań była możliwa dzięki wsparciu wielu osób. Szczególne podziękowanie za opiekę naukową składam Pani Prof. zw. dr hab. Anieli Korzon. Słowa podziękowania za wnikliwą recenzję wydawniczą kieruję do Recenzentów: Pana Prof. zw. dr. hab. Tadeusza Gałkowskiego i Pani Prof. dr hab. Urszuli Bartnikowskiej. Dziękuję również za udział w badaniach i współpracę pedagogom, psychologom, nauczycielom i oczywiście ojcom dzieci niesłyszących. Mojej Najbliższej Rodzinie: mężowi Piotrowi i synom: Konradowi, Dawidowi i Jakubowi, dziękuję za wyrozumiałość i wyjątkowy wymiar wsparcia emocjonalnego podczas realizacji projektu badawczego i nie tylko wtedy...

# Rozdział I

## Zagadnienia ojca i ojcostwa w świetle literatury przedmiotu

### 1.1. Rozważania terminologiczne

Etymologia wyrazu „ojciec” adekwatnie ilustruje jego znaczenie. W języku prasłowiańskim pojawiło się zdrobnienie: *otъ* (tatuś), uznane za prasłow. W innych językach należących do rodziny języków indoeuropejskich (indyjskim, greckim, łacińskim, gockim) pojawił się podobnie brzmiący wyraz: *atta* (tatuś), a w języku staroruskim – wyraz: *oteń* w znaczeniu ‘ojczysty’<sup>1</sup>. Na skutek zmian fonetycznych (zaniku jerów) wyraz „ojciec” uległ modyfikacji i przyjął postać: *ociec* z tzw. *e* ruchomym (co powodowało, że w czasie odmiany przybierał formy: *oćca*, *oćcu*). Ostateczna, czyli obecna forma wyrazu „ojciec”, jest rezultatem kontaminacji pierwotnej formy: *ociec* i nowszej, regularnej formy: *ojec*. Wyraz „ojciec” stał się wyrazem podstawowym dla innych wyrazów czy form gramatycznych. Wśród licznych derywatów Brückner (1989: 377) i Walczak (2000: 47) wymienili:

- zdrobnienia: *ojczulek*, *ojczeńko*, *ojczaszek*;
- zgrubienie: *ojczysko*;
- rzeczowniki: *ojczym* (‘mąż matki w stosunku do jej dzieci z poprzedniego małżeństwa, czyli ten co się ojcem czyni’), *ojczyzna* (pierwotnie oznaczała ‘to, co komu ojciec jego zostawił’, ale jeszcze w XVI wieku dla obecnego znaczenia wyrazu *ojczyzna* używano łacińskiego terminu *patria*<sup>2</sup>, a wyraz „ojczyzna” utrzymał wtórne znaczenie, czyli ‘ojcowizna’); *ojcostwo* (‘fakt, że ktoś jest ojcem’);
- przymiotniki: *ojcowy*, *ojcowski*, *ojczysty*.

Z historycznego punktu widzenia wyraz „ojciec” nawiązuje do swoich dwóch pierwotnych znaczeń, z których pierwsze dotyczy twórcy rodu, uprzedniości pokoleniowej (i stąd znaczenie ‘przodek, protoplasta’), drugie zaś odnosi się do osoby mającej oryginalne, autorskie pomysły (i stąd znaczenie ‘twórca, inicjator, założyciel, wynalazca, autor czegoś, np. ojciec historii, poezji, pomysłu’ – Szymczak 1988: 497).

Analiza związków frazeologicznych, w których występuje wyraz „ojciec”, dowodzi bogactwa konotacji semantycznych. Skorupka (1989: 584) wśród

---

<sup>1</sup> W języku staro-cerkiewno-słowiańskim wyraz: *отѣць* – oznaczał rzeczownik: ‘ojciec’, *отѣць* – przymiotniki dzierżawcze: ‘ojcowski, ojcow’, należący do ojca’ (Brajerski 1990: 157).

<sup>2</sup> Wójcik (1999: 36) wyjaśnia, że wyraz „pater” pochodzi od sanskryckiego rdzenia „pa”, które oznaczało: ‘bronić, opiekować się’ i w związku z tym podstawowym znaczeniem wyrazu „pater” jest: opiekun, obrońca (taka etymologia ma oczywiście dla autorki znaczenie symboliczne, bo: „czy może zabraknąć w życiu dziecka obrońcy i opiekuna?”). W języku łacińskim wyraz *pater*, *-tris* znaczy „ojciec”, ale również: ‘twórca, przełożony, głowa’.

licznych przykładów odnotowuje kolokacje dodatnio wartościujące ojca, np. ‘kochający, troskliwy, święty, wszechmogący, chrzestny’, a także kolokacje wartościujące ujemnie, np. ‘ojciec wyrodny’. W grupie trwałych i luźnych związków frazeologicznych dominują również te nacechowane dodatnio, np. ‘gniazdo, ziemia ojców – ziemia przodków, ojczyzna’; ‘być ojcem dzieciom – mieć dzieci’; ‘być komu albo dla kogo ojcem – być prawdziwym ojcem, opiekunem’; ‘kochać, szanować kogo jak ojca’; ‘móc być czyim ojcem – być od kogo znacznie starszym’; ‘coś przechodzi z ojca na syna – coś jest dziedziczone w linii męskiej danego rodu’; ‘urodzić się z ojca’; ‘wdać się w ojca’ (Skorupka 1989: 585). Przymiotnik „ojcowski” ma również dodatnie odcienie znaczeniowe, czego dowodzą następujące przykłady: ‘dom ojcowski – rodzinny, ojczysty’; ‘ojcowskie błogosławieństwo, uczucie – ojcowska dobroć, surowość, troskliwość, władza, wola’; ‘po ojcowsku – w sposób właściwy ojcu, z uczuciem, serdecznie’ (Skorupka 1989: 585).

Przykłady przysłów związanych z wyrazem „ojciec” bardzo wnikliwie omawia Walczak (2000). Autor odnotował aż 59 przysłów w *Nowej księdze przysłów i wyrażeń przysłowiowych polskich* z 1970 roku, a także podkreślił, że przeważają konotacje semantyczne ojca podkreślające jego pozytywne cechy charakteru, np. troskliwość, opiekuńczość („Jak u ojca” – ‘dobrze, bezpiecznie’), mądrość, doświadczenie życiowe („Lepiej wie ojciec, co pożytek wznieci, niżeli dzieci”), odpowiedzialność w oddziaływaniach wychowawczych („Nie ten ociec, co spłodził, lecz ten, co wychowa”), wpływ ojca na syna („Jaka woda, taki młyn”; „jako ojciec, taki syn”). A. Kurcbart (2011) przekonuje, że językoznawczy opis pojęcia „ojciec” jest niezbędny w rozważaniach nad reprezentacją poznawczą ojca.

Pojęcia: „ojciec”, „ojcostwo” są trudne do zdefiniowania, ponieważ mają szeroki zakres znaczeń i należą do tak zwanych pojęć podstawowych. Obok tych terminów pojawiło się też synonimiczne określenie „ojcowanie”, rozumiane jako „możliwość wyrażenia swej prawdziwej tożsamości ojcowskiej, która dotąd była odrzucana” (Hurstel, Delaisi, De Perseval 1995 b: 399).

W literaturze przedmiotu dominują definicje o charakterze emocjonalno-normatywnym. M. Braun-Gałkowska rozumie bycie ojcem jako realizację określonych ról, jakie ta osoba powinna pełnić w życiu dziecka.

Tak więc być ojcem to od początku umieszczać dziecko we właściwym kontekście społecznym, stawiającym większe wymagania niż kontakt z tylko jedną, kochającą osobą [...]. Być więc ojcem to także umożliwić dziecku określenie swojej płci i roli w życiu [...], to może także stawiać wymagania, podprowadzać pod zadania coraz trudniejsze, ale jednocześnie umożliwić ich realizację przez stałą życzliwą bliskość (Braun-Gałkowska 2008: 171–172).

Rola ojcowska jest związana z określonymi zachowaniami, jakich oczekują najbliżsi członkowie rodziny: żona i dzieci. W zależności od tych relacji mężczyzna wypracowuje swój styl odgrywania swojej roli. „Bycie ojcem nie jest pojęciem jednoznacznym. Nie ma po prostu «mężczyzn» i po prostu «kobiet», tak samo jak nie ma po prostu «ojców» i «matek» (Gesterkamp 2009: 54). L. Schon pisze, że „ojciec jako człowiek starszy wiekiem może być dla syna mentorem i modelem ról” (Schon 2002: 80), ale dodaje, iż mentor to osoba wspierająca.

Realizacja ojca w tej roli będzie możliwa wtedy, gdy zaakceptuje dorosłość syna i pozostanie na drugim planie. Swoiste odnowienie znaczenia pojęcia „ojciec” zaproponował X. Lactroix (2006: 19). Autor twierdzi, że terminologia stosowana przez naukowców powinna mieć odniesienie do współczesnej rzeczywistości. W związku z tym podaje w wątpliwość naukową fakt, czy ojciec koniecznie musi być płci męskiej, jeżeli w opiniach ogółu społeczeństwa funkcjonuje pojęcie „homorodzicielstwo”<sup>3</sup>. Inny przykład poszukiwania istoty ojcostwa może stanowić refleksja R. Bly, który napisał poetycko: „ojciec to jakaś substancja w rodzaju soli, której dawniej czasem brakowało, albo wody gruntowej, która dziś na pewnych terenach po prostu zanikła” (Bly 2004: 113).

Ojcostwo jest pojęciem relacyjnym, czyli określającym związek czy wzajemne relacje odniesienia między ojcem a dzieckiem (dziećmi), ojcem dziecka a matką dziecka, a także relacje do Boga Stwórcy (w przypadku osób wierzących) (Kłys 1999: 138; Meissner 2001: 193; Nagórny 2001: 75; Kasprzak 2004: 5; Baran 2006: 27). Zdaniem C. Walesy „ojcostwo świadczy o inności” (2001: 293). Ilustracją tej tezy jest wiedza z zakresu psychologii. Najnowsze badania dotyczące rozwoju relacji między ojcem a dzieckiem pozwoliły na udowodnienie, że ojciec w taki samy stopniu jak matka dysponuje biologicznie uwarunkowanym systemem zachowań eksploracyjnych (Petri 2012: 31). Jednakże ojciec, wchodząc w relacje osobowe ze swoim dzieckiem, zachowuje się inaczej niż matka, nawet jeżeli stara się być wyrozumiały, troskliwy, to i tak jest „inny”. O. Poli podkreśla również, że rola rodziców w rozwoju dziecka jest zdeterminowana wymaganiami kolejnych okresów rozwojowych i pisze: „jeżeli dzieciństwo można nazwać czasem matki, to wiek nastoletni można określić jako czas ojca” (Poli 2008: 69). Porównawcze badania psychologiczne dotyczące ewolucji zachowań człowieka i szympanów umożliwiły I. Eibl-Eibesfeldt na określenie ojcostwa jako „jednej spośród wielu nowych osiągnięć filogenetycznych człowieka” (za Petri 2012: 30). Autor wskazuje wyraźnie w definicji ojcostwa na kategorii rodzinności<sup>4</sup>. W. Póltawska, pisząc, że ojcostwo jest „znamięciem dojrzałości męskiej” (2000: 225), zakłada konieczność przygotowania, wręcz wychowania mężczyzny do ojcostwa, gdyż tylko wtedy będzie świadome i odpowiedzialne. B. Mierzwiński (1999: 68) dostrzegł wieloaspektowość ojcostwa, które określił jako specyficzną funkcję mężczyzny oznaczającą: przyjęcie właściwego miejsca w małżeństwie i rodzinie, poczęcie dziecka, opiekę i troskliwą miłość wobec potomstwa, utrzymanie i wyżywienie członków rodziny oraz wychowanie dziecka. S. Biddulph (2011: 81), szukając odpowiedzi na pytanie, czym jest prawdziwe ojcostwo, proponuje, aby „wysłuchać się w język, jakiego na co dzień używamy”. Wysłuchując opowieści dzieci, które doświadczyły obecności ojca, można dowiedzieć się, że ojcostwo to sztuka bycia, sztuka

---

<sup>3</sup> Należy zauważyć, że rewolucja terminologiczna Lactroix (2006) została sprowokowana lekturą powieści G. Orwella *Rok 1984*, a przede wszystkim futurystyczną wizją związku pomiędzy totalitaryzmem a manipulowaniem znaczeniami słów. Jednak tego rodzaju interpretacje stwarzają zagrożenie dla jakości życia.

<sup>4</sup> Szympany są najwyżej rozwiniętymi naczelnymi w strukturze zwierząt. Obserwacja ich zachowań przez I. Eibl-Eibesfeldt pozwoliła na stwierdzenie, że oboje rodzice zajmują się potomstwem i dzielą się swoimi obowiązkami.



wychowania, ale też rezygnacja ze „starych, toksycznych ról”<sup>5</sup>. Wielu autorów definiuje ojcostwo w wymiarze religijnym i przekonuje, że ludzkie ojcostwo jest wartością (Dąbrowska 2003), posłannictwem (Lipiec 2004), urzeczywistnieniem człowieczeństwa (Kłys 1999: 135), darem od Boga (Wójcik 1999) albo „zadaniem metafizycznym rolnika w zwykłej, szarej codzienności” (Rise 2006: 209). Wielość spojrzeń na ojcostwo skłania do przypuszczenia, że autorzy pomimo różnych interpretacji przede wszystkim akcentują pozytywny obraz mężczyzny, który powinien realizować się w nowej roli. J. Pulikowski (2001: 96) twierdzi, że rozważania o ojcostwie są ściśle związane z rozważaniami o męskości. Ojcostwo jest miarą jakości mężczyzny, który posiada dziecko. „Ojcostwo w istocie daje wiele radości, to okazja do przypomnienia sobie dzieciństwa, to odkrycie wielu możliwości, które daje małżeństwo: aby bawić się, biegać i zapomnieć o wszystkim, siedząc razem z dziećmi na podłodze. Ojcostwo daje okazję do tego, aby przemieniać świat” (Driscoll 2009: 138). Wydaje się zasadne podkreślenie, że ojcostwo ma charakter rozwojowy, procesualny i konsekwencją tej cechy będzie formułowanie definicji inkluzywnych (otwartych). Ojcostwo należy też do pojęć interdyscyplinarnych, co oznacza, iż jest przedmiotem dociekań przedstawicieli różnych dziedzin naukowych. Autorzy omówionych definicji ujmują ojcostwo według różnych kategorii, tj. traktują je jako określenia:

- aksjologiczne (ojcostwo jest wartością),
- filozoficzne (ojcostwo jest posłannictwem, zadaniem metafizycznym),
- psychologiczne (ojcostwo jest osiągnięciem filogenetycznym, byciem innym, doświadczaniem relacji),
- pedagogiczne (ojcostwo jest sztuką wychowania),
- społeczne (ojcostwo jest doświadczaniem innej roli społecznej).

## 1.2. Aspekty i funkcje ojcostwa

Dookreślając zakres znaczeniowy pojęcia „ojcostwo”, autorzy główny nacisk kładą na różne jego aspekty. B. Mierzwiński (1999) wyróżnił trzy aspekty: biologiczny (inaczej określany fizycznym, naturalnym), prawny i duchowy. Pokrewieństwo, więzy krwi stanowią podstawę aspektu biologicznego. W myśl prawa polskiego ojcem jest mężczyzna, który:

- jest mężem matki dziecka urodzonego w małżeństwie lub przed upływem 300 dni od jego ustania,
- dziecko uznał,
- adoptował,
- został uznany za ojca przez sąd<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> S. Biddulph (2011: 83–85) omawia cztery toksyczne role ojców, które były wzorcami osobowymi w minionych epokach, są to: niedoszły król, ojciec krytyczny, ojciec bierny i ojciec nieobecny.

<sup>6</sup> W. Stojnowska (1999, 2002) szczególną uwagę w swoich artykułach poświęca ojcostwu w aspekcie prawnym. Autorka pisze, że dzięki nowelizacji przepisów prawnych w Polsce władza rodzicielska pozamałżeńskiego ojca może być dodatkowo ustalona na podstawie ojcostwa biologicznego, czyli wyniku badań DNA. Interpretując przepisy regulujące kwestie rozumienia



Ojcostwo jest pod ochroną i opieką określonych przepisów<sup>7</sup>, a także uchwalonej 2 kwietnia 1997 roku Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 1997 r., nr 778, poz. 483)<sup>8</sup>. Duchowy aspekt ojcostwa wyjaśnia wiara, wewnętrzne przekonanie człowieka, że istnieje ktoś, komu warto się poświęcić. Mężczyzna ma możliwość uczestniczenia w akcie twórczym, kontynuuje boskie dzieło kształtowania osobowości człowieka. Jak rolnik realizuje zadanie wręcz metafizyczne i pozostawia po sobie „rodzicielskie dzieło”. „W sensie psychologicznym matka przede wszystkim przyjmuje dziecko, potwierdza, zabezpiecza i osłania, natomiast ojciec je tworzy” (Kłys 1999: 138). B. Krzesińska-Żach (2007: 37) uważa, że duchowy aspekt ojcostwa ma pełniejszy wymiar w emocjonalnym kontakcie ojca z żoną (matką jego dziecka). To właśnie żona pomaga mu w nieograniczonym formułowaniu jego ojcostwa. W ujęciu B. Mierzwińskiego (1999), W. Póltawskiej (2000), C. Rise (2006) ojcostwo duchowe jest ważniejsze od biologicznego i prawnego.

A. Ceranek-Dadaj, E. Neumann-Schmidtke (2004) dodały jeszcze cztery aspekty ojcostwa: społeczny, ideologiczny, obyczajowy i symboliczny. Aspekt społeczny ojcostwa jest związany ze zobowiązaniami żyjącego ojca wobec dziecka, uregulowaniem kwestii dziedziczenia i ewentualnej sukcesji. Ścisły związek z szeroko rozumianym światopoglądem (szczególnie z religią) ma kolejny aspekt ojcostwa – ideologiczny. W religii chrześcijańskiej wiara w boskie pochodzenie władzy ojca nadaje wymiar ojcostwu wręcz duchowy. Aspekt ideologiczny jest wyraźnie związany z aspektem symbolicznym, zgodnie z którym ojcostwo może być traktowane jako przywództwo polityczne lub (i) duchowe. Analizując aspekt obyczajowy, należy dostrzec silnie zakorzenione wzorce zachowań ojców w określonych warunkach społeczno-kulturowych. Badania międzykulturowe wykazały, że najwyższy stopień „bliskości ojca” charakteryzuje te kultury, w których gospodarka opiera się na zbieractwie i ogrodnictwie, natomiast dystans pomiędzy ojcem a dzieckiem występuje częściej w społeczeństwach pasterskich, myśliwskich i rolniczych (West, Koner 1976, za Pospiszyl 2007: 94–95). Zdaniem antropologów kulturowych u starożytnych ludów zamieszkujących basen Morza Śródziemnego istotne znaczenie miał podział na role męskie i kobiece. Obrzędy inicjacyjne (związane z uzyskiwaniem dorosłości przez chłopców) miały na celu identyfikację z siłą męczyzny i rezygnacją z zależności od matki. Rola przysłego ojca była instrumentalna, ale też racjonalna (Terminińska 2008: 42). A. Ceranek-Dadaj i E. Neumann-Schmidtke dokonały przeglądu sposobów przystosowania się ojców do współczesnej rzeczywistości i wyróżniły trzy najczęściej występujące typy adaptacji:

---

władzy rodzicielskiej, W. Stojnowska (1999, 2002) podkreśla fakt zwrócenia uwagi na dobro dziecka. Podstawę prawną rozstrzygającą tę kwestię stanowią następujące przepisy: Konwencja o prawach dziecka uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 20 listopada 1989 r. (Dz.U. 1991 r., nr 120, poz. 526), Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej.

<sup>7</sup> Kodeks rodzinny i opiekuńczy reguluje całkowicie kwestię pochodzenia dziecka w Tytule II dziale I rozdziale I. Artykuły 62–86 w całości dotyczą ustalenia ojcostwa.

<sup>8</sup> Artykuł 32 dotyczy przestrzegania równouprawnienia, obejmując wszystkie jego aspekty (w tym również płęć). W artykule 33 została zawarta zasada równości bez względu na płęć, a w artykule 48 określono prawa rodziców.

- syndrom Atlasa, rozumiany jako rozszerzanie zakresu obowiązków ojcowskich,
- trwała modyfikacja zakresu obowiązków wobec rodziny,
- powrót do tradycyjnego zakresu obowiązków ojcowskich (Ceranek-Daj, Neumann-Schmidtke 2004: 48).

Niewątpliwie treść ojcostwa związana jest z pozycją i rolą społeczną. Niektórzy autorzy rolę ojca traktują zamiennie z jego funkcją<sup>9</sup>. C. Walesa (2001) wymienił cztery podstawowe funkcje ojca: opiekuńczą, regulacyjną, zabawową i wychowawczą. Autor opisał te funkcje, uwzględniając najistotniejsze dla dziecka zachowania się ojca. W tym szerszym znaczeniu funkcję ojca wobec dziecka można dookreślić jako: zjednoczenie się z nim, świadome i dobrowolne wewnętrzne zobowiązanie się, zaangażowanie się w to, co służy dobru dziecka, przywiązanie się i przystępność<sup>10</sup>. M. Wolicki (1984, za Krześcińska-Zach 2007: 36), opisując funkcje ojca, wyróżnił: rodzinotwórczą, podtrzymującą, prokreacyjno-opiekuńczą i wychowawczą. W ujęciu W. Półtawskiej (2000) role ojca zostały podzielone na cztery zadania rozumiane jako ojcostwo biologiczne, ojcostwo psychiczne i duchowe, rola wychowawcza ojca oraz rola ojca w wychowaniu religijnym i moralnym. W refleksji K. Wojtyły (1981, za Świerczek 2010) w adhortacji *Familia consortio* również szczególne miejsce mają funkcje ojca, które dotyczą: odpowiedzialności za życie poczęte, wypełniania obowiązków wychowawcy (wspólnie z żoną), realizacji zawodowej budującej więzy rodzinne i dawanie świadectwa dojrzałego życia chrześcijańskiego.

Z kolei podział funkcji zaproponowany przez F. Adamskiego (2002: 36) dotyczy obojga rodziców i uwzględnia dwa kryteria. Ze względu na kryterium „rodziny jako grupy i instytucji” autor wyodrębnił funkcje instytucjonalne i osobowe, a ze względu na zmienność i trwałość: funkcje pierwszo- i drugorzędne. Wśród funkcji instytucjonalnych wyróżnił: prokreacyjną (odnoszącą się do podtrzymania ciągłości społeczeństwa), gospodarczą (związaną z zapewnieniem odpowiednich warunków materialnych), opiekuńczą (polegającą na zabezpieczeniu członków rodziny), integracyjną (związaną ze sprawowaniem społecznej kontroli wszystkich osób), a także socjalizacyjno-wychowawczą (wyrażającą się we wprowadzaniu nowych obywateli do życia w ramach społecznie akceptowanych). Funkcje osobowe dotyczą zaspokajania potrzeb poszczególnych członków rodziny i zostały podzielone na trzy bardziej szczegółowe funkcje: małżeńską, rodzicielską i braterską. W następnej wyróżnionej przez autora grupie funkcji – pierwszorzędnych – znalazły się: prokreacyjna, socjalizacyjna i miłości, natomiast w grupie funkcji drugorzędnych wyróżnił on: ekonomiczną, opiekuńczą, stratyfikacyjną, rekreacyjną, religijną i integracyjną.

<sup>9</sup> W. Pisarek (2008: 160) wyjaśnia, że synonimiczne używanie wyrazów: „rola” i „funkcja” w literaturze, w naukach społecznych jest poprawne, ponieważ „brakuje ostrej granicy między znaczeniami nadawanymi obu tym wyrazom”. Pojęcie „rola” jest szersze niż pojęcie „funkcja”. W psychologii rola „odnosi się ogólnie do wzorów zachowań związanych z pewnymi prawami, obowiązkami, powinnościami, których oczekuje się od osoby, jakich ona się uczy i do jakich wykonywania jest zachęcana w określonej sytuacji społecznej”, funkcja oznacza „właściwe działanie lub odpowiednie zachowanie osoby, narządu, struktury, maszyny lub nawet społecznie określonej roli” (Reber, Reber 2008: 233, 660).

<sup>10</sup> Ujęcie funkcji w szerszym znaczeniu zostało opracowane według W. Marsiglio (1995, za Walesa 2001: 292).

M. Gębka (2005) dokonał przeglądu ról ojca w kontekście ról rodzinnych i wyróżnił następujące role (funkcje) ojca<sup>11</sup>:

- rodziciela (prokreacyjna)<sup>12</sup>,
- żywiciela (związana z zaspokojeniem potrzeb materialnych),
- głowy rodziny (oparta na funkcji stratyfikacyjnej),
- władcy (wiąże się z reprezentowaniem rodziny),
- kontrolera (wiąże się z reprezentowaniem porządku normatywnego),
- opiekuna (opiekuńczo-zabezpieczająca),
- wychowawcy (socjalizacyjna),
- przekaziciela kultury (rekreacyjno-towarzyska),
- autorytetu (filaru rodziny, wynikająca z zadań o charakterze emocjonalno-ekspresyjnym).

W przedstawionym podziale role ojca w rodzinie są ściśle związane ze strukturą rodziny, z odniesieniem do ról małżeńskich, innych męskich ról rodzinnych czy innych ról męskich (np. związanych z pracą zawodową). Ewolucja (nawet rewolucja) realizacji funkcji ojcowskich jest rezultatem szeregu zjawisk socjokulturowych (Mierzwiński 1999: 73). Analiza roli ojca w rodzinie wymaga spojrzenia interdyscyplinarnego, opartego na filozoficznych teoriach rodziny, ideach zwolenników doktryny rodziny laickiej czy katolickich koncepcjach małżeństwa. Tendencje autorów do różnicowania roli ojca w rodzinie mają postać otwartą. Kategoria roli ojca jest kategorią dynamiczną, nie ma charakteru esencjonalnego. Czy to znaczy, że role rodzinne ojca powinny być realizowane w sposób elastyczny? K. Arcimowicz (2003) pisze, że w ostatnich latach obserwujemy wzrost popularności koncepcji nowej etyki. W etyce tej wartość ludzkiego życia zmienia się, a ocena wartościowego funkcjonowania człowieka zależy od tego, czy osoba posiada „zdolność do nawiązywania kontaktów fizycznych, społecznych i intelektualnych z innymi istotami” (Singer 1997, za Arcimowicz 2003: 54).

### 1.3. Postawy ojcowskie

Termin „postawa” ma swoje źródło naukowe w socjologii. Na początku XVIII wieku w pracach autorstwa H. Spencera i A. Baina postawa była definiowana jako: „psychiczny stan gotowości do działania” (za Kazanowski 2011: 92). Niewątpliwie postawa jest pojęciem kluczowym dla opisu ludzkiego zachowania. Zakres stosowania terminu „postawa” jest bardzo szeroki. Początkowo znaczenie terminu wywodzą z łaciny (*aptitudo* – ‘przystosowanie’) i stąd wyjaśnienie, że postawa oznaczała właśnie „dopasowanie się przy angażowaniu się do jakiegoś zadania” (Reber, Reber 2008: 555).

<sup>11</sup> M. Gębka (2005) dokonał rewizji ról ojca na podstawie przeglądu opracowań autorstwa Z. Tyski na temat problematyki życia rodzinnego.

<sup>12</sup> W czasach współczesnych funkcja prokreacyjna ojca została wręcz zepchnięta na margines społeczny i sprowadzona do inseminatora – dawcy materiału genetycznego (Kornas-Biela 2001: 184).

Przegląd definicji pojęcia „postawa” w literaturze przedmiotu pozwala na ich uporządkowanie według trzech orientacji myślowych: behawiorystycznej, socjologicznej, teorii poznawczych w psychologii. M.B. Smith (1947, za Kazanowski 2011: 95) jako pierwszy wyróżnił trzy, następujące komponenty postawy:

- afektywny (zabarwienie emocjonalne lub uczuciowe),
- poznawczy (świadome przekonanie lub wiedza danej osoby),
- behawioralny (dyspozycje do działania).

Takie samo, strukturalne ujęcie postaw w licznych polskich monografiach reprezentują: M. Ziemska, S. Nowak, T. Mądrzycki, S. Mika, W. Prężyna, Z. Kazanowski (za Kazanowski 2011: 96). Należy też zaznaczyć, że psychologowie poznawczy uwzględnili czwarty składnik postawy, określony ewaluatywnym (pozytywny lub negatywny) (Reber, Reber 2008: 556). Autorzy twierdzą, że kluczowe znaczenie dla podstaw zachowania mają przekonania, behawiorystyci podkreślają w postawie komponent motywacyjny, a zwolennicy nauk socjologicznych sądzą, że zasadnicze znaczenie ma kombinacja czynników ewaluatywnych i afektywnych (Reber, Reber 2008: 556). Postawa rodzicielska (macierzyńska czy ojcowska) to „tendencja do zachowania się w pewien specyficzny sposób w stosunku do dziecka” (Ziemska 2009: 32)<sup>13</sup>.

Po drugiej wojnie światowej wyraźnie wzrosła liczba badań na temat wpływu sytuacji rodzinnej na rozwój osobowości dziecka, zachowanie się w grupie rówieśniczej, socjalizację czy osiągnięcia edukacyjne. Analizy psychologiczno-socjologiczne postaw rodzicielskich przyczyniły się do zainteresowania badaczy tą problematyką. Rezultatem badań naukowych były liczne typologizacje postaw rodziców, których autorami byli: L. Kanner (1937), M. Fitz-Simons (1939), E.S. Schaefer (1947), A. Roe (1955), P. Slater (1957), N. Sołowjow, N. Jerszowej, G. Slesariew (1967), a także badacze polscy: M. Ziemska, J. Rembowski, M. Płopa (za Rembowski 1970; Smagacz 2000; Płopa 2008; Ziemska 2009; Kazanowski 2011).

Typologia postaw rodzicielskich L. Kanner, pomimo iż miała charakter wyłącznie teoretyczny, stała się pierwowzorem dla wielu innych naukowców. Amerykański psychiatra na podstawie studiów psychoanalitycznych wyróżnił cztery typy postaw rodzicielskich: akceptację i miłość, jawne odrzucenie, perfekcjonizm oraz przesadną opiekuńczość (za Ziemska 2009). P. Slater rozbudował klasyfikację postaw, proponując cztery następujące pary (rozmieszczone na obwodzie koła, co sugeruje płynność przejścia między typami umieszczonymi obok siebie): pobłażliwość–surowość, tolerancja–brak tolerancji, ciepło–chłód, uzależnienie–separowanie się. W kolejnej klasyfikacji, opartej na materiale klinicznym, określonej modelem A. Roe, zostało ujętych sześć głównych typów zachowań rodziców wobec dzieci. Z postawą ciepła wiąże się postawa akceptacji przypadkowej i kochającej. Postawa chłodu wiąże się z tendencją do zachowania unikającego, odrzucającego i zaniedbującego. Z kolei uczuciowej koncentracji rodzica na dziecku odpowiada postawa nadmiernie wymagająca i nadmiernie chroniąca. Koncepcja modeli postaw rodzicielskich E.S. Schaefera została uznana za pełniejszą i bardziej wnikliwą. Autor prowadził systema-

<sup>13</sup> W niniejszej monografii będzie wykorzystywane 2. wydanie *Postaw rodzicielskich* M. Ziemskiej, reprint wydania z 1973 roku.

tyczne, kilkuletnie obserwacje kliniczne nad zachowaniem matek wobec dzieci i na ich podstawie dokonał pierwszej klasyfikacji postaw na ogólne (naczelne) i szczegółowe (cząstkowe). Przyjmując jako kryterium treść, postawy ogólne podzielił na pozytywne: miłości i akceptacji, oraz ich przeciwieństwa: wrogości i odrzucenia. W następnej klasyfikacji, dopracowanej wspólnie z innymi współpracownikami z Laboratorium Psychologii w National Institute of Mental Health w Bethesdzie w stanie Maryland (m.in. z C. Leuterbachem) zaproponował modele dwu-, trzy-, wielowymiarowe o charakterze modeli okrężnych (*circumplex*), czyli takich, w których czynniki znajdują się w porządku krążącym, a nie hierarchicznym. W takim ujęciu poszczególne postawy sąsiadują ze sobą na zasadzie wysokiej interkorelacji. Koncepcja modeli postaw rodzicielskich E.S. Schaefera została nazwana koncepcją rdzeniową.

Klasyfikacja Schaeferowska postaw została częściowo wykorzystana przez M. Ziemiak (2009), która na podstawie materiału klinicznego opracowała polski model typologii postaw rodzicielskich. Autorka podzieliła postawy na właściwe (korzystne dla rozwoju dziecka) i niewłaściwe (zakłócające wzajemne stosunki między rodzicami i dziećmi). Kształtowanie się właściwego kontaktu z dzieckiem powinno być oparte na pewnej autonomii wewnętrznej i równowadze uczuciowym. Takie zachowanie rodziców stanowi podłoże powstawania właściwych postaw, którymi są: akceptacja, współdziałanie, dawanie dziecku rozumnej swobody i uznanie praw dziecka. Nadmierny dystans uczuciowy lub nadmierna koncentracja na nim są podstawą powstawania niewłaściwych postaw, takich jak: odtrącającej, unikającej, zbyt wymagającej, nadmiernie chroniącej.

Przeglądu czynnikowych typologii postaw rodzicielskich dokonał M. Plopa (1983, 2008) i wykazał ich ekonomiczność, rzetelność, obiektywność oraz wysoką przydatność w przygotowywaniu narzędzi badawczych. Wśród omówionych modeli pojawiły się klasyfikacje: A. Roffa, G.A. Milтона, P. Slatera, M. Siegelmana, L.E. Longstretha, W.C. Beckera, a także omówiona wcześniej E.S. Schaefera. Autor stworzył własną klasyfikację postaw i na jej podstawie opracował narzędzia badawcze, diagnozujące skalę postaw matek i ojców w dwóch wersjach: dla młodzieży powyżej 12.–13. roku życia, jak i dla rodziców prezentujących różny poziom wykształcenia. Autor wyodrębnił sześć typów oddziaływań ojców: akceptacja, odrzucenie, autonomia, nadmierne wymaganie, niekonsekwencja, nadmierne ochranianie. Postawa akceptacji przejawia się w tworzeniu właściwej atmosfery, czyli takiej, w której dziecko może swobodnie rozwijać się, realizować swoje potrzeby, a także ma zapewnione poczucie miłości, bezpieczeństwa i poszanowanie godności. Autonomia świadczy o szanowaniu przez ojca poglądów dziecka, jego aktywności własnej, dążenia do samodzielności i dostosowaniu zachowań rodzicielskich do możliwości i potrzeb rozwojowych dziecka. Brak zainteresowania dzieckiem i jego problemami, obojętność i chłód w relacjach między rodzicami, a nawet przedmiotowe traktowanie dziecka wyraża się w postawie odrzucenia. Kolejna postawa ojcowska, nadmiernie wymagająca, polega na ustawicznym ocenianiu i kontrolowaniu dziecka oraz wręcz bezwzględnym egzekwowaniu poleceń rodzicielskich. Postawa nadmiernie ochraniająca z powodu nadmiernej koncentracji i troski o dziecko prowadzi do zablokowania jego aktywności własnej i przyjmowania roli

osoby niezaradnej życiowo, niesamodzielnej. Ostatnia z postaw wymienionych przez M. Plopę (2008), niekonsekwencja, wyraża się zmiennością nastawienia wobec dziecka.

M. Ziemska (2009: 33) podkreślała, że: postawy rodzicielskie są „plastycznym, dynamicznym stanem gotowości” i podlegają zmianom w miarę, jak dziecko przechodzi przez różne fazy rozwoju. W związku z nadal aktualną tezą postawioną przez pionierkę rozwijania problematyki rodzicielskiej w Polsce, wydaje się zasadne, żeby w refleksji naukowej postawy rodzicielskie (w tym też ojcowskie) podlegały wieloaspektowej, integralnej analizie, obejmującej rzeczywisty wymiar funkcjonowania rodziny (czyli wyraźnie oceniająco-wartościujący) i prognostyczny, związany z diagnozowaniem potencjalnych konsekwencji niewłaściwych postaw, a także czynników ryzyka dotyczących dziecka.



## Rozdział II

### Istota ojcostwa – w poszukiwaniu dialogu interdyscyplinarnego

#### 2.1. Z perspektywy filozofów

Zgłębianie filozofii (z języka greckiego „filozofia” oznacza dosłownie ‘miłość mądrości’) jako dziedziny rozważań na temat bytu, jako sztuki życia, czyli mądrości praktycznej (Reale 1999: 31), a przede wszystkim jako umiłowanie niespełnionej mądrości (Kubicki 2001: 102), może być inspiracją do poszukiwania prawdziwego wymiaru ojcostwa. „Każda filozofia, o ile chce być filozofią, musi rozpoznać świat zastany, a jej początkiem jest zauważenie tego, co niezastane w tym świecie” (Jaskóła 2000: 22). Zgodnie z tą definicją filozofię charakteryzuje nieskończoność i ciągłość, a także możliwość swobodnego rozważania, dostrzegania „rozumności”. Jaspers (za Kubicki 2001: 119) wyróżnił pięć cech prawdziwego filozofa: nadczasowość, źródłowość, niezależność, uniwersalność i bycie wzorem. A zatem z perspektywy filozofii ważne jest, aby wyjaśniać wartość ojcostwa w danym czasie i „nie móc lub nie chcieć – raz na zawsze powiedzieć trafnie” (Kubicki 2001: 119).

Początki rozwoju filozofii związane były z powstawaniem cywilizacji w starożytnej Grecji<sup>1</sup>. Filozofia starożytna pozostawiła kolejnym pokoleniom obraz ojca wyjątkowo kontrowersyjnego w postaci Sokratesa. Filozof ten (469–388 p.n.e.) w wieku 70 lat został skazany na śmierć wyrokiem swoich rodaków. Oskarżyciele i sędziowie uznali za szkodliwe jego poglądy etyczne oraz stwierdzili, że demoralizuje młodzież. W wygłoszonej przed sądem mowie obrończej słynny myśliciel wspominał swoich synów, którzy byli nieobecni podczas rozprawy sądowej. Sokrates nie sprowadził ich na salę sądową, ponieważ wtedy uznano by go za osobę niehonorową, czyli taką, która ratuje własne życie kosztem poniżenia swoich synów. Po ogłoszeniu wyroku skazującego zwrócił się z prośbą do obywateli, aby „dręczyli” jego synów, kiedy dorosną, a szczególnie, „jeśliby mieli pozory jakiejś wartości, nie będąc niczym naprawdę, ponieważ rajuje ich tak samo, jak ja was, że nie dbają o to, co trzeba, i myślą, że czymś są, chociaż nic nie są warci” (Platon 2002: 82–83). W tej odezwie sformuło-

---

<sup>1</sup> Wiek VI kończy okres archaiczny w starożytnej Grecji i jest określane jako tzw. oświecenie jońskie. Jest to okres nowej ery myśli, początek filozofii. Grecy byli obdarzeni wyjątkowymi uzdolnieniami specjalnymi, wyróżniającymi ich spośród innych ludów antycznych. Warunki historyczne sprawiły, że w Grecji nie istniała osobna kasta kapłańska ani dogmatyka religijna. Filozofia jako nauka (wyraźnie oddzielona od religii) wychodziła z założeń rozumowych. Wiedza z zakresu matematyki i astronomii wschodniej ułatwiły Grekom wyjaśnianie prawidłowości występujących w naturze, ale dopiero rozwijająca się filozofia pozwoliła im racjonalnie odpowiedzieć na pytania związane z genezą wszechświata (Kumaniecki 1964: 11).

wane są konkretne wymagania moralne, miara ojcostwa rozumiana jako troska o odpowiednie odróżnienie dobra od zła. Zdaniem B. Jodłowskiej (2012: 232) w refleksji filozoficzno-pedagogicznej Sokratesa wychowanie wiąże się z wizją człowieka, a formy i metody wychowania w dużym stopniu zależą od tego, kim jest dla wychowawcy człowiek i jaki prezentuje system wartości.

W ujęciu filozoficznym Platona (427–347 p.n.e.) konkretne zadania człowieka (również ojca) ujawniają się w jego aktywności społecznej. Filozof zaproponował normatywną teorię państwa (określanego mianem Rzeczypospolitej), w której zasadniczą cechą był uniwersalizm. Domagał się od obywateli wewnętrznej harmonii, stałości w myśleniu, uczuciach. Dzięki stworzeniu układu hierarchicznego obywatele znali swoje zadania i wiedzieli, do czego są potrzebni. „Więc teraz robimy model państwa szczęśliwego tak, jak to rozumiemy – nie bierzemy jednej części z osobna i nie zakładamy w państwie jakiejś nielicznej grupy ludzi szczęśliwych, tylko mamy całe państwo na oku” (Platon 1994 a: 168). Trzy warstwy społeczne (stany) odpowiadały częściom duszy i w konsekwencji miały określone cnoty. Jeżeli ojcowie byli władcami, to powinni kierować się mądrością, jeżeli strażnikami – męstwem, a rzemieślnicy winni kontrolować swoje emocje. Mieszkańcy państwa mają żyć ascetycznie, kierować się ogólnymi zasadami, poszukując dóbr idealnych, wyrzekać się indywidualnych aspiracji. Ważne stało się uwzględnienie natury kobiety i mężczyzny, bo „inna natura powinna się czymś innym zajmować...” (Platon 1994 a: 220), a więc skoro płeć kobiety jest słabsza, to należy jej „przydzielić lżejszą służbę niż mężczyznom” (Platon 1994 a: 226). Autor wyraźnie określa optymalny wiek rodziców do prokreacji i ich zadania w rodzinie. Ojcowie powinni płodzić dzieci w wieku 30–50 lat, bo w dalszym przebiegu swojego życia będą musieli realizować się zawodowo, pełniąc odpowiedzialne stanowiska polityczne w państwie. Ojciec poprzez intensywny kontakt z synem przygotowuje go do życia społecznego, np. wspólnie uczestniczą w polowaniach, uczą się rzemiosła albo posługiwania bronią, jeżdżą na koniach. Najważniejsze zadania ojca to „podlewanie i pomnażanie pierwiastka myślącego w duszy chłopca, pomimo iż inni pobudzają jego pożądlivość i temperament” (Platon 1994 b: 110–111). Należy szacunek dla ojca jest dowodem na to, jak ważne znaczenie dla dziecka ma pozycja niektórych członków rodziny i jego wpływ na przebieg dalszej drogi życiowej. W tej utopijnej koncepcji państwa egzystencja obywatela – ojca – podporządkowana była celom transcendentnym, „czysto moralnym, idealnym, powszechnym i stałym” (Tatarkiewicz 1988 a: 101). Niestety, rozumiejąc etykę czysto normatywnie, zapomniał Platon o znaczeniu wolności osobistej i szczęściu człowieka.

Uznawany za spadkobiercę Platona Arystoteles (384–322 p.n.e.) przyznawał człowiekowi większe prawo wyboru drogi życiowej, dając mu szansę poszukiwania celów możliwych do osiągnięcia na danym etapie jego rozwoju<sup>2</sup>. Próbował pogodzić powszechność norm z indywidualną naturą jednostki<sup>3</sup>. Zapewne dlatego ta filozoficzna doktryna (arystotelizm) jest określana inaczej filozofią

<sup>2</sup> G. Reale (1999: 141) dowodzi, analizując dyskurs filozoficzny epoki hellenistycznej, że sam Arystoteles uważał się za jedynego prawdziwego spadkobiercę Platona.

<sup>3</sup> W filozofii epoki hellenistycznej pojawia się pojęcie człowieka jako jednostki. Należy podkreślić, że określenie to miało aspekt pozytywny. Człowiek przestał być utożsamiany z obywatelem



środka, unikającą skrajnych rozwiązań. Pomimo iż filozof ten był zwolennikiem wychowania państwowego, to uznawał ojca za niepodważalny autorytet moralny i pedagogiczny. „Bo jak w państwie moc posiadają prawa i obyczaje, tak w domu nakazy ojca i zwyczaje, i to moc jeszcze większą z powodu więzów pokrewieństwa i domowych dobrodziejstw” (Arystoteles 1982: 392).

Podobny wzorzec ojca, określane jako *pater familia* (z języka łacińskiego oznacza ‘ojciec rodziny’), proponuje inny filozof żyjący w starożytnym Rzymie – Kwintylijan (ok. roku 35–95). W dziele pt. *O kształceniu mówcy* (liczącym 12 tomów) opisuje również zadania rodziców związane z wychowaniem dzieci. Od pierwszych dni życia ojciec powinien umacniać w synu przekonanie o własnej wartości, stymulować rozwój sfery intelektualnej i fizycznej. Odpowiedni wybór niani, pedagoga przez ojca przyczyni się do rozwijania wrodzonych zdolności pociech. Wśród filozofów rzymskich, którzy zwrócili uwagę na przymioty głowy rodziny, byli również Cyceron (106–43 p.n.e.) oraz Seneka (3 p.n.e. – 65 n.e.). Od ojca oczekiwali roztropności, sprawiedliwości, odwagi i stałości (Melchior-Bonnet 1995: 61). Cyceron twierdził, że naturalnym prawem mężczyzny jest organizowanie się w związki, najpierw małżeństwo, potem powiększanie rodziny, udział w życiu miasta-państwa, narodu. Z kolei Seneka podkreślał, że dla prawidłowego rozwoju dziecka ważne jest, aby wychowało się w rodzinie prawidłowej, czyli takiej, w której dominują przyjaźń, miłość, szanuje się związki pokrewieństwa, tradycje przodków, a także wzajemne relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi. Zdaniem filozofa „świadczanie dobrodziejstw”, czyli wzorowych reguł postępowania, najsilniej utrwala więzy rodzinne. Ojciec rodziny jest porównywalny z ojcem narodu. W związku z takim rozumieniem roli głowy rodziny wychowanie poprzez naśladowanie autorytetu będzie najważniejszym celem w starożytnym Rzymie. W założeniach stoików (w tym również Seneki) te same cechy gwarantują sukcesy w rządzeniu państwem i rodziną (Błaszczyk 2003: 84). Mając na uwadze harmonijny rozwój przyszłego obywatela, przyznawał ojcu prawo nagradzania albo karania. W kwestii wymierzania kar zalecał, aby były przemyślane i stosowane dla dobra dziecka. Był przeciwnikiem kar cielesnych, ponieważ ponizają godność dziecka, negatywnie wpływają na jego uczuciowość, a nawet mogą spowodować urazy psychiczne (Błaszczyk 2003: 143). Swoją stosunek do ojcostwa Seneka wyraził słowami: „Ojcostwo to odpowiedzialne wnoszenie wartości zarówno fizycznych, jak i duchowych, to zarazem ich ochrona i realizacja” (za Błaszczyk 2003: 141).

Moralisci z I wieku n.e. przypisywali ojcu duże znaczenie w rodzinie. Jego zaangażowanie filozofowie widzą już w okresie wczesnego rozwoju dziecka. W ujęciu Pliniusza Młodszeo (ok. roku 61/62–114) przede wszystkim ojcostwo jest traktowane fizjologicznie, „bo dziecko jest i pozostaje istotą, którą stwarza pater” (Mulliez 1995: 44) i w związku z desygnacją ojca przez prawo dziecko podlega jego woli i władzy. Autor przydziela ojcu rolę nauczyciela, a więc powinien być odpowiedzialny za zapewnienie dziecku edukacji i zachęcać je do kształcenia się w rodzinnym mieście, aby umacniać więzi rodzinne. To wychowanie świeckie i polityczne ma służyć chwale ojca. Plutarch (ok. roku 45/50–120/125) napisał traktat *O miłości rodzicielskiej*, w którym

---

i pod wpływem zachodzących zmian poszukiwał w swoim wnętrzu „nowych energii, nowych treści moralnych i nowych celów życiowych” (Reale 1999: 26).

podkreśla, że zadania i rola ojca nie mogą zaburzać utrwalonych zwyczajów czy tradycji. Zaangażowanie się ojca w przekazywanie wzorów rycersko-arystokratycznego modelu życia jest równoznaczne z okazywaniem troski, miłości i przestrzeganiem intymności życia domowego. Autorytet ojca jest szczególnie widoczny w efektywnym oddziaływaniu wychowawczym i rozwoju moralnym, estetycznym, intelektualnym i filozoficznym dziecka (Ossowska 2000). Na relacje ojca z dziećmi różnej płci w ramach ówczesnych realiów społeczno-kulturowych zwrócił uwagę Dion, zwany Chryzostomosem (ok. roku 40–112). W układzie ojciec–córka według niego odzwierciedla się patriarchalny charakter rodziny, bo córka powinna być posłuszna woli ojca. Z kolei relacjom ojciec–syn nadaje charakter tradycja. Wychowanie (czyli *paideia*) syna wiąże się z przekazywaniem rodowych obyczajów, systemu wartości (odwagi, siły fizycznej), a także uznaniem sławy i honoru ojca. Dorastające pokolenie chłopców powinno wrastać w kulturę i stopniowo uczyć się pełnienia ról społecznych właśnie od ojca (Ossowska 1995).

Początki kolejnej filozofii – chrześcijan – związane były z nauką bezpośrednich uczniów Chrystusa. W. Tatarkiewicz (1988 a: 173) uważa, że nie był to system filozoficzny, ale bardziej „nauka moralna”. Zgodnie z tą koncepcją prawdziwym wzorem ojca jest Bóg Ojciec z Biblii. Słowo „Ojciec” ma tak wielkie uznanie wśród chrześcijan, że do dzisiaj nie zaproponowano lepszego, aby określić właściwie Istotę Najwyższą (Mierzwiński 1999: 90). To właśnie Bóg jest prawzorem ojcostwa ludzkiego. Od pierwszego dnia życia człowieka (czyli od momentu, gdy każdy jest stwarzany na obraz i podobieństwo Stwórcy, który nas powołał do życia) Bóg stara się nie tylko nawiązać właściwe relacje ojciec–dziecko, ale uczynić się modelem takiej relacji. Bóg jest wzorowym ojcem, ponieważ jest czuły (zachęca, aby się zwracać do niego „Abba”, co oznacza „Tata, Tatus”, por. Rz 8,15; Gal 4,6), kochający (demonstruje swoją siłę ojcowską podczas chrztu Syna Jezusa Chrystusa, por Mt 3,17), potrafi słuchać (zachęca dzieci, aby zwracały się do niego „Nasz Ojciec w Niebie”, por. Mt 6,9). Bóg Ojciec jest uosobieniem prawdziwego dobra, ostatecznej racji, moralności i siły wewnętrznej (Mc Dowell 2010). W Starym Testamencie Bóg Ojciec objawia swoją osobowość poprzez obrazy i symbole oblubieńca. W Nowym Testamencie kontynuuje tę symbolikę, ale udoskonala wizerunek Boga jako Ojca poprzez objawienie jedyne go syna – Chrystusa. Ten nowy, szczególny wymiar synostwa ukazuje ewolucję ojcostwa Bożego (Mierzwiński 1999: 92).

Święty Augustyn (354–430) wpisał się w rozwój filozofii jako najwybitniejszy teoretyk starożytnego chrześcijaństwa<sup>4</sup>. W autobiograficznym dziele *Wyznania* wskazał na to, jak ważne miejsce w jego stosunku do Boga zajmuje pojęcie ojcostwa. Określenia Bóg jako Ojciec (*Pater*) używa sporadycznie, np. w kontekście przypowieści o synu marnotrawnym. Najczęściej stosuje apostrofy „Boże” (*Deus*) lub „Panie” (*Dominus*) oraz zaimki przymiotne dzierżawcze: „mój”, „wasz”. Wyrazy i wyrażenia językowe są odbiciem wewnętrznego świata

---

<sup>4</sup> Święty Augustyn (właściwie nazywał się Augustyn Aureliusz), początkowo był niechętnie usposobiony do chrześcijaństwa, ale pod wpływem kazań biskupa Ambrożego ochrzcił się i stopniowo awansował na kolejne szczeble zawodowe w hierarchii Kościoła. W licznych pismach, które pozostawił po sobie, nie proponował jednolitego systemu filozoficznego i dlatego ujęcie problematyki ojcostwa przez Świętego Augustyna ma charakter teologiczno-filozoficzny (por. Syjud 2003).

autora. Posługując się takimi określeniami, stara się przekonać, że miłość do Boga Ojca cechuje delikatność, intymność i wymowność. Święty Augustyn podkreśla wszechmogący uniwersalizm Boga Ojca, pisząc: „najwyższy, najlepszy, najmożniejszy, bezgranicznie wszechmocny, najbardziej miłosierny i najsprawiedliwszy, najgłębiej ukryty i najbardziej obecny, najpiękniejszy i najsilniejszy, zawsze istniejący, a niepojęty!” (za Cordes 2005: 186). Święty Augustyn wspomina w *Wyznaniach* swojego własnego ojca. Podejmuje problematykę relacji zachodzących między nimi, krytycznie ocenia obojętną postawę ojcowską, brak współczucia i przewodnictwa życiowego, czego dowodem są następujące zdania: „A przecież mego ojca bynajmniej nie trapiło pytanie, jak ja przed Twymi (Boga) oczyma wzrastałem i jaka była moja dusza – czysta czy zbrukana. Zabiegał tylko o to, by moje studia oratorskie były owocne, a wcale się nie martwił, że nie było owoców Twojej uprawy...” (Augustyn 1998: 54).

W okresie oświecenia pojawił się głos filozoficzny J.J. Rousseau, który odważył się ostro skrytykować nauki i sztuki za pozbawienie człowieka wolności. Zajmował się też sprawami pedagogicznymi i w powieści dydaktycznej *Emil, czyli o wychowaniu* opisał proces edukacji dziecka. Podstawowymi zasadami poczynań wychowawczych powinno być według niego uznanie naturalności i indywidualności dziecka. W procesie tak rozumianego wychowania naturalnego, przypisał inną niż matce rolę ojcu, biorąc pod uwagę fakt, że: „wzajemne obowiązki obu płci nie są i nie mogą być jednakowo surowe. [...] Nierówność obowiązków nie jest przecie ludzką instytucją, a tym bardziej skutkiem jakiegokolwiek przesądu, owszem ta nierówność zgadza się z rozumem” (Rousseau 1995: 225). To właśnie ojciec ma obowiązek pielęgnować naturalny stan dziecka, unikać wobec niego przymusu, ćwiczyć „ducha” oraz ciało. Najbardziej odpowiednim miejscem do realizacji tych zadań jest oczywiście wieś, po prostu naturalna cywilizacja. „Rodzinę w społeczeństwie reprezentuje jej żywiciel – ojciec i mąż, i jego stanowisko określa wobec społeczeństwa położenie całej rodziny” (Rousseau 1995: 295).

Inny czołowy filozof oświecenia – Wolter<sup>5</sup> (1694–1778) – również podejmował zagadnienia dotyczące wpływu ojca na wychowanie dziecka. W powiastce filozoficznej pt. *Zadig, czyli los bogata dziewczyna* zastanawia się, któremu mężczyźnie powierzy wychowanie swojego syna. Jeden z „magów” – kandydatów na ojca – planuje przekazać mu wiedzę akademicką z zakresu takich nauk, jak: retoryka, dialektyka, astrologia, demonamania, a drugi obiecuje, że będzie starał się uczynić dziecko „sprawiedliwym i godnym ludzkiej przyjaźni” (Wolter 1971: 27–28). Zadig<sup>6</sup>, decyduje, że ojcem będzie drugi mężczyzna, gdyż jego koncepcja wychowania jest bliższa wolterianizmowi. Wolter przywiązywał ogromną wagę do propagowania postawy tolerancji. W myśl interpretacji filozofa tolerancja powinna polegać na akceptowaniu praw dla innych poglądów i postaw, pomimo własnego wewnętrznego sprzeciwu. W *Traktacie o tolerancji* (Wolter 1956) odwołuje się do biblijnej przypowieści o synu marnotrawnym,

<sup>5</sup> Wolter w języku francuskim pisze się „Voltaire” i jest anagram prawdziwego nazwiska François Marie Arouet.

<sup>6</sup> Zadig, główny bohater powiastki filozoficznej, był pierwszym ministrem w rządzie za panowania króla Maobdara w Babilonie, „o naturze zacnej z urodzenia a uszlachetnionej jeszcze wychowaniem” (Wolter 1971: 10).

aby przybliżyć pragmatyczny aspekt tolerancji w relacjach pomiędzy ojcem a synem. Wolter pisze: „straszną namiętnością ludzką jest owa pycha, która karze nam zmuszać innych ludzi, aby myśleli tak, jak my; a już szczytem szaleństwa jest sądzić, iż nakłonimy ich do uznania naszych dogmatów oburzając ich ustawicznymi i najokrutniejszymi kalumniami, prześladowając, włokąc ich na galery, na szubienicę, na koło, na stos” (Wolter 1956: 251). Dlatego prawdziwa tolerancja w układzie ojca z synem nie powinna opierać się na sztywnym systemie wartości, ale wypływać z oświeconego rozumu.

Pod koniec XVII wieku podstawy empiryzmu opracował John Locke (1632–1704). Filozof przywiązywał dużą wagę do praktycznych aspektów życia, do wychowania w rodzinie. *Myśli o wychowaniu* dotyczą nie tylko teorii wychowania przyszłego angielskiego dżentelmena, ale w dużym stopniu wychowania samych rodziców. W związku z tym, że Locke był przeciwnikiem kształcenia zinstytucjonalizowanego, a wśród osób, które przede wszystkim powinny przygotować dziecko do życia, wskazał ojca. Zwracając się do ojca, nakazywał:

Jeżeli chcesz, by twój syn był ci posłuszny, gdy przestanie być dzieckiem, ugruntuj koniecznie władzę ojcowską [...]. Jeżeli chcesz, aby otaczał cię czcياً, naucz go tego w jego dzieciństwie, w miarę zaś, jak zbliża się do wieku męskiego, dopuść go do większej zażyłości. W ten sposób będziesz miał w nim, jak to być powinno, uległego poddanego, kiedy będzie dzieckiem, a oddanego przyjaciela, kiedy będzie mężczyzną (Locke 1959: 34).

Z proponowanej koncepcji wynika, że system wychowania powinien być oparty na autorytecie ojca posiadającego odpowiednią wiedzę pedagogiczną i psychologiczną. Uwzględniając indywidualność, „wrodzone zasoby” i zdolności dziecka, ojciec musi przede wszystkim kłaść nacisk na kształcenie charakteru, a nie umysłu (Locke 1959: 48).

S. Kierkegaard (1813–1855) był kolejnym myślicielem poszukującym prawdy filozoficznej na temat więzi między ojcem a synem. Zdaniem P.J. Cordesa (2005) był jak dotąd jedynym filozofem, który tak wnikliwie zgłębił te relacje w rozprawie pt. *Bojaźń i drżenie*<sup>7</sup>. Odwołując się do przypowieści biblijnej o Abrahamie, rozważa, czym jest prawdziwa miłość ojcowska. Formułuje wiele prawd dotyczących związku emocjonalnego ojca i syna (Abrahama i Izaaka), np. „Ojciec powinien kochać syna bardziej niż samego siebie” (Kierkegaard 1972: 59). Jest przekonany, że ich szczególne relacje dotyczą tajemnicy Boga. Dla duńskiego filozofa bezgraniczna miłość ojca – „rycerza wiary” – i jego wielkie poczucie odpowiedzialności za życie dziecka są nie tylko wartościami, ale siłą życiową<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> S. Kierkegaard określił swoją rozprawę *Bojaźń i drżenie* jako lirykę dialektyczną, chcąc w formie dialogu przekazać własną wizję filozoficzną. Bohaterami utworu są Abraham i Agamemnon, których łączy to, że obaj muszą złożyć swoje dzieci w ofierze. J. Iwaszkiewicz we wstępie dzieł S. Kierkegarda (1972: XXXVIII) tak wyjaśnia kontekst osobisty utworu: „Jednak *Bojaźń i drżenie* nie jest traktatem teologicznym, nie jest w ścisłym tego słowa znaczeniu pismem filozoficznym – jest wielkim wybuchem uczuciowym, gdzie mieszają się sprawy osobiste i ogólne, «jednostkowe» i «uniwersalne» i gdzie do głosu dochodzi zarówno wielka frapująca myśl, jak i znakomity talent literacki”.

<sup>8</sup> Rozważania filozoficzne Kierkegarda mają źródło autobiograficzne. Jego stosunek do ojca stanowił szczególnie przypadek. W związku z tym, że był dzieckiem starszego pana i uważał, że

Spojrzenie filozoficzne F. Engelsa (1820–1895) na rolę ojca w rodzinie było związane z teorią materializmu dialektycznego. W dziele *O pochodzeniu rodziny, własności prywatnej i państwa* przedstawia ewolucję form rodzinnych, nawiązując do badań Lewisa H. Morgana. Zwrócił uwagę na to, że w relacjach pomiędzy ojcem a dziećmi decydujące znaczenie ma czynnik ekonomiczny. Kobiety i dzieci są własnością mężczyzny. Wyrażna krytyka patriarchy i niechęć Engelsa do rodziny monogamicznej, opartej na autorytecie ojca, przyczyniły się do propagowania polityki niszczenia tradycyjnej rodziny oraz swobody seksualnej. „A więc sytuacja mężczyzn w każdym razie bardzo się zmieni [...]. Prywatne gospodarstwo domowe przekształca się w przemysł społeczny. Opieka nad dziećmi i ich wychowaniem stanie się sprawą społeczną: społeczeństwo będzie opiekować się wszystkimi dziećmi jednakowo – zarówno ślubnymi, jak i nieslubnymi” (Engels 1949: 77). Teoria filozoficzna, którą opracował wspólnie z K. Marksem, przyczyniła się do walki społecznej robotników i powstania systemu totalitarnego, jakim był komunizm<sup>9</sup>. Jego słynna maksyma wyrażona w krótkim zdaniu, że w rodzinie monogamicznej, „skarykaturowanej przez religię mężczyźni są burżuazją, a kobiety reprezentują proletariat” (Engels 1949: 84), stała się jednym z haseł tworzących się w Europie ruchów kobiet wyzwolonych. W XIX w. jednym z orędowników praw równouprawnienia kobiet w dziedzinach ekonomii i w sferze seksualnej był J.S. Mill (1806–1873)<sup>10</sup>. W kontekście dyskursu na temat ojcostwa ważne znaczenie ma dzieło tego filozofa *O wolności*. Jako zwolennik liberalizmu etycznego cenił wolność indywidualną, która pozwala jednostce kształtować własne życie. Ojciec powinien chronić dzieci przed krzywdzeniem innych i przed wyrządzaniem krzywdy samemu sobie. Taką krzywdą jest brak wykształcenia. Jeżeli rodzice nie są w stanie dopełnić tego obowiązku, edukację zapewnia masowy system opiekuńczo-szkolny realizowany przez państwo. J.S. Mill miał za sobą bolesne doświadczenia związane z indywidualnym nauczaniem prowadzonym przez ojca<sup>11</sup>.

Mysliciele XX wieku wykazywali wyraźne tendencje do ograniczenia roli ojca jako przewodnika rodziny. Tradycyjne oblicze ojca i jego status społeczny zanika, a to za przyczyną ontologii M. Heideggera (1889–1976) i epistemologii M. Foucaulta (1926–1984). Dewaulacja pozycji ojca została też spowodowana

---

dziedziczył po ojcu skłonność do melancholii, miał trudności z nawiązaniem z nim relacji (por. Cordes 2005).

<sup>9</sup> Przykładem państwa komunistycznego, w którym w latach 20. XX wieku stopniowo wprowadzano politykę niszczenia rodziny, budowania „świata bez ojców”, był Związek Radziecki. Skutkiem tak rozumianej polityki rodzinnej były sieroty społeczne, zachwianie relacji w rodzinie, podważenie zaufania do rodziców i zniszczenie wizerunku ojca.

<sup>10</sup> W 1866 roku w Anglii J.S. Mill zwrócił się z H. Fawcettem do parlamentu w sprawie udzielenia praw wyborczych dla kobiet, a w 1869 roku napisał wspólnie z żoną Harriet Taylor Mill esej *The Subjection of Woman* („Poddaństwo kobiet”). Analizując przyczyny i konsekwencje podporządkowywania się kobiet mężczyznom, autorzy domagali się równouprawnienia i wolności osobistej dla kobiet.

<sup>11</sup> J.S. Mill nie pobierał nauki w szkole, ponieważ jego systematyczną edukacją zajmował się surowy i wymagający ojciec. W rezultacie nauczył się kilku języków (w wieku przedszkolnym już mówił w języku greckim i łacińskim) i miał ogromną przewagę nad rówieśnikami. Niestety, tak wcześnie i intensywnie rozpoczęta edukacja spowodowała u 23-letniego Milla załamanie nerwowe. Być może dlatego miał tak wyraźną niechęć do totalnej władzy i cenił wolność indywidualną.



przez teorię gender, której zwolennicy krytykowali patriarchy i widzieli w nim zagrożenie swobody intelektualnej (Czemiel 2009: 208). Dokonania filozofii oświecenia uległy zakwestionowaniu w tzw. debacie postmodernistycznej. Opublikowanie przez J.F. Lyotarda w 1997 roku pracy pt. *Kondycja ponowoczesna* wywołało dyskusje nie tylko w kręgach politologów i pedagogów<sup>12</sup>. Aktywizacja ruchów społecznych (feminizm, homoseksualizm) doprowadziła do udziału głosów „innych”, czyli tych wyraźnie atakujących dorobek oświecenia. Głównym zagadnieniem w podejmowanym dyskursie filozoficznym była tożsamość kulturowa charakterystyczna dla postmodernistycznej epoki<sup>13</sup>. L. Kołakowski (2000: 191) zastanawia się nad tym, czy nowoczesna cywilizacja to postnowoczesność, postkapitalizm czy społeczeństwo postindustrialne. Autor rozważa, co może nastąpić po postnowoczesności, czy będzie to post-post-nowoczesność, neo-post-nowoczesność, a może neo-antynowoczesność<sup>14</sup>. W kontekście tych trudności terminologicznych sam człowiek (ojciec) postnowoczesny ma poczucie dyskomfortu, niepokoju poznawczego. Pojawienie się nowej jakości społecznej, dominacja dóbr konsumpcyjnych nad wartościami, tymczasowość, niechęć do formalnych związków powodują, że człowiek sam tworzy cele życiowe i kolekcjonuje wrażenia. Kolekcjoner unika „ulic jednokierunkowych” – zobowiązań na całe życie – i jest tak zadufany w swoje możliwości, bo wierzy, że może zdobyć wszystko, czyli: romantyczną miłość, seks, prestiżowy zawód (Bauman 1992, 1997, 2000)<sup>15</sup>. Można śmiało wnioskować, że rozumienie tego, co dotychczas było typowo kobiece i typowo męskie traci na znaczeniu. Kulturowa tożsamość płci i płeć biologiczna zostają zachwiane. „Wewnętrzne Ja zostaje zastąpione przez Ja perforowane, miejsce głębi zajmuje powierzchnia”, której znakami szczegółowymi są ubiór, ciało albo gest (Głowacka-Sobiech 2010: 12). Nastąpiła aksjologiczna wymiana modernistycznych wartości na postmodernistyczne, np. wolności na swobodę, równości na różnorodność, braterstwa na tolerancję (Wilkoszewska 1997: 63). Zdaniem W. Pawluczuka (2005) światopogląd człowieka ponowoczesnego<sup>16</sup> jest „beźwiatopoglądowy”, a przyczyna tego stanu tkwi w zanikaniu następujących wartości, idei:

<sup>12</sup> J.F. Lyotard w swojej rozprawie wprowadził pojęcie postmodernizmu do filozofii i ogłosił zmierzch metanarracji, rozumianej jako mityczna opowieść uprawomocniająca naukę, będącą podstawą racjonalnego myślenia w dobie oświecenia (Szkudlarek 2005: 148–149). Filozof uznał za słuszne wyłącznie małe narracje, czyli mniejszość – nie większość, region – nie świat, „małe prawdy – a nie Prawdę jedną i absolutną” (Wilkoszewska 1997: 50).

<sup>13</sup> W każdej epoce danej kultury podejmowane są próby określenia tożsamości człowieka. Do okresu modernistycznego (z wyjątkiem okresu średniowiecza) filozofia akcentowała „triumfalny ideał człowieka” (Mizińska 1994: 61).

<sup>14</sup> R. Kubicki (1998) w ramach rozstrzygnięć terminologicznych wyjaśnia, że czasy i życie są ponowoczesne, natomiast ich projekty przedstawiane w różnych dziedzinach kultury (m.in. przez filozofię) określa się jako postmodernistyczne.

<sup>15</sup> Z. Bauman (1992) wyjaśnia porządek ponowoczesny metaforycznie, państwo to ogród (czyli wykonuje się w nim prace pielęgnacyjne, porządkujące i/lub wyrzywa chwasty). W związku z tym Holocaust, terror to prosta droga eksterminacji „innych”, rezultat mistycznego transu nadludzi. W świecie cywilizacji przemocy egzystują też przeciętne jednostki – wnuki Pielgrzyma: Turyści, Przechodnie, Włóczędzy, Gracze. Jest to pokolenie pożądamy dóbr materialnych i skazane na ciągłą ruchliwość (Bauman 2000).

<sup>16</sup> J. Mizińska (1994) stwierdziła, że przedrostek „po” w wyrazie „ponowoczesny” wyraża mimowolnie bezradność, dezorientację, oszołomienie, to jakby pozostałość po czymś, co już było.

- religii (a właściwie koniec chrześcijaństwa),
- panowania rozumu jako kardynalnej zasady ładu i obrazu świata,
- sztuki (a konkretnie świadomości formy),
- pracy,
- podmiotu ludzkiego, czyli Człowieka.

Ten osobliwy model ponowoczesnego ładu społecznego i moralnego stawia ojca w nowej sytuacji rodzinnej, w której uzasadnienie ma pewna siła sprawcza, określona jako mitonem<sup>17</sup>. Próbując nadać sens życiu rodzinnemu, można mitonemy ułożyć w triadę: życie udane, życie szczęśliwe, życie pełnią (Pawluczuk 2005: 23). Ojciec postmodernistyczny ma prawo do swojej własnej, małej historii, a więc może być bezpłciowy, androginiczny, matkujący dziecku, zepchnięty na „ławkę rezerwową życia rodzinnego”, „wykastrowany”, tragiczny, inseminatorem (Kornas-Biela 2001).

W refleksji filozoficznej nad rozumieniem ojcostwa nie może zabraknąć wskazówek Karola Wojtyły (1920–2005). Aby wnikliwiej zrozumieć przywiązanie Wojtyły do ojcostwa duchowego, trzeba nawiązać do jego doświadczeń osobistych. Artykuł *Apostoł* opublikowany w „Tygodniku Powszechnym” w 1949 roku jest swoistym epitafium literackim dla nauczyciela duchowego – Jana Tyranowskiego. Odwołując się do wspólnie przeżytych lat i prowadzonych rozmów, autor daje świadectwo autentyczności swojego mistrza<sup>18</sup>. „Był to apostoł bożej wielkości, bożej piękności, bożej transcendencji” (Wojtyła 2009 a: 24), którego działalność odegrała znaczącą rolę w „dojrzywaniu duchowym” i ukierunkowała postawę życiową autora. K. Wojtyła poszukiwał też odpowiedzi na pytanie: jaki powinien być ojciec w tradycyjnej, chrześcijańskiej rodzinie, i oczywiście znalazł odpowiedź w wierze, w porządku ustalonym przez Boga. Brał udział w pracach Soboru Watykańskiego II w latach 1962–1965, podczas którego opracowano Deklarację o wychowaniu chrześcijańskim. W punkcie 3 tego ważnego dla kościoła dokumentu określono, że rodzina w najwyższym stopniu zobowiązana jest do wychowania potomstwa. Oboje rodzice powinni stworzyć „atmosferę rodzinną, przepojoną miłością i szacunkiem do Boga i ludzi, aby sprzyjała całemu osobistemu i społecznemu wychowaniu dzieci”. Kilkakrotnie Wojtyła omawia funkcje i zadania ojca w: artykule *Święty Józef* (1960), w adhortacji *Familiaris Consortio* (1981), w tekście *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich* (1986), *Liście do rodzin* (1994). „Mężczyzna winien być nie tylko społecznikiem, organizatorem, głosicielem i obrońcą idei, ale także wśród tego wszystkiego ojcem i opiekunem. Inaczej nie urzeczywistnia całej moralnej pełni swej męskiej indywidualności” (Wojtyła 2009 b: 87). Wśród najważniejszych funkcji ojca wymienił: świadectwo dojrzałego życia chrześci-

<sup>17</sup> W ujęciu W. Pawluczuka (2005: 23) mitonem, pomimo iż jest mitem ułomnym, to „transformuje ideę ładu społecznego na poziom życia prywatnego, ale jednocześnie modyfikuje światopoglądowo założony model ładu społecznego”.

<sup>18</sup> Karol Wojtyła poznał Jana Tyranowskiego (krawca, katechetę świeckiego) podczas okupacji w Krakowie. W lutym 1940 roku wspólnie brali udział w parafialnym kółku katechetycznym i żywym różańcu. Nawiązała się między nimi przyjaźń. J. Tyranowski zainteresował K. Wojtyłę mistykami chrześcijańskimi, a szczególnie św. Janem od Krzyża, polecał mu wartościowe lektury religijne. Nie posiadał przygotowania filozoficznego ani teologicznego, bo to „co posiadał, było wyłącznie owocem życia wewnętrznego” (Wojtyła 2009 a: 23).

jańskiego, odpowiedzialność za poczęte życie, wspólnie z żoną pełnienie obowiązków wychowawcy dzieci i podejmowanie pracy zawodowej, która wzmacnia więzi rodzinne<sup>19</sup>. Krytykował współczesną kulturę, która sprowadza istotę ojcostwa do praw biologii, sfery cielesnej. Rozumiał ojcostwo jako posłannictwo, zobowiązanie moralne, przyjęcie odpowiedzialności za rozwój przyszłego człowieka, za budowanie rodziny z miłości i w miłości. Nauczał rodziców, aby nie realizowali osobistych planów, ale mieli świadomość daru od Boga i pewnej formy uczestniczenia w dziele stwórcy.

Mężczyzna, ukazując i przeżywając na ziemi ojcostwo samego Boga, powołany jest do zabezpieczenia równego rozwoju wszystkim członkom rodziny. Spełni to zadanie przez wielkoduszną odpowiedzialność za życie poczęte pod sercem matki, przez troskliwe pełnienie obowiązku wychowania, dzielonego ze współmałżonką, przez pracę, która nigdy nie rozbija rodziny, ale utwierdzi ją w spójni i stałości, przez dawanie świadectwa dojrzałego życia chrześcijańskiego, które skutecznie wprowadza dzieci w żywe doświadczenie Chrystusa i Kościoła (Jan Paweł II 1981: 25).

Jan Paweł II (1981) podkreślał, że ojcostwo mężczyzny wypływa z ojcostwa Bożego i powinno być jego odbiciem. Określając ojcostwo ludzkie, wielokrotnie przywołuje wzór ojca – świętego Józefa. W *Familiaris Consortio* (1981) powierza rodzinę między innymi Józefowi, człowiekowi sprawiedliwemu, pracowitemu i oświeconemu. Przypomina, że powołanie, które otrzymał święty Józef od Boga, jest ściśle związane z rodziną i to on jest jej orędownikiem. W takim ujęciu filozoficznym ojcostwo ma korzenie teologiczno-antropologiczne (Świerczek 2010).

## 2.2. Historyczne przemiany ojcostwa w ujęciu socjokulturowym

Przez wieki rola ojca podlegała przemianom, w dawniejszych epokach była ściśle określona i w dużym stopniu zdeterminowana czynnikami kulturowymi i środowiskowymi. W socjologicznej analizie za kryterium kształtowania się ojcostwa można uznać typ społeczeństwa, poziom i stopień dynamiki rozwoju sił wytwórczych, układy makrostruktur społecznych oraz przemiany w kulturze (Kwak 2005: 13). Z. Tyszka (2001) wyróżnił trzy stadia przemian rodziny ściśle związane z trzema formami społeczeństw: preindustrialnym, industrialnym i postindustrialnym. W epoce przedprzemysłowej wspólnoty plemienne, kultura starożytna, chrześcijańska stworzyły wizerunek ojca, który miał znaczącą rolę i pozycję w środowisku rodzinnym oraz społecznym. Poszukując odpowiedzi na pytanie: czym jest ojcostwo w ujęciu socjokulturowym, warto powrócić do początków cywilizacji.

Analizując kwestie ojcostwa wśród ludów prymitywnych na obszarach Nowej Gwinej, należy podkreślić jego społeczny wymiar. Środowisko, w którym żył człowiek, narzucało mu stereotypowy sposób myślenia i odczucia (Mali-

---

<sup>19</sup> D. Mierziński (1999: 200–205); M. Wolicki (2007); A. Świerczek (2010) dokonali wnikliwej interpretacji funkcji ojca na podstawie analizy dzieł K. Wojtyły.



nowski 1967: 46)<sup>20</sup>. *Tomakava*, czyli ‘obcy’, to paradoksalnie określenie ojca będącego najserdeczniejszym i najbliższym przyjacielem swoich dzieci. To on jako pierwszy przytułał je po narodzinach, pielęgnował, a potem opiekował się i zapewniał ochronę przed zagrożeniami<sup>21</sup>.

W kulturze egejskiej wizerunek mężczyzny i ojca został zachowany na odcyfrowanych tabliczkach B<sup>22</sup>. Zapisy zachowane na tych zabytkach przedstawiają mężczyznę pełniącego oficjalne funkcje w królestwie, armii, administracji. Kobiety dominowały w czynnościach kultowych, wykonywaniu obrzędów religijnych. W rodzinach pochodzących z wyższych sfer społecznych istniał wyraźny podział ról w zakresie obowiązków dworskich i domowych. Nie oznaczało to jednak, że panował patriarchat. Zarówno ojciec, jak i matka wychowywali dzieci, przywiązując dużą wagę do siły fizycznej, estetycznego wyglądu, higieny, kultury osobistej oraz przestrzegania dyscypliny i hierarchii (Dyczek 1995: 16).

W społeczności starożytnej Grecji i Rzymu centralne miejsce ojca w rodzinie było oparte na silnej strukturze patriarchalnej. To właśnie mężczyzna był przewodnikiem życia swoich potomków, kontrolował ich zachowania, ale także zarządzał majątkiem oraz reprezentował rodzinę na zewnątrz. W czasach starożytnych w Grecji władza ojca miała różny zakres. W epoce klasycznej (V–IV wiek p.n.e.) patriarchat wyraźnie ograniczał swobodę życia kobiet i dzieci. Dzieciobójstwo niemowląt płci żeńskiej było usankcjonowane przez prawo. Dziewczynki, które woła ojca mogły żyć dalej, były gorzej traktowane niż chłopcy. Władza ojca nad córką była też widoczna w wyborze partnera (mogło się to stać już wtedy, gdy dziewczynka skończyła 12 lat). W starożytnej Sparcie również dominował patriarchat (Piszczek 1990). W związku z tym, iż dzieci Spartan były własnością państwa i nie podlegały władzy rodzicielskiej, pozycja ojca w rodzinie była znacznie ograniczona. Jego działania jako członka rodziny sprowadzały się do zaspokajania przede wszystkim funkcji prokreacyjnej.

W starożytnym Rzymie podstawę społeczeństwa stanowiła rodzina, w której dziecko nie tylko rosło, ale kształciło się. Charakter patriarchalny rodziny agnaticznej narzucał określoną władzę ojcowską (łac. *pater potestas*)<sup>23</sup>. Upraw-

<sup>20</sup> Badania socjologiczne B. Malinowskiego ujawniły matrylinearną strukturę społeczeństwa zachodnich Melanezyjczyków Nowej Gwinei. Autor pisze: „Przynależność do grupy, majątek i pozycja społeczna przekazywane są w linii żeńskiej – mężczyzna zawsze należy do totemicznego działu i grupy lokalnej matki i wszystkie te uprawnienia dziedziczy się po bracie matki. Kobiety ponadto posiadają wybitnie niezależną pozycję i są nadzwyczaj dobrze traktowane, a w sprawach plemiennych i uroczystościach odgrywają ważną rolę” (Malinowski 1967: 62–63).

<sup>21</sup> Określenie *tomakava* sugeruje również, że ojcostwo fizjologiczne było nieznanne, „aby nie istniały jakiegokolwiek więzy pokrewieństwa czy jakiś bliższy związek między ojcem i dzieckiem” (Malinowski 1967: 100–101).

<sup>22</sup> Kultura egejska została stworzona przez ludność przedgrecką w II wieku p.n.e. Odkrycie szczątków pałacu na terenie miasta Knossos w 1900 roku przez Arthura Evansa przyczyniło się do odkrycia kultury minojskiej (wchodzącej w skład kultury egejskiej) i do potwierdzenia faktu historycznego, że dzieje ludu greckiego nie zaczynają się od czasów Homera. W związku z tym odkryciem rok 1450 p.n.e. uznaje się za początek najwcześniejszej cywilizacji w Grecji kontynentalnej.

<sup>23</sup> Zgodnie z prawem rzymskim *a gantio* oznaczało pokrewieństwo prawne osób podlegających władzy ojcowskiej, albo które by jej podlegały, gdyby ojciec żył lub nie utracił czy miał ograniczone zdolności prawne jako obywatel rzymski w myśl tzw. *capitis deminutioni* (zob. Piszczek 1990: 21, 134).

nienia ojca dawały mu duże możliwości działania. To właśnie ojciec uznawał dziecko za prawowite<sup>24</sup>, decydował o jego nazwisku<sup>25</sup> i dalszym wychowaniu. Władza ojca rozciągała się na wszystkich członków rodziny: żonę (jeśli była w związku opartym na *affectio maritalis* – chęci pożycia jako mąż i żona), dzieci zrodzonych z *istum matriomonium* (z trwałego związku mężczyzny i kobiety), legitymowanych i adoptowanych. Dopóki żył *pater familia*, dopóty wymienione osoby podlegały jego władzy (przy czym posiadały zdolność do czynności prawnych). W momencie śmierci ojca dotychczasowa rodzina rozpadała się na tyle, ilu było synów (teraz to byli nowi ojcowie rodzin). Zgodnie z prawem rzymskim w stosunku do dzieci ojciec otrzymał prawo porzucenia (*ius expositionis*), prawo sprzedaży (*ius vendendi*) oraz prawo oddania (*mancipium*). Za czasów panowania Justyniana pozostały mu tylko prawa: karcenia i wychowywania dzieci (Piszczek 1990: 572). W bogatych domach chłopcy i dziewczęta mieli zapewnioną naukę w szkole elementarnej. Dziewczynki uczyły się przędzenia, tkania, śpiewu, tańca – i po tym etapie kształcenia pozostawały w domach, gdzie systematycznie uczyły się prowadzenia gospodarstwa domowego. Bogaci chłopcy kontynuowali edukację w szkole gramatycznej, a potem kształcili się u retorów. Odpowiednia edukacja syna świadczyła o spełnieniu obowiązków rodzicielskich wobec państwa. To właśnie ojciec był odpowiedzialny za kształtowanie postawy moralnej, patriotycznej swojego syna, czyli uczył go, jak żyć sprawiedliwie, rozumnie, bezinteresownie, ale zgodnie z zasadami prawdy. Ojciec był panem i nosicielem nazwiska, gwarantem właściwego rozwoju rodziny, realizatorem prawa zapewniającego trwałość ojczyzny.

Wśród ludów azteckich<sup>26</sup> najmniejszą jednostką społeczną również była rodzina, w której obowiązywał patriachal. Najważniejszym zadaniem ojca było zabezpieczenie bytu rodzinie przez wykonywanie pracy rolnika lub rzemieślnika. Do 10. roku życia chłopcy pozostawali pod opieką ojca, a potem oddzielano ich od rodziny i uczęszczali do szkół wojskowych albo do szkół przy świątyniach (Nicholson 1990).

W judeochrześcijańskiej tradycji kultury ojciec stał się ziemską identyfikacją Boga. W związku z takim rozumieniem roli ojca powinien on stopniowo w swoim ziemskim życiu urzeczywistniać zwierzchnictwo religijnych obowiązków nad osobistymi emocjami czy aspiracjami. Podkreślanie Bożego synostwa Jezusa Chrystusa przyczyniło się do określania religii chrześcijańskiej „religią ojca” (za Arcimowicz 2000: 9). W księgach Starego i Nowego Testamentu imię ojca znalazło stałe miejsce. Zgodnie z nakazem Soboru Trydenckiego w 1563 roku „wszyscy ojcowie są dla nas personifikacją nieśmiertelnego Boga; widzimy w nich obraz naszego początku. To oni dali nam życie” (Robert 1995: 131)<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> Świadczył o tym symboliczny gest składania noworodka u stóp ojca, który następnie powinien je podnieść.

<sup>25</sup> Dziecko zaakceptowane przez ojca otrzymywało nazwisko w dziesiątym dniu życia.

<sup>26</sup> Aztekowie w znaczeniu szerszym to prehiszpański lud ze środkowego Meksyku, a w węższym zakresie znaczeniowym określenie to odnosi się jedynie do społeczności Tenochtitlan (por. Nicholson 1990: 366).

<sup>27</sup> Dekret Tametsi Soboru Trydenckiego uznał małżeństwo za sakrament, czyli związek uświęcony mocą Boga. Od tego czasu istotą zawarcia małżeństwa stał się obrzęd religijny (Adamski 2002: 113).

W okresie średniowiecza struktura społeczno-moralna rodziny była wynikiem akceptacji przez jej członków ideałów głoszonych przez Kościół. Ojciec był głową rodziny, gwarantował stabilizację. Ojcostwo nie było wynikiem woli mężczyzny, ale raczej stanu małżeńskiego i wspólnoty życia, które narzuca religia chrześcijańska. Pozycja ojca w rodzinie była więc wytworem konwencji i hierarchicznego układu relacji. W XV wieku nastąpiła reforma Kościoła protestanckiego i katolickiego. Pomimo rozłamu religijnego dalej postępowała chrystianizacja rodziny i umocniła się rola ojca – rządcy i pana gospodarstwa domowego. F. Adamski (2002: 99) przedstawił następujący wizerunek ojca w rodzinie okresu późnego średniowiecza: ojciec musi zadbać o to, aby rodzina stanowiła ciąg (łańcuch) pokoleń, znajdujący moralne i prawne wsparcie w religii chrześcijańskiej; jest osobą moralną mającą „pewną dozę suwerenności”; narzuca określone zadania członkom rodziny służące zagwarantowaniu trwałości rodziny jako całości; ma obowiązek przekazać synowi własność, zawód i pozycję społeczną po to, aby interesy jednostki służyły interesom społecznym.

Wiek XVII został określony złotym okresem ojcostwa<sup>28</sup>. Misja, jaka spoczywa na ojcu, wykracza poza życie doczesne, bo to sam Bóg wyznaczył mu tak odpowiedzialne zadania (Kasprzak 2004). Traktaty o wychowaniu, które zostały opublikowane we Włoszech, Francji, Niemczech, Anglii, przedstawiały obraz ojca, który został włączony w dyskurs na temat celów i środków wychowania swoich dzieci<sup>29</sup>. To uświęcone niemal ojcostwo traci trochę blasku w okresie oświecenia, a stało się to za sprawą postępujących przemian kulturowych, społecznych i politycznych. W relacjach ojciec–dzieci widać szczególnie rodzaj intensyfikacji emocji, nadal podkreśla się wpływ wychowawczy ojca, ale kwestionuje się jego absolutną władzę ojcostwa<sup>30</sup>.

Okres industrialny to czas radykalnych zmian w rozumieniu koncepcji rodziny. Pierwsze oznaki tego okresu, rewolucji „witalnej”, były wynikiem pojawienia się nowych obszarów aktywności ekonomicznej, urbanizacji, uprzemysłowienia, rozwoju techniki i medycyny<sup>31</sup>. Zanika tradycyjne rozumienie *pater familia* i kształtuje się nowy model ojca – migrującego, rozwiedzionego albo nieobecnego (Cabantous 1995: 323). Wydarzeniem, które wprowadziło Europę w nowoczesny okres jej dziejów i spowodowało inne rozumienie ojcostwa, była Wielka Rewolucja Francuska w 1789 roku<sup>32</sup>. Rewolucja urzeczywistniła

<sup>28</sup> Francuscy autorzy dzieła pt. *Historia ojców i ojcostwa* (Delumeau, Roche 1995: 71) analizowali zmiany, jakim podlegało ojcostwo od okresu średniowiecza do XX wieku we Francji i właśnie okres nowożytny nazwali złotym wiekiem ojców.

<sup>29</sup> Należy wymienić następujące dzieła traktujące o tym problemie: Erazm z Rotterdamu, *Mowa o konieczności kształcenia chłopców zaraz od urodzenia w cnocie i naukach*, J. Sadolet, *Traktat o wychowaniu*, M. de Montaigne, *O miłości ojców* i inne (por. Melchior-Bonet 1995: 55–70).

<sup>30</sup> Władza ojcostwa jest ostro krytykowana w debatach politycznych, np. D. Diderot (1713–1784) w artykule pt. *Władza polityczna* umieszczonym w *Wielkiej Encyklopedii* pisze, że władza ojcostwa pomimo tego, że została „ustanowiona przez naturę, to ma swoje granice” (za Bonnet 1995: 244).

<sup>31</sup> A. Giza-Poleszczuk (2005), wyjaśniając przyczyny rewolucji witalnej, pisze, że pojawienie się przemysłu, a wraz z nim nowych rynków pracy przyczyniło się do poszukiwania przez młodych ludzi niezależności ekonomicznej od rodziny.

<sup>32</sup> Zdaniem T. Kasprzaka (2004: 3) Wielka Rewolucja Francuska była równocześnie pierwszą rewolucją ojcostwa. Autor przywołuje ocenę tego wydarzenia w ujęciu H. Balzaca, który napisał: „Rewolucja ścięła głowę wszystkim ojcom. Odtąd są już zwykłymi jednostkami”.

nie tylko wzniosłe hasła: „wolność, równość, braterstwo”. Była gwałtownym „przesileniem europejskiego procesu modernizacji”, w którym zniknął anachroniczny system rządów feudalnych sprawowanych przez dwa stany: katolickie duchowieństwo i tzw. odpowiednio urodzonych. W kształtującym się układzie społecznym pojawiły się: mieszczaństwo, pracujący miejski proletariatus i dążące do niezależności ekonomicznej chłopstwo (Siemek 2005: 24). Konsekwencją tworzącego się ładu społecznego i polityki nowej władzy było zmniejszenie zakresu dotychczasowych funkcji ojca. Na przestrzeni trzech wieków miały miejsce następujące prawne ingerencje w obszar, który dotychczas był domeną ojca:

- 1792 – ustawa przyznająca kobiecie prawo do wystąpienia o rozwód,
- 1793 – ustawa nakazująca równy podział majątku pomiędzy dzieci,
- 1803 – ustawa nadająca przywilej adopcji mężczyznom, którzy przekroczyli 50. rok życia<sup>33</sup>,
- 1841 – ustawa zakazująca dzieciom pracy w manufakturach,
- 1874 – ustawa zakazująca dzieciom żebractwa (osobami podlegającymi karze mają być rodzice); ustawa Rousseła<sup>34</sup> (związana z prawem wglądu w dobrostan dzieci oddanych do mamki),
- 1889 – ustawa ograniczająca władzę ojca na rzecz opieki społecznej w przypadku uznania ojca za niegodnego,
- 1898 – ustawa o złym traktowaniu dzieci,
- 1902 – ustawa znosząca prawo fizycznego karania dzieci,
- 1912 – ustawa uznająca prawo kobiety do poszukiwania mężczyzny, który jest ojcem jej dzieci,
- 1935 – ustawa likwidująca prawo ojca do karania dzieci,
- 1938 – ustawa dotycząca obalenia prawa do władzy męzowskiej,
- 1955 – ustawa uznająca prawne skutki prób serologicznych stosowanych przy sprawach o wykluczenie ojcostwa,
- 1970 – ustawa, w której termin „władza ojcowska” został usunięty z prawa i zastąpiony terminem „władza rodzicielska”,
- 1972 – ustawa uznająca zastępowanie władzy ojcowskiej władzą rodzicielską, tzw. prawo o filiacji (Hurstel, Delaisi, De Perseval 1995 a: 377, Giza-Poleszczuk 2005: 236; Kasprzak 2004: 3).

Wymienione wyżej rozporządzenia przyczyniły się do ukształtowania się nowego układu zależności w rodzinie. Z funkcji instytucjonalnych ojca pozostały tylko funkcja prokreacyjna i częściowo socjalizacyjna. Wyraźnie nastąpiło ograniczenie relacji ojca z dziećmi. Fakt ten był spowodowany aktywnością ojca: polityczną, zawodową albo emigracją zarobkową. Te sytuacje życiowe stworzyły nowy typ ojcostwa: ojcostwo nieobecne, w którym brakuje miejsca

<sup>33</sup> W myśl tej ustawy mężczyzna mógł naprawić swój błąd względem nieślubnego dziecka, ale w rzeczywistości ustawa miała chronić dzieci urodzone ze związku cudzołóżnego i wymusić na ojcach adopcję. Ojcostwo adopcyjne nie jest niczym nowym, gdyż swoje korzenie ma w okresie starożytnym. W cywilizacji starożytnego Egiptu ojciec był pośrednikiem pomiędzy rodziną a społeczeństwem, zapewniał trwanie linii rodzinnej i w miarę swoich możliwości przygotowywał rodzinę na spotkanie z bóstwem. Należy podkreślić, że ojcostwo adopcyjne miało ważną funkcję: tworzyło trwałą więź filiacji (więcej zob. Pélicier 1995: 420–421).

<sup>34</sup> Louis Roussel dostrzegł społeczne konsekwencje rozwodu dla ojcostwa i uważał, że pomimo rozstania z matką dziecko powinno utrzymywać kontakty z ojcem (Hurstel, Delaisi, De Perseval 1995 b: 416)

na życie rodzinne. Mężczyźni pracują poza domem i w nieograniczony sposób dysponują wolnym czasem, spędzając go np. z kolegami z pracy, utrzymując stosunki seksualne z innymi kobietami. W związku z tym, że nadal pełnią rolę żywiciela rodziny przysługują im określone przywileje kosztem mniejszej odpowiedzialności za wychowanie dzieci<sup>35</sup>.

F.R. Elliot (za Kwak 2005: 15) podzielił epokę industrialną na dwa okresy: wcześniejszy i późniejszy (po II wojnie światowej). W pierwszym z nich szczególnie widoczna była nierówność w zakresie obowiązków rodzinnych, wynikająca z podziału płci i przynależności do określonej klasy społecznej. W rodzinach miejskich, bogatych, mężczyzna był odpowiedzialny za utrzymanie rodziny. W biednych rodzinach miejskich i wiejskich ojciec jako żywiciel rodziny pracował fizycznie. Stosował dyscyplinę wobec dzieci i wprowadzał dorastających chłopców w dorosłe życie. Wcześniejszą rolę ojca jako wychowawcy przejęły szkoły, do których zaczęły uczęszczać dzieci<sup>36</sup>. Pojawiły się organizacje rodzicielskie, których głównym zadaniem było wychowanie domowe dzieci, wspieranie finansowe i pedagogiczne rodziców, a także wpływanie na politykę rodzinną i oświatową państwa (Jakubiak 1997: 50)<sup>37</sup>. Dominuje typ rodziny miejsko-przemysłowej, nuklearnej, w której małżonkowie decydują się na wspólne pożycie z powodów osobistych decyzji (miłości, przywiązania), a nie przymusu. Relacje pomiędzy mężczyzną a kobietą nie stanowią już związku ekonomicznego, bo są niezależni finansowo.

W okresie postindustrialnym ewolucja rodziny powoduje przemiany funkcji ojca. Obok dalej postępujących industrializacji, urbanizacji, rozwoju nauki, oświaty widoczna jest wzmożona ruchliwość społeczeństwa i globalizacja rynku. Typową cechą tego okresu stało się przenoszenie tendencji wolnościowych z życia publicznego do rodzinnego i osobistego (Kwak 2005: 17). W drugiej fazie okresu postindustrialnego szerokie tło przemian społeczno-ekonomicznych powoduje osłabienie desygnacji ojca, są to następujące procesy i zjawiska:

- wzrost zatrudnienia kobiet,
- egalitaryzm życia małżeńskiego,
- osłabienie spójności i dezintegracja rodziny,
- rosnąca pozycja dziecka w rodzinie i w społeczeństwie,
- indywidualizacja form aktywności w rodzinie,
- usamodzielnienie się członków rodziny,
- wzrastająca liczba rozwodów i konfliktów małżeńskich,

---

<sup>35</sup> Zdaniem H. Bullingera (1997: 37) współcześni mężczyźni uznają pozostałości patriarchy za bardziej oczywiste niż kobiety i bardziej drażliwie reagują na wszelkie ograniczenia męskiej swobody.

<sup>36</sup> Rewolucja przemysłowa i przemiany cywilizacyjne spowodowały, że rodzina stanowiąca dotychczas naturalne środowisko wychowawcze nie była w stanie samodzielnie sprostać zadaniom opiekuńczym i przygotować dzieci do życia (w tym także do pracy).

<sup>37</sup> Pierwsze organizacje rodzicielskie powstały na przełomie XIX/XX wieku w Anglii (1888 r. – Rodzicielski Związek Wychowania Narodowego), w Stanach Zjednoczonych (1897 r. – Narodowy Kongres Matek) i w Belgii (1899 r. – Belgijska Liga Wychowania Rodzinnego). Podobne związki zostały powołane na ziemiach polskich, np. w 1896 r. Związek Rodzicielski we Lwowie, od 1903 r. na terenach tzw. Królestwa Polskiego tworzono Koła Matek i Koła Wpisów Szkolnych. Należy jednak podkreślić, że w tych stowarzyszeniach działały głównie kobiety (por. Jakubiak 1997).



- poszerzanie zakresu swobody seksualnej w społeczeństwach, które dotychczas były restrykcyjne,
- zanik postępowania w życiu społecznym według norm religijnych,
- rozwój zjawiska kohabitacji,
- medykalizacja życia codziennego,
- patologizacja społeczna (Tyszka 2001, 2002; Adamski 2002; Kawula 2005; Kwak 2005; Gębuś 2010).

Wielowymiarowe przemiany cywilizacyjne spowodowały inny status prawny i społeczny ojca. Przegląd badań i analiz socjologicznych potwierdza, że trudno jest określić jednoznacznie współczesny model ojca. Nadal funkcjonuje ojciec nieobecny w życiu dziecka, a także całej rodziny. Nieobecność może być zawiniona albo niezawiniona (Braun-Gałkowska 2001: 201–210; 2008: 174–181). Te sytuacje rodzinne zdarzają się z powodu zaginięcia lub przedwczesnej śmierci, alkoholizmu, konfliktu z prawem, emigracji zarobkowej, realizacji zawodowej mężczyzny albo rozwodu. Badania socjologiczne w Stanach Zjednoczonych wykazały, że około 60% dzieci urodzonych po roku 1987 już w okresie osiągnięcia wieku nastoletniego nie będzie mieszkało ze swoim biologicznym ojcem (Jayakady, Kalil 2002), a dziecko mające pięć lat może liczyć na bezpośredni kontakt z ojcem zaledwie przez 25 minut w tygodniu (za Janukowicz 2002: 44). Fizyczna i psychiczna nieobecność ojca jest też skutkiem społecznego nastawienia na osiągnięcia i sukces finansowy mężczyzny. W ujęciu M. Kimmela (1996) męski styl w życiu zawodowym i rodzinnym wyznaczają cztery zasady, zgodne z którymi należy:

- kontrolować własne emocje, nie być zniewieściałym,
- stawiać na pierwszym miejscu potrzeby zawodowe i karierę,
- być twardym wobec siebie i innych osób,
- żyć odważnie, agresywnie, wręcz ryzykancko.

Badania socjologiczne prowadzone na przełomie lat 60. i 70. XX wieku uwypukliły dychotomię: obecność–nieobecność ojca w rodzinie. Niekorzystny wpływ braku ojca dotyczył czterech głównych sfer rozwoju dziecka, a dokładnie: rozwoju intelektualnego, moralnego, płciowego i psychiczno-społecznego (Mierzwiński 1999: 76–84). M. Janukowicz (2002) prowadziła badania pod koniec lat 90. XX wieku wśród ojców uzależnionych od pracy. Autorka wykazała, że najwięcej czasu ojcowie spędzają ze swoimi dziećmi, rozmawiając z nimi podczas kolacji. Badani ojcowie czuli się zmęczeni i próbowali rekompensować utracone chwile poprzez udzielanie ustnych pochwał, obdarzanie upominkami, słodyczami, wspólnymi wycieczkami rowerowymi lub zakupami albo wspierając dzieci finansowo.

Można pokusić się o tezę, że obecny wymiar ojcostwa pozostaje w dużym związku z kryzysem męskości, jaki zaobserwował i opisał Z. Melosik (2002). W kulturze typu instant funkcjonują różne sprzeczne wersje męskości, ale wszystkie są równoprawne<sup>38</sup>. Kryzys męskości może być skutkiem nowego charakteru relacji seksualnych pomiędzy obu płciami. Postępująca emancypacja wyzwoliła nową tożsamość i styl życia kobiet, które nie boją się aktywności

<sup>38</sup> Metaforę „kultura typu instant” zaproponował Z. Melosik (2001, 2002), odnosząc się do nawyków członków współczesnego społeczeństwa i ich konieczności życia w „natychmiastowości”. Zdaniem autora symbolami tej kultury są: fast food, fast sex, fast car.

we wszystkich dziedzinach życia (również w zakresie swobody seksualnej). Radziecki socjolog J. Riurikow (za Witczak 1987: 7) tę nową sytuację społeczną mężczyzny i kobiety, ich równoczesną i współuprawnioną chęć przewodnictwa określił „epoką biarchatu”. Wśród innych socjologiczno-kulturowych zjawisk wyznaczających upadek męskości (również ojca) należy dodać medykalizację życia oraz codzienności (Melosik 2002: 17), a także wyścig o bycie na topie, konsumeryzm i kult młodości (Mizińska 2009: 38). Obecna sytuacja życiowa mężczyzn jest też wynikiem przemian kulturowych, społeczno-gospodarczych, w których mężczyzna (podobnie jak kobieta) stali się ofiarami cywilizacji konsumpcyjnej i pogoni za nieustającym upiększaniem ciała i tożsamości (Faludi 1999: 599)<sup>39</sup>. M.Z. Stepulak (2009: 150) traktuje konsumpcjonizm jako nowy typ religijności opartej na materializmie<sup>40</sup>. Zdaniem M.S. Kimmela (1987) kryzys męskości nie jest zjawiskiem nowym. Jego pierwsze oznaki pojawiły się w XIX wieku, kiedy kobiety zaczęły pobierać systematyczną naukę w szkołach, odnosić pierwsze sukcesy zawodowe i polityczne oraz zdobywać niezależność finansową<sup>41</sup>. Wśród innych przyczyn, które wywołały kryzys ojcostwa, należy wskazać:

- bunt młodego pokolenia przeciwko autorytetowi starszych,
- zmiana form małżeństwa i typów rodziny<sup>42</sup>,
- zmiana prawa filiacji,
- postęp nauk biomedycznych,
- rozwój psychoanalizy<sup>43</sup>,
- rozwój wolnych związków i innych alternatywnych form życia rodzinnego<sup>44</sup>,

---

<sup>39</sup> M. Field (za Arcimowicz 2004: 20), analizując zjawisko narcyzmu mężczyzn w kulturze współczesnej w Wielkiej Brytanii, podaje, że na określenie wzrastającej próżności męskiej pojawił się termin „czynnik Beckhama”.

<sup>40</sup> Autor, opierając się na koncepcji Waltera Beniamina, współtwórcy słynnej szkoły frankfurckiej, potraktował konsumpcjonizm jako zjawisko religijne, którego produkty (towar w sklepach) są obiektami wręcz sakralnymi, rodzajem fetyszów. J. Mizińska (2009: 38) również podkreśla niszczący wpływ cywilizacji konsumpcyjnej na prawdziwe potrzeby człowieka, zwracając uwagę na to, że jej substytuty uzależniają jak narkotyki.

<sup>41</sup> Początki ruchu kobiecego miały miejsce w Stanach Zjednoczonych, kiedy to w 1869 roku Elizabeth Candy Stanton założyła National Women's Suffrage Association, a w Anglii w 1866 roku powstała również stowarzyszenie London Society for Women's Suffrage z inicjatywy Henry'ego Fawcetta. W 1903 roku powstaje kolejna organizacja sufrażystek, nazwana Women's Social and Political Union (zwana też Militant Suffrage Society), a założyły ją Emmeline Pankhurst ze swoją córką – Christabel. Dokładniejsza analiza zmiany statusu kobiety w Wielkiej Brytanii w XX wieku w książce L. Tilly, J.W. Scott (1987). Na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i początkach XX wieku działaczki ruchu kobiecego można podzielić na dwie grupy: warszawską (Paulina Kuczalska-Reinschmidt, Józefa Bojnowska) i krakowską (Kazimiera Bujwidowa, Maria Turzyma, Maria Dulębianka) (zob. Górnicka-Boratyńska 2001).

<sup>42</sup> A. Stępnik-Łuczywek (2001) poddała krytyce stereotypy myślowe na temat małżeństwa.

<sup>43</sup> Kontynuatorzy koncepcji Z. Freuda niewłaściwie interpretowali kompleks Edypa i głosili symboliczne hasło nawołujące młode pokolenia do zabicia ojca, by stać się człowiekiem wolnym (za Mierzwiński 1999: 73).

<sup>44</sup> K. Arcimowicz (2004 a: 18), wyjaśniając problem kohabitacji, pisze, że w latach 80. XX wieku w krajach skandynawskich, w Holandii, we Francji pojawił się typ związku określanego LAT (*living apart together*). M. Raclaw-Markowska (2000: 24) oprócz związków typu LAT, do

- globalne zakwestionowanie wartości religijnych i duchowych,
- ewolucja prawodawstwa,
- systemy totalitarne, konflikty zbrojeniowe, np. powstanie, rewolucje,
- kryzys macierzyństwa,
- brak wzorców męskich i ojcowskich w procesie wychowania,
- syndrom opóźniania życia małżeńsko-rodzinnego (Hurstel, Delaisi, De Parseval 1995 a; Mierzwiński 1999; Kornas-Biela 2001; Augustyn 2003; Arcimowicz 1996, 1998, 2004 a, b; Gębka 2006; Kwak 2012).

K. Pospiszyl (1996) uważa, że kryzys tradycyjnego modelu rodziny nie dotyczy samej instytucji rodziny, ale właśnie jej patriarchalnego charakteru. Kryzys instytucji małżeństwa spowodował pojawienie się nowych typów rodziny i w konsekwencji ukształtował trzy modele ojcostwa, takie jak: tradycyjne – „monorodzicielskie”, powtórnie założone lub o różnym składzie (Hurstel, Delaisi, De Parseval 1995 a: 387). Z kolei K. Arcimowicz (2003: 204) w ramach zmian kulturowo-społecznych w Polsce po roku 1989 dostrzegł cztery modele mężczyzn w życiu rodzinnym, są to: żywiciel rodziny, głowa rodziny, srogi wychowawca oraz partner i opiekun dziecka. Ostatni z wyróżnionych przez autora stanowi nowy wzór pełnienia roli ojca.

Innowacje biotechniczne, wszechobecny erotyzm desygnują dawne rozumienie tego, co męskie i w odbiorze społecznym preferowane są nowe typy mężczyzn: uberseksualny, metroseksualny, czyli rozrywkowi samotnicy, którzy dbają przesadnie o swój wygląd zewnętrzny. Zdaniem J. Jonesa (2003) nadal szczególne miejsce w świadomości dojrzałych kobiet ma heteropolitan (z języka greckiego *héteros* – ‘różny’ i *polýs* – ‘liczny’), posiadający nie tylko liczne cechy osobowe i osobowościowe, np.: męski wygląd, sprawność fizyczna, kultura osobista, sukces zawodowy, ale również wykazujący dbałość o najbliższą rodzinę. Pomimo kryzysu męskości i instytucji małżeństwa ojcostwo ujawnia pozytywne oblicze. Współcześnie może być ono świadome i wtedy jest: zaplanowane, długotrwałe (w wieku dojrzałym lub senioralnym), diasporowe, prenatalne, zastępcze, adopcyjne, biseksualne<sup>45</sup> (por. Dąbrowska 2004). Mężczyzna może też realizować się w roli ojczyrna<sup>46</sup>. Kolejną cechą ojcostwa może być odroczenie w czasie dzięki technice komercjalizacji donacji nasienia. D. Kornas-Biela (2001) ten typ ojcostwa określiła pojęciem „inseminator”<sup>47</sup>. Niewątpliwie no-

---

alternatywnych form życia rodzinnego zaliczyła jeszcze: niezamężne małżeństwo, związki kohabitacyjne, homoseksualne, małżeństwo bezdzietne z wyboru, małżeństwo otwarte, komuny i rodziny zrekonstruowane.

<sup>45</sup> D. Vasse (2001), X. Lacroix (2006) dokonali naukowych rewindykacji na temat osób homoseksualnych zabiegających o prawo do adopcji dziecka. M. Foucault w swoich książkach (*Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* – 1993; *Historia seksualności* – 1995) walczył o prawa dla jednostkowej nietypowości i wyjaśniał, że w obliczu aktualnych analiz interdyscyplinarnych należy dostrzegać różnice między płaciami, ale ich nie wartościować.

<sup>46</sup> W związku z tym, że ojczym nie jest spokrewniony biologicznie z dzieckiem, sytuacją naturalną w rodzinie będzie taka, w której mężczyzna wchodzi w rolę ojczyrna z własnego wyboru. Pełniona rola ojczyrna może również współwystępować z pełnieniem roli ojca biologicznego (zob. Witczak 1987; Kromolicka 1997; Pospiszyl 2004 b).

<sup>47</sup> Autorka bardzo krytycznie odnosi się do tego typu praktyk i uważa, że rozwój usług banków nasienia to objaw kryzysu tożsamości męskości, a nawet końcowy etap degradacji ojcostwa i człowieczeństwa. Najnowsze wyniki badań genetycznych potwierdzają, że u coraz większej dzieci



woczesna biotechnologia zapłodnienia dająca kobietom złudzenie dzieworódstwa jest wymierzona przeciwko mężczyznom. W niektórych państwach, przede wszystkim tych ekonomicznie rozwiniętych, można dostrzec wchodzenie w erę „nowego matriarchatu”, w której kobieta decyduje o prokreacji, przebiegu życia w rodzinie. W miastach żyje coraz więcej matek singielek, które samotnie wychowują chłopców – potencjalnych przyszłych ojców (Władyka 2008). Ci przyszli ojcowie też wybierają na swoje partnerki kobiety podobne do matek, czyli zrealizowane zawodowo, samodzielne, silne. Następuje zamiana ról w rodzinie, bo to kobieta zaczyna odpowiadać za status materialny, a mężczyzna dbać o swój wygląd zewnętrzny. Zaakceptowanie przez mężczyznę odwrócenia ról może być przejawem nieświadomej męskiej pokory. „Nowy matriarchat” utrudnia budowanie etosu pozytywnego wzorca ojcostwa.

Należy jednak podkreślić, że są ojcowie zaangażowani w życie rodziny i wychowanie dziecka, otwarci emocjonalnie, starający się budować partnerskie relacje w rodzinie (Sitarczyk 1991; Póltawska 2000; Sępowicz-Buczko 2004; Cierpka 2006; Kołodziej 2010; Sosnowski 2007, 2011). Nieobecność ojca w rodzinie powoduje określone konsekwencje społeczne. Żadna inna osoba nie może zastąpić ojca, bo dzieci, będąc członkami społeczeństwa, potrzebują ojców. Wartość autentycznego ojcostwa dla społeczeństwa jest niepodważalna (Bullinger 1997: 191).

W ciągu ostatnich kilku lat w niektórych krajach można zaobserwować globalny ruch dążący do wyzwolenia i zmiany wizerunku mężczyzny jako ojca, czego rezultatem jest organizowanie się męskiej społeczności w tzw. wspólnoty. Inicjatywy te mają formę regularnych spotkań, wyjazdów w weekendy po to, aby porozmawiać nie tylko o kłopotach rodzinnych, samorealizacji zawodowej, ale też przygotować się do opieki, wychowania dziecka<sup>48</sup>. Wspólnoty mężczyzn liczą od 5 do 12 członków. Komunikują się za pośrednictwem Internetu, wydają biuletyny, a nawet organizują konferencje. W zależności od potrzeb społecznych w swoich krajach „wspólnoty mężczyzn” koncentrują się na ważnych z ich punktu widzenia problemach, np. w Stanach Zjednoczonych integrują się mężczyźni różnych ras, w Australii szczególną uwagę poświęca się dobrym kontaktom z Aborygenami, a w Irlandii Północnej bardzo ważne znaczenie ma wspieranie młodych mężczyzn w efektywnym wypełnianiu roli ojca (Biddulph 2011: 164)<sup>49</sup>. Dowodem na zmianę postaw współczesnych ojców w Polsce są portale w Internecie (poświęcone problematyce ojcostwa, a także proponujące

---

w Stanach Zjednoczonych poczętych dzięki nasieniu anonimowego dawcy diagnozuje się choroby dziedziczne (np. mukowiscydozę, wady serca) po mężczyznach, których matki nigdy nie spotkały (zob. więcej Mroz 2011). W. Kramer założyła portal Donor Sibling Registry, aby umożliwić kontakt rodzinom wychowującym dzieci poczęte dzięki nasieniu tego samego dawcy, <http://www.donorsiblingregistry.com> [dostęp: 12.08.2012].

<sup>48</sup> Pod koniec minionego wieku H. Bullinger (1997: 70) przekonywał o potrzebie uczestnictwa mężczyzn w kursach dla rodziców, przygotowujących do porodu i okresu poporodowego: „sens wspólnego przygotowania do porodu polega na tym, że także ojciec otrzymuje wsparcie w swojej roli (a nie raczej swoich wyobrażeniach na ten jej temat)”. Dlatego zachęcał przyszłych ojców do organizowania się w grupy.

<sup>49</sup> Ruch mężczyzn powoli przekształca się w grupy emancypacyjne i planuje w przyszłości działalność społeczną nie tylko w skali lokalnej, ale też globalnej (zob. Biddulph 2011: 168).

różne rodzaje wsparcia w sytuacjach kryzysowych)<sup>50</sup> oraz organizacje wyznaczające sobie za cel obronę praw ojców przed dyskryminacją wymiaru sprawiedliwości<sup>51</sup>. Ruch mężczyźn nie jest skierowany przeciwko feminizmowi, chociaż swoje korzenie ma w działalności emancypacyjnej kobiet, ale też w gejowskich ruchach wyzwolenia. Mężczyźni w sytuacji rodzinnego kryzysu częściej korzystają z różnego rodzaju form wsparcia. W ramach działalności społecznej powoływane są specjalne grupy, których zadaniem jest podnoszenie poziomu wiedzy i świadomości na temat seksizmu, heteroseksizmu oraz zmiany tradycyjnego wizerunku ojca w rodzinie (Arcimowicz 1996, 1998).

Współczesna rzeczywistość społeczno-kulturalna wymaga od ojca przystosowania się do nowej sytuacji rodzinnej jako normatywnej. A. Ceranek-Dadaj i E. Neumann-Schmidtke (2004) wyodrębniły trzy najczęściej występujące typy adaptacji społecznej ojców: syndrom Atlasa, trwała modyfikacja zakresu zobowiązań oraz powrót do tradycyjnego zakresu zobowiązań. Niewątpliwie tradycyjny wizerunek ojca, realizującego głównie funkcje prokreacyjną, ekonomiczną, ochronną, wychowawczą uległ zmianie. Jaki jest nowy model ojca? Nie można go określić jednoznacznie. B. Mierzwiński (1999: 72) ocenił krytycznie fakt, że tak triumfalnie pogrzebano „stare ojcostwo” i nie stworzono nowego, gdyż w odbiorze społecznym ideał męskości praktycznie nie istnieje. Paradoksalnie obecna sytuacja ojca w rodzinie jest trudniejsza niż w minionych epokach. Mężczyźni mają świadomość obowiązków wynikających z bycia ojcem, dzielenia się swoim rodzicielstwem. W czasach kultury instant żyją pod ciągłą presją kontrolowania różnych społecznych oczekiwań i próbą wyrażania własnej indywidualności. Słuszna wydaje się teza J. Augustyna, w myśl, której „ojcostwa nie wystarczy dziś jedynie odnowić” (2003: 51), lecz należy zbudować je od podstaw, uwzględniając współczesne przemiany cywilizacyjne. „Urzeczywistnienie nowego ojcostwa natrafia na przeszkodę w postaci wpojonego obrazu męskości. Ale to właśnie ojcostwo może stanowić potencjalną drogę do wyemancypowania mężczyzny” (Bullinger 1997: 21–22). W kontekście prowadzonych rozważań zasadne wydaje się postawienie pytania: jak kobiety wyobrażają sobie nowy wizerunek ojca? Funkcjonujący w świadomości kobiet tradycyjny obraz mężczyzny utrudnia zamianę ról. Kobiety nadal pragną mężczyzn, którzy zapewnią im i dzieciom bezpieczeństwo, stabilizację finansową, będą wyrozumiałymi wychowawcami, a także ojcami świadomymi roli społecznej wyznaczonej przez tradycję, prawo i światopogląd.

### 2.3. Z perspektywy psychologów

Wyraźne zainteresowanie psychologów problematyką roli ojca w rozwoju dziecka można zauważyć w literaturze przedmiotu w pierwszej połowie XX wieku. W świetle klasycznych już teorii psychologicznych niepodważalny wkład

<sup>50</sup> Wśród najpopularniejszych polskich portali skierowanych do ojców można wymienić: [www.tato.net.pl](http://www.tato.net.pl), [www.misjatata.pl](http://www.misjatata.pl), [www.dobrytato.pl](http://www.dobrytato.pl), [www.familylaw.pl](http://www.familylaw.pl), [www.supertata.com.pl](http://www.supertata.com.pl), [www.wstroneojca.pl](http://www.wstroneojca.pl), [www.prawoojca.org.pl](http://www.prawoojca.org.pl)

<sup>51</sup> Listę organizacji chroniących prawa ojców podaje Dudak 2006: 59.

mają koncepcje psychoanalityczne, rozwojowe oraz teoria społecznego uczenia się. Z. Freud (1856–1939) prowadził badania dotyczące wpływu ojca na kształtowanie się psychiki dziecka. Uznał ojca za siłę napędową dojrzewania i rozwoju psychicznego dziecka. Podkreślał jednak, że jest to możliwe wtedy, gdy ojciec wystarczająco głęboko wnika w jego psychikę i odkryje w niej bodźce do działania twórczego (Pospiszyl 2004 a, 2007). Rozważając funkcję falliczną ojca, oparł się na uniwersalnym micie o Edypie, odnoszącym się do każdego człowieka. Zajmował się nie tylko rolą ojca w rodzinie, ale też Wielkim Praojcem całej ludzkości. W książce pt. *Totem i tabu* (opublikowanej w 1913 roku) zainicjował badania dotyczące istoty i przyczyn ojcobójstwa<sup>52</sup>. Analiza sytuacji edypalnej, ambiwalentnego stosunku dziecka do ojca, stały się motywami przewodnimi kolejnych dzieł twórcy psychoanalizy. Nawiązując do życia ludzi pierwotnych w hordach, opisał egzystencję w rodzinie zdominowanej przez wszechwładnego patriarchę. Ojciec ze względu na swoją *patria potestas* przywłaszczył sobie prawo do pożycia seksualnego z kobietami. Pewnego dnia, obawiając się utraty przywileju, wypędził synów z domu. Wyrzuceni bracia przybrali formę związku i w ramach umowy społecznej zabili i zjedli ojca, aby ustanowić nowy porządek małżeński i seksualny. To zdarzenie spowodowało poczucie winy i dlatego synowie dokonali realnego mordu na ojcu z wykorzystaniem totemicznych form religijnych i wprowadzenia tabu kazirodztwa (Stępniewska-Gębik 2004; Pospiszyl 1991, 2007; Petri 2012)<sup>53</sup>. Upadek autorytetu ojca w terminologii freudowskiej jest symbolicznym zanikiem patriarchy społecznego „nad-ja”.

Zgodnie z psychanalytyczną teorią strukturalną Freuda ojciec w pojedynczej rodzinie ma bardzo ważny wpływ na kształtowanie się Superego, czyli najwyższej warstwy „aparatu psychicznego”<sup>54</sup>. Proces ten odbywa się do około 5.–6. roku życia i zależy właściwie od relacji Superego z Ego. W najwcześniejszym etapie rozwoju dziecka (do 3. roku życia) ojcu przypisuje się tylko

---

<sup>52</sup> Interpretacji mitu ojcowskiego Z. Freud dokonuje jeszcze w dziełach pt. *Kultura jako źródło cierpienia*, *Mojżesz i monoteizm*.

<sup>53</sup> Z. Freud idee hordy pierwotnej zapożyczył od K. Darwina, a pojęcie uczytu totemicznej od R. Smitha. Zabicie ojca przez braci było rodzajem umowy społecznej, symbolizującej reakcję młodego pokolenia przeciw patriarchy, autorytetowi ojca, a nawet nienawiść młodych intelektualistów, rewolucjonistów. Jednakże powracająca tęsknota synów za ojcem spowodowała wprowadzenie bóstw ojcowskich (Petri 2012: 11). Uczniowie Freuda kontynuowali hasło „społeczeństwo bez ojców”, np. E. Federn, który w 1919 roku opublikował pracę pt. *O psychologii rewolucji: społeczeństwo bez ojców*.

<sup>54</sup> W ujęciu Z. Freuda psychika ma budowę triadyczną i składa się z: Id (zwierzęcy instynkt), Ego (procesy poznawcze), Superego (sumienie). W podejściu psychoanalitycznym zajmował się pewnymi kluczowymi relacjami, jakie zachodzą pomiędzy: Ja a innymi znaczącymi osobami, doświadczeniami z przeszłości i teraźniejszości, a także rzeczywistością wewnętrzną i zewnętrzną, przy równoczesnym skupieniu się na bieżących relacjach i doświadczeniach wewnętrznych. Istotą psychologii głębi jest ujawnienie historii świadomości, urazów i lęków dzieciństwa. Psychoterapia opiera się na „schemacie swoistej podróży w przeszłość”, po to, aby osiągnąć niezależność egzystencjalną psychicznie (Mizińska 1994; Gałkowska-Jakubik 2007). Z. Freud stwierdził, że wyparcie siły seksualności i agresji (będącej podłożem relacji dziecka z ojcem) pozwoli człowiekowi budować skutecznie byt społeczny i kulturowy. W takim rozumieniu kompleks Edypa świadczy o podstawie kulturowej tożsamości człowieka i jest niezbędnym warunkiem społecznego funkcjonowania.

funkcje: ekonomiczną i socjalną. Około 3. roku życia następuje tzw. falliczna faza rozwoju dziecka, której charakterystyczną cechą jest ambiwalencja uczuć wobec ojca: podziw i lęk. Mechanizmami stymulującymi rozwój moralności są kompleks Edypa i kompleks Elektry. Inaczej przebiega rozwój chłopca i dziewczynki. Chłopiec próbuje pokonać kompleks Edypa, który polega na tym, że pożąda swojej matki, nienawidzi ojca, gdyż stanowi dla niego rywala w sensie seksualnym i dlatego próbuje go zabić. W procesie introjekcji chłopiec, tłumiąc w sobie zachwyty samym sobą (określony jako postawa narcystyczna), uznaje ojca za symbol i osobę. Osoba ojca ma szczególny wpływ na kontakty syna z kobietami w wieku późniejszym. Niepomyślne emocjonalnie oddzielenie się syna od matki może doprowadzić do zaburzeń rozwoju autonomii, samoakceptacji. Z kolei dziewczynka przechodzi okres identyfikacji z ojcem łagodniej. Chcąc zdobyć ojca, będącego od matki godniejszym obiektem miłości, stara się ją usunąć i z czasem oswaja się z drugą płcią<sup>55</sup>. Poglądy Z. Freuda na temat przezwycięzania kompleksu Edypa uległy modyfikacji w ciągu jego pracy naukowej. Należy dodać, że podjął się też analizy zaburzeń rozwoju dziecka spowodowanych niewłaściwymi relacjami z ojcem. Wyodrębnił dwa typy zaburzeń w relacjach pomiędzy dzieckiem a ojcem. Po pierwsze zaburzenia rozwoju dziecka mogą być wynikiem niewłaściwej identyfikacji z ojcem (a podłożem są relacje Superego z Ego). Drugi rodzaj zaburzeń występuje wtedy, gdy w psychice dziecka lepiej jest rozwinięty tzw. element bierny – poddawanie się, ucieczka w kierunku kobiecości, przyjęcie jej roli jako obraz miłości ojca<sup>56</sup>.

Kontynuatorem problematyki relacji ojca z dzieckiem był przedstawiciel tzw. nowej psychoanalizy – E. Fromm (1900–1980). Poszerzył socjologiczno-kulturowe ujęcie rodzinnych relacji Freuda i dostrzegł jeszcze inny czynnik będący wyrazem konfliktu. Czynnikiem tym był system dwóch orientacji psychologicznych, a mianowicie: porządek macierzyński i porządek ojcowski (Pospiszyl 2007: 18). E. Fromm (2011: 18) pisał: „w przeciwieństwie do zasady macierzyńskiej, zasada ojcowska jest zasadą prawa, porządku, rozwagi, hierarchii”. Żeby wyjaśnić odmiennosć matriarchatu i patriarchy, szukał źródeł w pracach J.J. Bachofena (1815–1887). W myśl odkryć szwajcarskiego etnografa i prawnika patriarchy stanowi formę ewolucji społecznej, wywodzącą się od matriarchatu. Miłość ojcowska jest zatem uzupełnieniem bezwarunkowej miłości matki i może być ujmowana w postaci dwóch zasad:

- trzeba na nią zasłużyć,
- posłuszeństwo względem ojca jest cnotą, a jej brak grzechem (za Kurcbart 2011: 19).

Uwarunkowana według tych wymagań miłość ojca kształtuje osobowość dziecka. Wymagająca postawa ojcowska jest dla dziecka inspiracją i zachętą do rozwoju emocjonalnego i moralnego. Pomimo że „wyzwała siłę umysłu, dys-

---

<sup>55</sup> Zdaniem Freuda preedypalne, symbiotyczne przywiązanie dziecka do matki stanowi główną przyczynę neuroz i psychoz.

<sup>56</sup> Zwolennicy współczesnej psychoanalizy zmodyfikowali tę ortodoksyjną teorię i uznali, że w fazie preedypalnej ojciec również odgrywa ważną rolę w życiu dziecka. Zaangażowanie ojca w opiekę i pielęgnację noworodka przyzwyczajają dziecko do obecności innych osób i powoduje, że w okresie adolescencji i kolejnych nie będzie miało problemów z wchodzeniem w interakcje społeczne (Bullinger 1997: 192).

cyplinę, wrażliwsze sumienie i indywidualizm”, to może zagrażać „nadmierną hierarchicznością, uciskiem, uległością” (Mendecka 1995: 27).

J.J. Bachofen, Z. Freud, aby zrozumieć osobowość człowieka, skoncentrowali się na wyjaśnianiu jego relacji z rodzicami. Obaj wyszli z założenia, że związek z matką jest początkiem rozwoju dziecka i z czasem zastępuje go związek z ojcem, jako głównym obiektem emocji i uczuć. Należy podkreślić, że inaczej wyjaśniali sens związku ojca z dzieckiem. Freud widział podłoże erotyczne, seksualne, a Bachofen odkrył, że pomimo głębokiej więzi dziecka z matką później następuje zwrot do ojca, z potrzeby przewodnictwa i pomocy ojcu. Odkrycie tych relacji doprowadziło do dalszych interpretacji związku pomiędzy historią, religią i właśnie psychologią. W dociekaniach J.J. Bachofena ewolucja rodu ludzkiego stanowi wynik pojawienia się patriarchy jako kolejnego stadium kultury matriarchalnej i osiągnięcia dojrzałości, w której związek z ojcem jest najważniejszy. Z. Freud prezentuje odmienne stanowisko, badając sny. W jego ujęciu początkiem rodu ludzkiego jest życie w stadzie, w którym osobą dominującą jest właśnie ojciec. Dopiero bunt syna przeciwko ojcu doprowadza do kolejnej ewolucji ludzkości (Fromm 2011: 23–24).

Prace naukowe Freuda były punktem wyjścia do budowania kolejnych teorii i metod interpretacji. T. Parsons (1902–1979) prowadził badania nad ojcowskim zaangażowaniem się w socjalizację dziecka<sup>57</sup>. Autor podkreślał, że dla rozwoju społecznego i moralnego dziecka bardzo ważne znaczenie ma podział ról rodziców. Matka powinna przejąć funkcję ekspresyjną, ojciec rolę „instrumentalnego przywódcy” (Kaniok 2007: 154; Pospiszyl 2011: 22). Aby ojciec w odpowiedni sposób realizował się w swojej funkcji instrumentalnej, musi stopniowo wprowadzać dziecko w środowisko zewnętrzne, przekształcając swój obraz z konkretnej osoby w symbol. Ten moment, w którym ojciec staje się symbolem, rozpoczyna też ważny etap w rozwoju społecznym samego dziecka. Identyfikacja dziecka z ojcem ma podstawowe znaczenie w kształtowaniu się roli płciowej.

K.G. Jung (1875–1961) był kolejnym psychologiem analizującym wpływ ojca na rozwój psychiki dziecka. Wykorzystując bogatą interpretację symboli i marzeń sennych, dostrzegł, że seksualizm w rozwoju człowieka ma swój początek w archetypach („podświadomości kolektywnej”)<sup>58</sup>. Potwierdził znaczenie udziału ojca w wychowaniu dziecka. W jego autorskiej koncepcji, psychologii analitycznej, istotne jest dojrzewanie ojca do wypełniania swoich obowiązków rodzicielskich i ewolucja tych oddziaływań w zależności od wieku i płci dziecka. Zdaniem H. Petriego (2012) to nie istnienie archetypu ojca w dziecku decyduje o jego rozwoju, ale „więź z rzeczywistym ojcem”. Rolę ojca Jung spro-

<sup>57</sup> T. Parsons nie był psychologiem, ale socjologiem uznanym za twórcę funkcjonalno-strukturalistycznej teorii systemów społecznych. Jego poglądy naukowe przyczyniły się do kolejnych analiz z zakresu psychologii głębi.

<sup>58</sup> Jung opisał osobowość człowieka, uwzględniając archetypy. Archetyp to siła instynktowna napędzająca zachowania człowieka do czegoś, co jest obiektem pragnień i co wypływa z najgłębszych pokładów podświadomości zbiorowej. Z kolei świadomość zbiorowa (inaczej kolektywna) jest kształtowana według określonych wzorów społecznych. Kontakt Ego z archetypami dodaje psychice energii, pochodzącej z siły symboli. Zgodnie z ujęciem autora ideologia i religia mogą mieć także znaczący wpływ na psychikę (por. Pospiszyl 2007: 34).



wadzał też do właściwego zrównoważenia u dziecka dwóch przeciwstawnych pierwiastków: archetypu Animy (kobiecego) i Animusa (męskiego). W zachowaniach chłopców i dziewcząt występują te archetypy, ale istotą wychowania ojca jest takie kierowanie tym procesem, aby dziecko (niezależnie od płci) miało odpowiednio wyprofilowane archetypy. Archetyp jest umiejscowiony w najgłębszych warstwach psychiki. Aby chłopiec osiągnął prawdziwą męskość, musi przezwyciężyć archetyp Cienia. K.G. Jung traktuje Cień jako ciemną stronę osobowości człowieka, ponieważ składa się z nieujawnionych zwierzęcych popędów (odziedziczonych po niższych, bardziej prymitywnych gatunkach) oraz z lęków (zepchniętych do podświadomości w dzieciństwie). Podstawowe zadanie przyszłego ojca będzie polegać na spotkaniu z Cieniem, przezwyciężeniem jego popędów, zaakceptowanie własnych słabości i osiągnięcie „nieświadomości indywidualnej”. W ostatecznym pokonaniu Cienia decydujący głos ma archetyp Animy. Te opisane wyżej etapy rozwojowe powinien przejść chłopiec, aby stał się pełnowartościowym mężczyzną (Baka 2002: 9–10). Proponowane przez psychologów orientacji Jungowskiej typologie ojców są właśnie nasycone pierwiastkami kobiecymi lub/i męskimi. Próby określenia niepowtarzalnych cech indywidualnych mężczyzny w roli ojca podjęli się O. Vedfelt, R. Morea i G. Douglass (za Pospiszyl 2007).

Inni badacze teorii Freuda powracali do kwestii roli ojca, nadając jej nowy wymiar w relacjach z dzieckiem. J. Lacan (1901–1981) wprowadził liczne innowacje do stanowiska twórcy psychoanalizy. Francuski reformator psychologii głębi, wyjaśniając rolę ojca w trójkącie edypalnym, nie szukał genezy w mitologii, lecz w koncepcji strukturalizmu antropologicznego i językoznawczego C. Lévi-Straussa, F. de Saussure’a i R. Jakobsona. Opierając się na trzech porządkach istnienia: symbolicznym, wyobraźniowym i realnym, w ten sam sposób interpretował funkcje sprawowane przez ojca. W psychoanalizie Lacanowskiej imię ojca pochodzi od Innego. Formułując Imię Ojca, podkreślił jego symboliczną funkcję. Ojciec jest przede wszystkim znaczącym imieniem, a dopiero potem osobą. Imię Ojca pełni również symboliczną funkcję w nazywaniu, a więc może określić naszą tożsamość. Ojcem jest ten, kto nazywa, czyli w taki czy inny sposób przekazuje komunikat: „jesteś moją córką” lub „jesteś moim synem”. O takim nazywaniu można powiedzieć, że jest realne – albo wystąpi, albo nie. Nie musi być wcale wyrażone zdaniem: „jesteś moim synem”, ale jest logicznym wynikiem działania i słów ojca. Ustanawiając metaforę ojcowską, Lacan określił ojca jako wytwór wyobraźni dziecka. Należy jednak zaznaczyć, że ojciec metaforyczny jest kimś znaczącym, gdyż uosabia wszechwładzę, groźbę kastracji. Najtrudniej jest zdefiniować ojca realnego. Ojcem rzeczywistym jest ten, który swoją obecnością fizyczną i pożądaniem matki będzie potrafił rozdzielić dziecko od matki. W ten sposób w relacjach rodzinnych można zaobserwować dialektykę pragnienia bez działania (Stępniewska-Gębik 2004: 89).

W procesie kształtowania się więzi pomiędzy ojcem a dzieckiem psychologowie wyróżnili trzy etapy:

- faza triangulacji (od 1. do 3. roku życia),
- pierwsza faza edypalna (od 4. do 6. roku życia),
- druga faza edypalna (od 12. do 16. roku życia) (Petri 2012).

Faza triangulacji stanowi powolny proces uwalniania się dziecka od matki i budowania więzi z ojcem. W perspektywie psychologii rozwojowej funkcję ojca w tej fazie określa się kolokwialnie „buforową”. Jest to spowodowane tym, że ojciec przez swoją obecność umożliwia dziecku rezygnację z symbiotycznych pragnień wobec matki, pokonanie lęku związanego z oddzieleniem się od niej i uwolnienie się od własnej ambiwalencji względem matki. W kontekście prowadzonych rozważań potwierdza się teza E. Abelina (1975), który stwierdził, że między 1. a 2. rokiem życia dziecka ojciec, wyprowadzając dziecko ze ścisłej diadykcyjnej symbiozy z matką, pomaga mu w rozwinięciu samodzielnego Ja. W kolejnej, pierwszej fazie edypalnej dziecko identyfikuje się coraz wyraźniej z ojcem, np. w czasie wspólnej zabawy, przekazywania wiedzy przez ojca, zachęcania do praktycznego działania. Faza ta bywa określana stadium ambiwalencji, przy czym inaczej przebiega u chłopców i u dziewcząt. Syn ujawnia wobec ojca rywalizację i nienawiść na przemian z uczuciami miłości i idealizacji. Silniejsze oparcie emocjonalne znajduje w matce. Córka jest zdecydowanie mocniej przywiązana do matki, ale u ojca szuka czułości i pociechy w sytuacjach konfliktowych. To dzięki ojcu rozwinię w miarę stabilną tożsamość i jego postawy wpłyną na jej bliższe relacje z mężczyznami w życiu dorosłym (Langford i in. 2001). Dzieci pozbawione ojca w tej fazie odczuwają poważne obciążenie psychiczne. Badania psychologiczne wykazały, że „im wcześniej dziecko jest narażone na brak struktur wspierających, których gwarantem jest ojciec, tym bardziej zagrożone jest ono w całym swoim późniejszym rozwoju” (Petri 2012: 53). Okresem przejściowym pomiędzy dzieciństwem a dorosłością jest druga faza edypalna. W tym okresie następuje konfrontacja trzech sprzecznych czynników rozwojowych ważnych dla dziecka, a mianowicie: fizycznych, psychicznych i społecznych. Dlatego dziecko potrzebuje bardziej ojca niż matki. Konflikt między ojcem a synem zaczyna narastać i porozumienie będzie możliwe wtedy, kiedy po okresie dojrzewania syn ukształtuje „pełną męską tożsamość” (Petri 2012: 43). W przypadku córki następuje przesunięcie sytuacji konfliktowych w okresie adolescencji pomiędzy nią a matką. Ojciec stanowi pierwszy męski obiekt dziewczęcej miłości, który jest swoistą kompensacją jej niewłaściwych relacji z matką. Rola ojca będzie polegać na przekonaniu córki do jej kobiecej tożsamości po to, aby mogła pozbyć się lęku seksualności i zbudować „stabilny obraz kobiecości” (Petri 2012: 44). Zachowanie równowagi pomiędzy ojcowską sympatią a właściwym wyznaczeniem granic relacji ojciec–córka przyczynia się do zinternalizowania pozytywnego obrazu ojca. W drugiej fazie edypalnej utrata ojca powoduje traumę, ale jej przebieg jest łagodniejszy w porównaniu z innymi fazami rozwoju dziecka.

Badania z zakresu psychologii rozwojowej dość jednostronnie traktują relacje dziecka z rodzicami, zwraca się w nich uwagę na osobę matki. Potwierdzeniem tej tezy są wyniki z diagnozy psychologicznej D. Dulude, J. Wrighta, C. Belangera (2000). Autorzy wykazali, że od pierwszych miesięcy życia dziecka matki doświadczają więcej życiowych zmian i mają większą satysfakcję z pełnienia roli rodzicielskiej niż ojcowie. M. Lamb (2010), badając interakcje ojciec–dziecko, wykazał, że polegają one na intensywnej zabawie i stymulacji fizycznej, ale są wyraźnie słabsze niż relacje dziecka z matką. Tymczasem



Donald W. Winnicott (2010)<sup>59</sup> stwierdził, że ojciec jest zawsze psychicznie obecny w tych relacjach, nawet wtedy, gdy dzieci są pozbawione jego fizycznej obecności. „Wiele zależy od ojców; nie tylko dlatego, że przez krótki czas mogą być dobrymi «matkami», lecz także dlatego, że powinni chronić matkę i dziecko przed wszystkim, co zakłóca więź między nimi, która jest istotą i treścią opieki nad dzieckiem” (Winnicott 2010: 15). Autor, dokonując naturalnego podziału ról w rodzinie, przypisał matce tzw. pierwotne macierzyństwo, a ojcu – czuwanie z zewnątrz nad bezpieczeństwem symbiozy tych dwojga. Ojciec jako „najważniejszy inny” od pierwszych dni życia dziecka powinien:

- tworzyć holding – opiekować się, wspierać psychicznie i materialnie,
- zastępować matkę w przypadku jej fizycznej nieobecności,
- chronić dziecko przed skutkami jego zachowań agresywnych.

Donald W. Winnicott (2010) krytykuje ideę pierwotnego ojcostwa, będącą wyrazem edypalnej rywalizacji czy konkurencji dla matki. W myśl jego koncepcji tylko autentyczny udział ojca w rozwoju psychicznym dziecka nie zakłóci symbiozy z matką i pomoże dziecku w rozwinięciu samodzielnego Ja.

W świetle współczesnych badań psychologicznych wyłaniają się trzy obszary zainteresowań problematyką ojcostwa:

- zaangażowanie ojca w proces wychowania dziecka,
- determinanty zaangażowania w rolę ojca,
- wpływ osobowości ojca na dziecko (Kurchart 2011: 21).

Próbę określenia roli ojca już w okresie ciąży, porodu matki i w okresie noworodkowo-niemowlęcym dziecka rozważał Bullinger (1997). Autor próbował przełamać obowiązujące stereotypy kulturowo-obyczajowe na rzecz męskiej emancypacji. Jego zdaniem ojciec powinien być mężczyzną obecnym, skłonny do refleksji nad swoimi emocjami, wspierającym kobietę przed urodzeniem ich dziecka i w kolejnych okresach życia rodzinnego. „Mężczyzna musi się pogodzić z istnieniem strefy życia, w której nie ma nic do powiedzenia, do której może się zbliżyć tylko wtedy, gdy będzie wspierał kobietę” (Bullinger 1997: 59). Obecność ojca przy porodzie wzmacnia więzi uczuciowe, jedność małżonków i pozytywnie wpływa na kształtowanie się właściwej postawy i uczuć ojcowskich (Plopa 1989; Narojczyk-Świeściak, Marianowski 1992; Fijałkowski 2011). Udział ojca w dialogu z dzieckiem (w okresie prenatalnym) jest pierwszym krokiem w procesie wychowania<sup>60</sup>. Rozbudowanie relacji diadycznej w triadyczną, w której właśnie ojciec angażuje się w bezpośredni kontakt, wzbogaca jakościowo te doświadczenia (Schon 2002). Jednocześnie „nowy ojciec” ma prawo do przeżywania lęków, tęsknot i pragnień, czyli takich emocji, jakie przeżywają kobiety. W zachowaniach niektórych mężczyzn pojawia się zazdrość o zdolność rodzenia dzieci przez kobiety<sup>61</sup>. Doświadczają fizycznych i psychicz-

---

<sup>59</sup> Donald W. Winnicott (1896–1971) dokonał modyfikacji innej teorii psychologicznej – relacji z obiektem M. Kleina.

<sup>60</sup> Zdaniem W. Fijałkowskiego (2011: 74) wychowanie dziecka rozpoczyna się w wewnątrzmacicznej fazie jego życia, od poczęcia. Argumentuje tę tezę opinią D. Cheeka, który napisał: „Minuta wychowania dziecka w okresie wewnątrzmacicznym warta jest miesiąca po jego urodzeniu się”.

<sup>61</sup> Mechanizm kompensowania niemożności rodzenia dzieci przez mężczyzn jest porównywany przez psychologów z rytuałem kowadły. Jest to zwyczaj wśród ludów pierwotnych, który polega na

nych „dolegliwości ciążyowych” w postaci: utraty łaknienia, nudności, wymiotów i stanów depresyjnych lub bezsenności. Objawy te świadczą z jednej strony o mocnym utożsamianiu się przyszłych ojców z przeżyciami kobiet, a z drugiej o nieświadomej rywalizacji mającej na celu pozyskanie udziału w procesie ciąży i porodu. Można się dopatrywać w tej psychoanalizie racjonalnej kalkulacji mężczyzn. A mianowicie mężczyzna chce być ojcem, bo dziecko będzie symbolem trwałości związku, ale spełni też własne pragnienie posiadania matki.

Na znaczenie więzi ojca z oczekiwanyim dzieckiem zwrócili uwagę T.B. Brazelton, G. Cramer (1991)<sup>62</sup>. Autorzy dostrzegli głębsze korzenie ojcostwa. Źródła ojcostwa należy szukać w doświadczeniach z dzieciństwa. Początkowo chłopiec identyfikuje się przede wszystkim z matką (z jej wszechmogącą zdolnością do rodzenia i wychowania), a potem ze swoim ojcem. Identyfikacja jest spstrzegana jako walka pomiędzy dwoma sprzecznymi siłami: macierzyńską i ojcowską. Rozwiązaniem tego wewnętrznego konfliktu może być przejście w kierunku kreacji *macho complex*<sup>63</sup> albo zaakceptowanie tych przeciwstawnych sił i stopniowe osiągnięcie przyszłego ojcostwa (Brazelton, Cramer 1991: 33).

Wśród determinantów ojcowskiego zaangażowania A. Kurcbart (2011) wymienił:

- bezpośrednie interakcje ojca z dzieckiem realizowane w różnych formach, np. opieka, zabawa, wspólne spędzanie wolnego czasu,
- dostępność ojca,
- odpowiedzialność.

Zgodnie z teorią społecznego uczenia się określone zachowania człowieka są rezultatem wzajemnych interakcji czynników poznawczych, behawioralnych i środowiskowych (Bandura 2007). Wpływ ojca na rozwój psychiczny dziecka dokonuje się przez mechanizmy obronne, takie jak: naśladownictwo, identyfikacja, modelowanie (Wolicki 1982 b, 1983 a, b; Oleś 2001; Walesa 2001; Baran 2006). W pierwszych latach życia dziecka ujawnia się naśladownictwo podstawowych umiejętności życiowych: werbalnych, motorycznych, kinetycznych, czynnościowych. Mechanizm ten dotyczy również sfery emocjonalnej, czyli „rozliczania się z otrzymanywanych uczuć”. Dzieci, naśladowując ojca, kształtują odpowiednie postawy, które w przyszłości będą realizować we własnej rodzinie (Rembowski 1968; Wolicki 1982 b; Braun-Gałkowska 2008; Płopa 2008; Ziemska 1982, 2009). Następstwem naśladownictwa jest identyfikacja. Ten mechanizm psychologiczny ma podstawowe znaczenie dla późniejszego funkcjonowania dziecka w społeczeństwie i efektywnego realizowania się w określonych rolach społecznych. Badania psychologów wykazały, że szczególnie ważny jest proces identyfikacji syna z ojcem, gdyż prowadzi do internalizacji roli ojca. Siła identyfikacji syna z ojcem zależy od kilku czynników, takich jak: obecność ojca, jego serdeczność, percepcja ojca przez syna, do-

---

tym, że ojciec kładzie dziecko obok rodzącej kobiety i naśladuje jej zachowanie podczas porodu, a następnie oddaje się innym bolesnym rytuałom (Bullinger 1997: 58).

<sup>62</sup> T.B. Brazelton jest amerykańskim pediatrą, który opracował Skalę Brazeltona (Neonatal Behavioral Assessment Scale). Jest to narzędzie badawcze, które diagnozuje stan możliwości dziecka i ma pomóc w budowaniu więzi między rodzicami a dzieckiem.

<sup>63</sup> *Macho complex* – w ujęciu autorów – oznacza dosłownie: kreację macho, czyli surową odmowę żeńskich atrybutów (Brazelton, Cramer 1991: 33).

strzeżenie podobieństwa do ojca, ilość wzmocnień zachowań naśladowczych oraz typ stosunków interpersonalnych pomiędzy małżonkami (Baka 2002: 7). Nieobecność duchowa ojca w okresie dzieciństwa oddziałuje destrukcyjnie na rozwój dziecka, szczególnie chłopca<sup>64</sup>. Taka postawa ojca powoduje osamotnienie dziecka, przeżywanie lęków, niepokoju o przyszłość i zagraża poczuciu bezpieczeństwa i oparcia w rodzinie. Nieobecność fizyczna ojca, np. z powodu jego śmierci lub rozwodu małżonków, ma szkodliwe konsekwencje najpierw w sferze materialnej, a następnie w sferze opiekuńczo-wychowawczej (Hetherington, Kelly 2002)<sup>65</sup>. N.H. Wright (1996: 73) ojców pasywnych, zdystansowanych nazywa „zjawami”, „fantomami”, „przygodnymi widzami”. L. Schon (2002) wykazał, że prawie wszyscy biorący udział w jego badaniach synowie wychowywani bez ojca ujawnili brak pewności siebie i postawę wykluczenia. Wynikiem internalizacji jest pełniejszy rozwój osobowości, nabycie odpowiednich postaw społecznych i rodzicielskich (Wolicki 1982 b: 27). Dorośli synowie, którzy nie przeszli właściwej identyfikacji i doświadczyli nieprawidłowych postaw ojcowskich, opisują relacje ojciec–syn poprzez następujące zachowania: stosowanie przymusu, wpajanie poczucia winy, wykorzystywanie kontroli nawet z elementami wrogości (Szczukiewicz 2001). J.P. Allen i in. (2002) udowodnili, że „ojcowska wrogość” skierowana przeciwko dorastającej młodzieży (w wieku od 16. do 25. roku życia) zaburza najwyższe stadium rozwoju moralnego – autonomię. Dalszy proces kształtowania się roli rodzicielskiej dokonuje się poprzez modelowanie, czyli przyjęcie przez dziecko cech i stanów ojca na drodze obserwacji, bez udziału jakichkolwiek wzmocnień. Ojciec wpływa na różne sfery funkcjonowania dziecka, a szczególnie na operacje myślowe, reakcje emocjonalne, mechanizm uczenia się zachowań agresywnych (Bandura 2007). Siła oddziaływania modelu ojca jest tym większa, w im większym stopniu poprzez swoje zachowania wyrażą się działania wszystkich członków rodziny (Dudak 2006: 66). Rezultatem modelowania jest wytworzenie się własnej tożsamości chłopca (osiągnięcie pozytywnego rozwiązania kompleksu Edypa). Podsumowując rozważania na temat rozwojowych mechanizmów obronnych, należy pamiętać, że jeżeli naśladownictwo, identyfikacja i modelowanie przebiegają u dziecka niewłaściwie, to może nastąpić też nieodpowiednia internalizacja norm moralnych.

W ramach badań psychologicznych dotyczących natury ojcowskiego zaangażowania i dostępności dla dziecka główny akcent położono na czas, w jakim rozwijają się subtelne relacje ojciec–dziecko. J.H. Pleck, B.P. Masciadrelli (za Kurcbart 2011) stwierdzili, że ojcowie spędzają zdecydowanie mniej czasu z dziećmi niż matki. Badania porównawcze prowadzone przez autorów na początku XXI wieku w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Holandii wykazały, że zaangażowanie ojców w proces wychowania dziecka stanowi 73% zaangażowania matki, a z kolei dostępność ojców jest na poziomie 71% dostępności matki. Ponadto diagnoza funkcjonowania rodziny ujawniła, że współczesny ojciec realizuje się na różnych płaszczyznach aktywności, najczęściej kupując nie-

<sup>64</sup> W terminologii psychologicznej w odniesieniu do ojca funkcjonuje pojęcie „deprywacja”, które obejmuje trzy formy: brak ojca, utrata ojca oraz nieobecność ojca (Petri 2012: 46–47).

<sup>65</sup> E.M. Hetherington, J. Kelly (2002) wnikliwie opisują sytuację emocjonalną dzieci z rodzin rozwiedzionych, które najczęściej są postrzegane jako inne, „dotknięte sieroctwem”.

zbędne rzeczy dziecku, ustalając wizyty lekarskie, zapewniając opiekę na czas nieobecności swojej i żony (za Kurcbart 2011: 22–23). A. Kurcbart (2011) dokonał wnikliwej analizy poznawczych koncepcji psychologicznych w celu przedstawienia obrazu ojca. Autor ukazał wizerunek ojca w kontekście rozważań nad istotą i reprezentacją wiedzy, uwzględniając teorie rozwoju poznawczego J. Piageta i niektóre neopiagetowskie koncepcje rozwoju, np. G. Labouvie-Vief. W takim ujęciu reprezentacja poznawcza ojca stanowi przykład reprezentacji trwałej, która kształtuje ojca stosunkowo wcześnie w ontogenetycznym rozwoju dziecka<sup>66</sup>. Z perspektywy piagetowskiej obraz ojca obejmuje bezpośrednie interakcje z ojcem, uczestnictwo dziecka w relacjach rodzice–dziadkowie, udział w kontaktach interpersonalnych pomiędzy grupą rówieśniczą a ich ojcami. G. Labouvie-Vief (za Kurcbart 2011) ujmuje reprezentację ojca w perspektywie biegu życia. Poziom reprezentacji poznawczej wiąże się ściśle z poziomem kompleksowości poznawczej<sup>67</sup>. W związku z tą zależnością opisy ojca uzyskane od osób w wieku wczesnej i średniej dorosłości zawierały informacje prezentujące go jako autentyczną, wiarygodną osobę i badani ukazywali go głównie w kontekście roli rodzica. Na podstawie badań własnych A. Kurcbart (2011) potwierdził, że obraz ojca w biegu życia zależy od okresu rozwojowego, ale i od płci badanych dzieci. Okazało się, że młodzi dorośli i osoby w średnim wieku mają bardziej rozbudowany obraz ojca niż osoby we wczesnej adolescencji i późnej dorosłości. W percepcji młodych dorosłych obraz ojca zawierał więcej treści odnoszących się do wybranych cech, czynności, przedmiotów i osób kojarzonych z ojcem. Wyniki badań pokazały również, że kobiety dysponowały znacznie bardziej rozbudowaną strukturą i zasobem treści obrazu ojca niż mężczyźni, a także wykazano związek pomiędzy obrazem siebie a obrazem ojca.

Zaangażowanie się ojca w rozwój dziecka w dużym stopniu zależy od jego relacji z żoną. Z. Lew-Starowicz (1983: 4), opierając się na własnych obserwacjach, zaproponował rozbudowaną typologię zaburzeń więzi partnerskiej małżonków. Niewłaściwe relacje między mężczyzną a kobietą w małżeństwie mogą spowodować różne wewnętrzne czynniki, np. brak autentycznej miłości małżeńskiej, niezgodność charakteru, różnice kulturowe, światopoglądowe itp., konflikt ról, dysharmonia seksualna, „zaślepienie” czy uraz psychiczny (Mierzwiński 1999: 61–62).

Na podstawie analizy literatury psychologicznej K. Pospiszyl (2004 a: 26) wyróżnił trzy grupy mężczyzn przygotowujących się do ojcostwa, są to mężczyźni:

- spełnieni, czyli zadowoleni i nieodczuwający żadnej podświadomej niechęci do przyszłego dziecka,
- odczuwający niezadowolenie z powodu zbliżającego się ojcostwa, ale stopniowo godzą się tym faktem,

<sup>66</sup> H.R. Schaffer (2005) również stwierdza, że reprezentacja poznawcza ojca jest trwała.

<sup>67</sup> W modelu rozwoju poznawczego G. Labouvie-Vief (1995, 2002) przejęła piagetowskie założenia o stadialności rozwoju i koncepcję dążenia organizmu do równowagi. Autorka skrytykowała przystosowawcze cechy myślenia formalnego człowieka dorosłego i zaproponowała nowe struktury poznawczo-postformalne. Zmiany dokonujące się w ramach struktury Ja przebiegają według pięciu poziomów kompleksowości, którym odpowiadają odpowiednie stadia rozwoju inteligencji.

- zdecydowanie niezadowoleni i nieakceptujący nowej roli do tego stopnia, że ujawniają zaburzenia w zachowaniu.

Bycie ojcem jest doświadczeniem rozwojowym, którego mężczyzna uczy się przez całe życie i przy każdym dziecku inaczej. Dorastanie, dostosowywanie się mężczyzny do roli ojca jest procesem, w którym następuje uczenie się określonego wzoru postępowania. Potwierdza to teza M. Wójcik, która napisała:

droga do ojcostwa w mężczyźnie jest jakby dłuższa niż do macierzyństwa w kobiecie. Wskazuje na to również specyfika dojrzewania płciowego chłopca, dla którego reakcje zmysłowe wysuwają się na plan pierwszy, każąc mu szukać szybkiego spełnienia się w spotkaniu z płcią odmienną, często bez spotkania się z osobą (Wójcik 1999: 31).

Dlatego istnieje potrzeba pomagania mężczyznom w dojrzewaniu do roli ojca. W ujęciu psychologicznym instynkt ojcowski pojawia się znacznie później niż instynkt macierzyński (Mierzwiński 1999: 58). Dojrzewanie do ojcostwa odbywa się w formie czterech etapów rozwojowych:

- wychowanie chłopca i młodzieńca aż do chwili ślubu,
- okres od ślubu do momentu, gdy małżonkowie uświadamiają sobie, że będą mieli dziecko,
- okres ciąży i urodzenia dziecka,
- wychowanie własnych dzieci (za Dudak 2006: 58).

W przedstawionych koncepcjach psychologicznych autorzy wyraźnie zalecają program równowagi sił obojga rodziców. Aktywny i świadomy udział ojca, jak i matki jest tak samo ważny dla prawidłowego rozwoju ich dziecka. Każde z rodziców ze względu na zróżnicowanie płciowe oddziałuje inaczej na funkcjonowanie dziecka. Ojcostwo, podobnie jak macierzyństwo, również integruje w sobie trzy wymiary: biologiczny, społeczny i psychologiczny (Kornas-Biela 2006). W wymiarze psychologicznym szczególne znaczenie mają umiejętność rozumienia wzajemnych potrzeb i budowania relacji. Podsumowując, z punktu widzenia psychologów „wrażliwy ojciec” jest rodzicem, który potrafi odpowiednio zareagować, rozmawiać, uczyć i zachęcać swoje dziecko do osiągnięcia sukcesów (Lamb 2010: 4).

## 2.4. Ujęcie biologiczno-medyczne

Najnowsze osiągnięcia empiryczne z zakresu nauk biologicznych i medycznych dają szansę przedstawienia kwestii ojcostwa w nowym świetle. Badania porównawcze mózgu męskiego i kobiecego pozwoliły na opracowanie teorii za lub przeciw istnieniu dymorfizmu płciowego. Naukowcy, analizując ten problem, rozważają kwestię różnic między płciami na wszelkie możliwe do zbadania sposoby. Nawet sam K. Darwin wyrażał bezradność naukową, obserwując rywalizację płci. Układ dwupłciowy z punktu widzenia czystej biologii jest zbędny, bo niewydajny. Znacznie lepszym rozwiązaniem umożliwiającym gatunkom liczne rozmnażanie się może być samoklonowanie się organizmu. Jednak rozmnażanie bezpłciowe niesie wiele zaburzeń genetycznych, a nawet śmiertelne mutacje (Blum 1997: 25).



Płeć każdego człowieka zostaje zdeterminowana genetycznie w momencie zapłodnienia. Płeć męska powstaje w wyniku zapłodnienia komórki jajowej przez plemnik zawierający chromosom Y (akrocentryczny, mały)<sup>68</sup>. Drugi chromosom X (duży) chłopcy dziedziczą po matce. Na przestrzeni ostatnich trzech wieków chromosom Y wykazywał tendencję do zmienności osobniczej i uległ wyraźnej redukcji o 1/3 w odniesieniu do swojej pierwotnej masy. Zaistniał nawet niepokój naukowy, że mężczyźni posiadają wybrakowany chromosom Y i dlatego są biologicznie słabszą płcią<sup>69</sup>. Jednakże szybko wyjaśnili ten problem genetycy, pisząc o dobrych mechanizmach samonaprawczych i ochronie danych genetycznych zawartych w chromosomie Y (Wrześniewski 2010: 188).

Stosowanie dychotomicznego podziału na cechy typowo męskie i typowo żeńskie jest dużym uproszczeniem naukowym. Omawiając problem różnic płciowych, należy odwołać się też do badań z dziedziny psychologii, antropologii, a nawet endokrynologii. W perspektywie interdyscyplinarnej różnice płciowe należy opisywać na różnych poziomach funkcjonowania człowieka, czyli fizycznym, psychicznym i społecznym. Z punktu widzenia psychologii rodzaju istniejące dysproporcje pomiędzy mężczyzną a kobietą mogą być wyolbrzymiane lub minimalizowane<sup>70</sup>. Pionierami w badaniach dotyczących odmienności płci byli F. Gattton, H. Ellis, C. Hut<sup>71</sup>. A. Moir i D. Jessel (1993) w książce pt. *Płeć mózgu* stwierdzili, że przychodzimy na świat z ukształtowanym mózgiem będącym modelem asymetrii płciowej, dlatego mężczyzna i kobieta różnią się biologicznie oraz behawioralnie. Ich mózgi są podobne, ale używane w inny sposób, co wpływa na odmienną percepcję rzeczywistości, czynności poznawczych, zachowań społecznych, motorycznych, preferencji, emocji (Herman-Jeglińska 1999; Hyde, Frost 2002; Cross, Markus 2002; Beall 2002). Różnice płciowe w zachowaniach, w jakości i tempie rozwoju poszczególnych funkcji można dostrzec u człowieka od najwcześniejszych lat życia. Badania Woolleya (za Beall 2002: 90) na temat różnic między płciami wykazały, że mózgi mężczyzn i kobiet różnią się pod takimi względami, jak:

- całkowity ciężar ciała,
- ciężar płatów czołowych,
- umiejscowienie bruzdy środkowej,
- rozmiar ciała modzelowatego,
- złożoność i ukształtowanie się zakrętów oraz bruzd kory mózgowej,
- rozwój kory płodu.

---

<sup>68</sup> W chromosomie Y najważniejszym genem determinującym płeć męską i odpowiedzialnym za produkcję androgenów jest gen SRY, który rozpoczyna swoją aktywność już między 5. a 6. tygodniem życia płodowego. Już w tym czasie uruchamia on produkcję testosteronu, który z kolei odpowiada za wykształcenie się męskich cech płciowych (Wrześniewski 2010: 188).

<sup>69</sup> B. Sykes wyraził niepokój naukowy, twierdząc, że za około 125 tysięcy lat mężczyźni mogą zniknąć z powierzchni Ziemi.

<sup>70</sup> A.E. Beall (2002: 91–92) wyjaśnia, że wyolbrzymianie różnic płci określa się błędami pierwszego rodzaju (typu alfa), a ich minimalizowanie błędami drugiego rodzaju (typu beta).

<sup>71</sup> Pierwsze badania anatomiczne były wykonywane na martwych mózgach i dlatego podważano ich wiarygodność. Współczesne techniki badawcze pozwalają diagnozować specjalizację aktywnego mózgu, np. EEG, ERP, MEG, PET, fMRI (więcej na temat piszą Kim i in. 1997; Näätänen i in. 1997, Morris i in. 1996).



Badania dotyczące koordynacji półkul przyczyniły się do ugruntowania teorii na temat dymorfizmu płciowego. Zgodnie z tą teorią mózg mężczyzny jest wyraźnie wyspecjalizowany. Oznacza to, że lewa półkula kontroluje wyłącznie funkcje werbalne, natomiast prawa odpowiada za funkcje wizualne. W mózgu kobiety nie dostrzeżono takiej wyłączności do kontrolowania wybranych funkcji. W związku z tym prawa i lewa półkula mózgowa uczestniczy w czynnościach werbalnych i wizualnych. Mózg mężczyzny jest bardziej zlateralizowany, bo wykonując określone zadania, używa jednej z półkul. Szczególne różnice pomiędzy mężczyznami a kobietami widoczne są w relacjach emocjonalnych, ich komunikacji, wrażliwości na dotyk, słuch. Mężczyźni unikają więzi emocjonalnych i bardzo niechętnie mówią o swoich uczuciach. Chociaż badania M. Hoffmana (za Blum 1997: 89) dowodzą, że noworodki obu płci reagują płaczem na cierpienie innych, jedynie dziewczynki wykazały się silniejszą empatią. Dotyk rodzicielski jest jednym z czynników, który wpływa na zdrowy rozwój dziecka. Wcześniaki, które były przytulane, głaskane, trzymane na rękach, przybierały na wadze o 47% więcej niż dzieci pozbawione tych doznań. Wrażliwość na dźwięk również dzieli świat na męski i żeński. Różnice pojawiają się w okresie dzieciństwa. Uszy chłopca są mniej wrażliwe niż dziewczynki. Badania komórek rzęsalnych wyściełających ucho wewnętrzne i przenoszących dźwięki nie wykazały różnic w liczbie tych komórek. Okazało się jednak, że u dziewczynek wibrują bardziej intensywnie i stąd ich odbiór słuchowy jest lepszy i szczególnie wrażliwy na wysokie dźwięki. Kolejne badania doprowadziły do ujawnienia przewagi kobiet nad mężczyznami w testach językowych. Wyjaśnienie różnic w zakresie zdolności werbalnych również ma pokrycie w budowie mózgu. W mózgu mężczyzny umiejętności językowe dotyczące gramatyki, ortografii i pisanja znajdują się w przedniej i tylnej części mózgu i dlatego musi on włożyć więcej pracy własnej, aby je opanować. Z kolei u kobiety tylko jeden – lewy, obszar półkuli odpowiada za te właśnie funkcje werbalne.

Uszkodzenie tych samych obszarów mózgu u mężczyzny lub kobiety powoduje odmienne skutki. H. Landsell (za Moir, Jesel 1993: 60) potwierdził tę tezę na podstawie badań własnych. Wybrana przez autora grupa epileptyków, którym usunięto część mózgu (fragment prawej półkuli odpowiedzialnej za orientację przestrzenną) ujawniła różne trudności. Mężczyźni prawie utracili zdolność wykonywania zadań przestrzennych w testach IQ i w testach dotyczących orientacji przestrzennej. Natomiast kobiety w nikłym stopniu miały zaburzone te czynności poznawcze. Zgodnie z inną koncepcją neurologiczną M. Gazzaniga (za Blum 1997: 67) wskutek udaru mózgu mężczyźni mieli uszkodzoną jedną stronę mózgu i doznali głębszych zaburzeń niż kobiety.

Esencjalizm biologiczny wyjaśnia naturalne różnice między płciami, uwzględniając nie tylko odmienną organizację mózgu, ale też gospodarkę hormonalną. Męskie hormony płciowe (androgeny) mają do spełnienia kilka ważnych zadań w okresie ontogenezy. Już w życiu płodowym są odpowiedzialne za różnicowanie się męskich narządów płciowych<sup>72</sup>. W okresie dojrzewania kształ-

---

<sup>72</sup> D. Blum (1997: 192–193) zaproponowała ciekawą hipotezę naukową, wykorzystując obserwacje J. Wingfielda, który porównywał poziom testosteronu u różnych gatunków ptaków. Autorka stwierdziła, że mężczyźni o wysokim poziomie testosteronu powinni być „wolni jak ptaki”, czyli skłonni do promiskuityzmu, pobudliwi i obojętni wobec swoich dzieci.

tuja wtórne cechy płciowe i inicjują spermatogenezę (Wrześniewski 2010: 193). Hormony są też odpowiedzialne za szybsze starzenie się hipokampu. Wyniki badań na ten temat zaprezentowali w 1995 roku R.R. Gurowie z Uniwersytetu Pensylwanii (za Blum 1997: 72–76). Odkryli, że mózgi mężczyzn szybciej tracą tkankę nerwową. W okresie od adolescencji do około 40. roku życia tempo utraty tkanki nerwowej jest trzykrotnie większe niż u kobiet. Najbardziej uwidacznia się ten fakt tracenia tkanki mózgowej w płatach czołowych (odpowiedzialnych za planowanie i hamowanie). Dlatego młodzi mężczyźni lepiej radzą sobie z operacjami przestrzennymi niż w wieku dojrzałym.

N.W. Thornhill<sup>73</sup> (za Blum 1997: 244) ogłosił tezę, że odmienne zachowania w zależności od płci są spowodowane różnymi właściwościami plemników i komórek jajowych. Wyraźna asymetria wysiłku rozrodczego jest dowodem na biologiczne podstawy odmienności zachowań przyszłego ojca lub matki. Zgodnie z inną teorią nakładów rodzicielskich R. Triversa (za Wojciszke 2011: 545) istniejące różnice w zachowaniach reprodukcyjnych osób różnej płci powodują asymetrię nakładów rodzicielskich. Dlatego macierzyństwo jest procesem długotrwałym, wymagającym dużej aktywności fizycznej i psychicznej, a spółdzienie (będące w gestii męskiej) to właściwie akt płciowy o minimalnym wysiłku.

Opieka rodzicielska mężczyzny i kobiety jest odzwierciedleniem zróżnicowanych płciowo skłonności mózgu. Mężczyźni uczą się swojej nowej roli, włączając świadome zachowania opiekuńcze. Po urodzeniu się dziecka mózg mężczyzny zaczyna postrzegać nowego członka rodziny jako rywala, współzawodnika walczącego o uczucia żony/ matki. Interakcje ojca z niemowlęciem polegają głównie na „robieniu czegoś”, np. podrzucaniu w górę, droczeniu się, ciągnięciu za nos. Zachowania ojców nie cechuje taka delikatność jak w przypadku matek. Najczęściej są mniej skłonni do ochraniań dziecka przed wyzwaniem świata zewnętrznego. A. Ross określiła ten okres udziału ojca w rozwoju dziecka bardzo instrumentalnie, twierdząc, że ojcowie „zachowują się wobec niemowląt, jakby były one raczej rzeczami niż osobami, z którymi mogliby wejść w kontakt” (za Moir, Jessel 1993: 207). Zdaniem autorki ojcowie poczuć się pewnie, kiedy dzieci zaczną dorastać. Uczenie się umiejętności rodzicielskich przez ojca i kształtowanie wzajemnych więzi emocjonalnych z dzieckiem zbiega się ze związanym z wiekiem spadkiem u mężczyzny poziomu hormonów męskich. Dlatego w kontaktach ojca z dorosłym dzieckiem zaczyna się pojawiać kobieca delikatność i wrażliwość. Jest to dowodem również na to, że różnice psychiczne między mężczyzną a kobietą pod koniec życia zmniejszają się.

Wyniki badań innego biologa ewolucyjnego – J. Stamps – wykazały, że role ojca i matki nigdy nie mogą być takie same, nawet jeżeli tworzą najbardziej partnerski układ rodziców (za Blum 1997: 139). Obecność fizyczna i psychiczna obojga rodziców jest konieczna dla prawidłowego rozwoju ich dziecka, bo każde z nich przekazuje potomstwu swoiste umiejętności. W 2003 roku szwajcarski neurobiolog E. Seifritz, wykorzystując technikę neuroobrazowania, zdiagnozował, co się dzieje w mózgu ojca, kiedy słyszy płacz swojego dziecka. Analiza zapisu aktywności neuronalnej potwierdziła szczególną więź łączącą ojca z dzieckiem. W mózgu ojca wyraźnie ujawniła się aktywność niektórych

<sup>73</sup> N.W. Thornhill jest biologiem, ewolucjonistą z Uniwersytetu Nowego Meksyku w Albuquerque.

obszarów, czyli przystosowanie się do identyfikowania dźwięków, które informują o tym, że dziecko odczuwa dyskomfort emocjonalny. Tego typu wzorów aktywności nie stwierdzono u osób, które nie są rodzicami, a wysłuchały tego samego nagrania (Mossop 2011: 33).

W 2010 roku neurobiolog G.K. Mak i S. Weiss na podstawie eksperymentu na myszach udowodnili, że posiadanie i wychowywanie potomstwa przez ojca prowadzi do zmian w mózgu mężczyzny (Mossop 2011: 34). W mózgach ojców myszy po narodzinach młodych zmieniają się połączenia neuronalne. Ponadto powstają dodatkowe neurony w hipokampie, które pomagają skonsolidować zapach młodych i przenieść go do pamięci długotrwałej. Należy podkreślić, że istotne znaczenie dla tych zmian w mózgu ma nie tylko sam fakt zostania ojcem, ale też pozostanie z potomstwem w bezpośrednim kontakcie fizycznym.

Narodziny dziecka i przyjęcie przez mężczyznę obowiązków rodzicielskich powoduje określone zmiany w jego mózgu. Mózg bowiem zawsze reaguje na zmiany i ulega określonym procesom, których nie da się odwrócić. Przeobrażenia te mają genezę w mechanizmach ewolucyjnych. Według najnowszych badań z 2010 roku L. Gettler jest to związane z nakładem energii, którą uaktywnia mężczyzna podczas opieki nad dzieckiem (Mossop 2011: 35). Autorka wyjaśnia, że już w społeczeństwach łowiecko-zbierackich ojcowie musieli ciężko pracować fizycznie, pokonywać dziennie wiele kilometrów i jednocześnie nosić swoje dziecko. W myśl kolejnej teorii S.J. Macfarlan mężczyzna, realizując się w roli ojca, ujawnia swoje szczególne kompetencje poznawcze jako partner. Udowadnia tę tezę, podając przykłady zachowań mężczyzn, którzy prezentują troskliwość ojcowską w miejscach publicznych, po, aby „zwać”, czyli zatrzymać, jak najdłużej partnerki albo pozyskać inne (za Mossop 2011: 35).

W ujęciu nauk biologicznych do życia potrzebne są obie płcie. W kontekście tak postawionej tezy uzasadniona wydaje się myśl S. Weissa (za Mossop 2011: 36), który stwierdził, że dla prawidłowego rozwoju dziecka muszą być spełnione dwa warunki: posiadanie dwojga rodziców i właściwe relacje między rodzicami a dzieckiem. W wyjaśnieniu tej tezy po raz kolejny pomocna jest ewolucyjna argumentacja. W historii rozwoju związków monogamicznych zmieniały się układ ról w małżeństwie, podział obowiązków, ale wartością nadrzędną była rodzina. Zdaniem J. Stamps (za Blum 1997: 141) w obecnych czasach znów zmierzamy do monogamii, ponieważ brakuje presji ewolucyjnej, która motywowałaby mężczyznę i kobietę do zmian. Korzyści płynące z preferowania związków monogamicznych są takie, że narzucają stereotypowy obraz ojca jako żywiciela, opiekuna. Biologiczne implikacje tego faktu też są niepodważalne, gdyż prawie u wszystkich gatunków monogamicznych ojców w znaczący sposób przyczynia się do wychowania zdrowego potomstwa.

## 2.5. Poglądy pedagogów

Zainteresowania naukowe pedagogów koncentrują się wokół szeroko rozumianej edukacji. J. Gnitecki (2004), odwołując się do zastanych znaczeń terminów bliskoznacznych w ujęciu różnych autorów, dokonał uściślenia treści

terminu „pedagogika ogólna”. Stopniowe wyodrębnianie się rozmaitych subdyscyplin i specjalizacji w obrębie pedagogiki przyczyniło się do modyfikacji i rozszerzania jej przedmiotu badań. Wśród czynników związanych z działalnością edukacyjną autor wyróżnił: czynniki instytucjonalne i pozainstytucjonalne. W tej drugiej grupie pojawia się środowisko rodzinne, wspierające działalność instytucji wychowawczych. W dociekaniach pedagogów rodzina (jako miejsce rozwoju i wychowania dziecka) ujmowana była aspektywnie, w zależności od właściwości epistemologicznych i metodologicznych tendencji i teoretycznych stanowisk w danym czasie. Istniejące obiektywne trudności w scaleniu owej wiedzy powodują, że wyjaśnianie udziału ojca w procesie edukacji dziecka nie jest możliwe do wyjaśnienia jednoznacznie i będzie poddane wielowymiarowej interpretacji.

Jednym z pierwszych pedagogów w okresie starożytnym był retor rzymski – Marek Fabiusz Kwintylijan (ok. 40–95). W dziele *Kształcenie mówcy*, składającym się z dwunastu ksiąg, przedstawia proces wychowania i nauczania przyszłego obywatela – luminarza sztuki retorycznej. Pomimo iż opowiadał się za wyższością szkoły publicznej nad wychowaniem domowym, już we wstępie rozprawy podkreślał szczególną rolę ojca w pielęgnowaniu wrodzonych skłonności i nawyków syna.

Przed wszystkim więc, gdy syn się urodzi, ojciec powinien łączyć z nim jak najlepsze nadzieje. W ten sposób od pierwszej chwili będzie miał w sobie więcej o niego troskliwości. Niczym bowiem nie są uzasadnione ubolewania, jakoby tylko nielicznym jednostkom przypadała w udziale zdolność do pojmowania przedmiotów nauki, większość zaś jakoby z powodu braku bystrości umysłu traciła tylko daremnie na naukę czas i trud (Kwintylijan 2002: 77).

W rozwoju europejskiej myśli pedagogicznej epoki odrodzenia istotne znaczenie miało sygnalizowanie potrzeby współdziałania rodziny (w szczególności ojca) ze szkołą. M. Vegio w traktacie pedagogicznym *Sześć ksiąg o wychowaniu dzieci* i J.L. Vives w rozprawie *O podawaniu umiejętności* piszą na temat obowiązków ojca wobec syna związanych z nauką szkolną, sprawowaniu pieczy nad kształtowaniem się jego charakteru. Wśród polskich humanistów włączających się do dyskusji dotyczącej oddziaływania wychowawczego ojca na dziecko wypada wspomnieć: Sebastiana Petrycego z Pilzna (1554–1626) i Erazma Glicznera Skrzetuskiego (ok. 1535–1603). Ich refleksje pedagogiczne nawiązywały do koncepcji filozoficznej Arystotelesa. Obaj wyrazili przekonanie, że natura i umysł są źródłem sukcesów w procesie wychowania dziecka. W 1558 roku w Krakowie opublikowano pierwszą pracę pedagogiczną w języku polskim o bardzo długim tytule *Książki o wychowaniu dzieci bardzo dobre, pożyteczne i potrzebne, z których rodzicy ku wychowaniu dzieci swych naukę dołożną wyczerpać mogą*. Jej autorem był pastor i pedagog E. Gliczner Skrzetuski. Znamienne dla jego myśli pedagogicznej było zwrócenie uwagi na odpowiedzialność ojców za wychowanie synów, którą rozumiał jako zapewnienie wykształcenia szkolnego i wszczęcie zasad moralnych. Skrytykował swawolne „szkołowanie” dzieci z rodzin mieszczańskich i szlacheckich (Wroczyński 1987: 74). To ojcowie powinni zapobiec niebezpiecznym wpływom zewnętrznym i zapewnić

synom najlepsze wykształcenie zbiorowe w szkole już od 4. roku życia, gdyż mają wówczas „czystą pamięć”<sup>74</sup>.

W okresie oświecenia problematykę roli ojca w wychowaniu dzieci podejmowali G. Piramowicz (1735–1801), A. Popławski (1739–1799), S. Staszic (1755–1826). G. Piramowicz opracował postulaty dotyczące wzajemnych stosunków między rodzicami a nauczycielami. Szczególnie cenne są uwagi zawarte w części podręcznika *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych*, dotyczące nauki o obyczajach<sup>75</sup>. Propozycja nauki obyczajowej Piramowicza została uznana nie tylko za poradnik metodyczny dla nauczycieli szkół ludowych, ale również podręcznik wychowania społecznego dla rodziców (Wroczyński 1987: 273). A. Popławski w III części dzieła pt. *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i Wielkiego Księstwa Litewskiego w marcu 1774 roku podany* podkreśla również znaczenie opieki i edukacji rodzicielskiej. Oboje rodzice mają powinności wyznaczone przez naturę i dlatego powinni zadbać o trzy dziedziny wychowania swoich pociech: edukację fizyczną, umysłową oraz moralną od najmłodszych lat życia. Organizując dzieciom edukację umysłową, rodzice powinni zatrudnić odpowiednich guwernerów („dyrektorów”) sprawujących nadzór nad nauką i wychowaniem w domach prywatnych lub na stacjach uczniowskich. W edukacji moralnej niepodważalny winien być autorytet ojca – jego przyzwyczajenia, postępowanie (Stępień 1995: 47). Pomimo iż S. Staszic jest uważany bardziej za polityka i moralistę niż pedagoga, to jego poglądy dotyczące edukacji dzieci były niewątpliwie reformatorskie w jego czasach. W *Pismach pedagogicznych* podkreślał wyższą rangę wychowania domowego niż szkolnego. Główną rolę w „urządzaniu” dzieci pod względem moralnym przypisał ojcu – „kapłanowi”. To właśnie głowa rodziny powinna dostosować zasady wychowania do faz rozwojowych dziecka. Ojciec jest zobowiązany przez naturę do kontrolowania zabaw w wieku przedszkolnym, decydowania o szkole, do której będzie uczęszczało dziecko (za Bakalarska 1995).

Koncepcja optymalnego i całościowego wychowania dziecka w ujęciu innego pedagoga – J.H. Pestalozziego (1746–1827) – sięga do korzeni klasycznych filozofii w starożytnej Grecji. Myślicielom greckim bliska była holistyczna idea człowieka rozumiana jako jedność ciała, ducha i umysłu. Pestalozzi dostrzegł niepodważalne znaczenie rodziny w rozwijaniu predyspozycji fizycznych, intelektualnych i moralnych dziecka zgodnie z naturą. Dom powinien być miejscem wręcz świętym, symbolem całokształtu życia w rodzinie. W pierwszej kolejności matka jest najsilniej związana z dzieckiem, ale ojcu też przypisywał ważną rolę jako nauczycielowi życia. To błogosławiony wpływ dobrych rodziców na dziecko eliminuje skłonności do uzależnień, przestępstw czy wykolejenia (za Brühlmeier 2008: 233).

W drugiej połowie XIX wieku o zakresie oddziaływań wychowawczych ojca na dziecko pisali przedstawiciele galicyjskiej pedagogiki w dobie autonomii. Zdaniem pedagogów galicyjskich uwarunkowania społeczno-ekonomiczno-

<sup>74</sup> Autor nie podejmuje w ogóle problematyki wychowania dziewcząt.

<sup>75</sup> W 1785 roku z inicjatywy Towarzystwa Ksiąg Elementarnych wydano *Elementarz dla szkół parafialnych narodowych*, który miał kilku autorów, m.in. byli to: G. Piramowicz, O. Kopczyński, A. Gawroński, H. Kołtąj i in. (zob. Wroczyński 1987: 272–273).



-historyczne spowodowały, że funkcję ojca sprowadzono głównie do zapewnienia bezpieczeństwa i odpowiednich warunków materialnych dziecka w rodzinie, a także postrzegania matki jako najważniejszej osoby w życiu dziecka. W *Listach pedagogicznych brata do siostry* Andrzej Józefczyk podkreślił potrzebę integracji działań wychowawczych obojga rodziców, czyli wymagającej postawy ojca z miłością matki. Ojciec jest według A. Józefczyka tym rodzicem, który od najwcześniejszych lat życia dziecka przyzwyczajają je do pokonywania trudności i wdraża do samodzielności. Ponadto ojciec jest zwolennikiem uczęszczania dziecka do szkoły publicznej, bo tylko wtedy będzie mogło wyjść spod „opiekuńczych skrzydeł matki” (za Kliś 1994: 381). Inny przedstawiciel tego nurtu pedagogicznego Władysław Seredyński skrytykował konserwatyzm ojca na temat procesu wychowania dziecka. Ojcowskie przywiązanie do tradycji powoduje, że niechętnie wyrażają oni zgodę na to, aby ich synowie studiowali nowe nauki i podejmowali pracę w nowych zawodach (za Kliś 1994: 380). Pedagodzy galicyjscy wiele uwagi poświęcili karom cielesnym stosowanym głównie przez ojca. A. Józefczyk określił ojca jako sędziego karcącego, który ma przyzwolenie społeczeństwa na doraźne wymierzanie kary. Zdaniem pedagoga system kar powinien być wykorzystywany z umiarem i uwzględniać wiek, płeć, zdrowie oraz temperament dziecka (za Kliś 1994: 389). Po raz kolejny pedagog zwraca uwagę na konsekwencję i jednomyślność stanowisk obojga rodziców w wychowaniu swoich pociech. „Matka niech sobie obetrze łzy, a niech nie wzbrania ojcu użyć różgi” (Józefczyk 1872: 62; za Kliś 1994: 390).

Na przełomie XIX i XX wieku w badaniach pedagogicznych zakres problematyki dociekań naukowych nie był ograniczony do prezentowania środowiska rodzinnego w aspekcie relacji matka–dziecko, ale wyraźnie podkreślano znaczenie relacji ojciec–dziecko. Jednakże szczególnie zauważalne było akcentowanie tych relacji przez pryzmat dziecka. Według A. Stopińskiej-Pająk (1995: 140) takie ujęcie środowiska rodzinnego przez ówczesnych pedagogów było spowodowane trzema czynnikami:

- marginalizowaniem problematyki wychowawczej człowieka dorosłego,
- pajdocentryzmem,
- tzw. pedagogizmem, omnipotencją pedagogiczną, czyli narzucaniem swoistego rozumienia i interpretowania zjawisk wychowawczych.

Zwolennicy nowego wychowania zapoczątkowanego w Europie u schyłku XIX wieku wyraźnie docenili pozytywny wpływ środowiska rodzinnego na stymulowanie rozwoju aktywności własnej, potrzeb, zainteresowań dziecka<sup>76</sup>. Zgodnie ze stosowanymi praktykami pedagogicznymi tworzyli domy dziecięce (Maria Montessori), szkoły eksperymentalne (John Dewey) czy ośrodki zainteresowań (Owidiusz Decroly). Uznanie znaczenia „mądrej współpracy” obojga rodziców ze szkołą w celu zaspokojenia życiowych potrzeb dziecka pojawiło się w szóstej tezie słynnego programu wychowania progresywnego z 1920 roku

<sup>76</sup> Termin „ruch nowego wychowania” odnosi się do „fermentu pedagogicznego”, czyli faktu rozszerzania terytorium, na którym pojawiły się nowe idee pedagogiczne, a także do innych „wcieleń” praktycznych nowych idei. Jedyne państwem w Europie, w którym zaproponowano inną nazwę dla określenia nowego kierunku w wychowaniu, były Niemcy, gdzie wprowadzono nazwę „niemiecka pedagogika reformy”. Z kolei w Stanach Zjednoczonych przyjął się termin wychowanie progresywne (Sobczak 1998: 22).



Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania (Sobczak 1998: 31). W polskiej pedagogice okresu II Rzeczypospolitej założenia nowego wychowania, szczególnie te dotyczące koordynacji oddziaływań wychowawczych domu i szkoły, były rozpatrywane przez J.S. Bystronia, J. Chałasińskiego, M. Grzegorzewską, J. Szczepańskiego, H. Radlińską, H. Rowida (Jakubiak 1994, 1997). Pedagodzy, dookreślając płaszczyzny współpracy i różne kompetencje tych dwóch środowisk, zwrócili uwagę na potrzebę czynnego udziału ojca w realizacji zadań wychowawczych szkoły<sup>77</sup>. H. Radlińska podkreślała, że wśród działań ojca kształtujących proces wychowania mogą się pojawić działania zamierzone lub/ i niezamierzone. Ojciec może świadomie podejmować aktywność zmierzającą do przekształcania wpływów pozornie nieistotnych wychowawczo na wpływy, które będą efektywnie modyfikowały środowisko życia dziecka i wprowadzały je w świat wartości kulturalnych (za Sosnowski 2011: 33).

Innowacje pedagogiczne nowego wychowania zainteresowały E. Key (1849–1926). Szwedzka pedagog dostrzegła potrzebę pedagogicznego przygotowania rodziców do wychowania dziecka zgodnego z naturą. Twierdziła, że cały proces wychowawczy powinien być realizowany przede wszystkim w warunkach domowych, w których dziecko będzie mogło zaspokajać indywidualne potrzeby już w pierwszych latach życia. Pisząc o zdolnościach dziecka, podkreślała znaczenie czynników dziedzicznych, gdyż „synowie swe wyjątkowe zdolności przeważnie dziedziczą po matce, a córki – po ojcach” (Key 2005: 21). Jej teza: „dzieciom przysługuje w pierwszym rzędzie prawo wyboru rodziców” (Key 2005: 28), zawarta w książce *Stulecie dziecka*, była wyraźnie skierowana do tych ojców, którzy krzywdzą swoje dzieci i są nieświadomi obowiązków rodzicielskich. Autorka wrażliwa na prawa dziecka podała liczne przykłady niewłaściwych postaw, cech osobowości lub nałogów ojców wobec dzieci, np. alkoholizm, choroba umysłowa.

Z punktu widzenia pedagogicznego świadome wypełnianie funkcji rodzicielskich, a zwłaszcza wychowawczej przez ojca, ukierunkowuje właściwie rozwój dziecka. Twórczyni pedagogiki serca – Maria Łopatkowa – stwierdziła, że niezaspokojenie u dziecka potrzeb miłości, przynależności i bezpieczeństwa w różnych fazach życia przez naturalnych rodziców powoduje negatywne skutki psychiczne. Już w wieku przedszkolnym dzieci mogą ujawniać opóźnienia w rozwoju, nadpobudliwość, problemy z koncentracją uwagi, selekcją czy lekkością uczuć. W kolejnym okresie rozwojowym, kiedy zaczyna się realizacja obowiązku szkolnego, brak empatycznej więzi z rodzicem może być przyczyną: niechęci do nauki, bierności, agresji, wycofywania się z kontaktów społecznych, a nawet obniżenia poziomu myślenia abstrakcyjnego, pojawienia się postawy roszczeniowej lub konsumpcyjnej. W zachowaniach młodzieży mogą ujawnić się brak samodzielności, zanik ambicji, odpowiedzialności za siebie

<sup>77</sup> Oto opracowania pedagogiczne wymienionych autorów, podejmujące omawiany problem: J. Bystron (1930), *Szkoła i społeczeństwo*; J. Chałasiński (1938), *Młode pokolenie chłopów*, tom IV; M. Grzegorzewska (1935), *Wstęp*, [w:] S. Lisowski, *Współpraca szkoły z domem. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie Szkoły Ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim w Wilnie*; J. Szczepański (1935), *Przejsie z rodziny do szkoły w życiorysach młodzieży*, „Przegląd Socjologiczny”, tom III; H. Radlińska (1932), *Rodzina i świat społeczny*, „Polska Oświata Pozaszkolna”, nr 6; H. Rowid (1926), *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły* (za Jakubiak 1997).

i innych, skłonności do zachowań patologicznych (za Śliwerski 2010: 94–95). Badania M. Trawińskiej (1997; za Dudak 2006: 81) wykazały, że ojciec, który stara się świadomie wypełniać funkcję wychowawczą, charakteryzuje się następującymi cechami:

- cierpliwością, szczególnie w organizowaniu czasu wolnego i podczas rozmowy z dzieckiem,
- wyrozumiałością, tolerancją wynikającą z umiejętności nawiązywania kontaktów interpersonalnych,
- empatią, obdarzaniem dziecka miłością,
- kontrolowaniem i egzekwowaniem powinności dziecka,
- umiejętnością dyscyplinowania, która nie wyklucza układu partnerskiego,
- pogłębianiem wiedzy na temat osobowości dziecka,
- przyjaźnią, koleżeńskością,
- troską o przyszłość zawodową i osobistą dziecka.

Kultura pedagogiczna ojców ze środowiska wielkomiejskiego była przedmiotem analizy T. Sosnowskiego (2007). Badania wykazały, że ojcowie stwarzają dzieciom warunki, dzięki którym zdobywają potrzebne informacje z różnych dziedzin życia i kształtują się u nich takie cechy charakteru, jak: zdyscyplinowanie, pracowitość, uczciwość, prawdomówność. Innym wskaźnikiem kultury pedagogicznej ojców jest przekazywanie określonego systemu wartości, norm społeczno-moralnych, np. sprawiedliwości, dobra, miłości. Ostatnim zdiagnozowanym kryterium kultury pedagogicznej ojców było stosowanie przez nich określonych metod wychowania, np. modelowania. Na podstawie innych badań ilościowo-jakościowych T. Sosnowski (2011) opracował model ojcostwa we współczesnej rodzinie. W poszukiwaniu aspektu pedagogicznego ojcostwa autor podkreśla podmiotowość i fakt uznania ojca za osobę kompetentną do tworzenia trwałych i wartościowych relacji z dzieckiem, a także rozwijania osobowości, wprowadzania dziecka w świat ogólnoludzkich wartości i przygotowania do samodzielnego życia w społeczeństwie. W kontekście przeprowadzonej analizy diagnostycznej wyodrębniono określone zadania, funkcje, których właściwa realizacja warunkuje „aktywne pedagogicznie ojcostwo”.

Rola ojca w kształtowaniu u dziecka postaw religijnej i moralnej jest szczególnie podkreślana w pracach pedagogów katolickich (Augustyn 2003; Doyle 2007; Wolicki 2007; Jelonek 2010; Guzewicz 2011; Błasiak 2012). Autorzy, opierając się na założeniach personalizmu w hierarchii celów wychowania, na drugim miejscu sytują rozwój umysłowy, fizyczny i estetyczny. Reguły wychowania dziecka przez ojca są określone i usankcjonowane przez naukę religijną. Autorytet osoby Chrystusa i jego życie w Świętej Rodzinie traktuje się jako modelowe kierunki wychowawczego rozwoju dziecka. Aspekt teleologiczny współdziałania obojga rodziców i szkoły został określony w encyklice Piusa XI „O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży” z dnia 31 XII 1929 roku. Wśród szczegółowych celów w tym zakresie wskazano m.in. zrozumienie przez rodziców potrzeb szkoły i jej zadań, nawiązanie więzi emocjonalnej między rodzicami i nauczycielami oraz wspólne wypracowanie przez nich jednolitego kierunku oddziaływań wychowawczych (Jakubiak 1994, 1997). Dokument ten stał się metodyczną doktryną, na której opierali się w rozważaniach pedagogicznych

po II wojnie światowej M. Niedźwiecki, Z. Iwaszkiewiczowa, I. Roliński (za Jakubiak 1994: 189–190). C.H. Doyle (2007) sygnalizuje, że w dzisiejszych czasach ojcowie zapomnieli o kluczowej pozycji w rodzinie, jaką wyznaczył im Bóg. Autor wyróżnił grzechy ojców w wychowaniu dzieci, rozumiane jako poważne wykroczenia przeciw prawu Bożemu. W pierwszej grupie grzechów popełnienia pojawiają się: separacja i rozwód, porzucenie, brak miłości, „nieczystość”, alkoholizm. Wśród grzechów zaniechania C.H. Doyle (2007) wymienił:

- nienauczenie swych dzieci przez rodziców wartości prawdy i uczciwości,
- zaniedbanie nauki gospodarności,
- okrutne nadzorowanie lub brak dyscypliny,
- zaniedbanie w zakresie przygotowania swych dzieci do samodzielnego życia.

Refleksja pedagogiczna autora zmierza do przywrócenia tradycyjnego znaczenia ojcostwa. Rodzicielstwo (również ojcostwo) nie może być interpretowane jako „magiczne natchnienie i talent, do którego nie jest potrzebna żadna władza” (Doyle 2007: 13). Ignorancja i obojętność ojca może spowodować w konsekwencji zaburzenia osobowości dziecka. Pedagodzy katolicycy zwrócili również uwagę na wymiar relacyjny i komunikacyjny procesu wychowania dziecka przez ojca. T.E. Olearczyk (2007: 42) pisze, że „wychowanie dziecka jest niekończącą się liczbą aktów komunikacyjnych”. Kreowanie właśnie otwartej, szczerzej komunikacji przez ojca pozwala rozwiązywać konflikty i pogłębiać jego relacje z dzieckiem. W czasach współczesnych budowanie autorytetu ojca jest utrudnione z powodu dynamiki i postępu życia. A. Błasiak (2012: 30) podkreśla, że współczesny ojciec ma znaczenie dla rozwoju i wychowania dziecka, dlatego powinien być obecny i dostępny.

A. Miller (1999) w autorskiej koncepcji określonej jako tzw. czarna pedagogika prezentuje wpływ niewłaściwych metod wychowawczych ojca na kształtowanie się osobowości dziecka. W książce *Zniewolone dzieciństwo* opisuje przykłady dzieci, które padły ofiarą mechanizmów przemocy stosowanej przez ojców<sup>78</sup>. Przemoc stosowana przez ojców jest usprawiedliwiona, bo otrzymali prawo do niej od Boga lub od swego własnego ojca<sup>79</sup>. Dlatego „grzechy ojców” uaktywniane w okresach stresu i kryzysu są przekazywane z pokolenia na pokolenie i podtrzymywane w nieświadomości jako szkodliwe. Rozgrzeszenie zachowań rodziców stanowi zdanie: „każdy, kto był kiedyś ojcem lub matką i nie żyje w całkowitym zakłamaniu, wie z własnego doświadczenia, z jakim trudem przychodzi mu tolerować pewne cechy własnego dziecka” (Miller 1999: 25). Autorka pokazuje, jak niszczącą moc może mieć tradycyjne wychowanie, które zwalcza naturalną aktywność i narusza godność osobistą dziecka. W myśl

<sup>78</sup> A. Miller analizuje dzieciństwo narkomanki Christiane F., przywódcy politycznego A. Hitlera i psychopatycznego dzieciobójcy J. Bartscha.

<sup>79</sup> Zdaniem J. Bradshaw (1994: 160) uzasadnieniem dla stosowania praktyk przemocy fizycznej są fragmenty Biblii. Symbolicznym narzędziem agresji fizycznej była różga pastuchów. Był to długi, dębowy kij na trzy stopy z wetkniętym w nią kamieniem lub kawałkiem metalu, który wykorzystywano do odganiaania wilków, poganiania stada owiec. Obok różgi pastuchów pojawia się w pismach Starego Testamentu różga Mojżesza. Jej metaforyczne wyjaśnienie było bardziej dogłębne, gdyż symbolizowała obecność Boga i miała za zadanie kierować ludzi na właściwą ścieżkę życia. Należy jednak stanowczo podkreślić, że nie ma takich fragmentów w Biblii, które uzasadniałyby bicie dzieci.

założeń czarnej („toksycznej”) pedagogiki zasady wychowania dzieci określają następujące stwierdzenia:

- dzieci są zależne od dorosłych,
- „dorośli niczym bogowie” ustalają moralne granice: co jest dobre, a co złe dla dziecka,
- dziecko jest odpowiedzialne za niewłaściwe postawy rodziców, np. złość, agresję,
- rodzice powinni być ochraniani,
- wszelkie dziecięce emocje afirmujące życie są zagrażające dla autokratycznych rodziców,
- dziecięca wola powinna być złamana jak najszybciej,
- wymienione zasady postępowania powinny być realizowane we wczesnych latach życia dziecka, żeby nie było w stanie zdemaskować dorosłych (za Bradshaw 1994: 18).

Z socjologicznego punktu widzenia zasady czarnej pedagogiki pozostają paradoksalnie niezmiennie. Ustalone dwa wieki temu rytuały obyczajowe nadal są arbitralne i usankcjonowane naukowo, filozoficznie, są także teologicznym sposobem postrzegania natury człowieka w niektórych państwach. J. Bradshaw tak argumentuje powyższą tezę:

Rodziny były związane ekonomicznie przez pracę i konieczność przetrwania. Ojciec żył w domu. Chłopcy związani byli z ojcami systemem terminowania przed podjęciem samodzielnej pracy. Patrzyli i podziwiali swoich ojców, gdy ci uprawiali ziemię, budowali domy i farmy, tworzyli wspaniałe rzeczy własnymi rękoma (Bradshaw 1994: 26–27).

We współczesnych nurtach i teoriach wychowania więź emocjonalna dziecka z ojcem jest traktowana jako naturalny czynnik sprzyjający rozwojowi prawidłowych postaw. Zdaniem B. Śliwerskiego (2010: 96) aprioryczne twierdzenie, że rodzic ustanowiony mocą prawa jest „zawsze podmiotem w stosunku do wychowanka, a ten przedmiotem jego oddziaływań”, spowodowało negatywne konsekwencje. W myśl tego pedagogicznego założenia ojciec ma prawo do decydowania o życiu dziecka i planowania takich działań, których wynikiem może być adiaforyzacja.

W refleksji pedagogiki (w) ponowoczesności pojawiają się pytania związane z kondycją wychowawczą ojca: Co to znaczy być ojcem? Czy rola rodzicielska jest uwarunkowana rolą społeczną? Czym są kompetencje wychowawcze ojca? Niestety, współczesny ojciec (tak jak mężczyzna) został wpisany kulturowo w uprzedmiotawiający go dyskurs męskości uberseksualnego czy metroseksualnego. Jego atrakcyjny wygląd zewnętrzny, „twardość typu macho” są wskaźnikami tożsamości. „Społeczeństwo ponowoczesne adresuje do nich dwa sprzeczne dyskursy, z których jeden wyraźnie określa warunki męskości, drugi zaś je rozprasza, nie traktując jej jako naturalnej (danej przez Naturę, Boga czy Rozum) (Śliwerski 2010: 380). W związku z takim rozumieniem rola społeczna męskości w znaczącym stopniu wpływa na jego realizację w roli ojca. Zdaniem K. Kutiak-Zakrzewskiej (2010) problemy wychowawcze, które próbują rozwiązać współcześni rodzice, są skutkiem:

- modyfikacji form życia rodzinno-małżeńskiego,
- przeobrażeń w różnych dziedzinach życia w Europie (przede wszystkim na rynku pracy),
- starzenia się społeczeństwa,
- innymi warunkami we współczesnej rzeczywistości, w której dominuje stres zawodowy.

Polemika pedagogiczna na progu XXI wieku zmierza do weryfikacji wiedzy na temat wychowania dzieci i młodzieży, a w konsekwencji do krytycznej rewizji statusu ojca. Ojcowie muszą być świadomi innego kontekstu postrzegania socjalizacji. Ich kompetencje wychowawcze ulegają (re)definicji.

## Rozdział III

### Ojciec i jego udział w rozwoju dziecka – perspektywa ekologiczna

#### 3.1. Teoria ekologii humanistycznej Urie Bronfenbrennera

Początki myśli ekologicznej można dostrzec w pracach Theophrastusa, który opisał wewnętrzne relacje między organizmami i między organizmami a ich środowiskiem. Sam Arystoteles domniemywał, że wyjątkowe zdolności Greków wiążą się z klimatem, w którym żyją. Ojciec lekarzy Hipokrates również widział wpływ środowiska na kształtowanie się ras, zdrowia i obyczajów ludzi<sup>1</sup>. Na istotę związku człowieka ze środowiskiem zwrócili uwagę J. Bodin, M. Montaigne, K. Monteskiusz, F. Ratzel. Narodziny nowoczesnej ekologii jako nauki biologicznej datuje się na przełom XVIII i XIX wieku. Pionierem ekologii był J.B. Lamarck, ale słowo „ekologia” do nauki o stosunkach między organizmem a środowiskiem zewnętrznym wprowadził w 1866 roku E. Haeckl. Ekologia pochodzi od greckiego *oikos*, co znaczy ‘gospodarstwo, dom, miejsce do życia’ (Praszkiel 1992; Malinowski 1999).

Na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku paradygmat ekologiczny wkroczył do nauk społecznych i od tego czasu naukowcy rozpoczęli ekologiczne interpretacje funkcjonowania różnych środowisk, np. szkoły, organizacji, medycyny<sup>2</sup>. Wprowadzenie terminu „ekologia” do psychologii przez R.G. Barkera i H.F. Wrihta (za Bronfenbrenner 1976) w znaczącym stopniu zmieniło status, treść i charakter tej dyscypliny naukowej. Psychologia ekologiczna stała się swego rodzaju opozycją wobec dotychczasowych modeli badawczych. U. Bronfenbrenner (1976: 542) krytycznie ocenił klasyczny psychologiczny model badawczy, w którym analizowano wyizolowane (czasami w sztucznych, laboratoryjnych warunkach) fragmenty rzeczywistości społecznej. Przyczynowość wybranych fragmentów interpretowano w sposób linearny, czyli diagnozowano wpływ czynnika A na czynnik B (lub odwrotnie), co zostało określone jako efekt pierwszego rzędu. Nowe, ekologiczne podejście badawcze pozwoliło na uwzględnienie procesu interakcji różnych środowisk (czyli badanie efektu drugiego rzędu), a także fenomenologię ludzkiej ekologii (tzn. zrozumienie określonych kontekstów społecznych).

---

<sup>1</sup> Hipokrates stwierdził, że zmienny klimat kształtuje u człowieka odwagę i surowość, a jednostajny – łagodność, a nawet gnuśność (za Malinowski 1999: 379).

<sup>2</sup> Pierwsze próby opisywania problematyki pedagogicznej i medycznej z perspektywy ekologicznej w polskim piśmiennictwie naukowym podjęli: A. Janowski (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*; J. Aleksandrowicz (1988), *Sumienie ekologiczne*; R. Dubos (1973), *Tyle człowieka co zwierzęcia*.



Pod koniec lat siedemdziesiątych XX wieku właśnie amerykański psycholog U. Bronfenbrenner (1917–2005) zajął się relacjami między rozwijającym się dzieckiem a środowiskiem, tworząc teorię systemów ekologicznych lub inaczej – ekologiczną teorię rozwoju. Zgodnie z tą teorią człowiek żyje w licznych środowiskach społecznych, które nakładają się na siebie. Podstawę ekologicznej teorii U. Bronfenbrennera stanowią cztery następujące elementy: „Proces–Człowiek–Kontekst–Czas”<sup>3</sup> (Bronfenbrenner, Morris 1998: 996). Należy jednak podkreślić, że w tym dynamicznym układzie człowiek stanowi centrum. W ramach środowisk – kontekstów rozwoju człowieka – autor początkowo wyróżnił cztery podsystemy: mikrosystem, mezosystem, egzosystem i makrosystem (Bronfenbrenner 1993), a w dalszych dociekaniach naukowych dodał jeszcze chronosystem (Bronfenbrenner, Morris 2006). Mikrosystem tworzy środowisko, w którym człowiek wchodzi w bezpośrednie relacje, np. środowisko rodzinne, szkolne, rówieśnicze. Kolejny ważny kontekst środowiskowy, mezosystem, powstaje na poziomie połączenia sieci mikrosystemów i relacji człowieka w różnych układach, np. współpraca rodziny i szkoły. Egzosystem wyraża się poprzez zewnętrzne mikrosystemy, które mogą wpływać na zachowania człowieka, np. stresująca praca ojca. Makrosystem jest kontekstem społecznym składającym się z bardzo odległych systemów, które oddziałują na mniejsze systemy, może to być np. kultura, system społeczny. Ostatni z wyodrębnionych kontekstów został określony jako chronosystem, obejmujący czas, który warunkuje psychologiczne zmiany w relacjach człowieka ze środowiskiem. T. Gałkowski (1995: 44) podkreślił, że na przestrzeni ostatnich lat ów czynnik czasu stał się nową osią, na której analizowane są fakty istotne dla rozwoju człowieka. Uwzględniając kryterium czasu, Bronfenbrenner określił przemiany w życiu rodziny jako normatywne lub nienormatywne. Do pierwszej grupy zaliczył takie zdarzenia, jak: czas realizacji obowiązku szkolnego, okres dojrzewania, podjęcia pracy zawodowej, zawarcie związku małżeńskiego, odejście na emeryturę. W grupie nienormatywnych faktów mogą się pojawić: rozwód rodziców, śmierć lub przewlekła choroba członka rodziny, migracja rodzinna. W ostatnich latach swojego życia Bronfenbrenner dopracował jeszcze swoją teorię i nazwał bioekologiczną teorią systemów. Autor, analizując rozwój człowieka w wymiarze ekologicznym, dostrzegł znaczący wpływ czynnika wewnętrznego i zachodzące interakcje z innymi ekosystemami. Psychologia ekologiczna ma charakter eklektyczny, gdyż wykorzystuje i integruje wcześniejsze teorie dotyczące bezpośrednich i pośrednich zależności między człowiekiem a środowiskiem.

W ujęciu ekologicznym U. Bronfenbrennera prymarny kontekst społeczny, w którym funkcjonuje ojciec, oddziałuje bezpośrednio lub pośrednio na rozwój dziecka, przy czym jest to układ dynamicznych i dwukierunkowych relacji. Ojciec i dziecko są dla siebie nawzajem układem odniesienia, źródłem wzorów zachowań. Wpływ oddziaływań zachowań ojca na dzieci będzie tym skuteczniejszy, im jego zachowania będą wyrażały działania całego środowiska rodzinnego. Wysoka pozycja zawodowa mężczyzny stwarza warunki do osiągnięcia większej satysfakcji z pełnienia roli ojca. Okazuje się, że w okresie adolescencji ci chłopcy, którzy wykazywali wyższy stopień dojrzałości społecznej i umięjęt-

<sup>3</sup> Pisownia tych wyrazów wielką literą jest zgodna z zapisem w oryginalnym tekście, czyli Process–Person–Context–Time (w skrócie PPCT).

ności przewodzenia, mieli bliższe relacje z ojcami i akceptowali wpajany system wartości. Konsekwencją aktywnego uczestnictwa ojca w procesie wychowania dziecka jest lepsza samoocena dzieci (przede wszystkim chłopców) (Pospiszyl 2007: 122). Ojciec, przebywając w innych grupach społecznych, np. towarzyskich, sąsiedzkich, nawiązuje z nimi kontakty, więź społeczno-emocjonalną, które mogą wpływać na kontekst rodzinny. Osobowość ojca może oddziaływać na dziecko na trzy sposoby, tj. jako:

- model, przez procesy naśladownictwa, identyfikacji,
- wzór standardów, który potrafi świadomie tworzyć sytuacje wychowawcze,
- psychologiczny kontekst ideałów i standardów wychowawczych (Harwas-Napierała 2008: 23).

### 3.2. Teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury

Teoria społecznego uczenia się A. Bandury (2007) interpretuje zachowanie człowieka w kontekście stałych, wzajemnych interakcji zachodzących między determinantami poznawczymi, behawioralnymi i środowiskowymi. Proces wzajemnego determinizmu pozwala człowiekowi kierować swoim życiem (przy zachowaniu określonych granic). Bardzo istotną rolę w nabywaniu zachowań przypisuje się symbolicznym wzmocnieniom zastępczym oraz procesowi samo-regulacji. Przejawy społecznego uczenia się wynikają z bezpośrednich doświadczeń albo dochodzą do skutku w sposób zastępczy przez obserwację zachowań innych ludzi oraz konsekwencje, jakich doznają. Nowe formy zachowań (głównie złożone) mogą być nabywane przez modelowanie. Uczenie się przez modelowanie wiąże się z oddziaływaniem czterech procesów:

- uwagi,
- przechowywania i zapamiętywania informacji w pamięci w systemie wyobraźniowym i werbalnym,
- odtwarzania – przekształcania symbolicznych reprezentacji zapamiętanego zachowania w repertuar własnych działań,
- motywacji.

Najprostsze, najwcześniejsze postacie modelowania są rodzajem naśladownictwa gotowych wzorów zachowań obserwowanych przez dziecko. Dopiero późniejszy rozwojowo typ modelowania charakteryzuje się wyższą aktywnością własną człowieka. Obok modelowania konkretnych zachowań A. Bandura (2007) wyodrębnił modelowanie abstrakcyjne, które pozwala na wybieranie wspólnych atrybutów z różnych obserwowanych zachowań, np. podczas kształtowania pojęć, przetwarzania operacji myślowych. Modelowanie ma charakter indywidualny, gdyż nastawienie obserwatora, selektywność uwagi, jego stany afektywne (egoistyczne lub prospołeczne) będą decydowały o oddziaływaniu różnych elementów zachowań modeli i przekształcaniu ich na własny repertuar zachowań.

Z perspektywy teorii społecznego uczenia się ojciec jest modelem zachowań i postaw dla swojego dziecka. Badania psychologiczne wykazały, że osoby

o wysokim statusie, wysokich kompetencjach zawodowych, intelektualnych i społecznych stanowią modele osób skutecznych w nakłanianiu innych, by zachowywali się tak samo. Z kolei osobami bardziej podatnymi na wpływy modelowania są osoby uzależnione od innych, pozbawione pewności siebie, mające niską samoocenę i często nagradzane za naśladowanie (Bandura 2007: 94). Motywacja do uczenia się dziecka na podstawie obserwacji i naśladownictwa jest oczywiście większa wtedy, gdy wykazuje ono podobieństwo do modelu. W związku z tym faktem psychologicznym taka sama płęć dziecka i rodzica jest skutecznym warunkiem przyspieszającym modelowanie. Decydująca, silna pozycja ojca w rodzinie wpływa efektywnie na stopień utożsamiania się chłopca (szczególnie w wieku przedszkolnym) z rolą mężczyzny. Jednak istnieją badania psychologiczne, z których wynika, że nie wszyscy ojcowie w równym stopniu wywierają pozytywny wpływ wychowawczy na chłopców. Okazuje się, że stopień skłonności ojców do wywierania nacisku na różnicowanie zachowania chłopców (dziewczynek również) zależy bezpośrednio od stopnia przejawianych cech męskich ojca (Pospiszyl 2007: 120). Kolejnym wskaźnikiem zwiększającym siłę oddziaływania modelowania są więzi uczuciowe łączące ojca z dzieckiem oraz konsekwencja zachowań prezentowanych przez ojca. Obserwacja wzorów zachowań ojca przez dziewczynkę w określonych sytuacjach wychowawczych pozwala jej lepiej zrozumieć zachowania kolegów, a w życiu dorosłym męża lub (i) syna. Chłopiec w repertuarze zachowań ojca widzi model zachowań męskich. „Chłopiec potrzebuje ojca, któremu może okazywać swą miłość i sympatię i od którego może się nauczyć męskiego reagowania na sprawy domu, życia i świata w ogólności” (Doyle 2007: 41). Identyfikacji syna z ojcem towarzyszy kontrydentyfikacja ojca z synem, szczególnie nasilona w okresie adolescencji dziecka. Niezrealizowani zawodowo ojcowie mogą przenosić swoje aspiracje na syna, po to aby stali się idealnymi obrazami ojca. Niewątpliwie właściwa identyfikacja z ojcem umożliwi dziecku internalizację norm i wartości, kształtowanie się dojrzałości emocjonalnej i psychicznej oraz ułatwi kontakty interpersonalne (Dudak 2006: 64).

### 3.3. Teoria systemów rodzinnych Murraya Bowena

Twórcą ogólnej teorii systemów był austriacki biolog i filozof Ludwig von Bertalanffy. Kluczowym pojęciem tej teorii jest system, rozumiany przez twórcę jako „struktura składająca się z powiązanych elementów” (za Termińska 2008: 55). System jest pojęciem względnym, gdyż zarówno on, jak i podsystemy mają swoje granice. Istotą podejścia systemowego jest koncentrowanie się na pytaniach dotyczących mechanizmów niezbędnych do utrzymania równowagi funkcjonalnej. Zdrowy, sprawnie funkcjonujący system posiada właśnie zdolności homeostatyczne, które polegają na każdorazowym odnajdowaniu równowagi. Poziom wspomnianej równowagi funkcji zależy od cech materialno-energetycznych systemu i od jego struktury (czyli relacji sprzężeń, powiązań informacyjnych). Zdrowy, efektywnie działający system rodzinny nie ma problemów z realizacją trzech, następujących zadań:

- podstawowych – dotyczących zapewnienia członkom rodziny odpowiednich warunków do życia, np. mieszkaniowych, finansowych;
- rozwojowych – związanych z zaspokajaniem tych potrzeb członków rodziny, które wynikają z ich potrzeb rozwojowych i indywidualnych;
- kryzysowych – odnoszących się do wykorzystywania zasobów rodziny w szczególnie trudnych sytuacjach, które mogą być spowodowane chorobą, śmiercią czy stratą pracy przez członka rodziny (Epstein i in. 2003).

Teoria systemów zapoczątkowała zmianę dotychczasowego sposobu myślenia na temat rodziny. Konsekwencją było stworzenie nowej koncepcji ujęcia rodziny i terapii rodzinnej. Zredukowanie członków rodziny do roli elementów systemu, a opisywanie rodziny tak jak innych systemów: ekonomicznego, biologicznego, podatkowego, jest pewnego rodzaju bezwzględnością naukową. Założenia teorii systemów rodzinnych opracował M. Bowen (1913–1990), obserwując rodziny z pacjentami schizofrenicznymi. Na gruncie polskiej literatury psychologicznej analizę systemowego ujęcia rodziny podejmowali: M. i B. de Barbaro (1994, 1999), M. Braun-Gałkowska (1992), P. Budzyna-Dawidowska (1994), C. Czabała (1988, 1990), L. Grzesiuk (1987, 1994), B. Józefik (1994), I. Kołbik (1994), I. Namysłowska (1992, 1994), K. Ostoja-Zawadzka (1994), A. Podhorecka (1992), R. Praszkiel (1992, 1994), B. Tryjarska (1987, 1991, 1994), M. Radochoński (1984, 1986, 1988), M. Ryś (2001, 2011 – za Ryś 2001: 8). Zwolennicy systemowego ujęcia rodziny wyróżnili pewne niezbędne właściwości, które warunkują prawidłowe funkcjonowanie systemu. Zgodnie z koncepcją M. Bowena proponowane ujęcie w stosunku do systemów rodzinnych nazywa się cyrkularnym (w odróżnieniu do przyczynowo-skutkowego). Cyrkularność myślenia oznacza, że rodzinę traktuje się jako proces kołowy, w którym trudno ustalić, czyje zachowanie było przyczyną, a czyje skutkiem. Członkowie rodziny oddziałują na siebie na zasadzie sprzężenia zwrotnego i następuje eskalacja zachowań w postaci samowzmacniających się cykli (Ryś 2011: 67)<sup>4</sup>. G. Salem (1987, za Braun-Gałkowska 1992: 14), charakteryzując rodzinę, oprócz określenia cyrkularności dodał jeszcze dwa pojęcia: „całościowość” i „ekwifinalizm”. Całość systemu rodziny tworzy nową jakość. Każdy z członków ma swoją indywidualność, ale dopiero funkcjonowanie globalne wszystkich jako całości lub jedności na wyższym poziomie logicznym stanowi integralny system. „Każda osoba w systemie ma swoją własną określoną w systemie indywidualność, a jednocześnie niesie w sobie ślady całego systemu rodzinnego” (Bradshaw 1994: 43). Zasada ekwifinalności oznacza, że do osiągnięcia w systemie rodzinnym pożądanych skutków prowadzą różne przyczyny. M. Radochoński (1986) wskazał następujące cechy rodziny jako systemu psychospołecznego: granice, hierarchia organizacji, równowaga dynamiczna, procesy komunikacji, role rodzinne, zdolność reprodukcji (kontynuacji systemu). Wśród ogólnych właściwości systemu rodzinnego należy jeszcze dodać: otwartość, intymność, ekwipotencjalność (Drożdżowicz 1999; Ryś 2011). Otwartość rodziny zależy od rodzaju sił działających wewnątrz systemu i od współdziałania z siłami zewnętrznymi. Kolejna cecha, intymność, ozna-

<sup>4</sup> K. Ostoja-Zawadzka (1999), K. Termińska (2008) dokonały przeglądu literatury i wnikliwie opisały etapy życia, przez które przechodzi typowa pełna rodzina.

cza, że wyznaczone przez członków rodziny granice są na tyle przepuszczalne, iż umożliwiają przepływ informacji wewnątrz i zewnątrz systemu. Natomiast ekwipotencjalność „różnych dróg” wychodzących z tego samego źródła może wywołać różne skutki.

W celu zrozumienia koncepcji M. Bowena konieczne jest wyjaśnienie następujących podstawowych pojęć dotyczących systemu rodzinnego: zróżnicowanie Ja, trójkąty, system emocjonalny rodziny nuklearnej, proces projekcji rodziny, emocjonalne odcięcie, proces wielopokoleniowego przekazu, pozycja wśród rodzeństwa, pozycja społeczna (Kołbik 1999; Goldenberg, Goldenberg 2006). Wpływ na życie rodziny (na poziomie intrapsychoicznym i interpersonalnym) mają dwie przeciwstawne siły: jedna z nich dąży do indywidualizacji, druga do wspólnoty. Osiągnięcie dojrzałości na poziomie intrapsychoicznym oznacza umiejętność rozróżniania pomiędzy uczuciem a intelektem prowadzące do zachowania, które wynika z wyraźnych, świadomych wyborów między tymi sferami. Na poziomie interpersonalnym osoba dojrzała umie doświadczać poczucia intymności i wspólnoty w kontaktach z innymi. Dojrzałość jest więc procesem dochodzenia do autonomicznego funkcjonowania i kontrolowania swoich emocji. Osoba, która osiągnęła dojrzałość, stała się kimś o właściwie zróżnicowanym Ja. Autor rozdziela emocje od uczuć i wyjaśnia, że emocjonalne jest to, co instynktowne, reaktywne, prymitywne i automatyczne. Dziecko o niskim poziomie zróżnicowania Ja funkcjonuje w świecie wyznaczonym przez emocje, jego relacje z ojcem tworzą świat współzależnych. Dziecko na drugim biegunie zróżnicowania, o wysokim poziomie zróżnicowania Ja, ma tak silne poczucie autonomii, że potrafi kontrolować swoje emocje i uczucia. Już w okresie dzieciństwa może oddalać się od swojego ojca, który wcześniej pobudzał w nim tendencje do niezależności. Niestety, gdy oddziaływania ojca są zbyt mocne, to może dojść do zbytnej symbiozy pomiędzy dzieckiem a rodzicem. Skrajna postać tego stanu została określona jako fuzja. W rodzinach słabo zróżnicowanych, w których narasta napięcie i lęk, mogą rozwijać się triangulacje. Jeżeli dochodzi do otwartego konfliktu między dwoma członkami rodziny (np. ojcem i matką) i jedno z nich angażuje do niego kogoś trzeciego, to M. Bowen zjawisko to określa trójkątem. Niedojrzałe emocjonalnie ojcowie, o niskim poziomie zróżnicowania Ja mogą wywierać na obiekt swojej szczególnej troski dzieci najsłabsze psychicznie i wtedy ma miejsce mechanizm projekcji rodzinnej. Jeżeli tata jest pracoholikiem i nigdy nie ma go w domu, to jedno z dzieci może stać się emocjonalnym partnerem mamy, ponieważ system potrzebuje małżeństwa do utrzymania równowagi (Bradshaw 1994: 99). Dziećmi najbardziej narażonymi na proces triangulacji są dzieci pierwotne, pierwotne z niską samoocena, dzieci z defektami, urodzone w trakcie trwania kryzysu rodzinnego i dzieci najmłodsze (za Margasiński 2010: 378). Inne dzieci z niskim poziomem zróżnicowania Ja pozostają na poziomie splątanych rodzinnych relacji, próbując wyzwolić się z nich. Jest to mechanizm odcięcia emocjonalnego. W rodzinach nuklearnych ostre lub przewlekłe napięcia mogą przybierać postać następujących mechanizmów:

- dystans emocjonalny,
- konflikt małżeński,



- dysfunkcja pary małżeńskiej,
- dysfunkcja dziecka (Kołbik 1999).

Istnieje duże prawdopodobieństwo, że nierozwiązane konflikty są przekazywane następnemu pokoleniu, jako tzw. transmisja wielopokoleniowa. Dla rozwoju dziecka ważne jest nie tylko zrównoważenie członków rodziny, ale i jego pozycja funkcjonalna wśród rodzeństwa. Określone oczekiwania wobec najstarszego czy najmłodszego dziecka są wpisane w strukturę rodziny i niestety wykraczają znacznie poza aspiracje czy pragnienia jednego z członków z rodziny. Od dziecka pierwotnego oczekuje się często wykonywania obowiązków ponad jego możliwości, a ono podejmując różne odpowiedzialne zadania, żyje w przekonaniu, że wie, co jest najlepsze w życiu. Dziecko najmłodsze niechętnie włącza się w działania i poddaje się inicjatywom innych członków rodziny. W małżeństwie dwojga osób pierwotnych często dochodzi do konfliktu o władzę, a w przypadku gdy związek partnerski tworzą najmłodsi z rodzeństwa to mogą mieć trudności z podejmowaniem decyzji i czuć się przeciążeni odpowiedzialnością. Im silniejsza jest bliskość emocjonalna (fuzja) między partnerami, tym wyższy jest poziom lęku między nimi, a ich relacje są dysfunkcjonalne. Wysoce funkcjonalny jest związek osób o różnych pozycjach wśród rodzeństwa, ponieważ dochodzi do wzajemnego uzupełniania się. Jednakże każda rodzina rozwija określone strategie, które są przeciwwagą dla nadmiernego oddzielenia lub splątania. Emocjonalny klimat rodziny dobrze zróżnicowanej prowadzi do częstego bycia razem, czyli doświadczania wspólnej integracji.

### 3.4. Strukturalny model rodziny Salvatora Minuchina

Strukturalny model rodziny pozostaje w związku z teoriami systemowego rozumienia rodziny. Strukturalno-funkcjonalne podejście do rodziny ma swoje źródło w psychologii Gestalt, antropologii społecznej i socjologii. Uznanie strukturalizmu funkcjonalnego jako nadrzędnego założenia epistemologicznego w tej teorii stało się podstawą do wnikliwej interpretacji zależności między strukturą a funkcją rodziny. Okazuje się, że struktura i funkcja nie tylko się wzajemnie implikują, ale pozostają w licznych relacjach, np.:

- z systemami wewnętrznymi i zewnętrznymi wobec organizacji (rodziny),
- z systemem psychologicznym i biologicznym każdego członka rodziny,
- z szerszymi systemami społecznymi, ale głównie tymi, z którymi rodzina pozostaje w interakcjach (Termińska 2008: 52–53).

W takim ujęciu podstawowym zadaniem rodziny jest socjalizacja jej członków.

S. Minuchin<sup>5</sup> na podstawie obserwacji zachowań młodocianych przestępców stwierdził, że formy terapii rodziny oparte na zasadach psychodynamicznych nie są efektywne w rodzinach, które doświadczają wielu problemów. Jednocześnie zauważył potencjał leczniczy istniejący w każdej rodzinie, nawet najbardziej dysfunkcyjnej. Dzięki zrozumieniu zasad funkcjonowania systemu rodzinnego można dokonać wiarygodnej analizy charakterystyki rodziny, np. jej

---

<sup>5</sup> S. Minuchin urodził się w 1923 roku w Argentynie w rodzinie rosyjskich emigrantów żydowskich, jest lekarzem i psychologiem rodzinnym.



granic i koalicji, zasobów, zdolności adaptacyjnych i wzorów dysfunkcyjnych zachowań (Plopa 2008: 50).

W ujęciu S. Minuchina każdy system funkcjonuje w określonym systemie społecznym. Rodzina również stanowi strukturę działającą w pewnym, określonym społecznym kontekście i ma specyficzne komponenty. Ze względu na otwartą strukturę podlega stałym zmianom, ale rozwija się w formie określonych etapów. Pomimo nieregularności rodzina próbuje przystosować się do zmieniających się warunków (wewnętrznych lub zewnętrznych) po to, by utrzymać ciągłość i umożliwić swoim członkom psychospołeczny rozwój (de Barbaro 1999: 46–47). Specyfikę funkcjonowania każdej rodziny określa sposób, w jaki system rodzinny jest w stanie czerpać z zasobów, pomocy i wsparcia środowiska, a także przyjmować płynące z niego treści informacyjne. Przyczyny zaburzeń i konfliktów rodzinnych tkwią w nieadekwatnie określonych granicach (zatartych lub sztywnych), braku reguł i niejasno określonych rolach. System rodziny został podzielony na podsystemy, którymi są: rodzice, dziadkowie, dzieci. Obok wadliwej struktury rodziny innym czynnikiem zaburzającym jej funkcjonowanie może być nieprawidłowa hierarchia. Bez wątplenia ojciec jako ogniwo systemu musi tak realizować swoją rolę, aby system rodzinny stanowił integralną całość. Oto niektóre zasady funkcjonowania w takim systemie wzajemnych interakcji, o których powinien pamiętać ojciec:

- określenie jasnych granic między podsystemami: w tym przypadku między ojcem a dzieckiem,
- troska związana z demokratyczną organizacją rodziny,
- określenie stałych rodzinnych reguł dotyczących postępowania członków rodziny,
- ochrona struktury rodziny, a w szczególności zapewnienie intymności i szacunku (zarówno w odniesieniu do podsystemu rodziców, jak i podsystemu dzieci).

Jeżeli w rodzinach panuje wyraźne zamieszanie dotyczące funkcji, pozycji i odpowiedzialności, to ten typ rodziny określa się jako zmieszaną, splataną (de Barbaro 1999: 48). Drugą grupę stanowią rodziny „niezwiązane”, w których styl wzajemnej komunikacji i relacje są utrudnione, bo mają nadmiernie sztywne granice. Rodzina, będąc obiektem nacisków z zewnątrz i wewnątrz, narażona jest na sytuacje nieprzewidywalne, które wymagają reagowania i podejmowania działań adaptacyjnych<sup>6</sup>. M. de Barbaro (1999: 52–53) wyróżniła cztery źródła stresu doświadczanego przez rodzinę:

- rodzący napięcie kontakt jednego członka rodziny z siłami pochodzącymi spoza rodziny,
- pozarodzinne źródła stresu, ale działające na cały system rodzinny, np. emigracja zarobkowa ojca,
- zmiana etapu życia rodziny,
- napięcie ogniskujące się wokół problemów szczególnie dotkliwych, np. dysfunkcja rozwojowa jednego z członków rodziny.

---

<sup>6</sup> Innym wybitnym psychologiem, który swoją koncepcję określenia rodziny – Model Kołowy Rodziny – oparł między innymi na spójności, jest D.H. Olson (więcej informacji zob. Plopa 2008: 59–62).

Zdaniem M. Ryś (2000) kryzysy rodzinne mogą mieć trzy zasadnicze źródła:

- kryzysy tkwiące w samych rodzicach, np. osobowościowe niedobranie małżeństwa, nadpobudliwość, nerwowość lub inne negatywne cechy osobowości rodziców, alkoholizm, niezaradność życiowa, brak umiejętności radzenia sobie z problemami, nieprawidłowa komunikacja, wzajemne obwinianie się,
- kryzysy związane z dziećmi (cechy osobowości dziecka, np. nerwowość, nadpobudliwość, wybuchowość, dziecko sprawiające trudności wychowawcze, z niepełnosprawnością, wymagające stałej opieki),
- negatywne sytuacje wychowawcze (nieobecność rodziców w wychowaniu dziecka z powodu poświęcania czasu wolnego na pracę zawodową, powierzenie opieki innym osobom, brak kompetencji wychowawczych, niewłaściwe postawy rodzicielskie).

W kontekście przedstawionych założeń modelu rodziny zaproponowanego przez S. Minuchina podstawowym celem terapii będzie restrukturyzacja rodziny, czyli wprowadzenie bardziej adekwatnych granic, przystosowanie ról (np. ojca) i reguł do obecnych warunków. Szczególne znaczenie w tym podejściu terapeutycznym ma tzw. rezonans rodziny, czyli wrażliwość członków na wzajemne relacje. W systemowym ujęciu przyjmuje się, że każda rodzina ma odrębną epistemologię, która konstruuje obraz poszczególnych członków rodziny i określa ich tożsamość. Proces ten ma znaczący wpływ na kształtowanie się relacji międzyludzkich, które R. Praszkiwicz (1992: 44) podzielił na dwie kategorie: wymiany i wspólnoty. Autor porównał cechy relacji wymiany i relacji wspólnotowej. Wśród typowych cech relacji wymiany wskazał: dążenie do możliwie szybkiego odwzajemnienia, wymianę „darów duchowych czy emocjonalnych” w obrębie podobnej klasy, oczekiwanie rewanżu i podział wspólnych osiągnięć według reguły proporcjonalności wkładu. Cechami relacji wspólnotowej są: wrażliwość na dobro członka rodziny, pomaganie bez oczekiwania na rewanż i równy podział lub z uwzględnieniem potrzeb. Z punktu widzenia systemowej terapii rodzinnej wymienione wyżej cechy mogą stanowić wskazówki dla ojców, którym będzie zależało na utrzymaniu równowagi między relacjami wymiany i wspólnoty.

## Rozdział IV

### Swoiste problemy ojców dotyczące osiągnięć edukacyjnych ich dziecka niesłyszącego

#### 4.1. Specyfika potrzeb edukacyjnych dziecka niesłyszącego

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>1</sup> oraz specyfika jego funkcjonowania zostały przedstawione w rozporządzeniu MEN z dnia 17 listopada 2010 roku. W szczegółowym opisie tej grupy uczniów doprecyzowano rodzaje niepełnosprawności, dla których organizowana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych. W odniesieniu do uczniów niesłyszących i słabosłyszących (tak jak z innymi niepełnosprawnościami) zadbano o to, aby stał się on podmiotem działań instytucji oświatowych i był traktowany przez pryzmat swojej indywidualności.

Z perspektywy paradygmatu humanistycznego i ekologicznego poznawanie oraz zrozumienie potrzeb ucznia niesłyszącego i słabosłyszącego powinno przebiegać w wymiarze indywidualnym i społecznym. Analiza literatury przedmiotu pozwala na określenie następujących kierunków teoriopoznawczych w pedagogice specjalnej (Dykcik 2002, 2010 b; Obuchowska 2005; Twardowski 2007):

1. Odejście od medycznego modelu niepełnosprawności i poszukiwanie potencjału rozwojowego dziecka w ujęciach społeczno-rozwojowych.

W modelu medycznym uszkodzenie słuchu traktowano jako niepełnosprawność sensoryczną, wadę, defekt, deficyt. W związku z takimi opiniami głuchota była traktowana jako stan niepożądany, a osoby głuche postrzegano jako te, które mają ograniczenia funkcjonalne. Wyraźnie pomijano indywidualność osób z uszkodzonym słuchem (Krakowiak 2003; Zaborniak-Sobczak 2009). Instrumentalne traktowanie rzeczywistych możliwości i potrzeb rozwojowych wywołało specyficzny stosunek osób słyszących do osób głuchych, określony audyzmem (Lane 1996).

2. Odchodzenie od koncentracji na tych sferach, które są dysfunkcyjne na rzecz podkreślania szczególnych uzdolnień i dynamizmu rozwojowego.

---

<sup>1</sup> Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” został zaczerpnięty z języka angielskiego (*special educational needs*), po raz pierwszy użyty w dokumencie dotyczącym kształcenia dzieci: The Warnock Report z 1978 roku. Komisja wprowadziła koncepcję kształcenia opartego na wspólnych celach edukacyjnych dla wszystkich dzieci niezależnie od ich zdolności i umiejętności. W myśl raportu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podzielono na trzy grupy: z trudnościami w nauce, z zaburzeniami emocjonalnymi i w zachowaniu, a także niepełnosprawne fizycznie, sensorycznie i umysłowo (Warnock 1985).

Na przestrzeni ostatnich lat podejmowane są inicjatywy w obszarze kształcenia, skierowane do uczniów niesłyszących ze szczególnymi uzdolnieniami. Należy jednak zaznaczyć, że są to przede wszystkim uczniowie realizujący obowiązek szkolny w systemie integracyjnym, którzy wykazują się osiągnięciami i/lub potencjalnymi zdolnościami w jednej lub kilku dziedzinach, np. ogólnymi zdolnościami umysłowymi, specyficznymi umiejętnościami w niektórych przedmiotach szkolnych (np. z matematyki) albo ujawniają uzdolnienia specjalne, szczególnie plastyczne, sportowe lub literackie (Plutecka 2011)<sup>2</sup>. Potrzeba wykorzystania ich dynamizmu rozwojowego ma szczególne znaczenie, gdyż w przyszłości to oni będą tworzyć środowisko intelektualne i wywierać wpływ na poziom rozwoju surdopedagogiki<sup>3</sup>. Wzrost liczby studentów niesłyszących podejmujących studia w systemie integracyjnym (Krakowiak 2003; Cierpiatowska 2009), zatrudnianie surdopedagogów z wadą słuchu jako wychowawców lub nauczycieli na wszystkich etapach edukacji (Plutecka 2006) dowodzą poprawy jakości życia tej grupy osób i realizacji zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych<sup>4</sup>.

### 3. Krytyka tradycyjnej, naznaczającej terminologii na rzecz nowych interpretacji – „niestygmatyzującego języka”.

A. Krause (2010: 96) zwrócił uwagę na dwie przyczyny aktualizacji terminologicznej. Pierwsza jest związana ze społecznym procesem kształtowania się pojęć, a druga dotyczy niezgodności w środowisku naukowym i w organach zajmujących się społecznym funkcjonowaniem osób niepełnosprawnych. W rozwoju polskiej surdopedagogiki widoczny jest brak zgodności terminologicznej. B. Szczepankowski (1999) wykazał niespójność i nieprecyzyjność terminologiczną proponowaną w źródłach naukowych<sup>5</sup>. Rozbieżności te wynikają z poszukiwania nowych perspektyw badawczych, dążenia do humanizacji pojęć, ale niestety dowodzą niewystarczającej wiedzy autorów na temat możliwości rozwojowych osób niesłyszących. Negatywne konotacje budzi właściwie każde określenie, np. „głuchy” (bo bliski brzmieniowo z terminem głupi), „inwalida

<sup>2</sup> W Stanach Zjednoczonych w obszarze kształcenia uzdolnionych uczniów głuchych ciekawymi inicjatywami są: tworzenie w szkołach „gifted/talented classes”, w których realizuje się wyższe standardy kształcenia albo projektowanie elektronicznych technologii przeznaczonych dla niesłyszących uczniów uzdolnionych, ale mieszkających na wsi (Belcastro 2004; Luckner; Bowen 2006; Stambaugh 2010).

<sup>3</sup> Dowodem na aktywność naukową osób z uszkodzonym słuchem są projekty badawcze na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego (zob. więcej Świdziński 2003).

<sup>4</sup> Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku zainteresowanie problematyką kształcenia szczególnie uzdolnionych uczniów niesłyszących można odnotować w opracowaniach amerykańskich badaczy (Chapman 1981; Evans 1981; Lieding 1981; Maker 1981; Pollard, Howze 1981; Solomon 1981).

<sup>5</sup> Uwzględniając brak zgodności terminologicznej w aktualnej literaturze przedmiotu, autorka przyjęła określenia: „niesłyszący”/ „słabosłyszący” jako terminy, które będą najczęściej używane. Jest to uwarunkowane rozporządzeniem MEN z dnia 4 października 1993 roku w sprawie kształcenia w przedszkolach, szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, w którym określenia te zostały przyjęte jako właściwe. Jako terminy synonimiczne będą stosowane „głuchy”, gdyż jest akceptowany przez wykształcone środowisko osób niesłyszących oraz termin: „dziecko z uszkodzonym słuchem”, ponieważ to określenie jako kategoria nadrzędna zostało zaproponowane przez Międzynarodowe Biuro Audiofonologii (BIAP).

słuchu”/ „inwalida narządu słuchu” (bo kaleka, inwalida, określenie choroby, kalectwa fizycznego), „niesłyszący”/ „niedosłyszący” (ze względu na przedrostek nie-, który sugeruje odmowę współpracy, coś złego, negatywnego), „dziecko z wadą słuchu, z uszkodzeniem słuchu” (wada, uszkodzenie są określeniami sugerującymi słabość, przywarę, ułomność, kalectwo, ujemne cechy).

4. Dążenie do dynamicznego spojrzenia na potrzeby edukacyjne i rozwojowe dziecka.

Z tej perspektywy uszkodzenie słuchu dziecka może być postrzegane w trzech wymiarach: organicznym, psychicznym i społecznym (Kosakowski 2003: 27). Wymiar organiczny jest związany z uszkodzeniem pierwotnym, somatycznym organizmu. Zgodnie z klasyfikacją medyczną uszkodzenia słuchu dzieli się na zaburzenia typu centralnego i obwodowego. W obrębie głuchoty obwodowej mogą się ujawnić typ przewodzeniowy, odbiorczy i mieszany. W wymiarze psychicznym uszkodzenie słuchu jest traktowane jako ograniczenie lub utrata funkcji na poziomie funkcjonowania psychicznego. W ostatnim wymiarze, społecznym, istotna będzie odpowiedź na pytania: Czy i jakim stopniu uszkodzenie słuchu wpływa na funkcjonowanie społeczne? Jak realizują role społeczne osoby niesłyszące w szeroko rozumianym ekosystemie?<sup>6</sup>

5. Odchodzenie od stereotypowych poglądów na rzecz obiektywnych interpretacji.

W odbiorze społecznym osób niesłyszących obecne są liczne stereotypy myślowe i mity społeczne<sup>7</sup> nacechowane niechęcią czy obawą przed kimś nieznanym, innym. Postrzeganie głuchych przez nasze społeczeństwo jest nadal pełne niezgodnych z prawdą uprzedzeń (Plutecka 2009). U podstaw tworzenia się stereotypów myślowych i mitów społecznych leżą niedostatek wiedzy i fałszywe opinie. Problematyka stereotypów myślowych i mitów społecznych była przedmiotem analiz W. Pietrzaka (1993: 46–47), K. Krakowiak, M. Panasiuk (1994). B. Szczepankowski (1999: 171)<sup>8</sup> nie kwestionuje istnienia stereotypów i mitów myślowych na temat osób głuchych, ponieważ stanowią formę ucieczki od rzeczywistości, ale autor podkreśla, iż nie mogą prowadzić do nadmiernych uproszczeń naukowych.

---

<sup>6</sup> Wyniki badań diagnostycznych na temat wybranych aspektów społecznego funkcjonowania młodzieży z uszkodzonym słuchem M. Wójcik (2008) wykazały, że wyższy poziom zachowań antyspołecznych i zawyżony poziom samooceny prezentują chłopcy niesłyszący, a dziewczęta niesłyszące ujawniają więcej zachowań empatycznych oraz są lepiej przystosowane społecznie. O problemach osób głuchych w zakresie odkrywania własnej tożsamości pisze U. Bartnikowska (2010: 56–65).

<sup>7</sup> W potocznym rozumieniu „stereotyp” to „funkcjonujący w świadomości jednostki społeczny obraz rzeczywistości odnoszący się do rzeczy, osób, grup społecznych, a oparty na niepełnej i fałszywej wiedzy o świecie, utrwalony jednak przez tradycję i nie ulegający zmianom” (Szymczak 1988: 332), natomiast mitem określa się „fałszywe przekonanie, twierdzenie przyjmowane bez dowodu, także kłamliwe przedstawienie rzeczywistości, po prostu wymysł” (Ledzińska 1999: 351).

<sup>8</sup> Rezultatem uproszczeń i ignorancji naukowych jest fałszowanie prawdziwego obrazu osób głuchych, a przykładem mogą być opinie nawet wybitnych filozofów. I. Kant stwierdził, że osoba głucha nie może myśleć abstrakcyjnie, a A. Schopenhauer porównał inteligencję głuchego do inteligencji słonia (Szczepankowski 1999: 177).

6. Odchodzenie od podkreślania somatycznych, psychicznych i społecznych odmienności i niepełnosprawności rozwojowych na rzecz eksponowania cech, potrzeb wspólnych u wszystkich dzieci.

W kontekście tak postawionej tezy szczególne znaczenie ma uwzględnienie w procesie rehabilitacji i edukacji zasady personalizacji, czyli traktowanie dziecka niesłyszącego jako osoby mającej rzeczywiste potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Bez względu na czynniki różnicujące rozwój osobowości dziecka niesłyszącego należy podkreślać, że jest ono podmiotem oddziaływań rehabilitacyjnych, ma swoją godność osobistą i tożsamość społeczną oraz kulturową<sup>9</sup>. Swoiste trudności w kształtowaniu tożsamości środowiskowej i kulturowej ujawnia ta grupa dzieci, które identyfikują się z dążeniami emancypacyjnymi środowiska osób Głuchych. Być w mniejszości osób Głuchych oznacza identyfikację ze społecznością i kulturą Głuchych i uznanie siebie za osobę odmienną językowo i kulturowo. U. Bartnikowska (2010: 47–51) wnikliwie analizowała wyznaczniki przynależności do społeczności Głuchych. Nadrzędnym wyróżnikiem przynależności do środowiska Głuchych jest język migowy, który nie jest uniwersalny i ma kilka wariantów. Klasycznym (naturalnym) językiem migowym<sup>10</sup> posługują się przede wszystkim osoby z uszkodzonym słuchem w stopniu głębokim, dzieci wychowywane w środowisku głuchych (najczęściej dzieci głuchych rodziców) albo profesjonalści (Szczepankowski 2009: 174). W latach sześćdziesiątych XX wieku system językowo-migowy opracował B. Szczepankowski (1999). Trzydzieści lat później rozpoczęto badania nad Polskim Językiem Migowym (PJM)<sup>11</sup>, który jest kulturowym wyróżnikiem polskiej społeczności głuchych<sup>12</sup> (Tomaszewski, Rosik 2003: 109).

7. Porównywanie różnic w zakresie rozwoju komunikacyjno-językowego, poznawczego, społecznego między dziećmi słyszącymi i niesłyszącymi.

Rezultatem tych porównań było uznanie poziomu rozwoju osobowości dzieci słyszących za normę oraz negatywna ocena możliwości rozwojowych dzieci niesłyszących. Liczne badania psychologiczne i językoznawcze wykazały znaczące różnice między oboma grupami dzieci w tym samym wieku. Dzieci z uszkodzonym słuchem ujawniały niższy poziom wybranych aspektów kompetencji językowej, mniejszy zasób słów i pojęć (Baran 1985; Rakowska 1992), miały

<sup>9</sup> B. Szczepankowski (2009: 139–140) wymienił następujące czynniki różnicujące rozwój dziecka niesłyszącego: wiek utraty słuchu, rodzaj i stopień utraty słuchu, protezowanie słuchowe, umiejętność wykorzystania posiadanych rezerw słuchu, czynniki środowiskowe okresu dzieciństwa i okresu wieku szkolnego, warunki rodzinne w danym momencie, podstawowe sposoby porozumiewania się z otoczeniem i cechy osobowościowe.

<sup>10</sup> Klasyczny język migowy jest językiem wytworzonym przez środowisko osób niesłyszących w celu realizacji ich naturalnej potrzeby porozumiewania się (Szczepankowski, Koncewicz 2008: 22).

<sup>11</sup> Polski Język Migowy ma naturalną, ale złożoną gramatykę. Składa się ze znaków wizualno-manualnych, które funkcjonują na zasadzie podwójnej artykulacji. Na pierwszym poziomie artykulacji z elementów fonemów wizualnych powstają morfemy wizualne w postaci znaków migowych, a na drugim poziomie z kombinacji morfemów tworzy się zdania wizualno-przestrzenne. O strukturze dyskursu w PJM pisze P. Tomaszewski (2006).

<sup>12</sup> W Polskim Języku Migowym są dwa odrębne określenia: głuchy kulturowo (Głuchy) i głuchy mówiący (głuchy) – identyfikujący się ze środowiskiem osób słyszących.



trudności związane z użyciem i rozumieniem części mowy oznaczających związki pomiędzy zjawiskami (Rakowska 1992; Geppert 1968), wykazywały niedojrzałość emocjonalną, społeczną, popędliwość w zachowaniu, uboższy zakres doznań estetycznych i emocjonalnych, opóźnienia w zakresie motoryki, szybkości ruchów i koordynacji statycznej (Gałkowski, Kunicka-Kaiser, Smoleńska 1988; Gałkowski 1998), niedostosowanie społeczne (Baran 1980). W innych badaniach nad myśleniem przez analogię M. Panasiuk (1990) uznała, że charakterystycznymi cechami dla myślenia głuchych są sztywność i konkretność. Należy podkreślić, że istniejące różnice jakościowe między rówieśnikami niesłyszącymi a słyszącymi na poziomie intelektualnym związane są ze słabą operatywnością językową dzieci z uszkodzonym słuchem (Dryżałowska 2007). Opóźnienia ilościowe w funkcjonowaniu intelektualnym są uzależnione od rozwoju języka, ale także doświadczeń pozajęzykowych. Dziecko niesłyszące jest wyposażone w takie same struktury umysłowe jak rówieśnicy słyszący, „jednak operując innym tworzywem poznawczym, funkcjonuje intelektualnie inaczej niż dziecko słyszące” (Podgórska-Jachnik 2004: 72). Obiektywna ocena zdolności poznawczych i możliwości umysłowych dziecka niesłyszącego jest więc możliwa dzięki konstruktywnym, merytorycznym uzasadnieniom i zastosowaniu w badaniach odpowiednich procedur (Stachyra 2001)<sup>13</sup>.

## 4.2. Wczesna diagnoza uszkodzenia słuchu

Definiowanie i ujęcie diagnozy jest ściśle związane z rozwojem nauk: najpierw medycznych, a potem społecznych. Diagnoza (pochodzi od słowa w języku greckim: *diagnosis*) i dosłownie oznacza rozróżnienie, osądzenie. W ujęciu medycznym diagnoza stanowi rozpoznanie rodzaju choroby na podstawie objawów stwierdzonych badaniem podmiotowym, i przedmiotowym<sup>14</sup> (Roźniatowski 1988: 221). M. Richmond w 1917 roku w książce przeznaczony dla pracowników społecznych użyła po raz pierwszy terminu „diagnoza społeczna” dla określenia zjawisk społecznych na podstawie badań empirycznych. Stopniowo zainteresowanie naukowców procesem diagnostycznym wpłynęło na rozwój różnych koncepcji. W psychologii klinicznej również zwracano uwagę na rozpoznanie, klasyfikację i kategoryzację osoby, której zachowanie odbiega od normy. Takie rozumienie diagnozy sugerowało, że tylko wtedy jest ona trafna, gdy określone choroby czy zespoły chorobowe w istocie istnieją. W związku z tym nastąpiło przesunięcie akcentu diagnozy z rozpoznawania i określania przypuszczalnych chorób na bardziej obiektywny opis symptomatologii zaburzeń (Reber, Reber 2008: 151). W pedagogice potrzebę diagnozy dostrzegli J. Korczak, H. Radlińska, A. Kamiński. Na wymiar praktyczny diagnozy zwrócili uwagę W. Okoń, A. Janowski, S. Palka (za Jarosz, Wysocka 2006: 23).

<sup>13</sup> Błędy metodologiczne przyczyniają się również do deprecjonowania społeczności głuchych (Stachyra 2001: 161).

<sup>14</sup> Badanie podmiotowe polega na rozmowie z chorym lub z jego najbliższym otoczeniem w celu uzyskania danych dotyczących obecnej choroby i innych chorób przebytych przez pacjenta lub członków rodziny. Badanie przedmiotowe pozwala na ocenę zdrowia stanu pacjenta na podstawie badania klinicznego lub innych badań dodatkowych (Roźniatowski 1988: 75).

Paradygmat diagnostyczny w pedagogice specjalnej podlegał licznym interpretacjom. A. Krause (2010: 107–108) dostrzegł zależności pomiędzy procesem diagnostycznym a paradygmatami pedagogiki specjalnej. Zgodnie z tezą naukową autora obecnie funkcjonują dwa paradygmaty diagnostyczne. Jeden z nich to paradygmat tradycjonalistyczny, zgodnie z którym istnieje tendencja, aby w praktyce wykorzystywać standaryzowane kryteria diagnostyczne wzorem diagnozy medycznej, instrumentalnej czy technicznej. W drugim paradygmacie, humanistycznym, akceptuje się diagnozę funkcjonalną, której celem jest ustalenie potrzeb człowieka niepełnosprawnego i możliwości najefektywniejszego ich zaspokojenia. Uwzględnienie w paradygmacie humanistycznym podmiotu diagnozy, sygnalizowanie „wolności wyboru form wsparcia”, zastępowanie diagnozy „o dziecku z niepełnosprawnością” diagnozą „dla dziecka z niepełnosprawnością” było już akcentowane w publikacjach innych autorów, np. I. Obuchowskiej, W. Dykcika, S. Kowalika (za Twardowski 2009 b: 69). I. Chrzanowska twierdzi, że „rzeczywistość diagnozowania niepełnosprawności intelektualnej jest jednak daleka od oczekiwanej, czyli wczesnej, pozytywnej, przyczynowej, systematycznej, ciągłej i wspierającej rozwój” (Chrzanowska 2010: 70)<sup>15</sup>.

Na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat opublikowano akty prawne, przypisujące diagnozie dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi stosowne cele i podmiot zainteresowań<sup>16</sup>. Zgodnie z aktualnym rozporządzeniem MEN z dnia 17 listopada 2010 r. celem diagnozy jest „rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, oraz rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych”, czyli określenie zakresu wsparcia, jakiego wymaga uczeń.

Wczesna, wielospecjalistyczna diagnoza może okazać się efektywna, jeżeli zostanie uwzględniony aspekt ekosystemowy rehabilitacji dziecka niesłyszącego (Gałkowski 1989; Szczepankowski 1999; Korzon 2008). W latach sześćdziesiątych XX wieku w Polsce propagatorką wczesnej diagnozy była Maria Góral, która podkreślała rolę rodziców w usprawnianiu dziecka z wadą słuchu (za Eckert 2002: 173). Proces diagnostyczny powinien obejmować cztery etapy: diagnozę medyczną, psychologiczną, logopedyczną i pedagogiczną. Diagnoza medyczna (audiologiczna) związana jest z uzyskaniem informacji na temat przyczyn, czasu, miejsca i stopnia uszkodzenia słuchu, rodzaju protezy słuchowej wykorzystywanej przez dziecko niesłyszące, możliwości ewentualnego leczenia oraz zastosowania właściwych urządzeń technicznych. Osiągnięcia medycyny i techniki umożliwiają stosowanie protez słuchowych, dających możliwość odbioru dzieciom niesłyszącym różnego rodzaju informacji akustycznych w kontaktach bezpośrednich i na odległość<sup>17</sup>. Z kolei zastosowanie implantów ślimaka

<sup>15</sup> Wyniki analiz autorki pochodzą z prac magisterskich pisanych pod kierunkiem naukowym prof. Jana Pańczyka w latach dziewięćdziesiątych XX wieku.

<sup>16</sup> Zdaniem K. Ćwirynkała, M. Włodarczyk-Dudki (2012: 17) podniesienie rangi wczesnej diagnozy nastąpiło dopiero w momencie wejścia w życie ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku, wcześniejsze przepisy oświatowe były „swoistą selekcją” wobec dzieci z zaburzeniami rozwoju.

<sup>17</sup> Aktualne informacje na temat protezowania słuchowego przedstawił B. Szczepankowski (2009).

kowych i pniowych w leczeniu całkowitej głuchoty pozwala percypować bodźce akustyczne zarówno osobom dorosłym, jak i dzieciom z głuchotą odbiorczą prelingwalną i postlingwalną. Badania i obserwacje kliniczne dowodzą, że niemowlęta, które otrzymały implanty w pierwszym półroczu życia i były objęte rehabilitacją, osiągnęły prawidłowy lub prawie prawidłowy rozwój mowy<sup>18</sup>. J. Hall<sup>19</sup>, opisując procedurę przedoperacyjną, a potem oceniając etapy rehabilitacji słuchowej, stwierdził, że „wczesna diagnoza jest kluczem dla rozwoju języka” (Hall 2008: 20).

Kolejnym etapem diagnostycznym jest opinia psychologiczna dotycząca poziomu rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych lub występowania u dziecka ewentualnych dodatkowych dysfunkcji rozwojowych<sup>20</sup>, oceny wzajemnych relacji w rodzinie, postaw rodzicielskich. T. Gałkowski (1989) podkreślał, że psychologiczna diagnoza głuchoty powinna mieć aspekt ekosystemowy, czyli uwzględniać wpływ wszystkich czynników środowiskowych (od kontekstu mikro- po konteksty: makro- i chronosystemowe).

W diagnozie logopedycznej wskazana jest ocena w zakresie poziomu sprawności językowych, a w szczególności diagnoza funkcjonowania układu oddechowego, fonacyjnego, artykulacyjnego (Gunia 2006)<sup>21</sup>, oraz ocena preferencji dziecka w zakresie sposobów porozumiewania się z nim (Szczepankowski 1999). Logopeda jest odpowiedzialny nie tylko za terapię mowy, ale również za wychowanie słuchowe. Celem wychowania słuchowego jest stymulowanie zdolności różnicowania dźwięków, stopniowe zdobywanie doświadczeń akustycznych, rozwinięcie tą drogą mowy, która pomaga przezwyciężyć wtórne zaburzenia towarzyszące uszkodzeniu słuchu i umożliwia nawiązywanie kontaktu z otoczeniem (Lindner 1976). A. Korzon (1994: 7) wyróżniła następujące zadania wychowania słuchowego:

---

<sup>18</sup> Operacje i dokonania naukowe prof. H. Skarżyńskiego przyczyniły się do powstawania specjalistycznych poradni, ośrodków, w których na szeroką skalę realizuje się badania diagnostyczne, szkolenia lekarzy, psychologów, logopedów, techników i innych specjalistów zainteresowanych rehabilitacją osób niesłyszących. W 2007 roku został wdrożony do praktyki klinicznej pierwszy na świecie program zdalnego dopasowania implantu telefiting. Bardzo dobre rezultaty stosowania tej metody zaowocowały powstaniem w 2009 roku Ogólnopolskiej Sieci Telerehabilitacji Słuchowej, obejmującej 20 ośrodków położonych na terenach Polski. W 2010 roku do Sieci włączono pierwszy ośrodek zagraniczny w Odessie na Ukrainie.

<sup>19</sup> J. Hall (2008) jest ojcem niesłyszącej Gabrielli, zaimplantowanej w 14. miesiącu życia.

<sup>20</sup> A. Korzon (2006) opisała wyniki badań amerykańskich psychologów na temat zależności między czynnikami powodującymi głuchotę a funkcjonowaniem niektórych sfer rozwoju dziecka. Dzieci, u których uszkodzenie słuchu jest spowodowane różyczką matki w okresie ciąży, są często niespokojne, nadpobudliwe i impulsywne. Z kolei u głuchych wcześniaków występują neurologiczne i psychologiczne zaburzenia oraz problemy w komunikowaniu się. Dzieci głuche, które straciły słuch w wyniku konfliktu serologicznego rodziców, mogą ujawniać paraliż mózgowy, a także trudności w opanowaniu języka. Natomiast zapalenie opon mózgowych jest często przyczyną głuchoty i równocześnie ten czynnik powoduje uszkodzenia mózgu, a także uszkodzenia narządu równowagi i wpływa na niższy poziom intelektualny u tych dzieci. Należy jednak podkreślić, że dzieci z głuchotą dziedziczną ujawniają bardzo dobre przystosowanie emocjonalne i osiągają lepsze wyniki w nauce oraz wysoki poziom intelektualny. Inne biorozwojowe zaburzenia u dzieci z wadą słuchu zostały również opisane przez A. Korzon (2007).

<sup>21</sup> G. Gunia (2006) dokonała syntetycznego ujęcia różnych procedur, które mogą być wykorzystane w diagnozie logopedycznej dzieci z uszkodzeniem słuchu.

- wprowadzenie dziecka z uszkodzonym słuchem w środowisko akustyczne, orientacja w świecie dźwięków,
- prawidłowe kształtowanie pojęć,
- poprawa wyrazistości artykulacji i odbioru informacji w celu usprawnienia procesu porozumiewania się,
- wychowanie estetyczne,
- wychowanie społeczne.

Realizacja wymienionych zadań może odbywać się w różnych formach. E. Kulczycka (2004) opisała oddziaływania stymulujące rozwijanie werbalnych zachowań komunikacyjnych między innymi przez rozwijanie wrażliwości słuchowej w ramach programu wychowania słuchowego. Podczas zajęć logopedycznych coraz częściej są wykorzystywane skomputeryzowane programy rozwijające sprawność komunikacyjną i sprawność ortofoniczną dzieci niesłyszących (Zielińska 2004, 2005).

Diagnoza pedagogiczna wiąże się z oceną przygotowania dziecka niesłyszącego do podjęcia nauki w szkole podstawowej<sup>22</sup> w zakresie wymagań określonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego w następujących obszarach:

- umiejętności społeczne i odporność emocjonalna,
- umiejętności matematyczne i gotowość do nauki czytania i pisania,
- sprawność motoryczna i koordynacja ruchowo-wzrokowa,
- samodzielność, w tym wykonywanie czynności samoobsługowych.

W Polsce w 2003 roku dzięki wsparciu finansowemu Fundacji Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy został rozpoczęty nowoczesny ogólnopolski Program Badań Przesiewowych wśród Noworodków. W ramach tego programu realizuje się trzy etapy diagnozowania uszkodzenia słuchu. Na pierwszym etapie referencyjnym noworodek ma wykonywane przesiewowe badanie słuchu, uzyskuje się informacje na temat czynników grupy ryzyka, następnie rodzice powinni otrzymać wyniki badań skryningowych i dalsze informacje dotyczące procedury diagnostycznej. W drugim etapie u noworodka kontynuuje się rozpoznanie uszkodzenia słuchu, a w przypadku kolejnego potwierdzenia diagnozy następuje zaopatrzenie w protezę słuchową i skierowanie do specjalistycznej poradni w celu rozpoczęcia terapii słuchu i mowy (Eckert, Wereszka 2005, 2010; Eckert, Proźych 2012). Moment, w którym rodzice zostają poinformowani o diagnozie, ma szczególne znaczenie i stanowi wstęp do nowego, bardzo trudnego etapu życia rodziny.

Propozycje opisu reakcji rodziców na diagnozę zaburzeń dziecka można odnaleźć w pracach licznych autorów (Kazanowski 2003; Twardowski 2005 a)<sup>23</sup>. Podobne, emocjonalne przeżycia dotyczą rodziców dzieci niesłyszą-

<sup>22</sup> U. Eckert (1986) zapoczątkowała badania dotyczące dojrzałości szkolnej ucznia z wadą słuchu, wyróżniła szereg czynników istotnych w osiągnięciu dojrzałości szkolnej ucznia z wadą słuchu, np. miejsce zamieszkania, sposób porozumiewania się z dzieckiem, częstotliwość kontaktów z rówieśnikami, okres pobytu w przedszkolu, stosowanie aparatu słuchowego, wiedza rodziców na temat głuchoty. Stosowany przez U. Eckert termin: „uczeń z wadą słuchu” nadal funkcjonuje w nazwach Specjalistycznych Poradni Diagnozy i Terapii dla Dzieci z Wadą Słuchu PZG.

<sup>23</sup> Z. Kazanowski (2003: 43) dokonał ujęcia w formie tabelarycznej periodyzacji zachowań rodziców stanowiących reakcje na występowanie niepełnosprawności dziecka z perspektywy

cych. Intensywność i różnorodność ich reakcji bezpośrednich, a potem „strategii długofalowych zachowań” są sprawą indywidualną. W ujęciu D. Kornas-Bieli (2000) zachowania rodziców stanowiących reakcje na diagnozę uszkodzenia słuchu u dziecka można podzielić na następujące okresy:

- okres niepewności i poszukiwania prawdy,
- szok,
- zaprzeczenie,
- żałoba,
- poczucie winy,
- złość,
- akceptacja i adaptacja.

Okres niepewności i poszukiwania prawdy charakteryzuje się huśtawką emocjonalną, „gorączką diagnostyczną” i dążeniem do potwierdzenia diagnozy. Pierwsze bezpośrednie reakcje są pełne napięcia emocjonalnego będącego pochodną rozpacz, żalu, wstydu, bólu (Kosmalowa 1994: 9). Matki częściej wpadają w ambiwalentne stany emocjonalne: od nadziei do rozpacz, z kolei mężczyźni starają się pocieszać żonę, tłumiąc własny niepokój. J. Smoleńska (1976: 44) pisze, że rozpacz i apatia rodziców dzieci niesłyszących mogą trwać przez długi okres (nawet wtedy, gdy pojawi się prognoza psychologiczna). Gorączce diagnostycznej może towarzyszyć podwyższone napięcie nerwowe, które z kolei wywołuje tzw. reakcje uczuleniowe (wybuchy gniewu, nadwrażliwość). W tym okresie występują często deformacje percepcyjne będące zaprzeczeniem informacji o problemach rozwojowych dziecka niesłyszącego albo w ogóle ich nieprzyjmowanie. Osobowość, płeć rodziców może wpłynąć na ich reakcje na diagnozę. Osoby o optymistycznym nastawieniu łatwiej przyjmują diagnozę, nie zaprzeczają jej, chociaż próbują „szukać takich informacji, które są zgodne z ich pozytywną wizją możliwości słuchowych dziecka” (Kornas-Biela 2000: 462). Pesymiści są pełni obaw i mają tendencje do przewlekłego lęku po diagnozie. S. Kumar i G. Rao (2008: 111) wymienili panikę, obwinianie siebie, obwinianie kogoś innego i rozpacz, jako pierwsze reakcje emocjonalne ojców na wiadomość, że ich dziecko nie słyszy<sup>24</sup>. Ostateczne potwierdzenie diagnozy o uszkodzeniu słuchu jest bardzo traumatycznym przeżyciem – „szokiem” dla rodziców. „Szok, którego doznają rodzice z powodu samego uszkodzenia słuchu, zostaje pogłębiony przez informację budzącą poczucie winy: nie dość, że wydali na świat dziecko kalekie, to jeszcze – z nieświadomości – zaniedbali je i nie zgłosili się w porę do specjalisty” (Krakowiak 2000: 445). M. Zalewska (1998) opisała przeżycia matek w tym okresie i stwierdziła, że reakcje psychiczne matki na diagnozę mają istotny wpływ na jej relacje z głuchym dzieckiem. Zablokowanie emocjonalne matki wyklucza zaspokojenie emocjonalnych potrzeb dziecka, co może prowadzić u niego do patologicznych zmian rozwojo-

---

naukowej różnych autorów: L. Rosena, B. Farbera, W. Wolfensbergera, K. Mrugalskiej, A. Twardowskiego, K. Błęszyńskiej.

<sup>24</sup> B. Carpenter (2002) opisał, że w tym czasie ojcowie dzieci z niepełnosprawnością doświadczały tak silnych negatywnych przeżyć, że powodują one stany depresyjne, stres, braku snu. A. Twardowski (2009 a, 2012) również ocenił pierwsze reakcje ojców na diagnozę o niepełnosprawności dziecka jako bardzo intensywne emocjonalnie.



wych. Zaprzeczenie czy odrzucenie prawdy o diagnozie jest właściwie mechanizmem obronnym, rodzajem strategii życiowej. S. Tucholska (1999) określa tę reakcję deformacją percepcyjną, która polega właśnie na nieprzyjmowaniu do wiadomości tych informacji o uszkodzeniu słuchu dziecka. Zaprzeczeniu może towarzyszyć „gorączka terapeutyczna”, czyli poszukiwanie pomocy u różnych specjalistów (nawet tych zajmujących się medycyną niekonwencjonalną). Następnym okresem reakcji emocjonalnych rodziców jest żałoba<sup>25</sup>. M. Zalewska (1998: 35) charakteryzuje żałobę jako:

- psychiczną reakcją na stratę rzeczywistą, symboliczną lub wyobrażoną,
- stan psychologicznie bardzo trudny,
- długotrwały i bolesny proces.

Autorka, wykorzystując materiał kliniczny, dokonała głębszej psychoanalitycznej interpretacji stanu żałoby. Okazuje się, że nawet ojcowie, którzy nie pochwali utraconego dziecka, to rzeczywiste dziecko niesłyszące spostrzegają jako „okaleczone, nie posiadające wyposażenia psychicznego” (Zalewska 1998: 49). Ten trudny stan psychiczny może powodować, że podczas kontaktów z dzieckiem niesłyszającym rodzice (szczególnie matka) będą „rozdrapywać rany”, rozpamiętywać (Kosmalowa 1994: 9).

Poczucie winy rodziców znajduje wyraz w pytaniu typu: dlaczego mnie to spotkało? K. Krakowiak (2000: 448) lęk i poczucie winy rodziców porównała do mitologicznych bóstw Scyllii i Charybdy, chcąc ujawnić destrukcyjny wpływ tych reakcji. Uszkodzenie słuchu dziecka może być traktowane jako kara za grzechy własne lub innych członków rodziny. Wzajemne obwinianie siebie (otwarte czy skrywane) doprowadza do konfliktów małżeńskich. To poczucie winy jest również związane z brakiem kompetencji wychowawczych rodziców. Napięcie, niezrównoważenie emocjonalne towarzyszące temu stanowi może być tak duże, że uruchomią się mechanizmy autodeprecjacji, potępienia siebie jako rodzica (Kornas-Biela 2000: 471). Kolejną formą reakcji na diagnozę o uszkodzeniu słuchu jest złość, która polega na wyładowaniu zachowań agresywnych na innych. Najczęściej matki wykazują tendencję do kumulowania napięcia emocjonalnego, którego skutkiem są drażliwość, chwiejność, irytacja i złość (Tucholska 1999: 448). Ponadto matka może czuć się okaleczona, co oznacza, iż będzie żądać od swojego dziecka dostosowania się do jej sposobu komunikacji lub sama spróbuje dostosować się do potrzeb komunikacyjnych dziecka, stosując kody pozawerbalne. Z punktu widzenia psychologicznego najbardziej oczekiwanym okresem jest konstruktywna akceptacja diagnozy i adaptacja do sytuacji. Dojrzewanie rodziców do zrozumienia ich sytuacji rodzinnej jest długotrwałe. Sposoby radzenia sobie rodziców mogą sprowadzać się do trzech typów reakcji:

- pozostawienie dziecka na uboczu głównego nurtu życia rodziny (jest to klasyczny mechanizm dystansowania się i obrony przed doznaniem związanymi z dzieckiem),

---

<sup>25</sup> O. Périer (1992: 139) bardzo krytycznie odniósł się do określenia stanu psychicznego rodziców żałobą, ponieważ jest ono szczególnie szokujące dla rodziców szukających potwierdzenia uszkodzenia słuchu i nie odpowiada rzeczywistości.



- normalizacja życia poprzez osiągnięcie kompromisu między aspiracjami rodziców a potrzebami dziecka,
- aktywne zaangażowanie się rodziców w proces rehabilitacji dziecka, które jest w centrum ich uwagi (za Tucholska 1999: 443).

T. Gałkowski (1995: 55) opisał cztery zasadnicze style przystosowania się rodziców do rzeczywistości, którą jest ich niepełnosprawne dziecko:

- odsunięcie się ojca od problemów związanych z potrzebami rozwojowymi dziecka i pozostawienie ich matce,
- oboje rodzice są zgodni i decydują się na przejęcie opieki nad dzieckiem przez specjalistów zatrudnionych w placówkach specjalnych,
- oboje rodzice angażują się w opiekę i wychowanie swojego dziecka, odsuwając na plan dalszy własne dążenia i aspiracje,
- oboje rodzice angażują się w opiekę i wychowanie swojego dziecka, równocześnie realizując osobiste dążenia i aspiracje.

Pomimo stresu wywołanego diagnozą o niepełnosprawności sensorycznej dziecka rodzice podejmują funkcjonalne strategie zaradcze. Początkowo ojcowie przejawiają mniejszą aktywność w rozwiązywaniu problemów dziecka, ale z czasem przewartościowują swój światopogląd i „wchodzą w nieznaną świat osób niepełnosprawnych, aby wspólnie unosić się w górę” (Towers, Swift 2006: 24).

### 4.3. Wczesna interwencja i wczesne wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego

Działania specjalistów związane z opracowaniem i wdrażaniem programów wspomagających wczesny rozwój dzieci niesłyszących są związane z aktualną wiedzą na temat skutków zaburzeń rozwojowych spowodowanych czynnikami genetycznymi i okołoporodowymi. Inny wyznacznik podejmowania wczesnej interwencji terapeutycznej stanowi specyfika dojrzewania układu nerwowego w okresie życia płodowego<sup>26</sup>. Rozwój ontogenetyczny układu nerwowego człowieka cechuje wieloetapowość i przypomina rozwój filogenetyczny innych narządów. Proces ten jest też tak precyzyjnie przemyślany w czasie, że każdy z zaczątków organów wewnętrznych stanowi podstawę dla następnych etapów rozwojowych<sup>27</sup>. Zaburzenie jakiegokolwiek etapu w rozwoju układu nerwowego jest przyczyną określonych zaburzeń. Zaburzenie procesu migracji komórek powoduje powstawanie procesów nowotworowych i nierozwinięcie się części układu nerwowego. Badania neuropsychologiczne dowodzą, że im wcześniej

<sup>26</sup> Należy przypomnieć, że T. Gałkowski (1993: 140) już w latach dziewięćdziesiątych XX wieku jako jeden z postulatów dotyczących rozwoju potrzeb rozwojowych dzieci głuchych wskazał właśnie: wczesną interwencję, argumentując ten postulat większą podatnością i wrażliwością małego dziecka na stymulację.

<sup>27</sup> Wczesna interwencja terapeutyczna jest uwarunkowana etapem, w którym dziecko osiągnęło normę rozwojową. Wiedza dotycząca znajomości prymarnych i sekundarnych etapów rozwoju dziecka zdrowego daje podstawę do konstruowania programów terapeutycznych. Zadaniem terapeuty jest określenie poziomu wyjściowego dla poszczególnych funkcji poznawczych i rozpoczęcia ćwiczeń, które pomogą osiągnąć kolejny etap rozwojowy (Cieszyńska, Korendo 2008).

dochodzi do zaburzeń rozwojowych układu nerwowego, tym poważniejsze są wady rozwojowe<sup>28</sup>.

Stan wiedzy z neuropsychologii klinicznej pozwala wnioskować, że nie można odtworzyć zniszczonych komórek nerwowych (w znacznej ich części), ale istnieje możliwość odtworzenia ich funkcji. Plastyczność ośrodkowego układu nerwowego jest ściśle związana z ekwipotencjalnością tkanki nerwowej, migracją neuroblastów, synaptogenezą, apoptozą i mielinizacją nerwów, dojrzewaniem korowej części mózgu (Podgórska-Jachnik 2009: 92). Niektóre z tych wymienionych procesów kontynuowane są w okresie postnatalnym. Proces dojrzewania mózgu trwa do 25. roku życia, przy czym obowiązuje określona kierunkowość dojrzewania części mózgu (od tyłu ku przodowi) i dlatego na końcu dojrzewają obszary czołowe. Pierwsze dwa lata życia dziecka to czas największej plastyczności mózgu. W ciągu tego okresu kończy się różnicowanie dendrytów, dojrzewanie synaps oraz mielinizacja nerwów. I dlatego jest to okres, w którym można najskuteczniej oddziaływać na rozwój dziecka, wykorzystując mechanizmy kompensacji i substytucji. Ponadto ten „okres największej wrażliwości układu nerwowego ma niedostateczną stymulację zmysłową” (Cieszyńska, Korendo 2008: 126). Maksymalny potencjał układu nerwowego to nie tylko wynik działania czynników genetycznych, ale także czynników środowiskowych i oddziaływań psychostymulacyjnych. W kontekście tych rozważań wczesna interwencja (oddziaływanie medyczno-rehabilitacyjno-terapeutyczne) i wczesne wspomaganie rozwoju (oddziaływanie rewalidacyjno-wychowawcze) powinny zostać rozpoczęte jak najwcześniej, w sposób skoordynowany i kompleksowy, a także z uwzględnieniem współpracy wielu specjalistów (Cytowska 2008: 17).

Proces słyszenia i rozwój poszczególnych odcinków drogi słuchowej również rozpoczynają się w okresie życia płodowego. Jest to uwarunkowane intensyfikacją rozwoju układu nerwowego i odpowiednią stymulacją dźwiękową. Badania neurofizjologiczne wykazały, że w 12. tygodniu życia płodowego rozpoczyna się rozwój analizatora słuchowego, który trwa do około 10. roku życia. W 18. tygodniu życia płodowego zostaje zakończony rozwój anatomiczny ucha wewnętrznego i kosteczek słuchowych (w uchu środkowym). Nerw słuchowy (przedsionkowo-ślimakowy) przejmuje swoje funkcje i przechodzi w fazę aktywną, gdy płód zaczyna się ruszać. W następnych tygodniach życia płodowego zarejestrowano reakcje płodu na bodźce akustyczne: w 24. tygodniu – reakcje ruchowe, w 26. tygodniu – reakcje układu krążenia w postaci bicia serca. W tym okresie płód słyszy i interpretuje takie elementy dźwięku, jak: natężenie, czas, częstotliwość. Około 4. miesiąca życia płodowego płód odczuwa rytm balansu podczas chodu matki i zaczyna rejestrować w swojej pamięci słuchowej jej głos. W kolejnym, 5. miesiącu zostaje zakończony rozwój ucha wewnętrznego. Przejawy aktywności słuchowej zależą od bodźców słuchowych. Płód słyszy głos matki i ojca (a po urodzeniu rozpoznaje je). Przez ostatni trymestr życia płodowego rozwija się pamięć słuchowa i szczególny rodzaj wrażliwości słuchowej: na melodię języka i muzykę (Löwe 1999; Cieszyńska 2001).

<sup>28</sup> Przykładem wczesnoetapowych wad rozwojowych są: bezmózgowie, brak podziału mózgu na półkule, brak wężomózgowia, a względnie łagodną późnoetapową wadą rozwojową jest np. zespół dysleksji rozwojowej.

Konsekwencje deprivacji słuchowej w okresie rozwoju płodowego mogą być bardzo poważne. Badania prowadzone na zwierzętach, dotyczące biologicznych konsekwencji wczesnej deprivacji słuchowej ujawniły znaczące różnice w morfologii dendrytów w korze skroniowej i czołowej, różnice na poziomie synaps, reakcji biochemicznych i zanikanie tkanki na poziomie jąder obwodów centralnych dróg słuchowych (atrofia neuronalna) (Périer 1992; Cieszyńska, Korendo 2008).

O. Périer (1992: 74) twierdzi, że należy brać pod uwagę trzy rodzaje deprivacji zmysłowej:

- zniszczenie receptora,
- pozbawienie lub ograniczenie dopływu bodźców specyficznych dla określonej modalności zmysłowej,
- zmniejszenie dopływu niespecyficznych stymulacji zmysłowych.

Z punktu widzenia wczesnej interwencji terapeutycznej istotne jest określenie skutków tych trzech rodzajów deprivacji i zdiagnozowanie, czy miały one miejsce w okresie krytycznym, czy w okresie wzmożonej wrażliwości. Zgodnie z ujęciem O. Périera (1992: 82) „okres krytyczny” dotyczy czasu, w którym deprivacja powoduje określone następstwa, nie wywołując ich poza tym okresem, a „okres wzmożonej wrażliwości” wiąże się z czasem, w którym deprivacja powoduje najpoważniejsze skutki rozwojowe. Innym ważnym pojęciem jest „kompetentny noworodek”, czyli taki, który jest wrażliwy i podatny na urazy (Cosnier 1982, za Périer 1992: 86). Poznanie wczesnych kompetencji słuchowych dziecka pozwoli na ocenę skutków deprivacji zmysłowej. Do czynników, które także powodują negatywne następstwa deprivacji zmysłowej, O. Périer (1992: 88) dodał: stopień i okres ubytku słuchu, środowisko akustyczne, potencjał poznawczy i warunki socjoekonomiczne dziecka (szczególnie poziom zdolności poznawczych i językowych).

Skuteczność oddziaływań rehabilitacyjnych zależy nie tylko od czynników tkwiących w samym dziecku (właściwościach centralnego układu nerwowego), ale też od sprawności systemu opieki i oczywiście od środowiska rodzinnego. Stymulacja rozwojowa podjęta przez rodziców zwiększy ilość bodźców niezbędnych dla prawidłowego kształtowania się podstawowych procesów poznawczych, emocjonalnych i społecznych w pierwszych latach życia dziecka niesłyszącego, a także zapobiegnie powstawaniu wtórnych dysfunkcji (Gałkowski 1981; Gałkowski, Łukaszewicz 2003). W obecnych czasach rodzice mają możliwość stać się partnerami specjalistów we wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Doniesienia z badań dowodzą, że nie tylko matki, ale też ojcowie ujawniają wysoki poziom motywacji do podejmowania wysiłku w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. S. West (2000) porównała zaangażowanie ojców w życie rodzinne do podążającego za dzieckiem cienia. Oboje rodzice dopełniają się wzajemnie w obowiązkach rodzinnych, a jest to możliwe, gdyż ojciec chce realizować się jako rodzic i stara się być obrońcą, partnerem, opiekunem (Carpenter i in. 2004). Współczesne ojcostwo w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością przeżywa głęboką, ale pozytywną przemianę<sup>29</sup>. A. Twardowski (2005 b) wy-

<sup>29</sup> B. Carpenter i in. (2004); B. Hughes, D. Fischer (2006) piszą, że media kreują nowy obraz współczesnego ojca: otwartego emocjonalnie na problemy rodzinne, zaangażowanego w życie

różnił następujące argumenty przemawiające za koniecznością udziału obojga rodziców we wspomaganiu rozwoju dziecka z niepełnosprawnością:

- stały kontakt dziecka z rodzicami,
- możliwość oddziaływań terapeutycznych rodziców bardzo wcześnie i systematycznie,
- możliwość stymulowania u dziecka całego potencjału rozwojowego,
- wytworzenie odpowiedniego wzorca relacji między członkami rodziny, który sprzyja aktualnemu i przyszłemu rozwojowi dziecka,
- zapał, entuzjazm i nadzieja rodziców, zaangażowanie we współpracę ze specjalistami i chęć uczestniczenia w terapii,
- nabycie przez dziecko umiejętności w środowisku rodzinnym, które pozostaną w jego repertuarze zachowań i będą przez nie chętnie wykorzystywane,
- korzyści terapeutyczne dla rodziców.

C. Towers i P. Swift (2006: 32) na podstawie analizy wywiadów przeprowadzonych z ojcami dzieci z niepełnosprawnością wielozakresową stwierdzili wysoki poziom ich zaangażowania w proces opieki i rehabilitacji dzieci<sup>30</sup>. Postawy ojców świadczą o akceptacji nowych zadań i obowiązków. Starali się oni uczestniczyć codziennie (nawet w nocy) w zabiegach pielęgnacyjnych, podejmować wysiłek zmierzający do zmniejszenia skutków dysfunkcji rozwojowej u swoich dzieci. Świadomie brali udział w kursach, aby uzyskać potrzebny poziom wiedzy i instrukcje do stymulowania potrzeb rozwojowych dzieci. Widać, że ojcowie chcą wspólnie z żoną ponosić odpowiedzialność za wspomaganie rozwoju dziecka, a dostrzegając postępy w jego rozwoju, przeżywają radość i satysfakcję.

#### 4.4. Osiągnięcia edukacyjne dziecka niesłyszącego

Osiągnięcia edukacyjne są jednym z podstawowych wyznaczników funkcjonowania ucznia w określonym systemie kształcenia. Pojęcie to nie jest jednoznacznie definiowane. Wąskie określenie ujmuje osiągnięcia edukacyjne jako „osiągnięcia w opanowaniu przez ucznia wymagań programu nauczania” (Kuligowska 1984: 28). W szerszym ujęciu osiągnięcia edukacyjne są rozumiane jako pozytywne zmiany w sferze instrumentalnej i kierunkowej osobowości ucznia, będące wynikiem specjalnie zorganizowanego procesu kształcenia (Kuligowska 1984; Okoń 1998). Jednym z ważniejszych, ale nie jedynym wskaźnikiem osiągnięć edukacyjnych ucznia są wyniki procesu kształcenia. Dydaktycy podkreślają, że wysoce pożądaną obiektywnie, ale nadal doskonałą metodą kontrolowania osiągnięć edukacyjnych jest pomiar dydaktyczny przeprowadzany z zastosowaniem testów kompetencyjnych (Bereźnicki 2001; Niemierko 1999).

---

rodzinne. Ojcostwo jest „cool”. Taką opinię potwierdzają postawy prezentowane przez ojców-celebrytów: Pierce’a Brosnana, Davida Beckhama, ale również ojca niepełnosprawnego syna – Johna Travoltę.

<sup>30</sup> W badaniach uczestniczyli ojcowie dzieci z niepełnosprawnością wielozakresową, np. z zespołem Downa, z autyzmem.

Zorganizowany system kształcenia dzieci niesłyszących w Polsce jest realizowany w formie segregacyjnej lub integracyjnej. System segregacyjny (ekstegracja) umożliwia realizację obowiązku szkolnego dzieciom niesłyszącym w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych (z lub bez internatu). Krytyka efektywności kształcenia specjalnego wpłynęła na częstsze kierowanie uczniów niesłyszących do szkół o charakterze integracyjnym. Zastrzeżenia pod adresem funkcjonowania szkół specjalnych dotyczyły ograniczeń w zakresie kontaktów z rodzicami, z rówieśnikami słyszącymi, w zakresie stymulacji do normalnego rozwoju i przystosowania społecznego, ograniczeń w komunikacji językowej, a także nadmiernie opiekuńczej postawy pedagogów wobec dzieci niesłyszących i ryzyka pojawienia się problemów wychowawczych. Organizowanie edukacji tylko w wydzielonych szkołach specjalnych obniża poziom motywacji do nauki, ogranicza wpływy środowiska na rozwój i kwestionuje takie zasady w nauczaniu, jak normalizacja i integracja (Dryżałowska 2007; Kupisiewicz 2006). C. Dziemidowicz (1996: 192–194) skrytykował (głównie z perspektywy rodzica) koncepcję kształcenia dzieci głuchych realizowaną w systemie szkoły specjalnej. Metodykę nauczania dzieci głuchych przedstawił w formie siedmiu mitów: mit pracy, mowy ustnej, resztek słuchowych, zabawy, języka migowego, wczesnego rozpoczynania rehabilitacji i współpracy. Pomimo krytyki niewydolności szkół specjalnych ta forma kształcenia jest realizowana najczęściej w przypadku dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu i z dodatkową wielozakresową niepełnosprawnością.

Idea edukacji integracyjnej była stopniowo wprowadzana w naszym kraju na przełomie lat 70. i 80. XX wieku, czego wyrazem były akty prawne i praktyka pedagogiczna. Obecnie funkcjonują następujące wizje integracji szkolnej:

- pełna – polega na włączeniu uczniów niesłyszących do szkół ogólnodostępnych<sup>31</sup>,
- niepełna – zakłada włączenie do szkół ogólnodostępnych tych uczniów niesłyszących, którzy ujawniają wysoki poziom rewalidacji,
- częściowa – polega na pozostawieniu rozbudowanego systemu segregacyjnego z powodu potrzeb rozwojowych dziecka niesłyszącego (Krause 2010: 68).

Efektywność kształcenia uczniów niesłyszących i słabosłyszących w systemie integracyjnym jest uzależniona od różnych czynników. Złożoność nauczania integracyjnego była już przedmiotem dyskusji w 1991 roku na Komisji Integracji Międzynarodowego Biura Audiofonologii. Członkowie komisji wskazali cztery grupy czynników, które mogą mieć istotny wpływ na sytuację dziecka niesłyszącego: czynniki dotyczące dziecka, związane z placówką szkolną, wiążące się z zespołem specjalistycznym i dotyczące rodziców i nauczyciela (Gałkowski 1992). Koncepcja edukacji integracyjnej nadal wymaga merytorycznych dyskusji, aby mogła być odbierana jako efektywne rozwiązanie edukacyjne. Na pewno ważnym krokiem w tym kierunku jest wszechstronna diagnoza skoncentrowana na indywidualnych potrzebach rozwojowych dziecka niesłyszącego (zob. Rozporządzenie z 17 października 2010 r.). Niestety, nie wystarczą kolejne zmiany o charakterze formalnoprawnym. Pełna integracja wymaga zmiany mentalności, głównie kształtowania odpowiednich postaw społecznych

<sup>31</sup> Integracja pełna ma swoje korzenie naukowe w koncepcji A. Hulka.



uczniów słyszących wobec uczniów niesłyszących i odwrotnie – kształtowania postaw społecznych niesłyszących wobec osób słyszących (Dryżałowska 1990; Zaborniak-Sobczak 2009).

A. Rakowska (2003: 89) podkreśliła, że realizacja zasady integracji szkolnej wymaga właściwych warunków, do których należą: warunki dyspozycyjne (inteligencja, wiedza, umiejętności, doświadczenie dziecka) oraz warunki sytuacyjne. Wśród warunków sytuacyjnych oprócz bazy materialnej i bytowej bardzo ważne znaczenie mają kompetencje zawodowe nauczyciela. Jedną z najbardziej odpowiedzialnych i trudnych kwestii będzie wybór metody nauczania, która pozwoli na uzyskanie wysokiego poziomu osiągnięć edukacyjnych przez dziecko niesłyszące. Metody nauczania dzieci z uszkodzonym słuchem zostały przedstawione w licznych opracowaniach (Bouvet 1996; Dziemidowicz 1996; Hoffmann 2001; Krakowiak 1996; Korzon 2001; Korzon, Plutecka 2010; Kurkowski 1996; Périer 1992; Rakowska 1992; Szczepankowski 1999; Wójcik 2008). Rozpoczynając proces kształcenia ucznia z uszkodzonym słuchem, nauczyciel ma do wyboru trzy grupy metod wychowania słuchowo-językowego: czysto oralne (za Bieńkowska-Robak 1999)<sup>32</sup>, migowe (Szczepankowski 1999), oralne ze wspomaganiami, tj.: metoda fonogestów (Krakowiak 1996), metoda alternatywna J. Cieszyńskiej (2001). Próbą zintegrowania wszystkich możliwych sposobów komunikacji (ustnych, manualnych i słuchowych) jest koncepcja totalnej komunikacji A. Korzon (2001).

Skuteczność kształcenia ucznia z uszkodzonym słuchem zwiększa tzw. partnerstwo edukacyjne. Pełne partnerstwo może zaistnieć wtedy, gdy w kontaktach rodzic-nauczyciel można dostrzec rezultaty w rozwoju osiągnięć edukacyjnych ucznia<sup>33</sup>. Analizując początki kształcenia dzieci niesłyszących, można pokusić się o tezę, że inicjatorami dostępu dzieci niesłyszących do szkół ogólnodostępnych byli ojcowie. Przykładem państwa, w którym to ojcowie byli pierwszymi partnerami edukacyjnymi swoich dzieci, są Stany Zjednoczone. C. Carroll (1996, 1997) dowiodła, że czytając źródła historyczne, można odnaleźć liczne dowody kształtowania motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego przez ojców, a także zaangażowania się ojców w ich edukację<sup>34</sup>. Francis Green (1742–1809) był nie tylko rodzicem, który zadbał o kształcenie syna w ogólnodostępnej Braidwood School w Edynburgu, ale też napisał rozprawę naukową pt. *Vox Oculis Subiecta*<sup>35</sup>, dotyczącą sztuki kształtowania umiejętności językowych niesłyszących<sup>36</sup>.

<sup>32</sup> K. Bieńkowska-Robak (1999) do metod czysto oralnych zaliczyła metody audytywno-werbalne, których twórcami są: A. Löwe, S. Schmidt-Giovannini, Y. Csanyi.

<sup>33</sup> J. Gebreselassie (2011) omawia wnikliwie problem partnerstwa rodziny ucznia szkoły specjalnej.

<sup>34</sup> C. Carroll wykorzystała do opracowania swoich artykułów dwa źródła historyczne: „Historical Notes”, „The Association Review”, February 1900; „Sketch of the Life of Francis Green with Extracts from his Unpublished Biography”, April 1900.

<sup>35</sup> *Vox Oculis Subiecta*, zostało opublikowane w 1783 roku w Londynie. F. Green podpisał swoje dzieło skromnie „Rodzic”, ale dopiero w 1861 roku ostatecznie udowodniono, że jest autorem (Carroll 1996: 18).

<sup>36</sup> A.G. Bell nazwał F. Greena „moralistą głuchych”, ponieważ podjął się filozoficznych rozważań nad głuchotą i wykorzystał własne opinie – słyszącego ojca. F. Green stwierdził, że głuchota



K. Krakowiak napisała: „praktycznie odpowiedzialność za rozwój i wychowanie dziecka ponoszą rodzice, których – świadome lub nieświadome – wybory dokonywane w różnych okresach życia decydują o możliwości podjęcia kolejnych postanowień...” (Krakowiak 1998: 23). To właśnie odpowiedzialność nakłada na rodziców określone obowiązki, zmusza ich do przewyciężenia bierności, a także spojrzenia na swoje dziecko w świetle jego specyficznych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych.

#### 4.5. Wsparcie społeczne rodziców dziecka niesłyszącego

Wsparcie (wspomaganie) społeczne jest rodzajem „interakcji międzyludzkiej, w której jedne osoby lub grupy osób (dawcy) udzielają bezinteresownej pomocy drugim osobom lub grupie osób (biorcy)” (Maciarz 2005: 109). Zdaniem S. Cohen (2004: 676) zasadniczym celem wsparcia jest podniesienie zdolności człowieka do radzenia sobie ze stresem. Wszelkie szeroko rozumiane interakcje mogą zachodzić w czterech podstawowych układach ludzkiego życia:

- człowiek–człowiek (relacje rodzinne, rówieśnicze, zawodowe, sąsiedzkie, przyjacielskie),
- człowiek–grupa (rodzina własna, stowarzyszenia społeczne i polityczne, organizacje kościelne, ugrupowania wyznaniowe, organizacje życia kulturalnego, grupy przestępcze, sekty),
- człowiek–instytucje (instytucje pomocy i porady prawnej, medycznej, socjalnej itp., instytucje usług i służb porządkowych, ubezpieczeniowych, socjalnych, związkowych, edukacyjnych, instytucje samorządowe i samopomocy społecznej),
- człowiek–szersze układy (środowisko gminy, dzielnicy miasta, regionu etnicznego i kulturowego) (Kawula 1999, za Sakowicz-Boboryko 2005: 94–95).

W przedstawionym podejściu ekologicznym widoczne jest nie tylko wyraźne powiązanie przebiegu różnych układów społecznych, ale i ich wpływ na udział rodziny w procesie rehabilitacji dziecka niesłyszącego. Relacje i wzajemne zależności oddziałują na zachowania członków wszystkich systemów, tworząc środowiskową sieć społeczną.

A. Twardowski (2005 a) opisał szereg czynników warunkujących przeżycia emocjonalne rodziców dziecka niepełnosprawnego. Niektóre z nich mogą dotyczyć rodziców dziecka niesłyszącego. Problemy wynikające z bycia matką i ojcem dziecka niesłyszącego mogą więc być uwarunkowane czynnikami, takimi jak:

- konkretyzacja obrazu dziecka, które ma się narodzić,
- okres życia dziecka, w którym pojawiło się uszkodzenie słuchu,
- wiedza ojca na temat potrzeb rozwojowych dziecka niesłyszącego,

---

to defekt, który czyni jego syna innym (za Carroll 1996: 18). Próba zrozumienia sytuacji dzieci niesłyszących odbiła się echem i wpłynęła na zainteresowanie się edukacją dzieci niesłyszących przez innych ojców, a byli to: Jonathan Lambert, Samuel Edge, William Bolling, Mason Cogswell, Gardiner Hubbard.

- sposób, w jaki rodzic dowiedział się o uszkodzeniu słuchu dziecka,
- rodzaj i stopień uszkodzenia słuchu,
- widoczność protezy słuchowej czy innych urządzeń wspomagających słuch,
- informowanie rodziców o głuchocie,
- odniesienie problemu głuchoty dziecka do Ja,
- miejsce przypisane dziecku w całokształcie planów życiowych rodziców.

Doświadczanie trudnych emocjonalnie sytuacji i sprostanie wyzwaniu, jakim jest posiadanie dziecka z uszkodzonym słuchem, nie zwalnia rodziców od odpowiedzialności za efekty prowadzonej terapii. Razem ze swoim dzieckiem stają się podmiotem procesu rehabilitacji. „Należy podkreślić, że jedynie wczesne, tzn. tuż po diagnozie, wspomaganie rodziny jest warunkiem podmiotowej roli rodziców w rehabilitacji” (Jakoniuk-Diallo 2006: 247). Rodzice również potrzebują opieki psychologicznej i okazuje się, że psycholog zamiast jednego dziecka ma jeszcze dwoje pacjentów: matkę i ojca (Zalewska 1981). Postawy rodziców znajdują odzwierciedlenie w przebiegu rehabilitacji dziecka z uszkodzonym słuchem. Ewolucja postaw rodziców wobec dziecka niesłyszącego przebiega według takiego samego schematu jak w przypadku dziecka słyszącego. Rodzaj i walencja postaw zależą przede wszystkim od stopnia wzajemnych kontaktów rodziców z dzieckiem niesłyszącym. Dotychczasowe badania diagnozujące postawy rodzicielskie uwzględniły dynamikę i ambiwalencję zachowań rodziców (Irzyńiec 1994; Jędrzejczak 1967; Góral 1970; Eckert 1986; Gałkowski, Kunicka-Kaiser, Smoleńska 1988), ale wymagają aktualizacji. Wyniki badań przedstawione w ostatnim, trzecim wydaniu *Psychologii dziecka głuchego* T. Gałkowskiego, I. Kunickiej-Kaiser, J. Smoleńskiej (1988) ujawniły zależności pomiędzy zaburzeniami emocjonalnymi dziecka głuchego a postawą rodziców wobec ich rehabilitacji i zależności pomiędzy pozytywną postawą rodziców wobec rehabilitacji a właściwym modelem wychowawczym realizowanym przez rodziców wobec dziecka głuchego. Innym cennym źródłem informacji na temat pozytywnego wpływu rodzinnych uwarunkowań na kształtowanie się drogi życiowej i osobowości człowieka niesłyszącego jest autobiografia P. Dąbrowskiego pt. *Droga przez świat ciszy* (2004).

Zdaniem J.L. Lucknera, A. Velaski (2004: 326) największym wyzwaniem dla rodziców dziecka niesłyszącego jest umiejętność porozumiewania się z nim. Autorzy zaproponowali definicję zdrowej rodziny (ale rozumianej szerzej, nie tylko z medycznego punktu widzenia). Prawidłowo funkcjonującą rodzinę dziecka z uszkodzonym słuchem charakteryzuje:

- zrozumiała i bezpośrednia komunikacja,
- egalitaryzm, zrównanie praw i obowiązków,
- akceptacja granic przez członków rodziny, gdyż ich przekroczenie może doprowadzić do konfliktu,
- intymność, bliskość,
- wewnętrzny ład.

Ten układ wzajemnych powiązań między członkami rodziny zapewnia im poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Oczywiście nie jest to łatwe do realizacji w rodzinie z dzieckiem z uszkodzonym słuchem, ponieważ struktura interakcji między rodzicami a dzieckiem jest zróżnicowana (Jagoszewska 2009). Bycie

rodzicem dziecka niesłyszącego to przyjęcie nowych ról i obowiązków życiowych w zakresie, w którym mają niewielkie przygotowanie. Komunikacja między członkami rodziny potwierdza, że „w pewnym stopniu każdy jest głuchy” (Bodner-Johnson 2001: 266). Dlatego istnieje potrzeba wsparcia ze strony specjalistów, by rodzice zdobyli niezbędne kompetencje i mogli stymulować potrzeby rozwojowe swojego niesłyszącego dziecka. Jednocześnie wykorzystane przez rodziców dostępne środki psychologiczne i społeczne poprawią jakość ich życia (Wyczesany 2005; Zaorska 2008)<sup>37</sup>. W związku z tym, że sytuacja rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym jest rozpatrywana w kategoriach stresu, rodziny z tymi dziećmi wymagają wsparcia społecznego (Dykcik 2010 b: 185). W świetle dociekań naukowych wsparcie społeczne może mieć różne wymiary (Cobb 1976; Meadow-Orlans 1994; Meadow-Orlans, Sass-Lehrer 1995; Krause 2004; Jabłoński i in. 2007). Tradycyjne ujęcie pozwala na wyróżnienie czterech następujących wymiarów wsparcia społecznego:

- emocjonalnego, obejmującego zapewnienie opieki, troski, miłości, szacunku i stwarzanie możliwości wysłuchania obaw osoby potrzebującej,
- informacyjnego, związany z systematycznym dostarczaniem informacji i udzielaniem konstruktywnych porad,
- instrumentalnego, polegającego na dostarczeniu odpowiednich dóbr materialnych, finansowych,
- oceniającego, obejmującego przekazywanie pozytywnych komunikatów wyrażających akceptację i zrozumienie dla przeżyć osoby potrzebującej.

W przypadku rodziców dzieci niesłyszących żaden z tych wymiarów nie może zostać zaniedbany. Jednakże potrzeby tej grupy rodziców zależą od swoistych cech charakteru każdego z członków rodziny i zachodzących między nimi interakcji (Meadow-Orlans, Sass-Lehrer 1995). Rodzice dziecka niesłyszącego przede wszystkim potrzebują wsparcia emocjonalnego, aby stopniowo przezwyciężali trudną, wręcz kryzysową sytuację związaną z diagnozą o uszkodzeniu słuchu<sup>38</sup>. To nowe doświadczenie spowoduje przecież liczne zmiany życiowe i zaburzy dotychczasowy ład wewnętrzny i zewnętrzny rodziny. Rodzice dzieci niesłyszących, którzy doświadczają emocjonalnego wymiaru wsparcia społecznego, wykazują się bardziej społecznymi zachowaniami (Meadow-Orlans, Steinberg 1993). Z kolei dzięki wsparciu instrumentalnemu i informacyjnemu będą mogli wykorzystać potencjał rozwojowy dziecka niesłyszącego poprzez odpowiednie formy rehabilitacji i kształcenia. B. Bodner-Johnson (2001: 265) podkreślała, że objęcie systematyczną opieką rodziców w ramach programów wczesnej interwencji powinno być realizowane na szeroką skalę. W proponowanych oddziaływaniach psychoterapeutycznych wspierających rodziców dziecka niesłyszącego można wykorzystać formy dyskusji w grupie rodziców<sup>39</sup> lub

---

<sup>37</sup> Autorki piszą o interdyscyplinarnym wsparciu rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym i z zespołem wad wrodzonych.

<sup>38</sup> K. Meadow-Orlans i in. (1997) na podstawie badań własnych prowadzonych wśród rodziców dzieci z uszkodzonym słuchem w latach dziewięćdziesiątych XX wieku stwierdzili, że najskuteczniejszym źródłem wsparcia społecznego dla nich jest jednak diagnoza, ale wczesna i dokładnie określona.

<sup>39</sup> Dyskusje w grupie rodziców, którzy doświadczają podobnych problemów, mogą być realizowane w formie takich technik, jak: grupy skupienia, nieformalne sesje (Bodner-Johnson 2001).

podczas indywidualnych spotkań. Szczególnie cenne są te strategie, w których uczestniczą rodzice dorosłych dzieci niesłyszących i chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami. Ich doświadczenia życiowe są nie tylko źródłem informacji i wsparcia, ale pomagają mniej doświadczonym rodzicom w samookreśleniu się. Oceniający wymiar wsparcia od specjalistów, rodzin dzieci niesłyszących, przyjaciół czy stowarzyszeń wyraźnie zmniejsza stres i wpływa na wyższy poziom akceptacji społecznej rodziców (Greenberg 1983; Meadow-Orlans 1994).

W kontekście prowadzonych rozważań pojawia się pytanie, może trochę filozoficzne: czy uszkodzenie słuchu dziecka może nadać inny wymiar rodzicielstwu? Sytuacja rodziców dziecka niesłyszącego jest szczególna, stanowi źródło ambiwalentnych doświadczeń. Rodzice zostają zmuszeni do swoistego wymiaru egzystowania, do refleksji nad samymi sobą. Z perspektywy indywidualnej rodzice nie mogą przecież analizować swojego życia tylko przez pryzmat uszkodzenia słuchu dziecka, lecz muszą próbować realizować własne aspiracje, plany, marzenia. Pomimo stresu wynikającego z wychowania dziecka niesłyszącego powinni pamiętać, że „prawdziwa miłość musi odpowiadać potrzebom i naturze swojego dziecka” (Fromm 2011: 206).

## Rozdział V

### Metodologia badań własnych

#### 5.1. Koncepcja badań – w poszukiwaniu paradygmatu metodologicznego

Orientacja metodologiczna powinna być zdeterminowana paradygmatem naukowym. J. Gnitecki (2004: 513) wyróżnił cztery kryteria wyboru paradygmatu naukowego: anarchistyczne, socjologiczne, elitarne i demarkacyjne. Kryterium anarchistyczne, inaczej określane jako dowolne, jest wyznaczone przez daną sytuację badawczą. O doborze kolejnych kryteriów decyduje grupa naukowców (socjologiczne) lub elita naukowa (elitarna). Kryterium demarkacyjne jest kryterium metodologicznym związanym z wyborem określonej orientacji badawczej. W wyniku współczesnych przemian dokonujących się w filozofii nauki i metodologii następuje intensywnie postępująca zmiana racjonalności, metodologii badań pedagogicznych oraz upraszczanie paradygmatów (Huintington 2005: 25). Przemiany i przewartościowania nie tylko modyfikują racjonalność naukową i wiedzę, ale również wpływają na efektywność rozwiązywania problemów badawczych. Wśród wymienionych przez Gniteckiego (2004) zmian i przewartościowań ważnych dla ogólnej metodologii i niniejszych badań należy wskazać przejście:

- od statycznego do dynamicznego interpretowania nauki i wiedzy,
- od stałego do historycznego ujmowania przemian w nauce,
- od nauki w ujęciu wynikowym, zaprogramowanym na gotową wiedzę, do procesualnego jej interpretowania,
- od oddzielnego traktowania kontekstu odkrycia i kontekstu uzasadnienia do łącznego ich traktowania w tworzeniu wiedzy naukowej,
- od autonomicznych do heteronomicznych modeli rozwoju wiedzy,
- od wąskich jednostek strukturalnych wiedzy do bardziej rozbudowanych jednostek strukturalnych (takich jak paradygmaty naukowe T.S. Kuhna),
- od sztywnych kryteriów szacowania i testowania teorii i wiedzy, poprzez kierowanie się kryteriami prostoty logicznej, do trudnych do określenia kryteriów wartościowania odczuć i standardów ocen decydujących o losach systemów teoretycznych w nauce i wiedzy o edukacji.

Obecnie w postmodernistycznej perspektywie badania mogą być realizowane w warunkach ambiwalencji nierównowagowej, czyli „na wielu antyfundamentalnych orientacjach metodologicznych” (Gnitecki 2004: 519).

W świetle przedstawionej analizy prezentowane w niniejszej pracy badania ilościowe mogą być oparte na pozytywistycznym lub neopoztywistycznym paradygmacie naukowym. W drugiej połowie XIX wieku inicjatorem ruchu po-

zytywistycznego w filozofii i nauce był francuski socjolog i filozof A. Comte (1798–1857). Założenia pozytywizmu metodologicznego były oparte na trzech źródłach naukowych: fenomenalizmie, naturalizmie i metodzie genetycznej badania zjawisk humanistycznych. Fenomenalizm orzekał, że wyłącznie zdania obserwacyjne informują o tym, co rzeczywiste. W myśl ujęcia naturalizmu metodologicznego nauki społeczne powstają według założeń nauk przyrodniczych. Inne cechy pozytywistycznej orientacji metodologicznej to konkretność i psychologizm (Gajdamowicz 2004). Neopozytywiści sformułowali swoje poglądy opierając się na koncepcjach swoich poprzedników. Uznali, że język fizyki jest intersubiektywny i uniwersalny, dlatego powinien być wykorzystywany do zapisu zdań elementarnych (informujących o tym wszystkim, co bezpośrednio jest doznaniem zmysłowym). Koncepcja metodologiczna neopozytywistów wyrażała się w trzech dążeniach:

- uznaniu empirycznej interpretacji wiedzy,
- oparciu się na języku matematyczno-logicznym,
- uznaniu w nauce tylko tego, co jest sprawdzalne.

Paradoksalnie neopozytywiści nie aprobowali metafizyki, a przecież jej elementy znajdują odzwierciedlenie w ich własnych poglądach. Ważnym przedstawicielem neopozytywizmu był austriacki filozof Ludwig Wittgenstein, który swoje programowe antymetafizyczne nastawienie wyjaśnia w dziele: *Tractatus Logico-Philosophicus* przesłaniem: „Co się w ogóle da powiedzieć, da się jasno powiedzieć, o czym zaś nie można mówić, o tym trzeba milczeć” (za Syjud 2003: 236).

Przedstawione dwie wykluczające się szkoły myślenia przyczyniły się do wyróżnienia swoistych paradygmatów metodologicznych. T.P. Wilson (1973: 57) określił dwa typy paradygmatów: normatywny i interpretatywny. Pierwszy z wyróżnionych, normatywny, związany jest z poglądami E. Durkheima i T. Parsonsa. T.P. Wilson (1973: 69) oprócz nurtu strukturalnego funkcjonalizmu włączył do niego nurt symbolicznego interakcjonizmu. W prezentowanej koncepcji istotne jest pojęcie zachowania, które oznacza czynność powtarzalną, wynikającą z zewnętrznych oczekiwań (np. wpływ członków rodziny) lub wewnętrznych dyspozycji człowieka (np. aspiracji). Dla badacza normatywnego głównym celem będzie opracowanie teorii uniwersalnej na temat ludzkiego zachowania i zachowań innych zbiorowości. Paradygmat interpretatywny reprezentują trzy szkoły myślenia: etnometodologia H. Garfinkela, fenomenologia transcendentálna E. Husserla i egzystencjalna A. Schütz, a także interakcjonizm symboliczny, którego zwolennikami byli H. Blumer, B. Glaser, A. Strauss, H. Becker. Ogniwem łączącym tych naukowców było zainteresowanie się człowiekiem – aktorem, który jest twórcą własnej roli. Szczególne znaczenie dla interpretatywnej metodologii ma etnometodologia, w której podkreśla się indeksykarność (*indexicality*), zgodnie z którą każde zjawisko może być modyfikowane przez wzory. Zwolennicy etnometodologii opisują najbardziej codzienne zajęcia i wyjątkowe zdarzenia w życiu człowieka, po to aby poznać je jako zjawiska rządzące się własnymi prawami. Przedmiotem badań interpretatywnych jest przede wszystkim interakcja, rozumiana jako spotkanie człowieka z człowiekiem.

Trwające od lat polemiki dotyczące tych przeciwstawnych paradygmatów dowodzą, że naukowcy wciąż poszukują podstawowych modeli, by uporząd-



kować swoje rozumowanie. Podstawą refleksji metodologicznej powinien być „sceptycyzm” proponowany przez S. Palkę (2006: 67) i w związku z tym istnieje potrzeba ujęcia paradygmatu normatywnego i interaktywnego nie jako alternatywnych, ale wzajemnie dopełniających się w orientacji badawczej.

S. Palka (1989: 3) empiryczne badania ilościowe, oparte na neopozytywistycznych założeniach wskazał jako wzorzec badań przyrodniczych i jednocześnie uznał ich użyteczność w poszukiwaniach badawczych w naukach humanistyczno-społecznych<sup>1</sup>. Z punktu widzenia metodologicznego badania ilościowe mają liczne zalety, np.:

- pozwalają ująć w formie wartości liczbowych, procentowych cechy badanej rzeczywistości,
- umożliwiają zastosowanie języka matematyki do analizy danych, interpretowania prawidłowości deterministycznych i korelacyjnych na drodze operacji statystycznych,
- pozwalają na kategoryzowanie elementów badanej rzeczywistości, np. wypowiedzi, zachowań osób badanych,
- umożliwiają korzystanie ze statystyki, dzięki czemu możliwe jest jednoznaczne, rzetelne i trafne interpretowanie danych,
- pozwalają na ujmowanie badanych zmiennych, określanie współzależności między nimi,
- ujmowanie badanych zmiennych w postaci wartości liczbowych pozwala na porównywanie badanych zjawisk w określonej przestrzeni, w czasie, a także umożliwia określenie siły związków między zmiennymi i istotności różnic między zmiennymi (Palka 1989; Łobocki 2000).

Relacje poznawcze i badawcze między naukami przyrodniczymi, społecznymi i humanistycznymi stwarzają możliwość i potrzebę współdziałania. Jednym z warunków efektywnego prowadzenia badań z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych (filozofii, psychologii, socjologii) jest odchodzenie od modelowania badanych zjawisk i procesów z punktu widzenia pojedynczej nauki i przechodzenie do budowania systemu ogólnego, ujmującego badane obiekty holistycznie. Ten system, zdaniem S. Palki:

niebędący prostą sumą osiągnięć badawczych przedstawicieli poszczególnych nauk, lecz czymś bardziej złożonym poznawczo – może być największym osiągnięciem badań z pogranicza, może też dawać najwięcej korzyści poznawczych, a w konsekwencji korzyści dla praktyki wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka (Palka 2004: 315).

## 5.2. Przedmiot i cele badań

Z analizy stanu badań w literaturze polskiej dotyczących możliwości udziału ojca w kształtowaniu u dziecka niesłyszącego motywacji do osiągnięć edukacyjnych wynika, że nie były one w ogóle podejmowane. Jest to wątek rozważań wyraźnie zaniedbany i dlatego istnieje potrzeba naukowa wyjaśnienia

---

<sup>1</sup> Należy jednak podkreślić, że zdaniem S. Palki (1989) model badań ilościowo-jakościowych służy efektywności nauk pedagogicznych, ale istnieją granice ich stosowalności.

swoistej, ale także ważnej roli ojca w procesie rehabilitacji i edukacji dziecka niesłyszącego. Uwzględniając stopień złożoności przedmiotu badań, interferencyjność wielu zjawisk zachodzących w środowisku rodzinnym dziecka niesłyszącego, należy odwołać się do paradygmatu ekologicznego (Bronfenbrenner, Morris 1998) i systemowego (Tyszka 2001; Ryś 2001), które pozwalają ukazać funkcjonowanie współczesnej rodziny. Z perspektywy ekologicznej należy uwzględniać wpływ wszystkich czynników środowiskowych (od kontekstu mikro po konteksty: makro i chronosystemowe) (Gałkowski 1995; Dykcik 1988, 2010 b). W ramach paradygmatu systemowego analiza funkcjonowania rodziny pozwoli na uwzględnienie ważnych „reguł metodologicznych”, np. zasady wieloaspektowej analizy wnętrza rodziny, zasady analizy rodziny w sprzężeniu z zewnętrznymi układami społecznymi, zasady struktur i procesów życia rodzinnego (Tyszka 2001: 121–122). Systemowe podejście pozostaje w równowadze z teorią strukturalistyczno-funkcjonalistyczną (Kingsbury, Scanzoni 1993, za Smith i in. 2009: 39–40).

Ekosystemowy punkt widzenia pozwolił na identyfikację podstawowych czynników środowiska rodzinnego i uwzględnienie jako modelu kryteriów i kategorii ocen wydolności wychowawczej rodziny z dzieckiem o różnej niepełnosprawności w ujęciu W. Dykcika (2010 b: 169). Zaproponowane przez autora czynniki mogą decydować o rezultatach szeroko rozumianej rehabilitacji i edukacji dziecka niesłyszącego (tabela 1).

Tabela 1. Kryteria i kategorie oceny poziomu niewydolności wychowawczej rodziny

	Czynniki strukturalne	Czynniki organizacyjne	Czynniki funkcjonalne
Czynniki wewnętrzne	1. Społeczne a) rodziny pełne: – wielkość – pokoleniowość b) rodziny niepełne: – naturalne – dezintegracja – rozpad – rozbieżność (rozwód) c) rodziny zrekonstruowane	– wykształcenie rodziców – charakter pracy zawodowej rodziców – pozycja dziecka – postawy rodzicielskie – układ stosunków małżeńskich między rodzicami – organizacja życia – rodzaj i stopień zaburzeń i niepełnosprawności fizycznej i psychicznej	– cechy osobowości dzieci, rodziców – świadomość wychowawcza rodziców – zaspokajanie potrzeb dziecka – więzi i relacje emocjonalne – styl oddziaływania wychowawczego – atmosfera współżycia – poziom jakości życia
	2. Gospodarczo-ekonomiczne – warunki materialne, źródła dochodów – warunki socjalno-bytowe, warunki mieszkaniowe		
Czynniki zewnętrzne	3. Przynależność terytorialna: aktywność społeczna zawodowa	– środowisko zamieszkania – miejsce pracy zawodowej – aktywność w organizacjach społeczno-politycznych	– uczestniczenie w formalnych grupach, specjalistycznych organizacjach i stowarzyszeniach, samopomoc
	4. Status i prestiż w lokalnej mezostrukturze społecznej	– uczestnictwo i aktywność społecznikowska – stosunki sąsiedzkie	– pełnienie pozarodzinnych ról społecznych

Uwzględniając jako kryterium funkcje, jakie pełni nauka w społeczeństwie, i cele wewnętrzne badacza, J. Gnitecki (2004: 454) wyróżnił trzy kategorie celów: poznawcze (związane z opisem, wyjaśnieniem i przewidywaniem zjawisk pedagogicznych), teoretyczne (związane z opracowaniem założeń teoretycznych lub empirycznego modelu) i praktyczne (dotyczące realizacji zadań praktycznych). Podjęta praca badawcza ma w założeniu spełnić następujące cele:

- rozpoznanie i porównanie wpływu czynników wewnątrzrodzinnych oraz czterech wymiarów wsparcia społecznego na udział ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji edukacyjnej pełnej i częściowej,
- określenie modelowej charakterystyki ojca dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji edukacyjnej pełnej i częściowej w aspekcie współczesnych paradygmatów familiologicznych,
- opracowanie wskazówek kierowanych pod adresem ojców, którzy chcieliby kształtować motywację osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji edukacyjnej pełnej i częściowej.

### 5.3. Problemy i hipotezy badawcze

W związku z podjętym tematem i celem badań sformułowano następujące problemy badawcze główne i szczegółowe:

1. Czy i w jakim stopniu **czynniki wewnątrzrodzinne** różnicują udział ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej i częściowej?
  - 1.1. W jakim stopniu **wewnętrzne czynniki strukturalne** różnicują udział ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej i częściowej?
  - 1.2. W jakim stopniu **wewnętrzne czynniki organizacyjne** różnicują udział ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej i częściowej?
  - 1.3. W jakim stopniu **wewnętrzne czynniki funkcjonalne** różnicują udział ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej i częściowej?
2. Czy i w jakim stopniu **wymiar wsparcia społecznego** różnicuje udział ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej i częściowej?
  - 2.1. W jakim stopniu **wymiar emocjonalny wsparcia społecznego** różnicuje udział ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej i częściowej?
  - 2.2. W jakim stopniu **wymiar informacyjny wsparcia społecznego** różnicuje udział ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej i częściowej?

- 2.3. W jakim stopniu **wymiar oceniający wsparcia społecznego** różnicuje udział ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej i częściowej?
- 2.4. W jakim stopniu **wymiar instrumentalny wsparcia społecznego** różnicuje udział ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej i częściowej?
3. Które z czynników wewnątrzrodzinnych i wymiarów wsparcia społecznego różnicujących udział ojca dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji edukacyjnej pełnej i częściowej są bardziej lub mniej istotne dla opracowania teoretycznego modelu charakterystyki ojca w aspekcie współczesnych paradygmatów familiologicznych.

W odniesieniu do tak określonych pytań badawczych sformułowano następujące hipotezy główne i szczegółowe:

1. Czynniki wewnątrzrodzinne w sposób istotny statystycznie różnicują udział ojca dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej (ODIP)<sup>2</sup> i ojca dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji częściowej (ODIC)<sup>3</sup> w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.

Podstawę do sformułowania powyższej hipotezy głównej i poniższych hipotez szczegółowych stanowią doniesienia z opracowań naukowych, w których autorzy akcentują wpływ czynników wewnątrzrodzinnych na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka pełnosprawnego i z różnymi potrzebami edukacyjnymi (Tyszkowa 1964; Kupisiewicz 1965; Hurlock 1985; Dykciak 1979, 2010 b; Kawula, Brągiel, Janke 2000; Ziemska 2009; Kwieciński 2002; Twardowski 2005 a; Pospiszyl 2007; Jurewicz 2010).

- 1.1. Wewnątrzrodzinne czynniki strukturalne w sposób istotny statystycznie różnicują udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.

Graficzne przedstawienie istotnych czynników wewnątrzrodzinnych organizacyjnych wpływających na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego stanowi schemat 1.

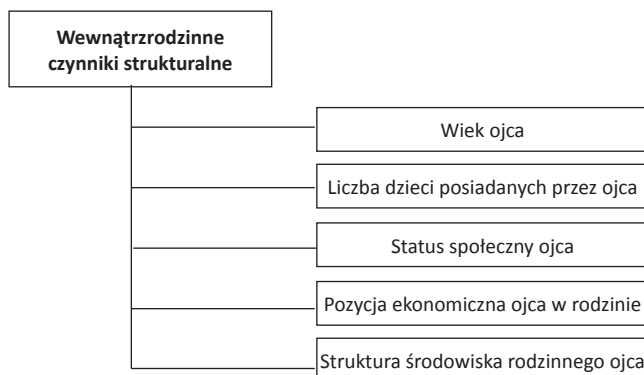
- 1.2. Wewnątrzrodzinne czynniki organizacyjne w sposób istotny statystycznie różnicują udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.

Graficzne przedstawienie istotnych czynników wewnątrzrodzinnych organizacyjnych wpływających na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego obrazuje schemat 2.

---

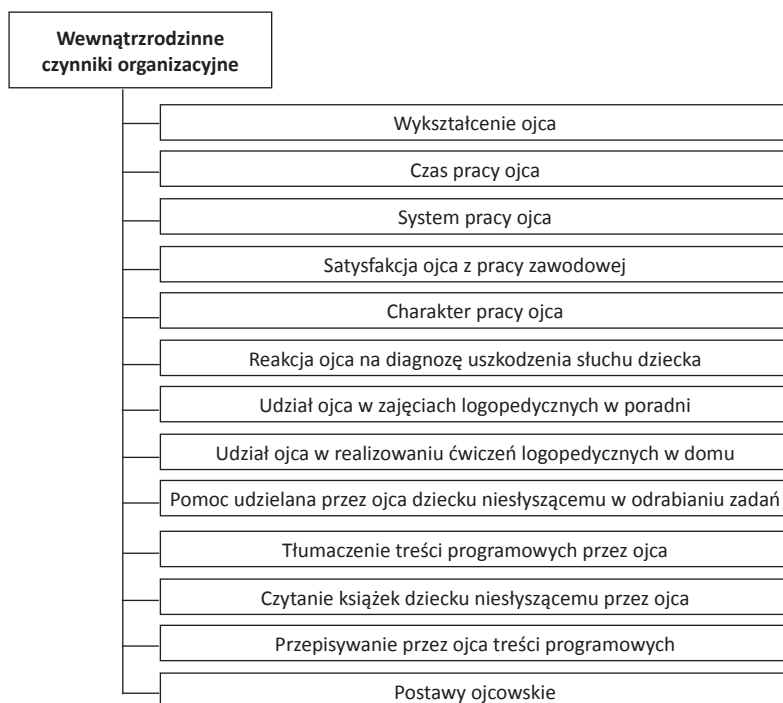
<sup>2</sup> ODIP – słyszący ojcowie, których niesłyszące dzieci realizowały obowiązek szkolny w formie integracji edukacyjnej pełnej.

<sup>3</sup> ODIC – słyszący ojcowie, których niesłyszące dzieci realizowały obowiązek szkolny w formie integracji edukacyjnej częściowej.



Schemat 1. Wewnętrzne czynniki strukturalne

Źródło: opracowanie własne

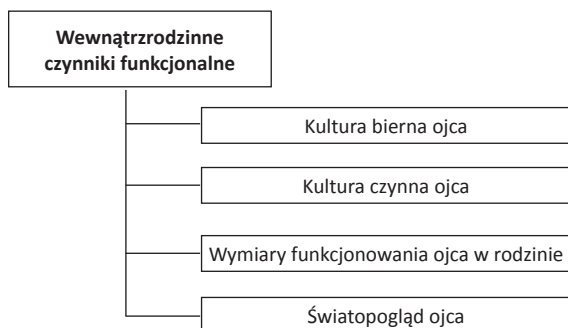


Schemat 2. Wewnętrzne czynniki organizacyjne

Źródło: opracowanie własne

1.3. Wewnętrzne czynniki funkcjonalne w sposób istotny statystycznie różnicują udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.

Poniżej graficzne przedstawienie istotnych czynników wewnętrznych funkcjonalnych wpływających na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.



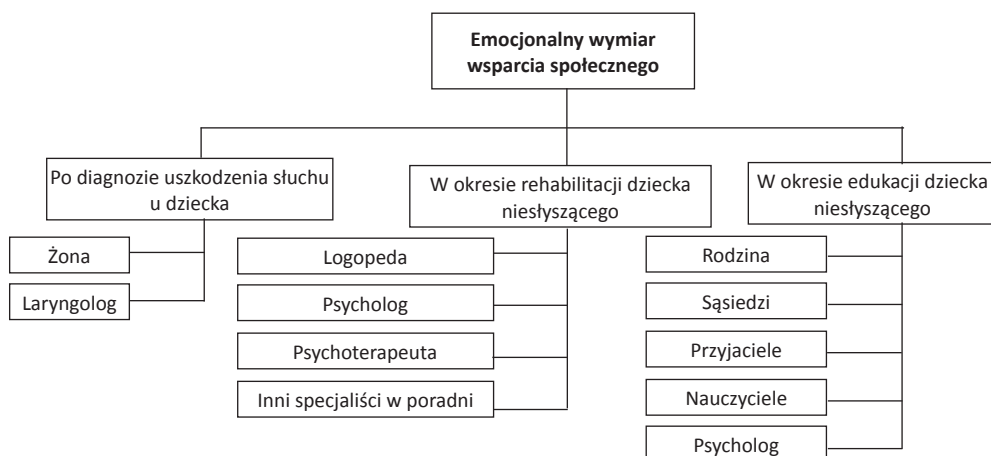
Schemat 3. Wewnątrzrodzinne czynniki funkcjonalne

Źródło: opracowanie własne

2. Wymiar wsparcia społecznego w sposób istotny statystycznie różnicuje udział ojca dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej (ODIP) i ojca dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji częściowej (ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.

Hipotezę tę oraz poniższe hipotezy szczegółowe postawiono na podstawie doniesień z literatury wskazujących na potrzebę różnych wymiarów wsparcia społecznego na środowisko rodzinne dziecka niesłyszącego (Meadow-Orlans, Steinberg 1993; Meadow-Orlans 1994; Meadow-Orlans, Sass-Lehrer 1995; Meadow-Orlans i in. 1997).

- 2.1. Emocjonalny wymiar wsparcia społecznego w sposób istotny statystycznie różnicuje udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.

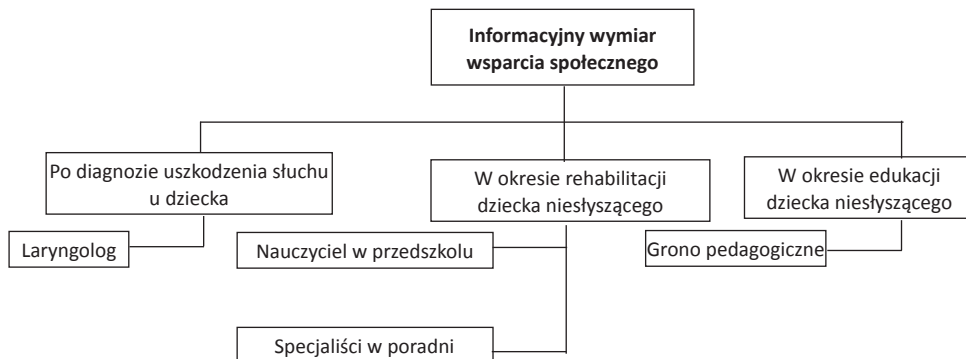


Schemat 4. Emocjonalny wymiar wsparcia społecznego

Źródło: opracowanie własne



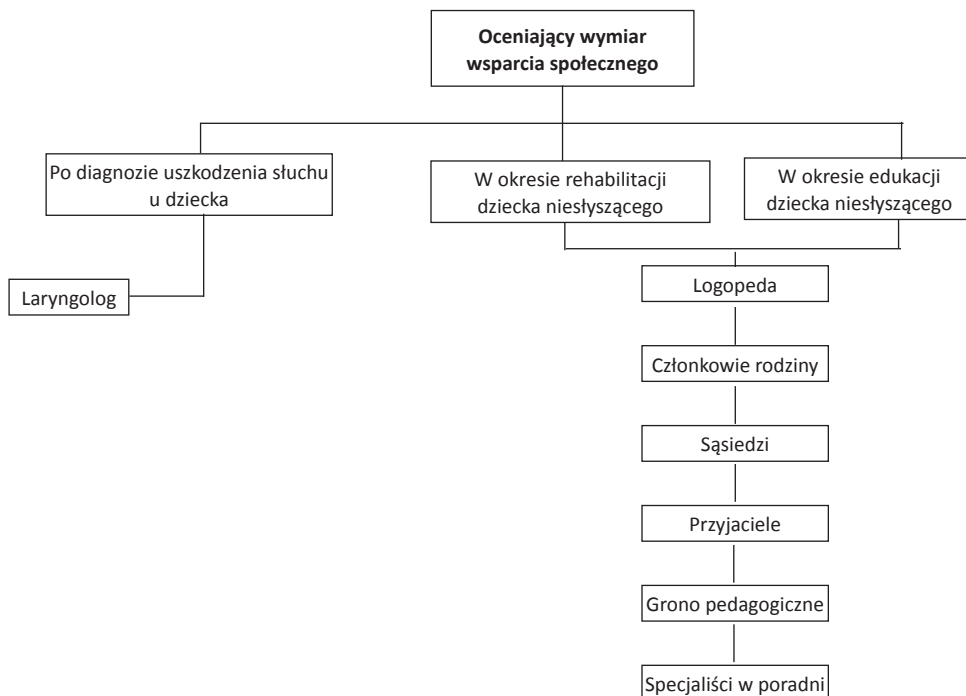
2.2. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego w sposób istotny statystycznie różnicuje udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.



Schemat 5. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego

Źródło: opracowanie własne

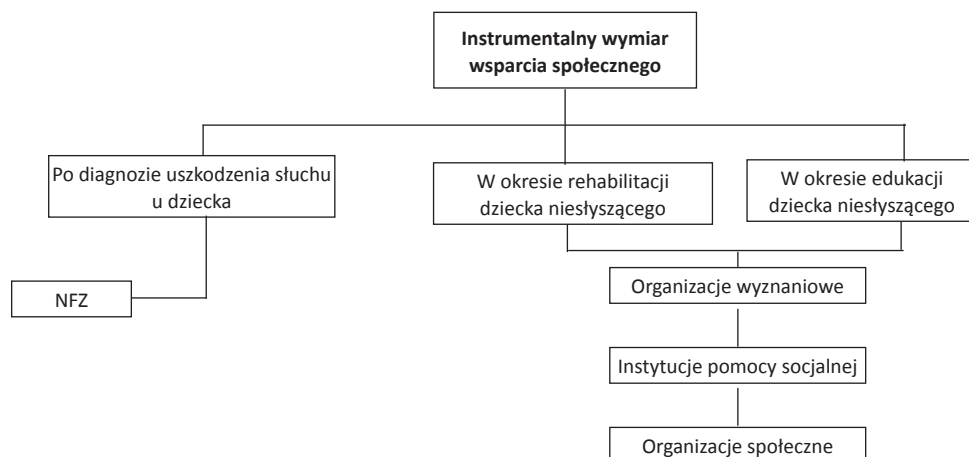
2.3. Oceniający wymiar wsparcia społecznego w sposób istotny statystycznie różnicuje udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.



Schemat 6. Oceniający wymiar wsparcia społecznego

Źródło: opracowanie własne

2.4. Instrumentalny wymiar wsparcia społecznego w sposób istotny statystycznie różnicuje udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.



Schemat 7. Instrumentalny wymiar wsparcia społecznego

Źródło: opracowanie własne

W przypadku 3 głównego pytania problemowego nie została postawiona hipoteza i zastosowano zasadę bezzałożeniowości. Jako uzasadnienie należy wskazać następujące argumenty:

- Zdaniem M. Łobockiego (2000: 26) nie wszystkie problemy badawcze wymagają postawienia hipotezy. W przypadkach problemów badawczych dotyczących opisu badanych faktów lub zjawisk nie jest to konieczne, a nawet niewskazane. W ten sposób można uniknąć zbytniego ukierunkowania prowadzonych badań własnych, czyli badań stricte diagnostycznych.
- Niniejsze badania mają charakter eksploracyjny i przy tak określonym podejściu metodologicznym istnienie hipotezy może ograniczyć „możliwość postrzegania danego zjawiska, redukując je do uświadomionych przez badacza wątków, może pominąć wiele zagadnień, z których badacz nie zdawał sobie sprawy” (Bauman 1995: 57).
- Z powodu braku przedmiotowych analiz w opracowaniach naukowych na temat udziału ojca w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka niesłyszącego niniejsze badania można uznać za diagnostyczne dla danej rzeczywistości. W związku z tym powyższe pytanie problemowe jest pytaniem diagnostycznym, nieusytuowanym na tle dotychczasowych osiągnięć naukowych i nie wymaga stawiania hipotez (Łobocki 2000: 24).
- Rodzina jest „grupą społeczną oraz instytucją społeczną, integralnie «wmontowaną» w strukturę społeczną i kulturę behawioralną społeczeństwa oraz jego funkcjonowanie, a jej funkcje «biologiczne» nie są «czystymi» funkcjami biologicznymi, jak w świecie zwierząt – mają ści-

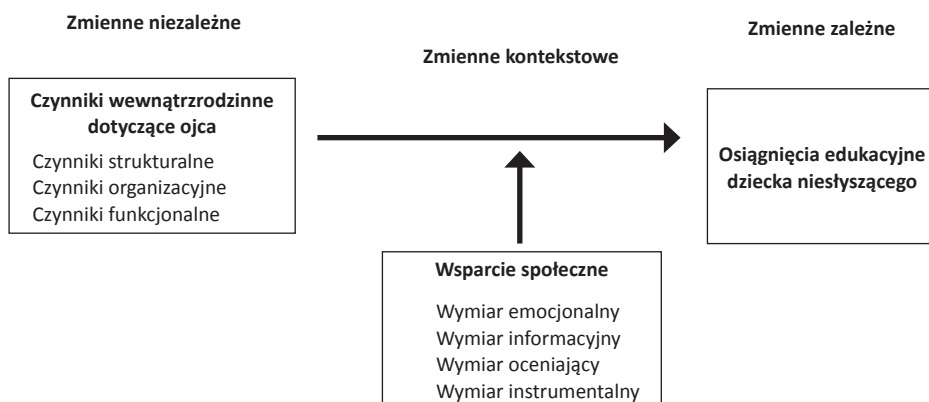
sły związek ze sferą wysoko rozwiniętej psychiki oraz sferą społeczno-kulturowego funkcjonowania jednostek, małżeństwa i samej rodziny” (Tyszka 2001: 30). W kontekście tej definicji należy traktować rodzinę jako kategorię dynamiczną, zmienną. Niniejsze badania nie stanowią próby powtórzenia innych badań i dlatego mogą być traktowane jako diagnostyczne i dopiero tworzyć bazę metodologiczną do formułowania hipotez do kolejnych badań, już o charakterze weryfikacyjnym.

#### 5.4. Układ zależności między zmiennymi

Po dokonaniu przeglądu literatury przedmiotu i ze względu na główne problemy oraz hipotezy badawcze wyodrębniono zmienne niezależne (czynniki wewnątrzrodzinne dotyczące funkcjonowania społecznego ojca) i zmienną zależną (osiągnięcia edukacyjne dziecka niesłyszącego). W badaniach wyróżniono również zmienne pośredniczące – kontekstowe, których oddziaływanie jest niemal równoległe z objętymi zmiennymi niezależnymi (Łobocki 2000: 34). Uwzględniając złożoność systemu rodzinnego, w podjętych badaniach do analizy wybrano niektóre czynniki ważne z uwagi na przyjętą problematykę badawczą. Wśród zmiennych kontekstowych wyodrębniono cztery wymiary wsparcia społecznego:

- emocjonalny,
- informacyjny,
- oceniający,
- instrumentalny.

Schemat 8 przedstawia obrazowo układ zależności między zmiennymi, a szczegółowy wykaz zmiennych i ich wskaźników zawiera tabela 2.



Schemat 8. Układ zmiennych i zależności

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Tabelaiczne zestawienie zależności pomiędzy zmiennymi i wskaźnikami

Rodzaj zmiennej	Zmienna	Narzędzia badawcze	Rodzaj wskaźnika
<b>Zależna</b> Osiągnięcia edukacyjne dziecka niesłyszącego	– wynik dziecka niesłyszącego ze sprawdzianu w klasie szóstej	Sprawdzian w klasie szóstej (Arkusz S-7-122) opracowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w Warszawie, dostosowany do potrzeb edukacyjnych ucznia niesłyszącego	inferencyjny
<b>Niezależna</b> Czynniki wewnątrzrodzinne strukturalne	– wiek ojca, – liczba dzieci posiadanych przez ojca, – status społeczny ojca, – pozycja ekonomiczna ojca	Kwestionariusz ankiety dla ojców	empiryczno- definicyjny
	– struktura środowiska rodzinnego ojca	Struktura Środowiska Rodzinnego – M. Ryś	inferencyjny
Czynniki wewnątrzrodzinne organizacyjne	– wykształcenie ojca, – czas pracy ojca, – system pracy ojca, – satysfakcja ojca z pracy zawodowej, – charakter pracy ojca, – reakcja ojca na diagnozę uszkodzenia słuchu, – udział ojca w zajęciach logopedycznych w poradni, – udział ojca w realizowaniu ćwiczeń logopedycznych w domu, – pomoc ojca w odrabianiu zadań domowych, – tłumaczenie treści programowych przez ojca, – czytanie książek dziecku niesłyszącemu przez ojca, – przepisywanie przez ojca treści programowych	Kwestionariusz ankiety dla ojców	empiryczno- definicyjny
	– postawy ojcowskie	Skala Postaw Rodzicielskich M. Plopy	inferencyjny
Czynniki wewnątrzrodzinne funkcjonalne	– wymiary funkcjonowania ojca w rodzinie	Kwestionariusz do Oceny Rodziny M. Cierpki	inferencyjny
	– poziom kultury biernej ojca, – poziom kultury czynnej ojca, – światopogląd	Kwestionariusz ankiety dla ojców	empiryczno- definicyjny
<b>Kontekstowe</b> Wsparcie społeczne – wymiar emocjonalny	– wsparcie po diagnozie – żony, laryngologa	Kwestionariusz ankiety dla ojców	empiryczno- definicyjny
	– wsparcie w okresie rehabilitacji – logopedy, psychologa, psychoterapeuty, innych specjalistów	Kwestionariusz wywiadu z pedagogiem/ psychologiem w poradni	
	– wsparcie w okresie edukacji – rodziny, sąsiadów, przyjaciół, nauczycieli, psychologa	Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem Kwestionariusz ankiety dla ojców	

Wsparcie społeczne – wymiar informacyjny	– wsparcie po diagnozie – laryngologa,	Kwestionariusz ankiety dla ojców	empiryczno-definityjny
	– wsparcie w okresie rehabilitacji – nauczyciela w przedszkolu, specjalistów w poradni	Kwestionariusz wywiadu z pedagogiem/ psychologiem w poradni Kwestionariusz ankiety dla ojców	
	– wsparcie w okresie edukacji – grona pedagogicznego	Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem	
Wsparcie społeczne – wymiar oceniający	– wsparcie po diagnozie – laryngologa	Kwestionariusz ankiety dla ojców	empiryczno-definityjny
	– wsparcie w okresie rehabilitacji – logopedy, członków rodziny, sąsiadów, przyjaciół, grona pedagogicznego, specjalistów w poradni	Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem Kwestionariusz ankiety dla ojców	
	– wsparcie w okresie edukacji – logopedy, członków rodziny, sąsiadów, przyjaciół, grona pedagogicznego, specjalistów w poradni	Kwestionariusz wywiadu z pedagogiem/ psychologiem w poradni Kwestionariusz ankiety dla ojców	
Wsparcie społeczne – wymiar instrumentalny	– wsparcie po diagnozie – NFZ	Kwestionariusz ankiety dla ojców	empiryczno-definityjny
	– wsparcie w okresie rehabilitacji – organizacji wyznaniowych, instytucji pomocy socjalnej, organizacji społecznych	Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem Kwestionariusz ankiety dla ojców	
	– wsparcie w okresie edukacji – organizacji wyznaniowych, instytucji pomocy socjalnej, organizacji społecznych	Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem Kwestionariusz ankiety dla ojców	

Źródło: opracowanie własne

## 5.5. Metoda, techniki i narzędzia badawcze

Metodą zastosowaną do rozwiązywania postawionych problemów badawczych głównych był sondaż diagnostyczny<sup>4</sup>. Sondaż diagnostyczny

jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawia-

<sup>4</sup> W związku z tym, że prezentowane postępowanie badawcze ma charakter eksploracyjny, przyjęto podział strategii ilościowych w badaniach pedagogicznych w ujęciu T. Pilcha, T. Bauman. Autorzy podkreślają, że przyjęcie ścisłej, schematycznej klasyfikacji zapewnia „ład pojęciowy oparty o ustalenia terminologiczne metodologii ogólnej oraz dyrektywę intersubiektywnej komunikatywności” (Bauman, Pilch 2010: 70).

skach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje (Pilch, Bauman 2010: 80).

Procedura ta jest najbardziej odpowiednia do realizacji badań o charakterze eksploracyjnym, a ich wyniki można traktować jako wnioski o charakterze ogólnym w odniesieniu do populacji uczniów niesłyszących realizujących obowiązki szkolny w systemie edukacji integracyjnej. Dobór określonej metody implikuje zastosowanie odpowiedniej techniki badań. W ramach sondażu diagnostycznego zastosowano następujące techniki: ankietę z ojcem, wywiad kategoryzowany z nauczycielem i pedagogiem (lub psychologiem) z poradni, analizę dokumentów.

W badaniach wykorzystano następujące narzędzia:

- Kwestionariusz Oceny Rodziny M. Cierpki<sup>5</sup>,
- Skala Postaw Rodzicielskich M. Plopy,
- Struktura Środowiska Rodzinnego M. Ryś,
- Kwestionariusz ankiety dla ojców w opracowaniu własnym,
- Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem – w opracowaniu własnym,
- Kwestionariusz wywiadu z pedagogiem/psychologiem w poradni w opracowaniu własnym,
- Sprawdzian w klasie szóstej dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących (Arkusze S-7-122).

**Kwestionariusz Oceny Rodziny (KOR)** to polska wersja niemieckiego narzędzia do diagnozy rodziny: Family Assessment Measure (FAM), opracowanego przez M. Cierpkę, G. Freverta, opartego na Modelu Procesu Funkcjonowania Rodziny H. Skinnera, P. Steinhauera i J. Santa-Barbary z 1984 roku (por. Namysłowska i in. 2002). Model ten obejmuje siedem wymiarów funkcjonowania w rodzinie: wypełnianie zadań, podział ról, komunikacja, emocjonalność, zaangażowanie uczuciowe, kontrola oraz wartość i normy. Polska wersja składa się z trzech rodzajów kwestionariuszy: Kwestionariusza Rodzinnego, Kwestionariusza Samooceny i Kwestionariusza Relacji Dwuosobowych. Każdy kwestionariusz zawiera siedem 4-punktowych skal, opisujących siedem aspektów funkcjonowania rodziny oraz jej poszczególnych członków.

**Skala Postaw Rodzicielskich (SPR, wersja dla ojców)** została opracowana przez M. Plopę (2008). Autor na podstawie typologii postaw opracował narzędzie do badania postaw ojców<sup>6</sup>, które ma zastosowanie do badań indywidualnych i zbiorowych. W związku z przyjętą procedurą badawczą wyniki były interpretowane w sposób formalny (ilościowo, przez odniesienie surowych liczb do norm stenowych). Wyniki wyrażone w stenach były z kolei interpretowane jako stopień nasilenia danej postawy w kierunku pożądanym lub niepożądanym.

---

<sup>5</sup> W imieniu dr. hab. n. med. Bogdana de Barbaro, kierownika Zakładu Terapii Rodzin Katedry Psychiatrii CM UJ w Krakowie, specjalną zgodę na wykorzystanie KOR autorce badań udzielił dr Mariusz Furgał, za co serdecznie dziękuję. Jednocześnie dr Furgał wyjaśnił, że KOR może być wykorzystany przez autorkę niniejszych badań do diagnozy pedagogicznej.

<sup>6</sup> W rozdziale 1.3. autorka przedstawiła typologię czynnikową postaw rodzicielskich autorstwa M. Plopy.



**Struktura Środowiska Rodzinnego** została opracowana w ciągu kilku lat przez M. Ryś (2001) do badania struktury środowiska rodzinnego. Autorka, opierając się między innymi na opisie typologii rodzin D. Fielda (1996, za Ryś 2001), określiła pięć typów rodzin: chaotyczną, władzy, prawidłową, nadopiekuńczą, uwikłaną, i zaproponowała po 20 twierdzeń charakteryzujących każdy z tych typów. Osoba badana może uzyskać od 0 do 60 punktów dla typu rodziny określonego za pomocą danej skali. Dominujące wyniki w danej skali pozwalają zakwalifikować rodzinę do określonego typu.

**Kwestionariusz ankiety dla ojców** w opracowaniu własnym był podstawowym narzędziem badawczym pozwalającym zebrać dane opisujące następujące płaszczyzny funkcjonowania społecznego ojca:

- informacje o czynnikach wewnętrznych strukturalnych: struktura demograficzna rodziny, status społeczno-ekonomiczny, pozycja ekonomiczna ojca, wiek ojca,
- informacje o czynnikach wewnętrznych organizacyjnych: wykształcenie ojca, czas, charakter i system pracy zawodowej ojca, reakcje ojca na diagnozę uszkodzenia słuchu dziecka, udział ojca w rehabilitacji i edukacji dziecka niesłyszącego,
- informacje o czynnikach wewnętrznych funkcjonalnych: poziom kultury bierności i czynnej oraz światopogląd ojca,
- informacje o czterech wymiarach wsparcia społecznego: po diagnozie uszkodzenia słuchu dziecka, w okresie rehabilitacji i edukacji dziecka niesłyszącego.

**Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem** – w opracowaniu własnym pozwolił na uzupełnienie informacji związanych z czterema wymiarami wsparcia społecznego wobec ojca w okresie realizacji obowiązku szkolnego przez dziecko niesłyszące, a także dotyczył oceny współpracy ojca ze środowiskiem szkolnym. Składał się z 10 pytań o charakterze zamkniętym.

**Kwestionariusz wywiadu z pedagogiem/psychologiem w poradni** – w opracowaniu własnym – celem przeprowadzonej ankiety było uzupełnienie informacji związanych z różnymi wymiarami wsparcia społecznego wobec ojca w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego oraz ocena współpracy ojca ucznia niesłyszącego z poradnią. Składał się z 10 pytań o charakterze zamkniętym.

**Sprawdzian w klasie szóstej dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących (Arkusz S-7-122)** został opracowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w Warszawie na podstawie Podstawy programowej kształcenia ogólnego i standardów wymagań egzaminacyjnych. Sprawdzian jest arkuszem standardowym o charakterze ponadprzedmiotowym i zawierał 20 zadań zamkniętych wielokrotnego wyboru i 6 zadań otwartych, które sprawdzały poziom opanowania umiejętności czytania, pisania, rozumowania, korzystania z informacji i wykorzystywania wiedzy w praktyce. Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów. Podstawę prawną sprawdzianu stanowi Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 roku (Dz.U. nr 83, poz. 562 z późniejszymi zmianami) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfiko-

wania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Arkusz S-7-122 był dostosowany do potrzeb edukacyjnych uczniów niesłyszących i słabosłyszących. Uczniowie niesłyszący i słabosłyszący przystąpili do sprawdzianu w klasie szóstej 3 kwietnia 2012 roku w warunkach i w formie dostosowanych do ich niepełnosprawności na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną<sup>7</sup>.

## 5.6. Dobór osób do badań

Grupę osób badanych stanowiło 102 ojców dzieci niesłyszących. Ogólnie badaniom zostało poddanych 148 ojców, ale po dokładnej analizie materiału badawczego niektórych z ojców nie zakwalifikowano do dalszego etapu badań. Zastosowano celowy dobór grupy badawczej. Grupę badawczą stanowiło 102 **słyszających ojców**<sup>8</sup> dzieci niesłyszących bez dodatkowych dysfunkcji rozwojowych, realizujących obowiązek szkolny w systemie integracyjnym, które 3 kwietnia 2012 roku pisały Sprawdzian w klasie szóstej dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących (Arkusz S-7-122).

Wśród badanych wyróżniono dwie grupy:

- grupę ojców ODIP, których dzieci niesłyszące realizowały obowiązek szkolny w formie integracji edukacyjnej pełnej (60 ojców),
- grupę ojców ODIC, których dzieci niesłyszące realizowały obowiązek szkolny w formie integracji edukacyjnej częściowej (42 ojców).

W badaniach wykluczono grupę dzieci niesłyszących uczącą się w szkołach specjalnych dla niesłyszących i słabosłyszących. Należy zaznaczyć, że była to przemyślana procedura doboru osób do badań. Uczniowie niesłyszący kształcący się w tym systemie mieszkają w internacie i dlatego mają ograniczone i sporadyczne kontakty z rodzicami. Niestety, ujawniają też dodatkowe dysfunkcje rozwojowe. Ponadto autorka była zainteresowana efektywnością kształcenia uczniów niesłyszących w systemie integracyjnym.

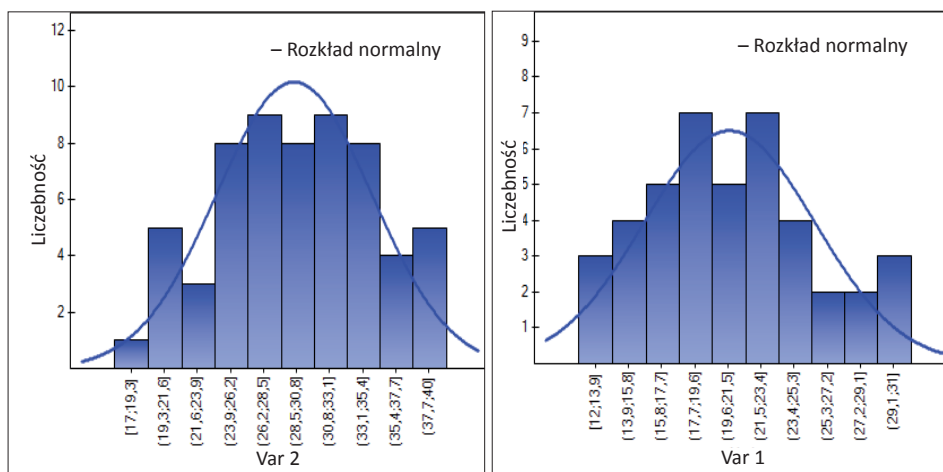
Na udział w niniejszych badaniach wyrazili zgodę ojcowie zamieszkujący w następujących województwach Polski południowej: dolnośląskim (8 ojców z ODIP, 7 ojców z ODIC), lubelskim (8 ojców z ODIP, 7 ojców z ODIC), małopolskim (10 ojców z ODIP, 10 ojców z ODIC), podkarpackim (14 ojców z ODIP, 6 ojców z ODIC), śląskim (10 ojców z ODIP, 7 ojców z ODIC), a także świętokrzyskim (10 ojców z ODIP, 5 ojców z ODIC).

<sup>7</sup> Uprawnieni do dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianu uczniowie niesłyszący i słabosłyszący otrzymali zestaw zadań opracowany adekwatnie do ich dysfunkcji, który uwzględnił przedłużenie czasu, i nie musieli przynosić odpowiedzi do zadań zamkniętych na kartę odpowiedzi.

<sup>8</sup> W badaniach uczestniczyli tylko ojcowie słyszący, co znalazło uzasadnienie we wskaźniku statystycznym, gdyż około 90% populacji dzieci z uszkodzonym słuchem ma słyszających rodziców (Szczepankowski 2009: 146). Autorka podjęła próbę badań diagnostycznych z wykorzystaniem niniejszych narzędzi badawczych wśród ojców niesłyszących. Niestety pomimo pomocy tłumacza języka migowego T1 Pani Alicji Pietrzyk okazało się, że większość pytań i treści w narzędziach badawczych była dla ojców niesłyszących niezrozumiała.

## 5.7. Zastosowana procedura statystyczna

Wyniki przeprowadzonych badań na grupie ODIP i ODIC ojców dzieci nie-słyszących stały się podstawą do dalszej analizy statystycznej. Przystępując do opracowania wyników, w pierwszej kolejności dokonano sprawdzenia normalności rozkładu zmiennej zależnej oddzielnie dla każdej z badanych grup. Najprostszym sposobem oceny zgodności rozkładu obserwacji próby z rozkładem normalnym było wizualne porównanie histogramu częstości z funkcją gęstości rozkładu zmiennej zależnej grupy ODIP i ODIC. Wizualne porównanie pozwoliło na oszacowanie bliskości rozkładu danych zaobserwowanych w trakcie badań z rozkładem normalnym.



Wykres 1. Graficzne porównanie rozkładu zmiennej zależnej grupy ODIP z rozkładem normalnym (histogram ODIP)

Wykres 2. Graficzne porównanie rozkładu zmiennej zależnej grupy ODIC z rozkładem normalnym (histogram ODIC)

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem programu Statistica 10 (wersja próbna) firmy StatSoft Polska

W celu potwierdzenia zgodności rozkładów z rozkładem normalnym, dokonano obliczeń statystycznych. Przystępując do statystycznego opracowania uzyskanych wyników pod kątem normalności rozkładu zmiennej zależnej, postawiono hipotezę zerową oddzielnie dla każdej z badanych grup, że rozkład wyników jest rozkładem normalnym, oraz hipotezę przeciwną:

- $H_0$ : rozkład wyników w grupie ODIP i ODIC jest rozkładem normalnym,
- $H_1$ : rozkład wyników w grupie ODIP i ODIC jest różny od rozkładu normalnego.

W celu weryfikacji hipotezy zastosowano test Shapiro–Wilka oraz test Kołmogorowa–Smirnowa (dla małych prób) z poprawką Lillieforsa z przyjętym poziomem istotności w wysokości  $\alpha = 0,05$ . Wyznaczona na podstawie tych statystyk testowych wartość  $p$  została porównana z poziomem istotności  $\alpha$  i przyjęto, iż:

- jeżeli  $p \leq \alpha \Rightarrow$  to odrzucamy  $H_0$ , przyjmując  $H_1$  – co oznacza, że rozkład zmiennej zależnej nie jest rozkładem normalnym,

- jeżeli  $p > \alpha \Rightarrow$  to nie ma podstaw, żeby odrzucić  $H_0$  – co oznacza, że rozkład zmiennej zależnej jest rozkładem normalnym.

Tabela 3. Wyniki z testów sprawdzających rozkład normalny zmiennej zależnej

Test normalności						
Grupa	Test	Statystyka		Wartość p		Rozkład
ODIP	Test Shapiro–Wilka	W	0,9810	0,4701	$p > \alpha$	normalny
	Test Kołmogorowa–Smirnowa	D	0,0811	0,7941	$p > \alpha$	normalny
	Test Lillieforsa	D	0,0811	0,4201	$p > \alpha$	normalny
ODIC	Test Shapiro–Wilka	W	0,9744	0,4573	$p > \alpha$	normalny
	Test Kołmogorowa–Smirnowa	D	0,0837	0,9062	$p > \alpha$	normalny
	Test Lillieforsa	D	0,0837	0,6483	$p > \alpha$	normalny

Źródło: opracowanie własne

Na podstawie otrzymanych wyników z testów (tabela 3) oraz biorąc pod uwagę histogram ODIP i histogram ODIC przedstawione na wykresach 1 i 2, można przyjąć założenie, iż rozkład zmiennej zależnej dla obu badanych grup jest rozkładem normalnym. Oprócz normalności rozkładu zostały również sprawdzone założenia dotyczące podobnej liczby osób w grupach badawczych i jednorodności wariacji prób.

Liczebność badanych grup różniła się od siebie poniżej 1,5 raza, co pozwala na stwierdzenie, iż liczba badanych osób w grupach jest podobna. Jednorodność wariacji prób została sprawdzona każdorazowo za pomocą statystyki  $F^9$  testu Levene'a.

Powyższe rozstrzygnięcia pozwoliły na przyjęcie założenia, że do badania równości pomiędzy grupami badawczymi zostanie zastosowany test t-Studenta dla **prób niezależnych** oraz statystyka F analizy wariacji. W przypadku gdy wariacje były niejednorodne (zróznicowanie, zmienność w dwóch grupach była znaczna) zastosowano modyfikację testu t-Studenta dla nierównych wariacji z korektą Cochran–Coxa.

Dla zastosowanego testu t-Studenta przyjęto hipotezę o równości średnich pomiaru cechy dwóch niezależnych grup ODIP i ODIC. Formalnie zostały postawione następujące hipotezy statystyczne:

- $H_0: \mu_1 = \mu_2$  (jako „brak różnicy” pomiędzy średnimi dwóch analizowanych grup);
- $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ .

Przyjęto krytyczny poziom istotności w wysokości minimum  $\alpha = 0,05^{10}$ , przy którym zostały podjęte decyzje dotyczące prawdziwości założonych hipotez.

<sup>9</sup> Dla testu F przyjęto poziom istotności statystycznej  $\alpha = 0,05$

Interpretacja testu F:

jeśli  $p \leq 0,05$ , to przyjęto, że badane grupy ODIP i ODIC mają różne wariacje;

jeśli  $p > 0,05$ , to przyjęto założenie równości wariacji badanych grup ODIP i ODIC.

<sup>10</sup> Dla zastosowanego testu t-Studenta przyjęto trzy poziomy istotności:

\* statystycznie bardzo wysoko istotny dla  $\alpha = 0,001$ ;

\*\* statystycznie wysoko istotny dla  $\alpha = 0,01$ ;

\*\*\* statystycznie istotny dla  $\alpha = 0,05$ .

Dla testu t-Studenta wniosek statystyczny przybiera alternatywnie jedną z dwóch postaci:

- dla  $t \geq t_{\text{kryt}}$ , tj. gdy wartość testu t-Studenta jest większa lub równa wartości krytycznej  $t_{\text{kryt}}$  (dla poziomu istotności minimum  $\alpha = 0,05$  i df stopni swobody), odrzucono hipotezę  $H_0$  i przyjęto hipotezę przeciwną  $H_1$  – co prowadzi do wniosku, że struktura wyników w badanych grupach jest z punktu widzenia statystycznego istotnie zróżnicowana;
- dla  $t < t_{\text{kryt}}$ , tj. gdy wartość testu t-Studenta jest mniejsza od wartości krytycznej  $t_{\text{kryt}}$  (dla poziomu istotności minimum  $\alpha = 0,05$  i df stopni swobody), przyjęto hipotezę  $H_0$  – co prowadzi do wniosku, że struktura wyników w badanych grupach z punktu widzenia statystycznego nie jest istotnie zróżnicowana.

Poza wymienionymi powyżej testami podczas analizy wyników zastosowano również współczynnik korelacji liniowej r-Pearsona pomiędzy dwiema grupami. Współczynnik korelacji Pearsona posłużył do ustalenia, czy zmienne zależne badanych grup ODIP i ODIC są współzależne i czy ich zależność jest liniowa.

Współczynniki korelacji przyjmują wartości z przedziału od  $-1,00$  do  $+1,00$ . Wartość  $-1,00$  reprezentuje doskonałą korelację ujemną, tj. wzrost (spadek) wartości cechy powoduje spadek (wzrost) wartości drugiej (związek odwrotnie proporcjonalny), a wartość  $+1,00$  doskonałą korelację dodatnią, tj. wzrost (spadek) wartości jednej cechy powoduje wzrost (spadek) wartości drugiej (związek wprost proporcjonalny).

Dla potrzeb interpretacji przyjęto następującą siłę korelacji:

- $|r| = 0,0$  – brak korelacji,
- $0,0 < |r| < 0,1$  – korelacja niska
- $0,1 \leq |r| < 0,3$  – korelacja słaba
- $0,3 \leq |r| < 0,5$  – korelacja przeciętna
- $0,5 \leq |r| < 0,7$  – korelacja wysoka
- $0,7 \leq |r| < 0,9$  – korelacja bardzo wysoka
- $0,9 \leq |r| \leq 1,0$  – korelacja prawie pełna

## Rozdział VI

### Czynniki wewnątrzrodzinne dotyczące ojca a osiągnięcia edukacyjne dziecka niesłyszącego

#### 6.1. Czynniki wewnątrzrodzinne strukturalne

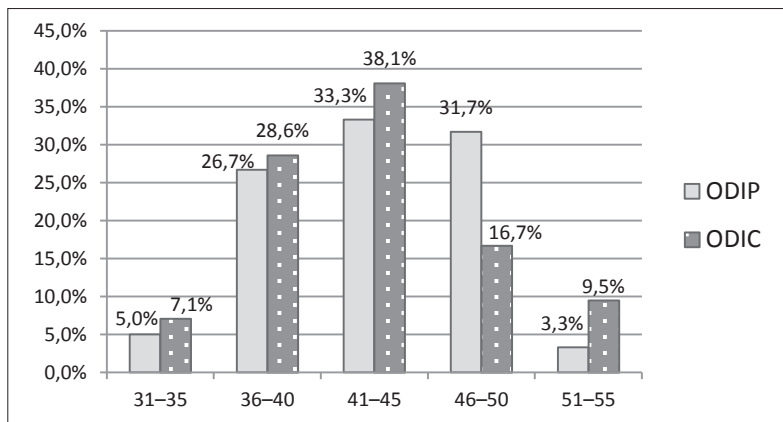
Niepowtarzalną strukturę społeczną rodziny kształtują wszyscy jej członkowie wraz ze swoistymi cechami społeczno-psychicznymi, a także wzajemne interakcje zachodzące między nimi. Istniejące stosunki między poszczególnymi członkami rodziny pozostają pod silnym wpływem takich czynników wewnątrzrodzinnych strukturalnych, jak: wiek, status społeczny, status ekonomiczny osób tworzących tę grupę społeczną (Hurlock 1985 a, b; Dykcik 1979, 2010 b; Kawula, Brągiel, Janke 2000; Ziemska 2009). Badacze środowiska rodzinnego podkreślają związek między poszczególnymi czynnikami strukturalnymi rodziny a powodzeniem lub niepowodzeniem dziecka w nauce (Tyszkowa 1964; Kupisiewicz 1965; Kawula, Brągiel, Janke 2000; Pospiszyl 2007; Jurewicz 2010). Jednak Z. Kwieciński dodaje, że nie można proponować „jakiejsz żelaznej, nieprzekraczalnej determinacji osiągnięć szkolnych i losu szkolnego przez strukturalne uwarunkowania losu życiowego” (Kwieciński 2002: 40).

Przystępując do opisu czynników wewnątrzrodzinnych strukturalnych, wskazane będzie przedstawienie w pierwszej kolejności **wieku** badanych ojców. W grupie ODIP najwięcej, bo 20 ojców (33,3%), mieści się w przedziale wiekowym od 41 do 45 lat. Nieco mniej jest ojców pomiędzy 46. a 50. rokiem życia (19 ojców, co stanowi 31,7%) i pomiędzy 36. a 40. rokiem życia (16 ojców, 26,7%). Pozostali ojcowie to mężczyźni od 31. do 35. roku życia (3 ojców, 5,0%) i od 51. do 55. roku życia (2 ojców, 3,3%). W kolejnej grupie badanych ojców (ODIC) rozkład wieku wygląda podobnie. Najliczniejszą populację stanowią ojcowie w wieku od 41. do 45. roku życia (16 ojców, 38,1%). Niewiele mniej, bo 12 ojców (28,6%), mieści się w przedziale od 36. do 40. roku życia. W wieku od 46. do 50. roku życia jest 7 mężczyzn (16,7%), a najmniej liczną grupę stanowią ojcowie od 51. do 55. roku życia (4 ojców, 9,5%) i od 31. do 35. roku życia (3 ojców, 7,1%). Wykres 3 przedstawia graficznie wiek badanych ojców z uwzględnieniem wskaźników procentowych.

Porównanie zależności pomiędzy wiekiem ojca a wynikiem ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego zawiera tabela 4. Analiza zawartych w tabeli 4 wyników pozwala dostrzec, że w grupie ODIC średnie wyniki ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego ojców w przedziale wieku od 31. do 35. roku życia wynoszą 22,67 punktu, a w grupie ODIP – 29,67 punktu. Mając na uwadze liczebność grup, należy stwierdzić, iż powyższa zależność nie dowodzi statystycznie istotnej różnicy na poziomie  $\alpha = 0,05$  (co potwierdza współczynnik t-Studenta) Taka sama statystyczna zależność zachodzi pomiędzy ojcami w wieku od 51. do 55. lat



(średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 21,25 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 25,00 punktów).



Wykres 3. Wiek badanych ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

W przypadku pozostałych ojców w wieku od 36. do 40. roku życia (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIC wynosi 20,08 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIP – 29,88) i ojców w wieku od 41. do 45. roku życia (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIC wynosi 20,38 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIP – 29,25) można wskazać statystycznie bardzo wysoką istotną różnicę, co potwierdza również współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ .

Natomiast dla ojców w wieku od 46 do 50 lat (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIC wynosi 21,00 punktów, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIP – 29,84) można wskazać statystycznie wysoko istotną różnicę na poziomie  $\alpha = 0,01$ .

W grupie ODIP najwyższą liczbę punktów ze sprawdzianu otrzymali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie byli w wieku średnim od 31. do 50. roku życia. Ojcowie w tym wieku odgrywają istotną rolę w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych u swoich dzieci słyszących (Hurlock 1985 b), można więc odnieść tę tezę do dzieci niesłyszących na tym etapie rozwoju. W grupie ODIC najlepsze wyniki z testu osiągnęli ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie byli najmłodszą wiekowo grupą. Młodzi ojcowie dysponują dużym zasobem energii w działaniach wychowawczych i wyraźnie motywują dzieci niesłyszące do osiągania jak najwyższych wyników z testu. Współczynnik korelacji r-Pearsona na poziomie niskim  $r = 0,08$  nie potwierdza zależności liniowej pomiędzy wiekiem i wynikami ze sprawdzianu. Rozkład wyników jest rozproszony i najwyższe wyniki osiągnęły dzieci niesłyszące ojców z grupy ODIP w wieku od 36 do 40 lat, natomiast w grupie ODIC dzieci niesłyszące ojców w wieku od 31 do 35 lat.

Tabela 4. Wiek ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego

Wiek ojca	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					p	$t_{kryt}$	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
31–35	3	5,0	29,67	3	7,1	22,67	0,954	4	2,776***	1,1577 <sup>1</sup>	0,088
36–40	16	26,7	29,88	12	28,6	20,08	0,335	26	3,707*	6,1723 <sup>1</sup>	
41–45	20	33,3	29,25	16	38,1	20,38	0,113	34	3,601*	5,1103 <sup>1</sup>	
46–50	19	31,7	29,84	7	16,7	21,00	0,672	24	2,064**	3,2048 <sup>1</sup>	
51–55	2	3,3	25,00	4	9,5	21,25	0,810	4	2,776***	0,7460 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna

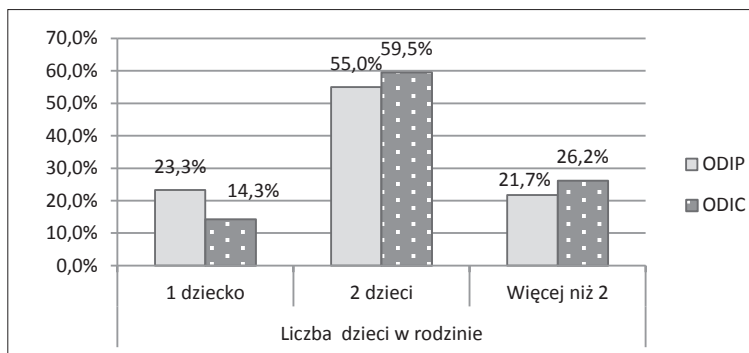
\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

**Wielkość rodziny** wpływa w zasadniczy sposób na stosunki rodzinne. Dokonany przegląd różnych czynników decydujących o kształtowaniu się stosunków wewnątrzrodzinnych pozwolił psychologom i socjologom na sformułowanie ważnych wniosków. Z punktu widzenia zdrowych stosunków rodzinnych prawdopodobnie najlepszą kategorię rodziny stanowi rodzina średniej wielkości z trojgiem lub czworgiem dzieci (Hurlock 1985 b: 395). Rodzina średniej wielkości jest zwykle zaplanowana i dlatego wielkość i różnice wieku pomiędzy dziećmi odpowiadają życzeniom rodziców. Rodzice dopingują do osiągnięć w nauce zwykle pierworodne dziecko, ale silna rywalizacja między rodzeństwem powoduje większą motywację do kształtowania osiągnięć edukacyjnych (Hurlock 1985 b: 314). Z kolei M. Tyszkowa (1964) dostrzegła zależność między dzietnością rodziny a osiągnięciami edukacyjnymi dzieci w nauce. Badania autorki wykazały, że w rodzinach dużych, wielodzietnych liczba dzieci „repetentów” jest większa niż w rodzinach jednodzietnych.

Z przeprowadzonej analizy materiału empirycznego wynika, że w obydwu badanych grupach większość stanowią ojcowie mający 2 dzieci (w grupie ODIP – 33 ojców, 55,0%; w grupie ODIC – 25 ojców, 59,5%). Kolejnych 13 ojców z grupy ODIP (21,7%) i 11 ojców z grupy ODIC (26,2%) posiada więcej niż 2 dzieci, a 14 ojców z grupy ODIP (23,3%) i 6 ojców ODIC (14,3%) deklaruje, że posiada 1 dziecko (wykres 4).



Wykres 4. Liczba dzieci posiadanych przez ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Statystycznie istotna różnica występuje pomiędzy ojcami mającymi 1 dziecko a wynikami z testu ich dziecka niesłyszącego (w grupie ODIP – 29,86 punktu, a w grupie ODIC – 24,00 punkty), co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ . W przypadku pozostałego ogółu ojców z grup ODIP i ODIC istnieje statystycznie bardzo wysoko istotna różnica między liczbą dzieci posiadanych przez ojca a średnią wyników z testu. Dzieci niesłyszące z grupy ODIP, których ojcowie posiadają 2 dzieci, osiągnęły wyższe wyniki ze sprawdzianu (29,97 punktu) niż dzieci niesłyszące z grupy ODIC (21,96 punktu). Różnica dotyczyła również ojców mających więcej niż 2 dzieci a wynikami z testu dzieci niesłyszących z grupy ODIP (27,85 punktu) i z grupy ODIC (15,82 punktu). Bardzo wysoko istotną statystycznie zależność potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Zależność, że liczba dzieci determinuje wyniki ze sprawdzianu potwierdza współczynnik korelacji r-Pearsona na poziomie istotności prawie pełnym  $r = 0,95$ . Ojcowie wychowujący tylko 1 dziecko wpływają na najwyższy poziom wyników ze sprawdzianu, natomiast w rodzinach wielodzietnych poziom ten jest najniższy. Tabela 5 przedstawia zależności pomiędzy liczbą dzieci posiadanych przez ojca a wynikiem ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego.

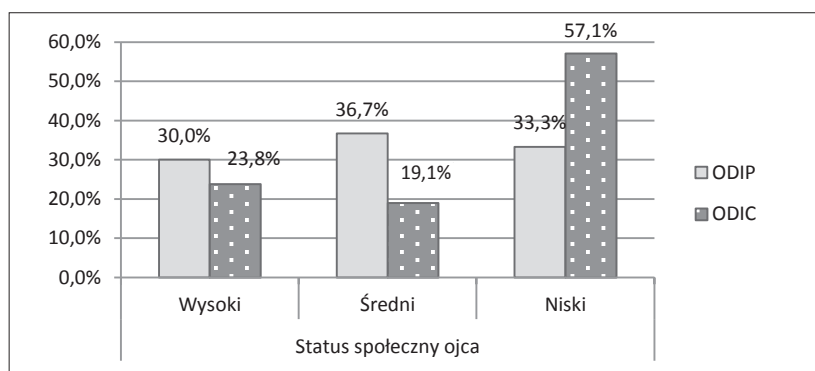
Tabela 5. Liczba dzieci posiadanych przez ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego

Liczba dzieci	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					$t_{kryt}$	t	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu	p				
1 dziecko	14	23,3	29,86	6	14,3	24,00	0,375	18	2,101***	2,1961 <sup>1</sup>	0,958
2 dzieci	33	55,0	29,97	25	59,5	21,96	0,225	56	3,473*	6,0033 <sup>1</sup>	
Więcej niż 2	13	21,7	27,85	11	26,2	15,82	0,175	22	3,792*	7,3891 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariancjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Istotne dla prowadzonych badań było zdiagnozowanie **statusu społecznego** ojca dziecka niesłyszącego. W ujęciu Z. Kwiecińskiego (2002: 32–33) status rodziny można podzielić na cztery kategorie, uwzględniając takie kryteria, jak: charakter pracy, pozycja zawodowa, poziom wykształcenia oraz typ miejsca zamieszkania. Do statusu wysokiego zakwalifikowano ojców, którzy mają wyższe wykształcenie bądź reprezentują kadrę kierowniczą, albo posiadają własne przedsiębiorstwo, ich pozycja zawodowa pozwala na zapewnienie rodzinie dochodów wyższych niż przeciętne i mieszkają w dużym mieście. W grupie ojców zaliczonych do statusu średniego byli mężczyźni, którzy uzyskali przynajmniej średnie wykształcenie, pracują umysłowo, w usługach lub jako robotnicy wykwalifikowani na stanowisku technika, majstra, zapewniają rodzinie przeciętne warunki finansowe i mieszkają w mieście dużym lub małym. Do statusu niskiego zaliczono tych ojców, którzy uzyskali wykształcenie zawodowe lub podstawowe, zajmują robotnicze stanowiska pracy lub są rolnikami, a ich dochody uzyskiwane z profesji są niskie.



Wykres 5. Status społeczny ojca

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Szczegółowa analiza danych wykazała, że w grupie ODIP status społeczny ojców różnił się nieznacznie (wykres 5). 22 ojców (36,7%) zakwalifikowano do statusu średniego, 20 ojców do statusu niskiego (33,3%), a 18 ojców reprezentowało status wysoki (30,0%). W grupie ODIC dominowali ojcowie ze statusem niskim (24 ojców, 57,1%). Pozostałych 10 ojców (23,8%) zakwalifikowano do statusu wysokiego, a 8 ojców (19,1%) do statusu średniego. Najwyższe wyniki ze sprawdzianu osiągnęli ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie reprezentują status wysoki (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 32,33 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 22,70). Statystycznie bardzo wysoko istotną różnicę pomiędzy badanymi grupami potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . W kontekście prowadzonej analizy można również założyć, że osiągnięcia edukacyjne uczniów niesłyszących różnią się w zależności od statusu ojca, czyli im wyższy status społeczny ojca, tym wyższy poziom wyników ze sprawdzianu osiągają uczniowie niesłyszący. To założenie sprawdza się w pełni w przypadku ojców z grupy ODIP, natomiast w grupie ojców ODIC tylko

częściowo. Dla obu grup badawczych istnieje przeciętna korelacja między wynikami ze sprawdzianu a statusem ojca, co potwierdza współczynnik korelacji r-Pearsona na poziomie  $r = 0,49$ .

Tabela 6. Status społeczny ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego

Status społeczny ojca	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					p	$t_{kryt}$	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Wysoki	18	30,0	32,33	10	23,8	22,70	0,653	26	3,707*	5,0840 <sup>1</sup>	0,497
Średni	22	36,7	29,50	8	19,1	18,25	0,211	28	3,674*	5,3847 <sup>1</sup>	
Niski	20	33,3	26,90	24	57,1	20,58	0,481	42	3,538*	4,2137 <sup>1</sup>	

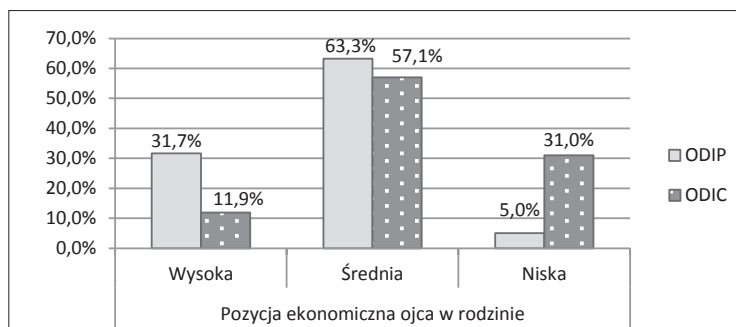
\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Kolejnym diagnozowanym czynnikiem wpływającym na poziom osiągnięć edukacyjnych ucznia niesłyszącego była **pozycja ekonomiczna** ojca w rodzinie. O poziomie pozycji ekonomicznej ojca decydował jego wkład finansowy w zaspokajanie materialnych potrzeb w rodzinie. Środki finansowe uzyskiwane z charakteru pracy zawodowej zapewniające bardzo dobre warunki materialne, a nawet pozwalające spokojnie myśleć o przyszłości dziecka niesłyszącego, dowodzą wysokiej pozycji ekonomicznej ojca. Średnia pozycja ekonomiczna ojca świadczy o tym, że rodzinie wystarcza na podstawowe potrzeby materialne, ale trudno odłożyć dodatkowe pieniądze. Niska pozycja ekonomiczna ojca oznacza, że rodzinie nie zawsze wystarcza na opłaty i ubranie, pożywienie, nie można sobie pozwolić na lepszą żywność, ubranie, a nawet zdarzają się miesiące, kiedy „nie wystarcza do pierwszego” i wtedy trzeba oszczędzać na wszystkim. Odpowiednio dobra sytuacja ekonomiczna i mieszkaniowa rodziny zapewnia lepszy rozwój dziecka niepełnosprawnego (Twardowski 2005 a: 47).

W obu badanych grupach ojców zdecydowaną większość stanowią ojcowie zakwalifikowani do średniej pozycji ekonomicznej (w grupie ODIP – 38 ojców, 63,3%; w grupie ODIC – 24 ojców, 57,1%). Dalsza analiza danych liczbowych i procentowych dotyczących średniej i niskiej pozycji ekonomicznej ojca wykazała, że występują różnice w badanych grupach. W grupie ODIP 19 ojców (31,7%) reprezentuje pozycję wysoką, a tylko 3 ojców (5,0%) pozycję niską. W grupie – ODIC więcej jest ojców mających pozycję niską (13 ojców, 31,0%), a mniej pozycję wysoką (5 ojców, 11,9%).



Wykres 6. Pozycja ekonomiczna ojca w rodzinie

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Wysoka pozycja ekonomiczna ojca wyraźnie wpłynęła na wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. Uczniowie niesłyszący ojców z grupy ODIP uzyskali ze sprawdzianu średnią punktów: 32,88 punktu, a uczniowie niesłyszący ojców z grupy ODIC też osiągnęli najwyższe średnie wyników, bo 22,67 punktu. Grupy badawcze ODIP i ODIC z wysoką pozycją ekonomiczną ojca różnią się w sposób istotny, co potwierdza współczynnik t-Studenta na wysokim poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ . Wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących ojców ze średnią pozycją ekonomiczną również dowodzą statystycznie bardzo wysoko istotnej różnicy, co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Należy podkreślić, że najniższe średnie wyniki ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący z obu grup (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 25,00 punktów, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,00 punktów), których ojcowie mają niską pozycję ekonomiczną, a między nimi nie występują statystycznie istotne różnice. Analiza wykazała, że wraz ze wzrostem pozycji ekonomicznej ojca zwiększają się średnie wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. Wyraźnie potwierdza tę praktycznie pełną zależność współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,99$ . Rezultaty powyższej analizy przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Pozycja ekonomiczna ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego

Pozycja ekonomiczna ojca w rodzinie	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t- Studenta		r
	ODIP			ODIC					$t_{kryt}$	t	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu	p				
Wysoka	19	31,7	32,88	5	11,9	22,67	0,775	22	2,819**	3,3089 <sup>1</sup>	0,999
Średnia	38	63,3	28,19	24	57,1	21,18	0,495	60	3,460*	4,9679 <sup>1</sup>	
Niska	3	5,0	25,00	13	31,0	20,00	0,750	14	2,145***	1,7114 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna

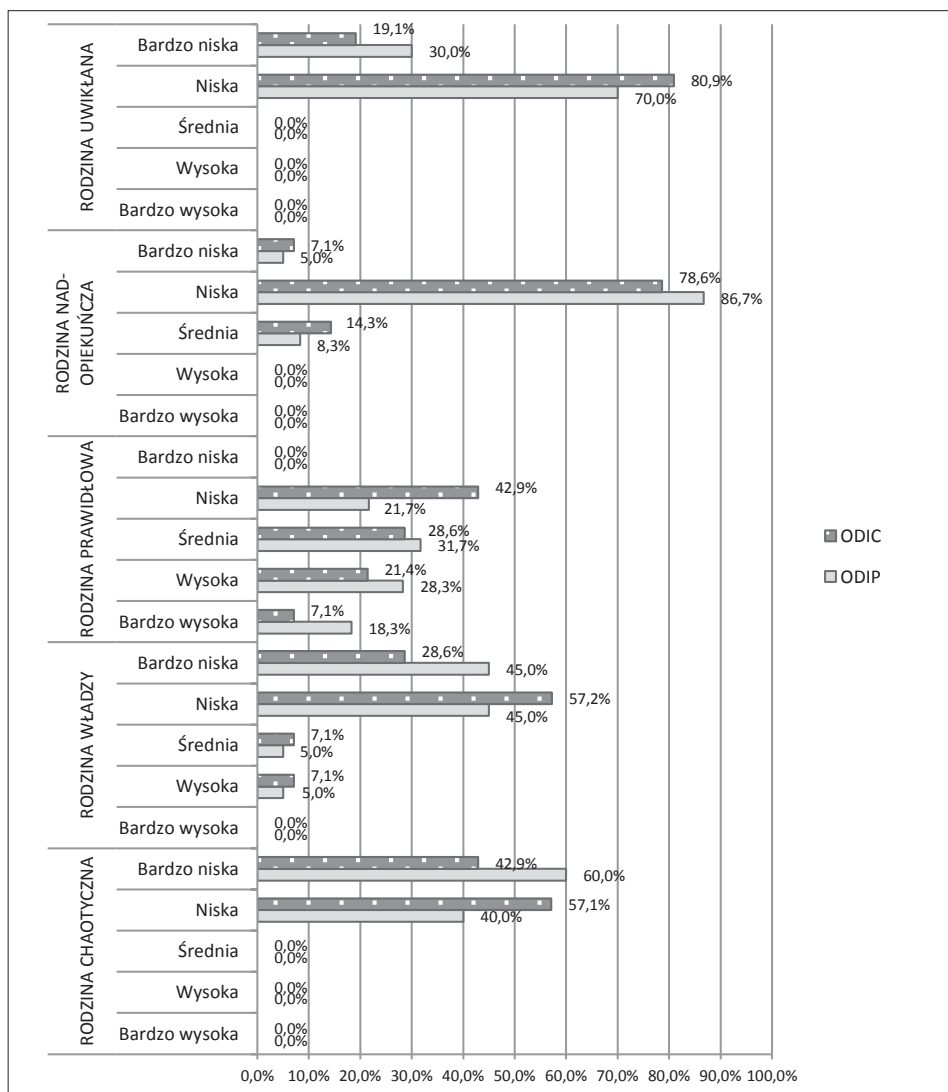
\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań



W celu uzyskania informacji: w jakim stopniu **struktura środowiska rodzinnego** wpływa na postawy ojcowskie, wykorzystano narzędzie badawcze w opracowaniu M. Ryś: *Struktura Środowiska Rodzinnego*. Zastosowane narzędzie pozwoliło na zdiagnozowanie systemu rodzinnego, przyjmując za kryterium rodzaj granicy pomiędzy podsystemem: ojciec–dziecko niesłyszające. Zgodnie z ujęciem autorki można wyróżnić pięć systemów rodzinnych: chaotyczny, władzy, prawidłowy, nadopiekuńczy i uwikłany. Profil każdego systemu (bardzo wysoki, wysoki, średni, niski, bardzo niski) pozwolił na przedstawienie struktury rodziny na podstawie wyników uzyskanych dzięki zastosowaniu narzędzia badawczego.



Wykres 7. Struktura środowiska rodzinnego ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

W obu grupach rodzina chaotyczna uzyskała wyłącznie profile niski (24 ojców, 40,0% z grupy ODIP, 24 ojców, 57,1% z grupy ODIC) lub bardzo niski (36 ojców, 60,0% z grupy ODIP, 18 ojców, 42,9% z grupy ODIC). Profile bardzo wysoki, wysoki i średni nie pojawiły się w wynikach uzyskanych z zastosowanego narzędzia badawczego. Rodzinę chaotyczną charakteryzuje brak więzi pomiędzy członkami rodziny, ciągłe konflikty, brak poczucia bezpieczeństwa (Ryś 2001: 11). W opiniach badanych ojców widać wyraźne odrzucenie tego typu stylu rodzicielskiego pomiędzy podsystemem: ojciec i dziecko niesłyszące. Uczniowie niesłyszący uzyskali wysoką średnią z wyników ze sprawdzianu w rodzinach o profilu niskim (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 27,88 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,29 punktu) i bardzo niskim (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,56 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 22,44 punktu). W obu przypadkach widać statystycznie bardzo wysoką różnicę pomiędzy wynikami ze sprawdzianu pomiędzy grupami ODIP i ODIC, co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Zauważalna jest zależność: im niższy profil rodziny chaotycznej, tym wyższa średnia ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego, dodatkowo potwierdza tę praktycznie pełną zależność współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 1$ .

Rodzina władzy w opiniach ojców z obu grup uzyskała cztery profile – w ogóle nie pojawił się profil bardzo wysoki. Taka sama liczba ojców z obu grup wskazała profile: wysoki (3 ojców z ODIP, 5,0%; 3 ojców z ODIC, 7,1%) i średni (3 ojców z ODIP, 5,0%; 3 ojców z ODIC, 7,1%) dla rodziny władzy. Profil niski dla rodziny władzy wskazało 27 ojców z ODIP (45,0%) i 24 ojców z ODIC (57,2%), a profil bardzo niski podało też 27 ojców z ODIP (45,0%) i 12 ojców z ODIC (28,6%). Profil bardzo niski oraz niski są właściwymi profilami dla podsystemu ojciec–dziecko. Uczniowie niesłyszący z grupy ODIP uzyskali najwyższą średnią z wyników ze sprawdzianu z rodzin o bardzo niskim (31,44 punktu) i niskim profilu (28,15 punktu). Z kolei uczniowie niesłyszący z grupy rodzin o profilu średnim (25,67 punktu) i wysokim (27,67 punktu) osiągnęli relatywnie niższe wyniki ze sprawdzianu. W drugiej grupie ODIC najwyższą średnią wyników z testu uzyskali uczniowie niesłyszący z rodzin władzy o profilu wysokim (21,33 punktu). Porównywalny wynik uzyskali uczniowie z rodzin o profilu bardzo niskim (średnia 21,25 punktu) i niskim (średnia 20,63 punktu). Najniższy wynik został osiągnięty w grupie uczniów o profilu średnim (17,67 punktu).

Pomiędzy badanymi grupami ODIP i ODIC wystąpiły różnice bardzo wysokie istotne dla rodziny władzy o profilu niskim i bardzo niskim (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Dla profili średniego i wysokiego (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ ) nie wystąpiły różnice pomiędzy badanymi grupami ODIP i ODIC. Dokonane obliczenia statystyczne wykazały, że korelacja wyników ze sprawdzianu uczniów niesłyszących w grupie ODIP i ODIC w zależności od profilu władzy w rodzinie jest bardzo wysoka i poparta współczynnikiem korelacji r-Pearsona  $r = 0,74$ .

W obu badanych grupach nie zachodzi jednak liniowa zależność, że im niższy profil rodziny władzy, tym wyższy wynik ze sprawdzianu, ponieważ w obu

grupach wyniki w grupie profili wysokich są wyższe od wyników w grupie profili średnich.

Wysoki profil rodziny władzy oznacza, że granica podsystemu ojciec–dziecko jest otwarta tylko w jednym kierunku, tzn. przekazywania poleceń, nakazów i zakazów dziecku przez ojca (Ryś 2001: 10). Można więc przypuszczać, że ten profil władzy przynosi wyższe wyniki w kształceniu dziecka niesłyszącego niż profil średni, ponieważ bezwzględność, sztywny model oddziaływań wychowawczych ojca kształtuje wyższy poziom samodzielności i wyższą motywację u dziecka w zakresie powierzonych mu obowiązków.

Rodzinę prawidłową, w której członkowie są powiązani, ale zachowują odrębność w graniach podsystemu ojciec–dziecko D. Field (1996, za Ryś 2001: 10) określił jako rodzinę związków. W opiniach ojców z obu grup nie pojawił się profil bardzo niski dla rodziny prawidłowej. Natomiast pozostałe profile były wskazywane przez badanych ojców. W grupie ODIP więcej wskazań miały profile średni (19 ojców, 31,7%) i wysoki (17 ojców, 28,3%), niż profile: niski (13 ojców, 21,7%) i bardzo wysoki (11 ojców, 18,3%). Z kolei w grupie ODIC częściej wystąpiły profile niski (18 ojców, 42,9%) i średni (12 ojców, 28,6%) niż wysoki (9 ojców, 21,4%) i bardzo wysoki (3 ojców, 7,1%). Uczniowie niesłyszący z grupy ODIP uzyskali najwyższą średnią wyników ze sprawdzianu z rodziny prawidłowej o profilu bardzo wysokim (31,64 punktu) i wysokim (30,82 punktu). Wyraźnie niższe wyniki otrzymali uczniowie niesłyszący z rodziny prawidłowej o profilu średnim (29,05 punktu) i niskim (26,54 punktu). W grupie ODIC najwyższe osiągnięcia edukacyjne mieli uczniowie z rodziny prawidłowej o profilu średnim (22,67 punktu), bardzo wysokim (22,33 punktu) oraz wysokim (21,89 punktu). Najniższy wynik ze sprawdzianu (18,39 punktu) uzyskali uczniowie niesłyszący z tego typu rodziny o profilu niskim. Dla rodziny prawidłowej o profilu bardzo wysokim i wysokim istnieje statystycznie istotna różnica między podsystemem ojciec–dziecko niesłyszące a wynikiem ze sprawdzianu dla grup ODIP i ODIC (potwierdza to współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ ), a dla rodziny prawidłowej o profilu średnim i niskim ta zależność jest statystycznie bardzo wysoko istotna (potwierdza to współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Im wyższy profil rodziny prawidłowej w podsystemie ojciec–dziecko niesłyszące, tym wyższe średnie wyniki ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący. Analiza statystyczna dowodzi, że jest to bardzo wysoka zależność poparta współczynnikiem korelacji r-Pearsona  $r = 0,82$ , poza wynikami ze sprawdzianu dla profilu średniego w grupie ODIC (jego wynik jest wyższy od średniej profilu wysokiego).

Kolejny typ rodziny – rodzinę nadopieczniczą – cechuje nadmierna opieka nad dzieckiem, a granice podsystemu rodzice–dziecko są zbyt elastyczne (Ryś 2001: 10). Profil bardzo wysoki i wysoki nie jest charakterystyczny dla diagnozowanych podsystemów ojciec–dziecko niesłyszące. Rozkład pozostałych profili w obu badanych grupach jest bardzo podobny. Najczęściej w rodzinie nadopieczniczej występuje profil niski (w grupie ODIP 52 ojców, 86,7%; w grupie ODIC 33 ojców, 78,6%). Najmniej charakterystycznym profilem były średni

(w grupie ODIP 5 ojców, 8,3%; w grupie ODIC 6 ojców, 14,3%) i bardzo niski (w grupie ODIP 3 ojców, 5,0%; w grupie ODIC 3 ojców, 7,1%). Analiza porównawcza danych zawartych w tabeli 8 wykazała, że w obu grupach ojców najwyższą średnią ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący z rodziny nadopiekuńczej o profilu średnim (30,00 punktów uczniowie niesłyszący z grupy ODIP, 24,17 punktu uczniowie niesłyszący z grupy ODIC) i niskim (29,60 punktu uczniowie niesłyszący z grupy ODIP, 20,09 punktu uczniowie niesłyszący z grupy ODIC). Niższy wynik ze sprawdzianu (26,67 punktu uczniowie niesłyszący z grupy ODIP, 19,67 punktu uczniowie niesłyszący z grupy ODIC) mieli uczniowie niesłyszący z tego typu rodziny o profilu bardzo niskim. Dla rodziny nadopiekuńczej o profilu średnim i bardzo niskim nie występuje statystycznie istotna różnica między grupami ODIP i ODIC związana z podsystemem ojciec–dziecko niesłyszące i wynikiem ze sprawdzianu (potwierdza to współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ ). Natomiast dla rodziny nadopiekuńczej o profilu niskim występuje statystycznie bardzo wysoka różnica pomiędzy badanymi grupami ODIP i ODIC, co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Na podstawie przeprowadzonej analizy statystycznej można wnioskować, że średni profil w rodzinie nadopiekuńczej determinuje wysoki wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego. Natomiast niższe wyniki osiągają dzieci dla rodziny nadopiekuńczej o profilu niskim i bardzo niskim. W tym przypadku nadopiekuńczy styl rodzicielski ojca, czyli styl dawania i koncentrowania się na dziecku, wpływa na wyższy poziom osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. To założenie potwierdza prawie pełna zależność poparta współczynnikiem korelacji r-Pearsona  $r = 0,99$ .

Ostatnim z typów rodziny analizowanych w niniejszych badaniach jest rodzina uwikłana, w której relacje rodzic–dziecko są splątane i cechuje je brak wyraźnej granicy (Ryś 2001: 10). Należy podkreślić, że w obu badanych grupach rodzina uwikłana uzyskała tylko dwa profile: niski (42 ojców, 70,0% z grupy ODIP, 34 ojców, 80,9% z grupy ODIC) lub bardzo niski (18 ojców, 30,0% z grupy ODIP, 8 ojców, 19,1% z grupy ODIC). Profile bardzo wysoki, wysoki i średni nie pojawiły się w opiniach badanych ojców. Analiza danych liczbowych i procentowych wykazała, że ojcowie odrzucili tego typu styl rodzicielski i uznali go za niewłaściwy pomiędzy podsystemami: ojciec i dziecko niesłyszące. Wyższą średnią z wyników ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący w rodzinach uwikłanych o profilu bardzo niskim (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 32,22 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,50 punktu) niż w rodzinach uwikłanych o profilu niskim (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,31 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,44 punktu). W obu przypadkach widać statystycznie bardzo wysoką różnicę (potwierdza to współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Podsumowując, im niższy profil rodziny uwikłanej, tym wyższa średnia ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego, dodatkowo tę praktycznie pełną zależność potwierdza współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,99$ .

Tabela 8. Zależność pomiędzy podsystemem: ojciec–dziecko niesłyszące a wynikiem ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego

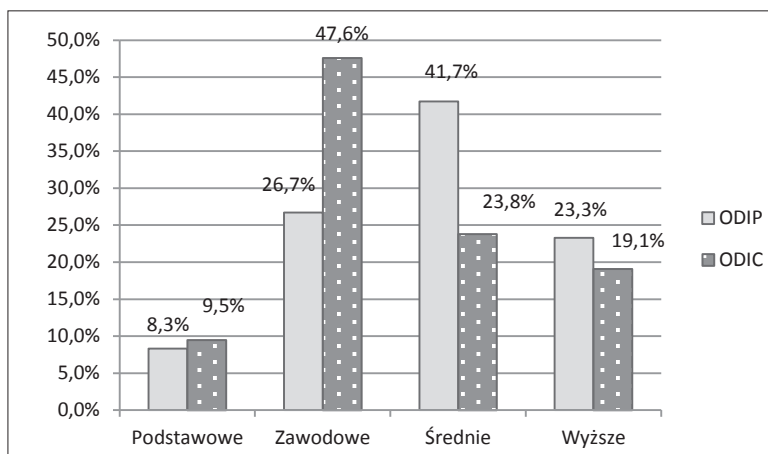
Typ rodziny		Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
		ODIP			ODIC					p	t <sub>kryt</sub>	
		N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Rodzina chaotyczna	Bardzo wysoka	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	1
	Wysoka	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	
	Średnia	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	
	Niska	24	40,0	27,88	24	57,1	19,29	0,672	46	3,515*	5,9068 <sup>2</sup>	
	Bardzo niska	36	60,0	30,56	18	42,9	22,44	0,488	52	3,488*	5,5281 <sup>1</sup>	
Rodzina władzy	Bardzo wysoka	0	0,0	0,00	0	0,00	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	0,740
	Wysoka	3	5,0	27,67	3	7,1	21,33	0,581	4	2,776***	1,4201 <sup>1</sup>	
	Średnia	3	5,0	25,67	3	7,1	17,67	0,538	4	2,776***	2,3533 <sup>1</sup>	
	Niska	27	45,0	28,15	24	57,2	20,63	0,593	49	3,500*	4,8711 <sup>1</sup>	
	Bardzo niska	27	45,0	31,44	12	28,6	21,25	0,840	37	3,574*	6,3076 <sup>1</sup>	
Rodzina prawidłowa	Bardzo wysoka	11	18,3	31,64	3	7,1	22,33	0,031	12	2,179***	2,9448 <sup>2</sup>	0,820
	Wysoka	17	28,3	30,82	9	21,4	21,89	0,042	24	2,064***	2,2174 <sup>2</sup>	
	Średnia	19	31,7	29,05	12	28,6	22,67	0,259	29	3,659*	3,6876 <sup>1</sup>	
	Niska	13	21,7	26,54	18	42,9	18,39	0,954	29	3,659*	4,6951 <sup>1</sup>	
	Bardzo niska	0	0,00	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	
Rodzina nadopiekuńcza	Bardzo wysoka	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	0,993
	Wysoka	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	
	Średnia	5	8,3	30,00	6	14,3	24,17	0,739	9	2,262***	1,8247 <sup>1</sup>	
	Niska	52	86,7	29,60	33	78,6	20,09	0,393	83	3,412*	8,0933 <sup>1</sup>	
	Bardzo niska	3	5,0	26,67	3	7,1	19,67	0,237	4	2,776***	2,7339 <sup>1</sup>	
Rodzina uwikłana	Bardzo wysoka	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	0,998
	Wysoka	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	
	Średnia	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	
	Niska	42	70,0	28,31	34	80,9	20,44	0,887	74	3,427*	6,6080 <sup>1</sup>	
	Bardzo niska	18	30,0	32,22	8	19,1	21,50	0,661	24	3,745*	5,3044 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna\*\*\* dla  $\alpha = 0,005$  statystycznie istotna<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób<sup>2</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z niejednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

## 6.2. Czynniki wewnątrzrodzinne organizacyjne

Wykształcenie ojca jest istotnym determinantem kulturowym funkcjonowania środowiska wychowawczego rodziny i w znacznym stopniu może wpływać na poziom rehabilitacji oraz edukacji dziecka niesłyszącego. Analiza zestawienia **wykształcenia** ojców z dwóch badanych grup wykazała wyraźne zróżnicowanie. W pierwszej grupie ojców (ODIP) dominuje wykształcenie średnie (25 ojców, co stanowi 41,7%). Na kolejnych miejscach co do liczebności w tej grupie jest wykształcenie zawodowe (16 ojców, 26,7%) i wyższe (14 ojców, 23,3%). Nieliczną grupę stanowi 5 ojców (8,3%) z wykształceniem tylko podstawowym. Z kolei w drugiej grupie ojców (ODIC) najliczniejszą populację stanowią ojcowie z wykształceniem zawodowym (20 ojców, 47,6%). Wykształceniem średnim legitymuje się 10 ojców (23,8%), a wyższym zaledwie 8 ojców (19,1%). Pozostali ojcowie z wykształceniem podstawowym są mniejszością (4 ojców, 9,5%).



Wykres 8. Wykształcenie badanych ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Średnia wyników z testu dla ojców z grupy ODIP z wykształceniem podstawowym wynosiła 26,00 punktów i w porównaniu z grupą ojców z ODIC (w której średnia z testu wynosiła 15,00 punktów) widoczna jest statystycznie wysoko istotna różnica, co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ . W przypadku ojców z obydwu grup z innym poziomem wykształcenia (wyższym, średnim i zawodowym) można stwierdzić, że występuje statystycznie bardzo wysoko istotna różnica w liczbie punktów ze sprawdzianu otrzymanych przez uczniów niesłyszących i wykształceniem ich ojców, co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Analiza wyników z niniejszych badań dowodzi, że najwyższą liczbę punktów ze sprawdzianu otrzymali uczniowie niesłyszący ojców z grupy ODIP z wykształceniem wyższym (32,92 punktu), następnie ojców z wykształceniem średnim (29,64 punktu), zawodowym (27,31 punktu) i podstawowym (26,00 punktu).



tów). Natomiast w drugiej grupie ojców (ODIC) najwyższe wyniki osiągnęli uczniowie niesłyszący, których ojcowie legitymują się wykształceniem zawodowym (21,70 punktu), następnie ojcowie z wykształceniem wyższym (21,00 punktów), średnim (20,50 punktu) i podstawowym (15,00 punktów). Można wnioskować, że w grupie ODIP zachodzi zależność: im wyższe wykształcenie ojca, tym wyższy poziom wyników ze sprawdzianu osiągnął uczeń niesłyszący. Z kolei w grupie ODIC średnie wyniki ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego, których ojcowie mają wykształcenie wyższe, średnie i zawodowe, są na zbliżonym poziomie. W tej grupie średni wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego ojca z wykształceniem podstawowym jest niższy od pozostałych. To pozwala na sformułowanie założenia, że im wyższe wykształcenie ojca, tym wyższy poziom wyników ze sprawdzianu uzyskuje uczeń niesłyszący. Na podstawie współczynnika korelacji r-Pearsona można wykazać, iż powyższa zależność jest istotna i zachodzi na wysokim stopniu korelacji  $r = 0,58$ . Rezultaty powyższej analizy przedstawia tabela 9.

Tabela 9. Wykształcenie ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego

Wykształcenie ojca	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t- Studenta		r	
	ODIP			ODIC								
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu			p	$t_{kryt}$		t
	Podstawowe	5	8,3	26,00	4	9,5			15,00	0,125		7
Zawodowe	16	26,7	27,31	20	47,6	21,70	0,031	34	2,728*	3,6268 <sup>2</sup>		
Średnie	25	41,7	29,64	10	23,8	20,50	0,047	33	2,733*	3,8695 <sup>2</sup>		
Wyższe	14	23,3	32,92	8	19,0	21,00	0,004	20	2,845*	6,8894 <sup>2</sup>		

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna \*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna

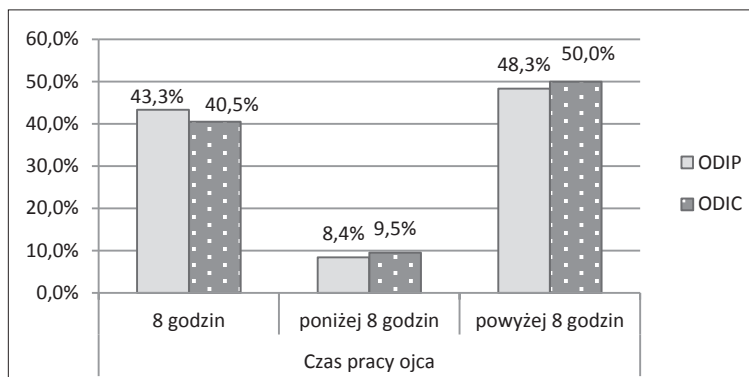
<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

<sup>2</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z niejednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Bardzo ważnym czynnikiem, który w zasadniczy sposób wpływa na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego, jest **praca zawodowa** ojca, na którą składają się: czas pracy, system pracy, satysfakcja ojca z pracy zawodowej. W prowadzonych badaniach podjęto również próbę zdiagnozowania, czy aktywność zawodowa ojca ogranicza kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Wszyscy ojcowie z obu grup są czynni zawodowo i ich **czas pracy** jest porównywalny. Najwięcej pracujących zawodowo ojców zatrudnionych jest w nienormowanym, ponad 8-godzinnym wymiarze czasu (w grupie ODIP – 29 ojców, 48,3%; w grupie ODIC – 21 ojców, 50,0%). Kolejna grupa ojców ma stały 8-godzinny wymiar pracy (w grupie ODIP – 26 ojców, 43,3%; w grupie ODIC – 17 ojców, 40,5%).

Najmniej liczną grupę stanowią ojcowie pracujący poniżej 8 godzin dziennie (w grupie ODIP – 5 ojców, 8,4%; w grupie ODIC – 4 ojców, 9,5%).



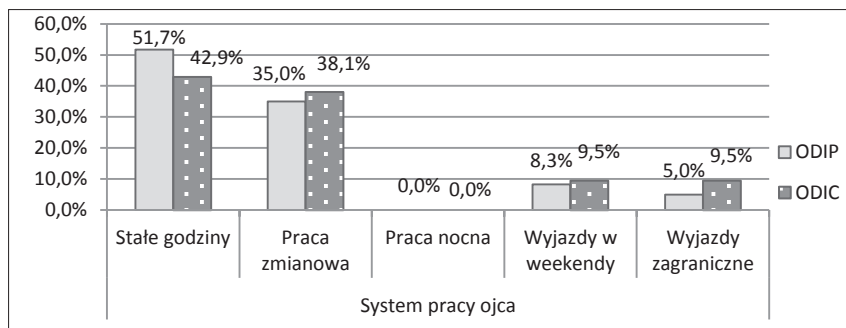
Wykres 9. Czas pracy badanych ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że najwyższe wyniki ze sprawdzianu osiągnęli ci uczniowie niesłyszący z grupy ODIP, których ojcowie pracują poniżej 8 godzin dziennie (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 31,80 punktu), następnie pracujący powyżej 8 godzin (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,28 punktu) i 8 godzin (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,27 punktu).

W grupie ODIC najwyższe wyniki ze sprawdzianu uzyskali uczniowie ojców pracujących 8 godzin dziennie (średnia 22,41 punktu), następnie pracujących powyżej 8 godzin (19,76 punktu), a najniższe w grupie ojców pracujących poniżej 8 godzin (17,75 punktu). Analiza statystyczna wykazała, że pomiędzy grupami wystąpiły różnice na poziomie bardzo wysokiej istotności (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ) dla ojców pracujących w systemie 8-godzinnym i powyżej 8 godzin oraz na poziomie wysoko istotnej różnicy dla ojców pracujących poniżej 8 godzin. Założenie, że wyniki ze sprawdzianu uzyskane przez dziecko niesłyszące są zależne od charakteru pracy ojców i są najwyższe dla normowanego czasu pracy, a najniższe dla niernormowanego powyżej 8 godzin nie potwierdziło się, a współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = -0,82$  wykazał, że zachodzi wręcz przeciwna zależność na bardzo wysokim stopniu istotności.

Badani ojcowie są zatrudnieni w różnym **systemie pracy**. Zdecydowana większość pracuje zawodowo w stałym systemie pracy (w grupie ODIP – 31 ojców, 51,7%; w grupie ODIC – 18 ojców, 42,9%), ale jest też duża grupa zatrudniona w systemie zmianowym (w grupie ODIP – 21 ojców, 35,0%; w grupie ODIC – 16 ojców, 38,1%). Pozostali ojcowie czynni zawodowo wykonują pracę związaną z wyjazdami w weekendy (w grupie ODIP – 5 ojców, 8,3%; w grupie ODIC – 4 ojców, 9,5%) lub przebywając za granicą (w grupie ODIP – 3 ojców, 5%; w grupie ODIC – 4 ojców, 9,5%).



Wykres 10. System pracy badanych ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Analiza porównawcza dowodzi, że nie tylko regularny system pracy ojca (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,48 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,67 punktu), ale też praca w systemie zmianowym (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,95 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,50 punktu) determinuje wysoką średnią punktów ze sprawdzianu. Pomiędzy grupami ODIP i ODIC zachodzi statystycznie bardzo wysoko istotna różnica, co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . W przypadku uczniów ojców zmuszonych do pracy zawodowej w weekendy (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,80 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 18,00 punktów) i wyjazdów zagranicznych (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 25,67 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,75 punktu) wyniki ze sprawdzianu są niższe. Ruchliwość zawodowa ojca nie tylko pogarsza stosunki rodzinne, ale powoduje, że ojciec nie jest w stanie poświęcić dziecku niesłyszącemu odpowiedniej ilości uwagi i czasu. W związku z tym presja ojca na uzyskiwanie przez dziecko niesłyszące wyższych osiągnięć edukacyjnych jest niewielka. Różnica w tym zakresie pomiędzy grupami ODIP i ODIC jest statystycznie bardzo wysoko istotna, wysoko istotna i istotna, co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ,  $\alpha = 0,01$  i  $\alpha = 0,05$ . Powyższe dane świadczą o tym, że nie tylko stały czas pracy ojca, ale każdy z systemów pracy może wpływać na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych uczniów niesłyszących. Założenie, że system pracy ojca wpływa na wyniki dziecka ze sprawdzianu, tj. im bardziej stabilny (stałe godziny pracy), tym wyższe wyniki ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego i im mniej stabilny (praca zmianowa, wyjazdy na weekendy, wyjazdy zagraniczne), tym niższe wyniki ze sprawdzianu, nie znalazło potwierdzenia statystycznego, ponieważ powyższa korelacja jest nieistotna, co potwierdza słaby współczynnik korelacji r-Pearsona na poziomie  $r = 0,10$ .

Tabela 10. Czas i system pracy zawodowej ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego

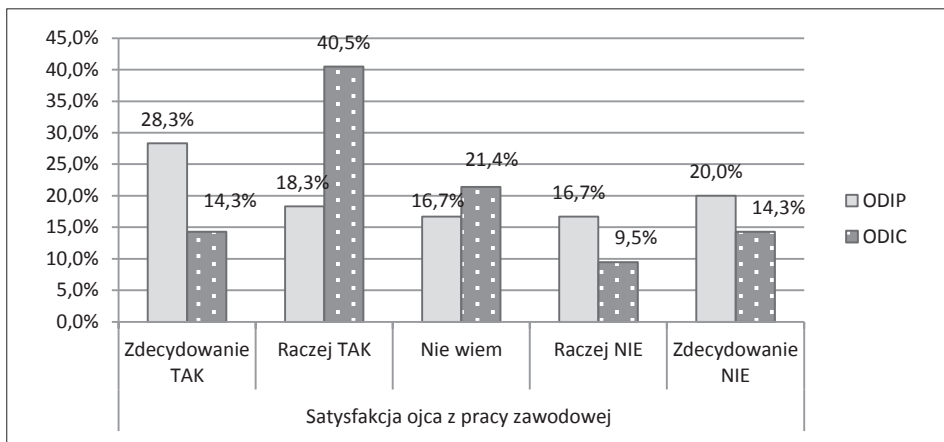
Praca ojca		Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
		ODIP			ODIC					p	t <sub>kryt</sub>	
		N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Czas pracy ojca	8 godzin	26	43,3	29,27	17	40,5	22,41	0,720	41	3,544*	4,1672 <sup>1</sup>	-0,825
	poniżej 8 godzin	5	8,4	31,80	4	9,5	17,75	0,440	7	3,499**	4,6576 <sup>1</sup>	
	powyżej 8 godzin	29	48,3	29,28	21	50,0	19,76	0,162	48	3,505*	6,3811 <sup>1</sup>	
System pracy ojca	Stale godziny	31	51,7	29,48	18	42,9	20,67	0,671	47	3,510*	4,9919 <sup>1</sup>	0,108
	Praca zmianowa	21	35,0	29,95	16	38,1	21,50	0,844	35	3,591*	5,1840 <sup>1</sup>	
	Praca nocna	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	
	Wyjazdy w weekendy	5	8,3	29,80	4	9,5	18,00	0,329	7	3,499**	5,2427 <sup>1</sup>	
	Wyjazdy zagraniczne	3	5,0	25,67	4	9,5	19,75	0,982	5	2,571***	3,1937 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna\*\*\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie istotna<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariancjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Opinie badanych ojców na temat **satisfakcji z pracy zawodowej** są bardzo różne. W grupie ODIP dominowały opinie pozytywne (28 ojców, 46,6%; w tym: 17 *zdecydowanie* – 28,3% i 11 *raczej* – 18,3%). Pozostali ojcowie wykazali stosunek negatywny (22 ojców, 36,7%; w tym: 12 *zdecydowanie* – 20,0% i 10 *raczej* – 16,7%) lub obojętny (10 ojców, 16,7%) wobec realizacji zawodowej.

W grupie ODIC również więcej było opinii pozytywnych (23 ojców, 54,8%; w tym: 6 *zdecydowanie* – 14,3% i 17 *raczej* – 40,5%), a mniej opinii wyrażających stosunek negatywny (10 ojców, 23,8%; w tym: 6 *zdecydowanie* – 14,3% i 4 *raczej* – 9,5%) lub obojętny (9 ojców, 21,4%) wobec realizacji zawodowej. Negatywne lub obojętne opinie ojców mogą świadczyć o przypadkowym wyborze aktywności zawodowej, przemęczeniu pracą zawodową, biorąc pod uwagę fakt, że w badanej populacji są mężczyźni zatrudnieni jako robotnicy sezonowi (9 ojców z grupy ODIP, 4 ojców z grupy ODIC), kierowcy (3 ojców z grupy ODIP, 4 ojców z grupy ODIC). Pozytywne opinie ojców dowodzą bardziej świadomego wyboru pracy zawodowej.

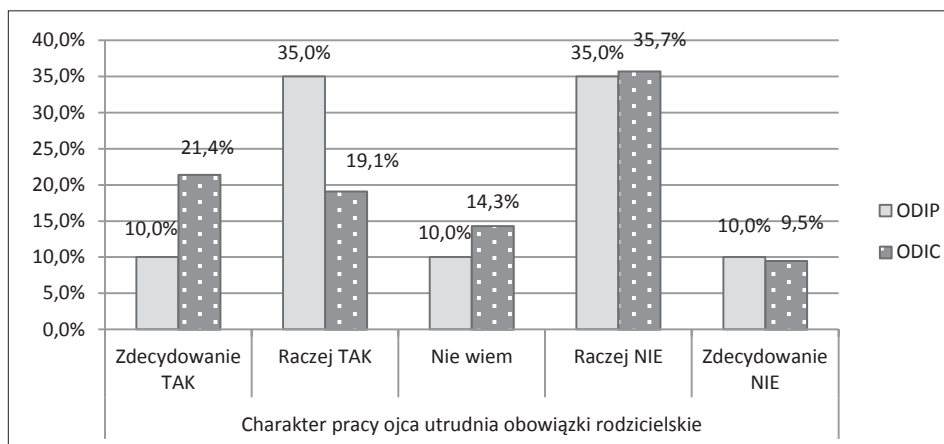


Wykres 11. Opinie ojców na temat satysfakcji z pracy zawodowej

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

W obu badanych grupach wyższe średnie ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie odczuwają zdecydowanie lub raczej satysfakcję ze swojej pracy zawodowej (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,93 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,65 punktu) niż uczniowie niesłyszący, których ojcowie mają obojętny (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,90 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,44 punktu) lub negatywny stosunek do swojej pracy (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,18 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,40 punktu). Opisana różnica pomiędzy grupami ODIP i ODIC ma charakter statystycznie bardzo wysoko istotny, a dowodem jest współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Można postawić wniosek, że im wyższy stopień satysfakcji ojca z realizacji zawodowej, tym wyższe wyniki ze sprawdzianu osiągają uczniowie niesłyszący i jest to zależność prawie pewna, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,95$ .

Kolejna analiza opinii ojców dotyczyła oceny stopnia wpływu **charakteru pracy** ojca na realizację obowiązków rodzicielskich. W grupie ODIP pojawiła się taka sama liczba opinii ojców pozytywnie (27 ojców, 45,0%; w tym: 6 *zdecydowanie* – 10,0% i 21 *raczej* – 35,0%), jak i negatywnie (27 ojców, 45,0%; w tym: 6 *zdecydowanie* – 10,0% i 21 *raczej* – 35,0%) oceniających wpływ pracy na wykonywanie obowiązków ojcowskich. Pozostali ojcowie z tej grupy wykazali stosunek obojętny (6 ojców, 10,0%). Z kolei w grupie ODIC było więcej opinii potwierdzających (17 ojców, 40,5%; w tym: 9 *zdecydowanie* – 21,4% i 8 *raczej* – 19,1%) niż zaprzeczających fakt (19 ojców, 45,2%; w tym: 4 *zdecydowanie* – 9,5% i 15 *raczej* – 35,7%), że praca zawodowa nie utrudnia ojcom realizacji obowiązków rodzicielskich. Pojawiło się też 6 opinii ojców (14,3%) świadczących o ich obojętnym stosunku wobec analizowanego problemu.



Wykres 12. Ocena stopnia wpływu charakteru pracy ojca na realizację obowiązków rodzicielskich

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Wyższe wyniki ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący tych ojców, którzy stwierdzili, że charakter pracy zawodowej nie wpływa negatywnie na realizację obowiązków rodzicielskich (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,89 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 22,16 punktu) niż uczniowie niesłyszący, których ojcowie dostrzegli utrudnienia w tym zakresie spowodowane aktywnością zawodową (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,59 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 18,88 punktu). Powyższa różnica zależności obu grup jest statystycznie bardzo wysoko istotna, czego dowodzi współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących ojców, którzy mają obojętny stosunek do pracy (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 27,17 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,83 punktu), nie różniły się statystycznie istotnie (co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności większym od  $\alpha = 0,05$ ). Przeprowadzona analiza pozwala na stwierdzenie, że wyniki ze sprawdzianu dzieci niesłyszących zależą od wpływu charakteru pracy ojca na realizację obowiązków rodzicielskich i wyniki dziecka są tym wyższe, im charakter pracy ojca jest mniej uciążliwy w wypełnianiu obowiązków rodzicielskich, co potwierdza w sposób znaczny wysoki współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,52$ . Zależność między satysfakcją z pracy zawodowej ojca a wynikiem ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego przedstawia tabela 11.



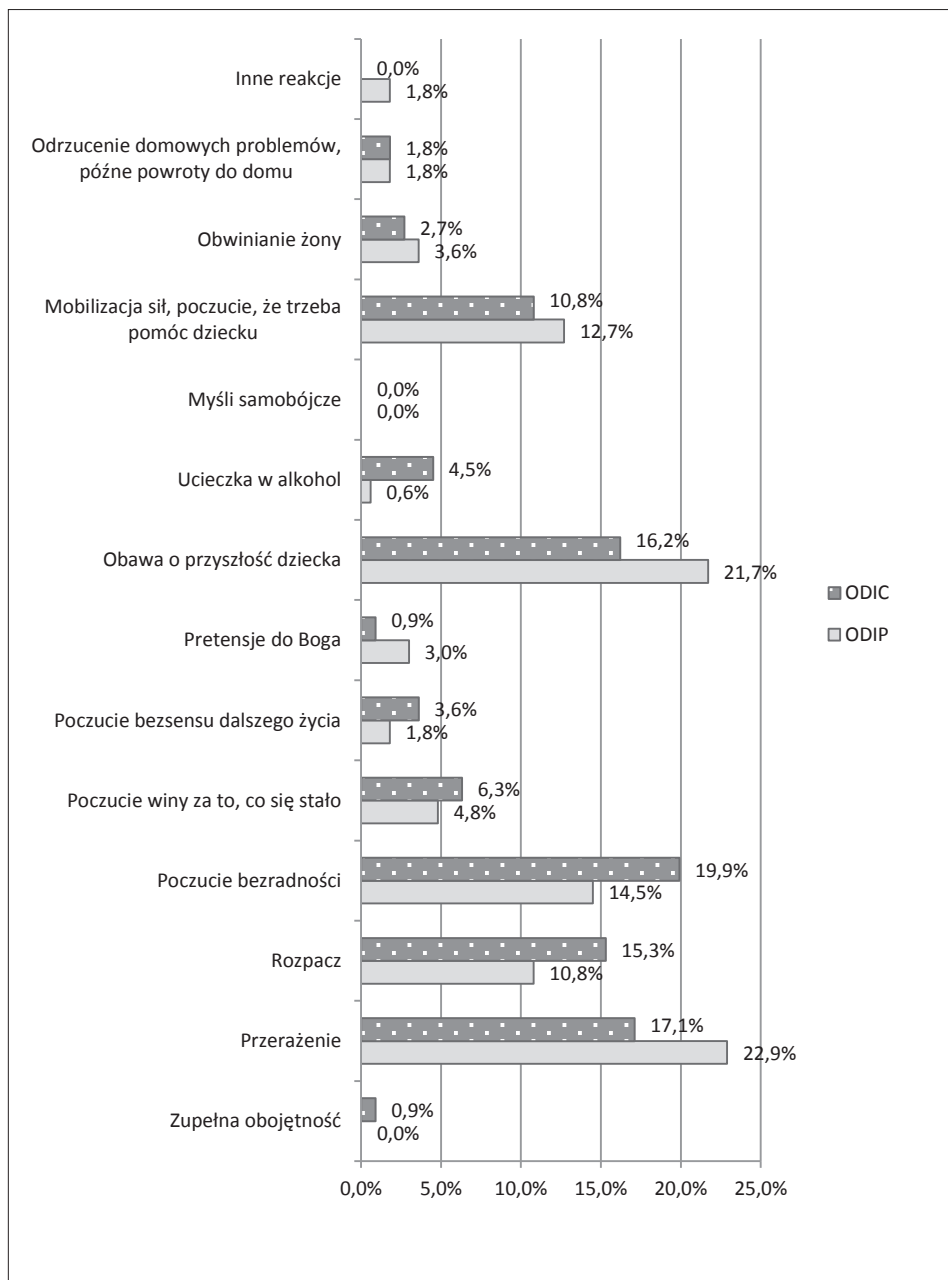
Tabela 11. Zależność pomiędzy pracą zawodową ojca a wynikiem ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego

Praca ojca	Grupa badawcza										Test Levene'a Statystyka F	p	df	Test t-Studenta			r
	ODIP					ODIC								t <sub>krtyc</sub>	t		
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N						%	
Satysfakcja ojca z pracy zawodowej	Zdecydowanie TAK	17	28,3	30,82	6	14,3	19,67	21,65	0,632	0,193	21	2,831**	3,5984 <sup>1</sup>	5,5094 <sup>1</sup>	0,959		
	Raczej TAK	11	18,3	28,55	17	40,5	22,35	0,344	0,491	17	3,965*	3,500*	3,1429 <sup>1</sup>	4,0800 <sup>1</sup>			
Charakter pracy ojca	Nie wiem	10	16,7	28,90	9	21,4	19,44	19,44	0,913	0,745	12	2,179***	2,3212 <sup>1</sup>	4,3589 <sup>1</sup>	0,522		
	Raczej NIE	10	16,7	26,70	4	9,5	18,75	19,40	0,223	0,459	16	2,921**	3,4268 <sup>1</sup>	5,0086 <sup>1</sup>			
Utrudnia obowiązki rodzicielskie	Zdecydowanie TAK	6	10,0	30,33	9	21,4	19,22	18,88	0,444	0,109	13	4,221*	3,622*	8,7013 <sup>1</sup>	0,522		
	Raczej TAK	21	35,0	28,10	8	19,1	18,5	0,560	0,560	27	3,609*	3,622*	4,9406 <sup>1</sup>	1,7677 <sup>1</sup>			
	Nie wiem	6	10,0	27,17	6	14,3	20,83	20,83	0,289	0,585	10	2,228***	1,7677 <sup>1</sup>	5,0172 <sup>1</sup>	0,522		
	Raczej NIE	21	35,0	30,62	15	35,7	21,8	22,16	0,509	0,509	34	3,601*	3,526*	1,7304 <sup>1</sup>			
	Zdecydowanie NIE	6	10,0	31,83	4	9,5	23,5	23,5			8	2,306***	1,7304 <sup>1</sup>				

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna\*\*\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie istotna<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Informacje dotyczące rodzajów reakcji badanych ojców na wiadomość o **diagnozie uszkodzenia słuchu** pozwalają lepiej zrozumieć specyfikę ich funkcjonowania w nowej sytuacji życiowej.



Wykres 13. Reakcje badanych ojców na diagnozę uszkodzenia słuchu dziecka

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Wśród reakcji ojców na uzyskaną diagnozę uszkodzenia słuchu u dziecka dominowały następujące reakcje: przerażenie (38 ojców z ODIP, 22,9%; 19 ojców z ODIC, 17,1%), obawa o przyszłość dziecka (36 ojców z ODIP, 21,7%; 18 ojców z ODIC, 16,2%), poczucie bezradności (24 ojców z ODIP, 14,5%; 22 ojców z ODIC, 19,9%) i rozpacz (18 ojców z ODIP, 10,8%; 17 ojców z ODIC, 15,3%). Warto podkreślić, że obok powyższych ostrych stanów emocjonalnych w opiniach znaczącej grupy ojców pojawiły się mobilizacja sił, poczucie, że trzeba pomóc dziecku (21 ojców z ODIP, 12,7%; 12 ojców z ODIC, 10,8%). Zaistniała sytuacja spowodowała również poczucie winy za to, co się stało (8 ojców z ODIP, 4,8%; 7 ojców z ODIC, 6,3%), obwinianie żony (6 ojców z ODIP, 3,6%; 3 ojców z ODIC, 2,7%), pretensje do Boga (5 ojców z ODIP, 3,0%; 1 ojciec z ODIC, 0,9%), poczucie bezsensu dalszego życia (3 ojców z ODIP, 1,8%; 4 ojców z ODIC, 3,6%), odrzucenie domowych problemów, późne powroty do domu (3 ojców z ODIP, 1,8%; 2 ojców z ODIC, 1,8%), obojętność (1 ojciec z ODIC, 0,9%), a nawet ucieczkę w alkohol (1 ojciec z ODIP, 0,6%; 5 ojców z ODIC, 4,5%). Ojcowie z ODIP (3 ojców, 1,8%) podali też przykłady innych, swoistych reakcji na diagnozę uszkodzenia słuchu dziecka, a były to: lęk (ODIP – 14), smutek (ODIP – 42), złość (ODIP – 51). Żaden z badanych ojców nie wskazał myśli samobójczych jako reakcji na wiadomość o diagnozie uszkodzenia słuchu dziecka.

W obu grupach najwyższą średnią ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie ujawnili reakcje w formie mobilizacji sił i chęci pomocy dziecku pomimo doznanego szoku (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 31,62 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 23,00 punktu). Wykazane różnice między grupami ojców z ODIP i ODIC miały cechy statystycznie bardzo wysoko istotne, czego dowodzi współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Niższą średnią ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący, których ojcowie reagovali ostrymi emocjami, np. przerażeniem (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,36 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,73 punktu), poczuciem bezradności (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,79 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,81 punktu), rozpaczą (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,66 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,17 punktu), poczuciem winy za to, co się stało (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,12 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,71 punktu), a także obawami o przyszłość dziecka niesłyszącego (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,13 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,94 punktu). Przedstawione różnice cechuje wysoki (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ ) lub bardzo wysoki poziom istotności statystycznej (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Należy zasygnalizować, że w obu grupach ojcowie obwiniali za uszkodzenie słuchu swojego dziecka żonę i tego typu reakcja wpłynęła na najniższe wyniki osiągnięć edukacyjnych dziecka

nieślyszącego (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia nieślyszącego z grupy ODIP wynosi 27,50 punktu, a dla ucznia nieślyszącego z grupy ODIC – 18,00 punktów). Różnica pomiędzy badanymi grupami ODIP i ODIC jest statystycznie istotna, czego dowodzi współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ . Można zatem przypuszczać, że im bardziej pozytywne były reakcje ojców na diagnozę uszkodzenia słuchu dziecka, tym dziecko nieślyszące osiągnęło wyższe wyniki ze sprawdzianu. Jest to zależność bardzo wysoka, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,78$  (tabela 12).

Tabela 12. Reakcja ojca na diagnozę uszkodzenia słuchu a wynik ze sprawdzianu dziecka nieślyszącego

Reakcja na wiadomość, że dziecko ma wadę słuchu	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					p	$t_{kryt}$	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Przerażenie	38	22,9	29,36	19	17,1	20,73	0,844	55	3,476*	6,0109 <sup>1</sup>	0,787
Rozpacz	18	10,8	30,66	17	15,3	20,17	0,099	33	3,611*	6,0531 <sup>1</sup>	
Poczucie bezradności	24	14,5	29,79	22	19,9	20,81	0,167	44	3,526*	6,0171 <sup>1</sup>	
Poczucie winy za to, co się stało	8	4,8	28,12	7	6,3	20,71	0,009	13	3,012**	3,0574 <sup>2</sup>	
Obawa o przyszłość dziecka	36	21,7	30,13	18	16,2	21,94	0,332	52	3,488*	6,4050 <sup>1</sup>	
Mobilizacja sił, poczucie, że trzeba pomóc dziecku	21	12,7	31,62	12	10,8	23,00	0,021	31	3,768*	5,7187 <sup>2</sup>	
Obwinianie żony	6	3,6	27,50	3	2,7	18,00	0,634	7	2,365***	2,6240 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna

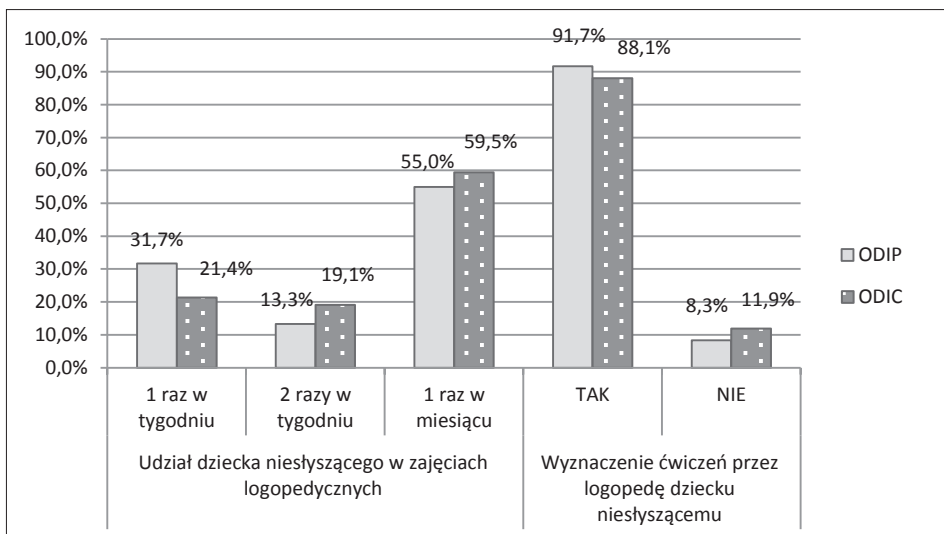
\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

<sup>2</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z niejednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Analizując problem **udziału ojców w rehabilitacji dziecka nieślyszącego**, poddano wnikliwej interpretacji czas poświęcony przez nich dziecku i ich zaangażowanie w kontynuację zaleconych przez logopedę ćwiczeń w warunkach domowych. Wszystkie dzieci badanych ojców po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu były objęte terapią logopedyczną w specjalistycznej poradni psychologiczno-pedagogicznej.

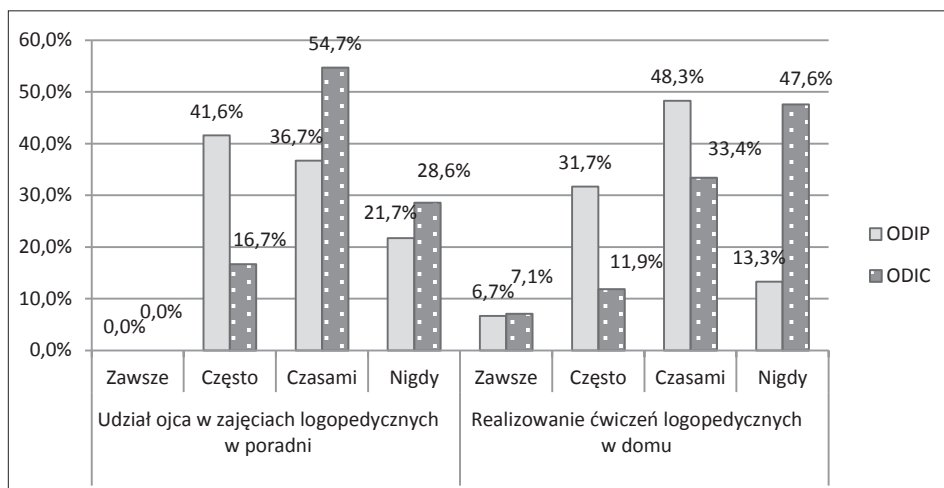


Wykres 14. Udział dziecka niesłyszącego w terapii logopedycznej w opiniach ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Z analizy opinii badanych ojców wynika, że większość dzieci niesłyszących miała wyznaczone zajęcia realizowane przez logopedę w poradni tylko raz w miesiącu (33 ojców z ODIP, 55,0%; 25 ojców z ODIC, 59,5%). Jest to bardzo niepokojące zjawisko, które miało wyraźny wpływ na uzyskanie przez uczniów niesłyszących niskiej średniej wyników ze sprawdzianu w grupie ODIC (wyniki były najniższe, bo wynosiły 18,76 punktu). W grupie ODIP ten czynnik nie przyniósł tak negatywnych skutków, ale należy podkreślić, że uczniowie niesłyszący mieli zapewnione dodatkowe prywatne zajęcia logopedyczne (14 uczniów niesłyszących z grupy ODIP, 22,5%). Pozostałe dzieci niesłyszące mogły brać udział w zajęciach logopedycznych w poradni raz w tygodniu (19 ojców z ODIP, 31,7%, 9 ojców z ODIC, 21,4%) albo dwa razy w tygodniu (8 ojców z ODIP, 13,3%, 8 ojców z ODIC, 19,1%). W opiniach zdecydowanej większości ojców logopeda wyznaczał ćwiczenia, które ojciec powinien realizować ze swoim dzieckiem niesłyszącym w domu (55 ojców z ODIP, 91,7%, 37 ojców z ODIC, 88,1%). Zaledwie 5 ojców z grupy ODIP (8,3%) i 5 ojców z grupy ODIC (11,9%) stwierdziło, że nie zostały im wyznaczone żadne ćwiczenia logopedyczne.

Większość badanych ojców brała udział w terapii logopedycznej swoich dzieci niesłyszących prowadzonej przez logopedę w poradni, ale ich zakres zaangażowania był zróżnicowany. Ojcowie z grupy ODIP byli bardziej zaangażowani (często – 25 ojców z ODIP, 41,6%; a 7 ojców z ODIC, 16,7%, czasami – 22 ojców z ODIP, 36,7%; i 23 ojców z ODIC, 54,7%) niż ojcowie z grupy ODIC. Niestety byli też w obu badanych grupach ojcowie, którzy nigdy nie uczestniczyli w zajęciach logopedycznych w poradni z dzieckiem niesłyszącym (13 ojców z ODIP, 21,7%, 12 ojców z ODIC, 28,6%).



Wykres 15. Udział ojca w rehabilitacji dziecka niesłyszącego

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Częstotliwość udziału ojców z obu grup w terapii logopedycznej w poradni z dzieckiem niesłyszącym jest jednym z czynników sprzyjających wyższym osiągnięciom edukacyjnym dziecka niesłyszącego. W grupie ODIP najwyższą średnią ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie uczestniczyli często w zajęciach logopedycznych (31,84 punktu), a najniższą uczniowie niesłyszący, których ojcowie nigdy nie wyrazili chęci udziału w tego typu zajęciach (26,38 punktu). Z kolei w grupie ODIC najwyższą średnią ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie uczestniczyli często w zajęciach logopedycznych (22,43 punktu), a niższe uczniowie niesłyszący, których ojcowie nigdy nie uczestniczyli w zajęciach logopedycznych (20,33 punktu) lub czasami uczestniczyli (20,26 punktu). Stwierdzone różnice między grupami ojców z ODIP i ODIC miały cechy statystycznie bardzo wysoko istotne, czego dowodzi współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Analiza statystyczna istotności różnic pozwala jednak na stwierdzenie, że wyższa częstotliwość udziału ojca w zajęciach logopedycznych w poradni z dzieckiem niesłyszącym wpłynęła korzystniej na ich osiągnięcia edukacyjne. Jest to zależność bardzo wysoka, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,89$ .

Należy podkreślić, że w badanej populacji byli ojcowie, którzy realizowali w domu ze swoimi dziećmi niesłyszącymi ćwiczenia zalecone przez logopedę. To świadome zaangażowanie ojców w rehabilitację dziecka niesłyszącego niewątpliwie wpłynęło na wysokie wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. W badanej populacji zaledwie 4 ojców z grupy ODIP (6,7%) i 3 ojców z grupy ODIC (7,1%) kontynuowało zawsze ćwiczenia logopedyczne z dziećmi niesłyszącymi w domu. Jednak większość ojców czasami (29 ojców z ODIP, 48,3%; 14 ojców z ODIC, 33,4%) lub często (19 ojców z ODIP, 31,7%; 5 ojców z ODIC, 11,9%) ćwiczyło ze swoimi dziećmi niesłyszącymi. Należy również



zasygnalizować, że więcej ojców z grupy ODIC (20 ojców, 47,6%) niż z grupy ODIP (8 ojców, 13,3%) nigdy nie angażowało się w terapię logopedyczną dziecka niesłyszącego w domu. Brak zaangażowania badanych ojców w terapię logopedyczną dziecka niesłyszącego wpłynął niekorzystnie na jego późniejsze wyniki ze sprawdzianu. W obu grupach najwyższą średnią ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie kontynuowali zawsze ćwiczenia logopedyczne zalecone przez logopedę z poradni (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 35,00 punktów, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 25,00 punktów), a najniższą uczniowie niesłyszący, których ojcowie nigdy nie ćwiczyli ze swoimi dziećmi niesłyszącymi (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 26,00 punktów, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,20 punktu). Stwierdzone różnice między grupami ojców z ODIP i ODIC miały cechy statystycznie bardzo wysoko istotne, czego dowodzi współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha=0,001$ . Na podstawie danych statystycznych można stwierdzić, że zależność między częstotliwością realizowania ćwiczeń logopedycznych przez ojca w domu z dzieckiem niesłyszącym a jego osiągnięciami edukacyjnymi jest praktycznie pełna (czego dowodzi współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,97$ ).

Zależność pomiędzy udziałem ojca w rehabilitacji dziecka niesłyszącego a jego wynikiem ze sprawdzianu przedstawia tabela 13.

Tabela 13. Udział ojca w rehabilitacji dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu

Udział ojca w rehabilitacji dziecka niesłyszącego		Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
		ODIP			ODIC					p	$t_{kryt}$	
		N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Udział ojca w zajęciach logopedycznych w poradni	Zawsze	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	0,899
	Często	25	41,6	31,84	7	16,7	22,43	0,268	30	3,646*	4,5206 <sup>1</sup>	
	Czasami	22	36,7	28,64	23	54,7	20,26	0,915	43	3,532*	4,9370 <sup>1</sup>	
	Nigdy	13	21,7	26,38	12	28,6	20,33	0,301	23	3,792*	4,1459 <sup>1</sup>	
Realizowanie ćwiczeń logopedycznych w domu	Zawsze	4	6,7	35,00	3	7,1	25,00	0,412	5	2,571***	2,9574 <sup>1</sup>	0,970
	Często	19	31,7	31,11	5	11,9	21,60	0,587	22	3,792*	4,4296 <sup>1</sup>	
	Czasami	29	48,3	28,62	14	33,4	21,43	0,634	41	3,544*	3,9892 <sup>1</sup>	
	Nigdy	8	13,3	26,00	20	47,6	19,20	0,022	26	3,707*	4,0823 <sup>2</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

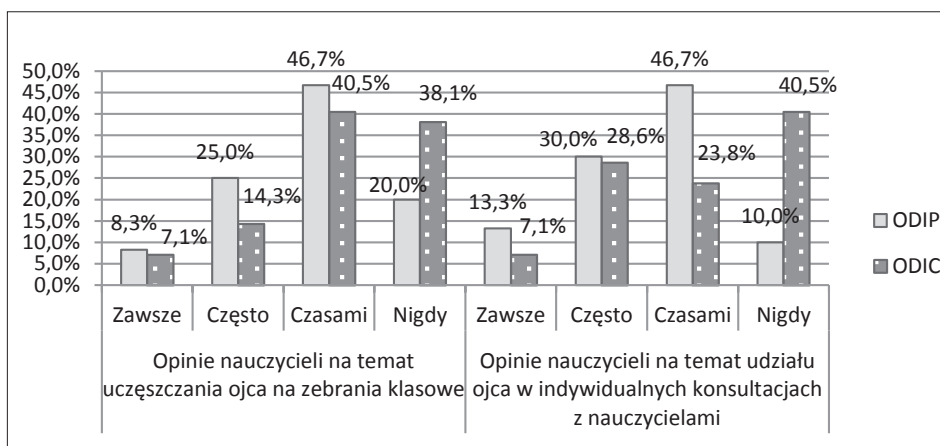
\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

<sup>2</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z niejednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

W celu otrzymania pełniejszego i bardziej obiektywnego obrazu **angażowania się ojców w proces kształcenia** dziecka niesłyszącego uzyskano opinie na ten temat od nauczycieli ze szkół, w których uczniowie niesłyszący z grupy ODIP i z grupy ODIC realizowali obowiązek szkolny. Konstrukttywne i otwarte kontakty ojców dzieci niesłyszących z nauczycielami pozwalają na uzyskanie informacji zwrotnej, która jest niezbędnym warunkiem dla prawidłowego funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym. Nauczyciele ocenili raczej pozytywnie swoje kontakty z ojcami. Ojcowie z obu grup uczęszczali na zebrania klasowe czasami (28 ojców z ODIP, 46,7%; 17 ojców z ODIC, 40,5%), często (15 ojców z ODIP, 25,0%; 6 ojców z ODIC, 14,3%), a nawet pojawiły się opinie, że zawsze (5 ojców z ODIP, 8,3%; 3 ojców z ODIC, 7,1%). Wśród opinii nauczycieli były też wypowiedzi negatywnie oceniające kontakty szkoła-rodzic, gdyż 12 ojców z grupy ODIP (20,0%) i aż 16 ojców z grupy ODIC (38,1%) nigdy nie brało udziału w zebraniach klasowych.



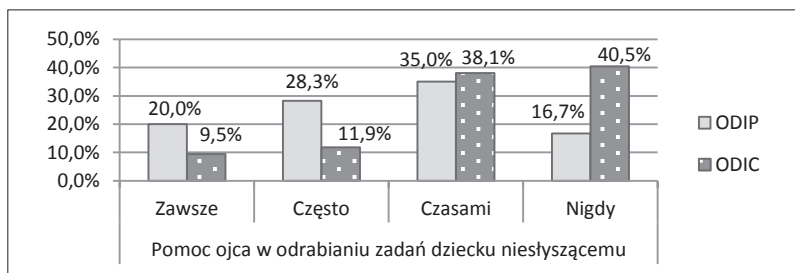
Wykres 16. Częstotliwość udziału ojca w zebraniach klasowych i indywidualnych konsultacjach z gronem pedagogicznym w opiniach nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Współpraca ojców z nauczycielami odbywała się też w formie indywidualnych konsultacji, których podstawowym celem była pomoc w uzyskaniu optymalnych osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Nauczyciele stwierdzili, że nie wszyscy ojcowie wykazywali się gotowością do bezpośrednich kontaktów i między badanymi grupami ojców wystąpiły różnice. Ojcowie przychodzili na konsultacje z nauczycielami w szkole czasami (28 ojców z ODIP, 46,7%; 10 ojców z ODIC, 23,8%), często (18 ojców z ODIP, 30,0%; 12 ojców z ODIC, 28,6%). Wśród ojców były też nieliczne przypadki mężczyzn, którzy konsultowali się zawsze z nauczycielami i niewątpliwie są dowodem systematycznej współpracy, troski o efektywną edukację dziecka niesłyszącego (8 ojców z ODIP, 13,3%; 3 ojców z ODIC, 7,1%). Należy zaznaczyć, że niektórzy ojcowie nigdy nie przyszli na konsultacje pedagogiczne dotyczące kształtowania osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego (6 ojców z grupy ODIP, 10,0%; 17 ojców z grupy ODIC, 40,5%). Szczegółową analizę częstotliwości udziału

ojca w zebraniach klasowych i indywidualnych konsultacjach z gronem pedagogicznym w opiniach nauczycieli przedstawia wykres 16.

Rezultatem bezpośrednich kontaktów ojca z nauczycielem była pedagogizacja, zainteresowanie się obowiązkami uczniowskimi, a także pomoc dziecku w zrozumieniu treści programowych. Ojcowie przyznali, że starają się pomagać dziecku niesłyszącemu **odrabiać zadania domowe**: czasami (21 ojców z ODIP, 35,0%; 16 ojców z ODIC, 38,1%), często (17 ojców z ODIP, 28,3%; 5 ojców z ODIC, 11,9%). Z punktu widzenia pedagogicznego warto podkreślić fakt, że grupa ojców pomagała swoim dzieciom niesłyszącym zawsze (12 ojców z ODIP, 20,0%; 4 ojców z ODIC, 9,5%). W badanej populacji niestety znaczącą grupę stanowią ci ojcowie, którzy nigdy nie angażują się w tym zakresie (10 ojców z ODIP, 16,7%; 17 ojców z ODIC, 40,5%). Uczniowie niesłyszący, których ojcowie pomagali im zawsze w odrabianiu zadań domowych, uzyskali najwyższą średnią ze sprawdzianu (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 34,83 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 28,00 punktów), a uczniowie niesłyszący, których ojcowie wykazali się brakiem zaangażowania w tym zakresie otrzymali najmniej punktów ze sprawdzianu (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 23,50 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 17,82 punktu). Omawiane różnice cechuje wysoki (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ ) lub bardzo wysoki poziom istotności statystycznej (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Można zatem przypuszczać, że im częściej ojcowie odrabiali zadania domowe ze swoim dzieckiem niesłyszącym, tym wyższe wyniki uzyskało ono ze sprawdzianu. Jest to zależność praktycznie pełna, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,98$ .

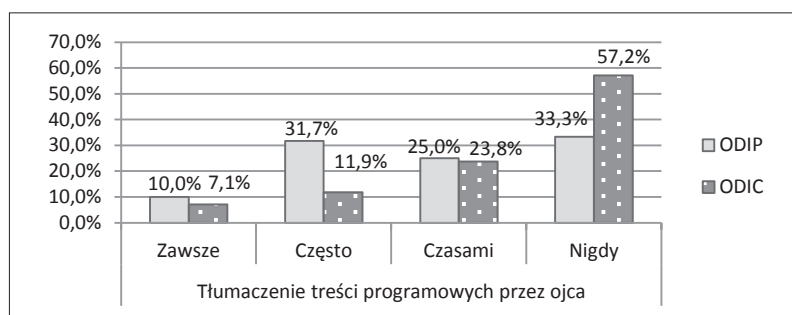


Wykres 17. Częstotliwość pomocy ojca dziecku niesłyszącemu w odrabianiu zadań domowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Kolejna analiza opinii ojców wyjaśniła częstotliwość udziału ojców w **tlumaczeniu niezrozumiałych treści programowych** swoim dzieciom niesłyszącym (wykres 18). Niestety, ta forma pomocy była realizowana przez ojców bardzo rzadko. Z wypowiedzi ojców wynika, że większość z nich nigdy (20 ojców z ODIP, 33,3%; 24 ojców z ODIC, 57,2%) lub tylko czasami (15 ojców z ODIP, 25,0%; 10 ojców z ODIC, 23,8%) wyjaśnia treści zawarte w podręcznikach lub zeszytach przedmiotowych dziecku niesłyszącemu. Uczniowie niesłyszący, których ojcowie nigdy im nie pomagali (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 24,60 punktu, a dla ucznia

nieślyszącego grupy ODIC – 18,71 punktu) lub pomagali czasami (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia nieślyszącego z grupy ODIP wynosi 30,33 punktu, a dla ucznia nieślyszącego z grupy ODIC – 20,50 punktu) w odrabianiu zadań domowych, uzyskali najniższą średnią ze sprawdzianu. W tym zakresie pomiędzy grupami ODIP i ODIC wystąpiły różnice statystycznie bardzo wysoko istotne (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Pozostali ojcowie starali się często (19 ojców z ODIP, 31,7%; 5 ojców z ODIC, 11,9%) lub zawsze (6 ojców z ODIP, 10,0%; 3 ojców z ODIC, 7,1%) tłumaczyć dzieciom nieślyszącym niezrozumiałe treści programowe w domu. W tej grupie uczniowie nieślyszący, których ojcowie zawsze pomagali im (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia nieślyszącego z grupy ODIP wynosi 37,00 punktów, a dla ucznia nieślyszącego z grupy ODIC – 29,67 punktu) w wyjaśnianiu trudnych treści programowych, osiągnęli wyższe wyniki ze sprawdzianu niż dzieci nieślyszące, których ojcowie często (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia nieślyszącego z grupy ODIP wynosi 31,58 punktu, a dla ucznia nieślyszącego z grupy ODIC – 24,80 punktu) angażują się w tym zakresie. Jest to różnica statystycznie bardzo istotna, czego dowodzi współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ . Analiza statystyczna istotności różnic pozwala na sformułowanie wniosku, że im częściej ojcowie angażują się w tłumaczenie niezrozumiałych treści programowych dziecku nieślyszącemu, tym wyższe wyniki osiągają one ze sprawdzianu. Omówiona zależność jest praktycznie pełna, o czym świadczy poziom współczynnika korelacji r-Pearsona  $r = 0,94$ . Szczegółową analizę częstotliwości tłumaczenia treści programowych dziecku nieślyszącemu przez badanych ojców przedstawia wykres 18.

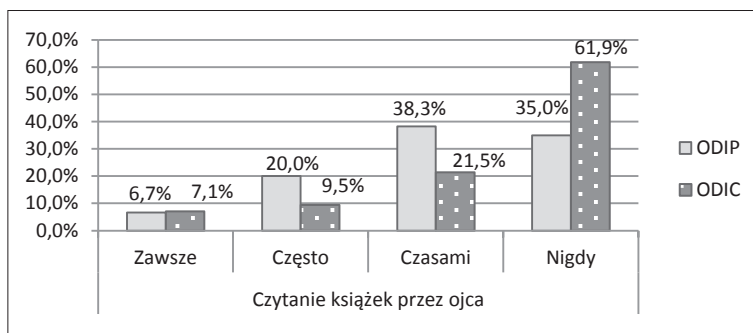


Wykres 18. Częstotliwość tłumaczenia treści programowych dziecku nieślyszącemu przez badanych ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Badane grupy ojców prezentują zbliżone opinie na temat częstotliwości **czytania książek oraz treści z podręczników czy z zeszytów przedmiotowych** swoim dzieciom nieślyszącym (wykres 19). Niestety najliczniejszą grupę stanowią ojcowie niewykazujący zainteresowania tą formą pomocy swojemu dziecku nieślyszącemu. Większość ojców czasami pomaga (23 ojców z ODIP, 38,3%; 9 ojców z ODIC, 21,5%) lub nigdy nie pomaga (21 ojców z ODIP, 35,0%; 26 ojców z ODIC, 61,9%). Pozostali zapoznawali się z treścią tego, co napisał dziecko nieślyszące często (12 ojców z ODIP, 20,0%; 4 ojców z ODIC, 9,5%) lub

zawsze (4 ojców z ODIP, 6,7%; 3 ojców z ODIC, 7,1%). Wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących potwierdzają, że najwyższe wyniki osiągnęli uczniowie niesłyszący, których ojcowie zawsze (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 35,25 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 27,33 punktu) lub często (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 32,58 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 24,50 punktu) czytali treści z książek, zeszytów. Powyższa różnica jest statystycznie wysoko istotna, czego dowodzi współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ . Natomiast uczniowie niesłyszący, których ojcowie czasami pomagają (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,52 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 24,11 punktu) lub nigdy nie pomagają (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 25,48 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 18,08 punktu), uzyskali najniższy poziom na teście. Wykazane różnice cechuje wysoki (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ ) lub bardzo wysoki poziom istotności statystycznej (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Można stwierdzić, że im częściej ojcowie czytali treści z książek lub podręczników swojemu dziecku niesłyszącemu, tym wyższe wyniki ono uzyskało ze sprawdzianu. Jest to zależność praktycznie pełna, co potwierdza współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,98$ .

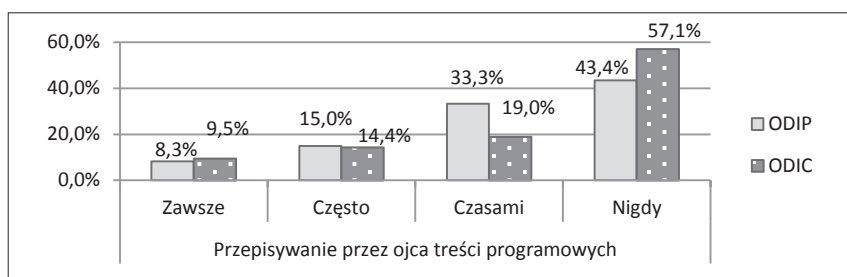


Wykres 19. Częstotliwość czytania książek dziecku niesłyszącemu przez badanych ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Ostatnia analiza dotycząca udziału ojca w procesie edukacji dziecka niesłyszącego pozwoliła odpowiedzieć na pytanie, jak często ojcowie **przepisują lekcje** swoim dzieciom niesłyszącym (wykres 20). Okazuje się, że ta forma pomocy jest realizowana przez ojców sporadycznie. Z opinii ojców wynika, że najwięcej z nich nigdy (26 ojców z ODIP, 43,4%; 24 ojców z ODIC, 57,1%) lub tylko czasami (20 ojców z ODIP, 33,3%; 8 ojców z ODIC, 19,0%) przepisuje treści programowe z zeszytów przedmiotowych dziecku niesłyszącemu. Zdecydowana mniejszość badanych ojców często (9 ojców z ODIP, 15,0%; 6 ojców z ODIC, 14,4%) lub zawsze (5 ojców z ODIP, 8,3%; 4 ojców z ODIC, 9,5%) angażuje się w tę formę pomocy dziecku niesłyszącemu. Pożądane, wysokie wyniki ze

sprawdzianu uzyskała ta grupa uczniów niesłyszących, których ojcowie zawsze (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 37,00 punktów, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 25,25 punktu), często (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,22 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 24,00 punkty) lub czasami (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 31,40 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 24,13 punktu) pomagają dziecku niesłyszącemu, przepisując treści programowe. Najniższą średnią ze sprawdzianu osiągnęli ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie nie przepisują nigdy treści programowych (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 26,31 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 17,88 punktu). Omówione różnice cechuje wysoki (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ ) lub bardzo wysoki poziom istotności statystycznej (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Podsumowując dokonaną analizę statystyczną, można pokusić się o wniosek, że im częściej ojcowie przepisywali treści programowe swojemu dziecku niesłyszącemu, tym wyższe wyniki ono uzyskało ze sprawdzianu. Jest to zależność bardzo wysoka, co potwierdza współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,84$ .



Wykres 20. Częstotliwość przepisywania treści programowych dziecku niesłyszącemu przez badanych ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Tabela 14 szczegółowo obrazuje zależności między udziałem ojca w edukacji dziecka niesłyszącego a jego wynikiem ze sprawdzianu.

Racjonalnie zaplanowany czas wolny dziecka niesłyszącego może być kolejną ważną sferą oddziaływań edukacyjnych. Należy jednak pamiętać, że powinien on być dla dziecka taką formą aktywności, która stanowi źródło wielu przyjemności. Niestety, współczesne przemiany w świecie, tempo postępujących procesów cywilizacyjnych spowodowały, że na pierwszym planie są praca zawodowa, obowiązki, zajęcia dodatkowe rodziców. Czas wolny wspólnie spędzany z dzieckiem powinien być źródłem przyjemności i dlatego nie może mieć obowiązkowego charakteru (Jurewicz 2010: 112).



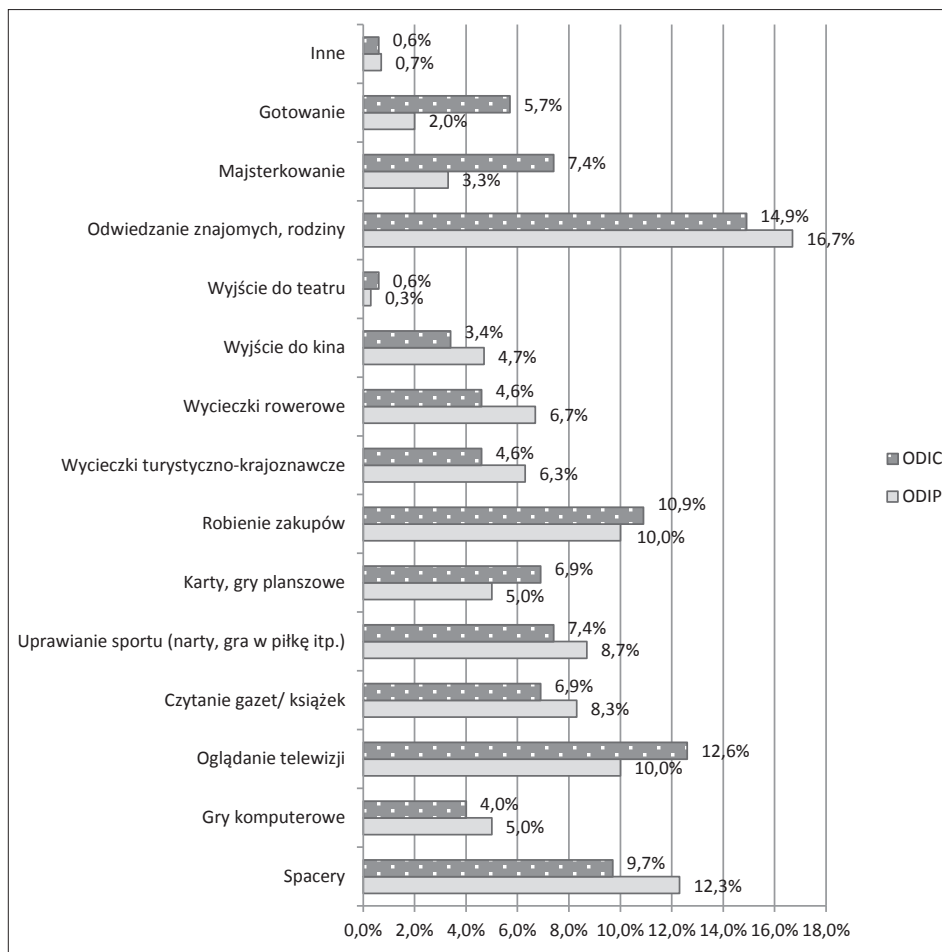
Tabela 14. Udział ojca w edukacji dziecka niesłyszącego a wynik ze sprawdzianu

Częstotliwość		Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t- Studenta		r
		ODIP			ODIC					p	t <sub>kryt</sub>	
		N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Pomoc ojca dziecku niesłyszącemu w odrabianiu zadań	Zawsze	12	20,0	34,83	4	9,5	28,00	0,025	14	4,140*	4,9786 <sup>2</sup>	0,983
	Często	17	28,3	30,06	5	11,9	22,40	0,459	20	3,850*	3,9661 <sup>1</sup>	
	Czasami	21	35,0	28,81	16	38,1	21,25	0,481	35	3,591*	4,9269 <sup>1</sup>	
	Nigdy	10	16,7	23,50	17	40,5	17,82	0,721	25	2,787**	3,3388 <sup>1</sup>	
Tłumaczenie treści programowych przez ojca	Zawsze	6	10,0	37,00	3	7,1	29,67	0,639	7	3,499**	4,8007 <sup>1</sup>	0,943
	Często	19	31,7	31,58	5	11,9	24,80	0,006	22	2,819**	3,5192 <sup>2</sup>	
	Czasami	15	25,0	30,33	10	23,8	20,50	0,442	23	3,768*	5,5459 <sup>1</sup>	
	Nigdy	20	33,3	24,60	24	57,2	18,71	0,555	42	3,538*	4,8949 <sup>1</sup>	
Czytanie książek przez ojca	Zawsze	4	6,7	35,25	3	7,1	27,33	0,838	5	4,032**	4,0975 <sup>1</sup>	0,984
	Często	12	20,0	32,58	4	9,5	24,50	0,842	14	2,977**	3,5165 <sup>1</sup>	
	Czasami	23	38,3	30,52	9	21,5	24,11	0,521	30	2,750**	2,9957 <sup>1</sup>	
	Nigdy	21	35,0	25,48	26	61,9	18,08	0,476	45	3,520*	7,8958 <sup>1</sup>	
Przepisywanie przez ojca treści programowych	Zawsze	5	8,3	37,00	4	9,5	25,25	0,376	7	3,499**	4,7609 <sup>1</sup>	0,844
	Często	9	15,0	30,22	6	14,4	24,00	0,017	13	3,012**	3,1441 <sup>2</sup>	
	Czasami	20	33,3	31,40	8	19,0	24,13	0,997	26	2,779**	3,4630 <sup>1</sup>	
	Nigdy	26	43,4	26,31	24	57,1	17,88	0,952	48	3,505*	7,6176 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna<sup>1</sup>wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób<sup>2</sup>wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z niejednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Analiza sposobów spędzania wolnego czasu w obu badanych grupach ojców nie ujawniła różnic o charakterze istotnych zależności. W wolnym czasie najczęściej ojcowie wspólnie z dzieckiem niesłyszącym odwiedzają znajomych lub rodzinę (w grupie ODIP – 50 wskazań ojców, 16,7%; w grupie ODIC – 26 wskazań ojców, 14,9%), spacerują (w grupie ODIP – 37 wskazań ojców, 12,3%; w grupie ODIC – 17 wskazania ojców, 9,7%), oglądają telewizję (w grupie ODIP – 30 wskazań ojców, 10,0%; w grupie ODIC – 22 wskazań ojców, 12,6%), robią zakupy (w grupie ODIP – 30 wskazań ojców, 10,0%; w grupie ODIC – 19 wskazań ojców, 10,9%). Wśród preferowanych sposobów spędza-



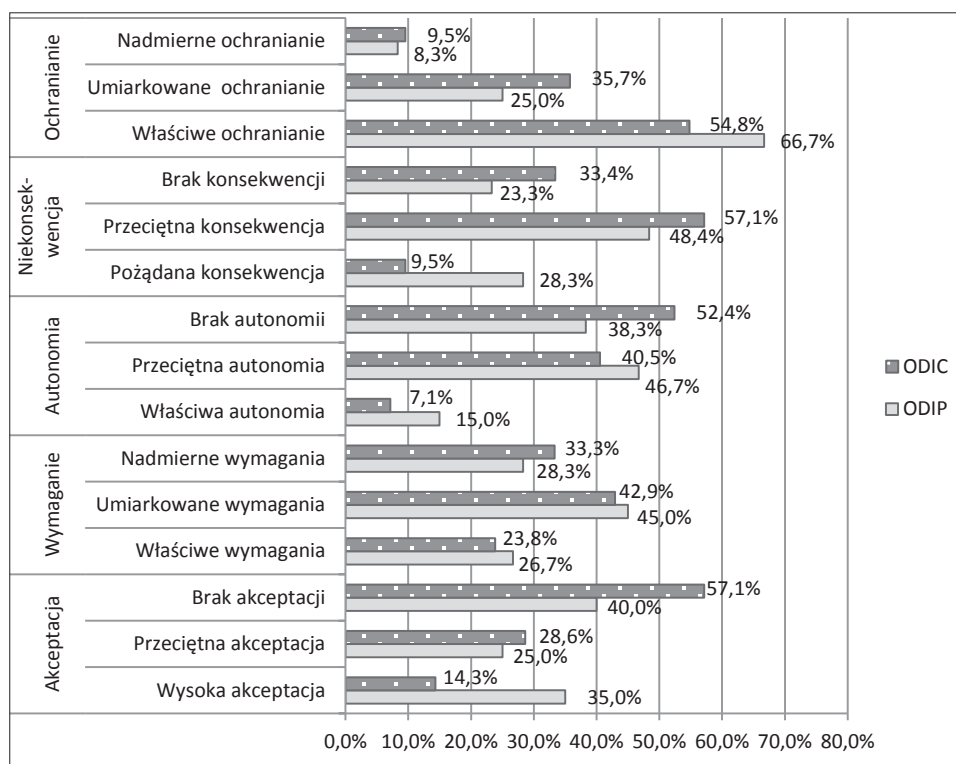
Wykres 21. Sposoby spędzania wolnego czasu badanych ojców z dzieckiem niesłyszącym

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

nia wolnego czasu pojawiły się też formy o charakterze rekreacyjno-sportowym, a były to: uprawianie sportu, np. narty, gra w piłkę (w grupie ODIP – 26 wskazań ojców, 8,7%; w grupie ODIC – 13 wskazań ojców, 7,4%), wycieczki rowerowe (w grupie ODIP – 20 wskazań ojców, 6,7%; w grupie ODIC – 8 wskazań ojców, 4,6%), wycieczki turystyczno-krajoznawcze (w grupie ODIP – 19 wskazań ojców, 6,3%; w grupie ODIC – 8 wskazań ojców, 4,6%). Należy podkreślić, że lubianym sposobem spędzania wolnego czasu przez badanych ojców wspólnie z dzieckiem niesłyszącym okazało się również czytanie książek lub czasopism (w grupie ODIP – 25 wskazań ojców, 8,3%; w grupie ODIC – 12 wskazań ojców, 6,9%). Innymi preferowanymi formami spędzania wolnego czasu o charakterze towarzyskim, rekreacyjnym i rozrywkowym były: gry komputerowe (w grupie ODIP – 15 wskazań ojców, 5,0%; w grupie ODIC – 7 wskazań ojców, 4,0%), gry planszowe, karty (w grupie ODIP – 15 wskazań

ojców, 5,0%; w grupie ODIC – 12 wskazań ojców, 6,9%), wyjścia do kina (w grupie ODIP – 14 wskazań ojców, 4,7%; w grupie ODIC – 6 wskazań ojców, 3,4%), majsterkowanie (w grupie ODIP – 10 wskazań ojców, 3,3%; w grupie ODIC – 13 wskazań ojców, 7,4%) oraz wspólne przygotowywanie i gotowanie posiłków (w grupie ODIP – 6 wskazań ojców, 2,0%; w grupie ODIC – 10 wskazań ojców, 5,7%). Najmniej preferowanym sposobem spędzania wolnego czasu okazały się wyjścia do teatru (w grupie ODIP – 1 wskazanie ojca, 0,3%; w grupie ODIC – 1 wskazanie ojca, 0,6%).

Badania dotyczące zależności między postawami rodzicielskimi a osiągnięciami edukacyjnymi dziecka w szkole wykazały, że istnieje między nimi wyraźna zależność (Tyszkowa 1964; Kotlarski 1994; Ziemska 2009). Zdiagnozowania powyższej zależności w prowadzonych badaniach dokonano na podstawie Skali Postaw Rodzicielskich M. Plopy (2008). Analiza empiryczna pozwoliła na wnikliwy opis sześciu typów postaw wychowawczych (akceptacji, odrzucenia, autonomii, nadmiernego wymagania, niekonsekwencji i nadmiernego ochrania) badanych ojców wobec swoich dzieci niesłyszących. Wyniki wyrażone w stenach pozwoliły na określenie stopnia nasilenia danej postawy w kierunku pożądanym lub niepożądanym z punktu widzenia przyjętej przez autora teorii psychologicznej (wykres 22).



Wykres 22. Postawy wychowawcze badanych ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Stopień nasilenia pierwszej z charakteryzowanych postaw: **akceptacji-odrzućenia** jest niepokojący. W obu grupach byli ojcowie, którzy przejawiali wyraźny brak akceptacji dziecka (24 ojców z ODIP, 40,0%, 24 ojców z ODIC, 57,1%). Odrzucenie ojca wpływa negatywnie na jego relacje z dzieckiem. Niestety, może się to przejawiać w instrumentalnym traktowaniu dziecka, z dużym dystansem emocjonalnym – rezultatem takiej postawy jest zaspokajanie tylko potrzeb materialnych dziecka (Plopa 2008: 363). Wyniki, jakie otrzymały dzieci niesłyszące z tej grupy ojców (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,13 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,38 punktu), dowodzą, że są one niższe niż w przypadku przeciętnego i wysoko pożądanego nasilenia postawy akceptacji. Analiza statystyczna dowodzi, że jest to bardzo wysoko istotna różnica pomiędzy grupami badawczymi (co uwiarygodnia współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ).

Wśród badanych ojców z grupy ODIP jest większa grupa, która ujawnia wysoko pożądaną stopień nasilenia postawy akceptacji (21 ojców, 35,0%) niż z grupy ODIC (6 ojców, 14,3%). Stwarzanie przez ojca odpowiedniej atmosfery sprzyjającej swobodnej wymianie emocji zachęca dziecko niesłyszące do nawiązywania otwartych, spontanicznych relacji, komunikowania własnych potrzeb w każdy dostępny sposób (Plopa 2008: 362). Rezultatem wysokiej akceptacji są lepsze wyniki ze sprawdzianu, które uzyskali uczniowie niesłyszący (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,29 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 25,83 punktu). Dla wysokiej akceptacji dziecka niesłyszącego przez ojca pomiędzy badanymi grupami ODIP i ODIC nie występują statystycznie istotne różnice (wynik współczynnika t-Studenta na poziomie istotności większym niż  $\alpha = 0,05$ ).

Przeciętny stopień nasilenia postawy akceptacji jest charakterystyczny dla 15 ojców z grupy ODIP (25,0%) i 12 ojców (28,6%) z grupy ODIC. Należy jednak zaznaczyć, że uczniowie niesłyszący z grupy ODIP uzyskali wyższą średnią wyników ze sprawdzianu (30,33 punktu) niż uczniowie niesłyszący z grupy ODIC (20,58 punktu). Jest to bardzo wysoko istotna różnica (co uwiarygodnia argument statystyczny w postaci współczynnika t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ).

Założenie, że występuje korelacja pomiędzy akceptacją dziecka przez ojca a wynikiem ucznia niesłyszącego ze sprawdzianu (tym wyższy wynik, im wyższa akceptacja dziecka przez ojca) nie znalazło potwierdzenia, na co wskazuje słaba korelacja na poziomie współczynnika r-Pearsona  $r = -0,22$ .

Następną szczegółowo analizowaną postawą wychowawczą ojca była postawa **nadmiernie wymagająca**. W obu grupach najwięcej ojców ujawniło umiarkowane nasilenie nadmiernych wymagań (27 ojców z ODIP, 45,0%, 18 ojców z ODIC, 42,9%). W dalszej kolejności wysokie wyniki w omawianej postawie zaprezentowało 17 ojców z grupy ODIP (28,3%) i 14 ojców z grupy ODIC (33,3%), świadczące o bezwzględnym traktowaniu dziecka, zgodnym z preferowanym przez ojca modelem wychowania, a także specyficznym podejściu do oceny narzuconych dziecku obowiązków, bez liczenia się z jego potrzebami rozwojowymi (Plopa 2008: 363). W zakresie właściwych wymagań ojcowie z obu grup badawczych zaprezentowali zbliżone wskaźniki (16 ojców

z ODIP, 26,7%; 10 ojców z ODIC, 23,8%). Analiza porównawcza dowodzi, że najwyższą średnią wyników ze sprawdzianu uzyskała ta grupa uczniów niesłyszących, których ojcowie prezentują właściwe wymagania wobec swoich dzieci (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,44 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,90 punktu). Niższe wyniki ze sprawdzianu z pozostałych grup ojców: z umiarkowanym nasileniem wymagań (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,93 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,50 punktu) i nadmiernym nasileniem (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 27,88 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,93 punktu). Pomiędzy badanymi grupami ODIP i ODIC wystąpiły różnice bardzo wysoko istotne, o czym świadczy współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ .

Interpretując wyniki, należy stwierdzić również bardzo wysoką korelację pomiędzy właściwymi wymaganiami ojca a osiągnięciami edukacyjnymi dziecka niesłyszącego (o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,84$ ).

Porównanie w obu badanych grupach ojców stopnia nasilenia **autonomii** dziecka doprowadziło do uzyskania ciekawych wniosków. Niestety, właściwe nasilenie postawy autonomii ujawniła zdecydowana mniejszość badanych ojców dzieci niesłyszących (9 ojców z ODIP, 15,0%, 3 ojców z ODIC, 7,1%). Postawa autonomii wyraża się w traktowaniu dziecka jako osoby, która stopniowo uczy się samodzielnego podejmowania różnych decyzji życiowych. Ojciec akceptuje potrzebę prywatności swojego dziecka i zachęca je do samodzielnego rozwiązywania własnych problemów, przy czym jako rodzic służy wsparciem (Plopa 2008: 363). Należy też zasygnalizować, że właśnie to wysoko pożądane nasilenie dawania dziecku autonomii przez ojców ma pozytywny wpływ na wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,67 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 23,33 punktu), zaś różnica pomiędzy badanymi grupami jest statystycznie istotna, o czym świadczy współczynnik t-Studenta na poziomie  $\alpha = 0,05$ . Dalsza analiza materiału empirycznego na podstawie Skali Postaw Rodzicielskich M. Plopy wykazała, że przeciętna autonomia była częściej reprezentowana w grupie ojców z ODIP (28 ojców, 46,7%) – średnia dziecka ze sprawdzianu 30,00 punktów, niż w grupie ojców z ODIC (17 ojców, 40,5%) – średnia 20,29 punktu. Takie same różnice wystąpiły w dawaniu możliwości rozwijania się autonomii u dziecka niesłyszącego przez ojców z grupy ODIP (23 ojców, 38,3%) – średnia 28,39 punktu i ojców z grupy ODIC (22 ojców, 52,4%) – średnia 20,55 punktu. Powyższe różnice pomiędzy badanymi grupami są statystycznie bardzo wysoko istotne, co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ .

Porównanie stopnia nasilenia postawy autonomii ojca z wynikami ze sprawdzianu uczniów niesłyszących pozwala na wysunięcie konstruktywnego wniosku: im wyższe nasilenie właściwej autonomii ojca, tym wyższe osiągnięcia edukacyjne uczniów niesłyszących. Zależność ta okazała się wysoka (współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,67$ ).

Analizując stopień nasilenia kolejnej postawy, **niekonsekwencji** badanych ojców, można zauważyć, że najwyższe średnie wyników świadczą o przecięt-

nym nasileniu (29 ojców z ODIP, 48,4%, 24 ojców z ODIC, 57,1%). Najniższe wyniki uzyskane przez ojców dotyczyły nasilenia niewłaściwego (14 ojców z ODIP, 23,3%, 14 ojców z ODIC, 33,4%). Postawa niekonsekwencji wyraża się w zmiennym, zależnym od nastroju, samopoczucia stosunku ojca do dziecka. Wyraźny brak stabilności w zachowaniu rodziców powoduje dystans emocjonalny dziecka do rodzica i może doprowadzić do ujawnienia się przejawów buntu, szczególnie w okresie adolescencji (Płopa 2008: 364). Wyniki pożądane dla postawy konsekwencji uzyskało więcej ojców z grupy ODIP (17 ojców, 28,3%) niż z grupy ODIC (4 ojców, 9,5%). Należy podkreślić, że pożądana konsekwencja ojców wpłynęła na wyższe wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,24 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,50 punktu), a występująca różnica pomiędzy badanymi grupami ma poziom istotny statystycznie (współczynnik t-Studenta wynosi  $\alpha = 0,05$ ). Przeciętą konsekwencją ojców również zdeterminowała wysoki poziom osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,62 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 22,08 punktu), przy czym różnica pomiędzy badanymi grupami w tym przypadku jest statystycznie bardzo wysoko istotna (współczynnik t-Studenta wynosi  $\alpha = 0,001$ ). Bardzo wysoko istotna różnica (współczynnik t-Studenta wynosi  $\alpha = 0,001$ ) wystąpiła między wysoką niekonsekwencją ojca z obu grup a niższym wynikiem ze sprawdzianu uczniów niesłyszących (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,29 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 18,50 punktu). Podsumowując, można stwierdzić, że postawa konsekwencji ojca o właściwym nasileniu koreluje z wyższym poziomem wyników ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. Jest to korelacja przeciętna (współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,46$ ).

Ostatnią z diagnozowanych postaw ojcowskich jest **nadmierne ochranianie**. Porównanie wyników uzyskanych przez obie grupy ojców świadczy o dominacji właściwego nasilenia tej postawy. Właściwe ochranianie charakteryzuje większość badanych, czyli 40 ojców z grupy ODIP (66,7%) i 23 z grupy ODIC (54,8%). Pożądane nasilenie omawianej postawy ojców wpłynęło na uzyskanie wysokich wyników ze sprawdzianu przez uczniów niesłyszących (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,93 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,57 punktu). Różnica pomiędzy badanymi grupami ODIP i ODIC jest statystycznie bardzo wysoko istotna, a dowodem jest wynik współczynnika t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Postawa nadmierne ochraniająca wynika z nadmiernej troski ojca o dziecko, o jego przyszłość. Wszelkie próby autonomii dziecka są odbierane przez rodziców z lękiem, niepokojem i dlatego często dochodzi do konfliktów, odsuwania się dziecka od rodziców (Płopa 2008: 364–365). Wyniki dotyczące umiarkowanego ochraniania dzieci niesłyszących przez badanych ojców (15 ojców z grupy ODIP, 25,0%; 15 ojców z grupy ODIC, 35,7%) i nadmiernego ochraniania (5 ojców z grupy ODIP, 8,3%; 4 ojców z grupy ODIC, 9,5%) były zbliżone. Wyższe wyniki ze sprawdzianu uzyskała ta grupa uczniów niesłyszących, których ojcowie ujawnili umiarkowane nasilenie



postawy ochraniań (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,27 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 22,67 punktu), zaś pomiędzy badanymi grupami wystąpiła statystycznie wyso-ko istotna różnica, o czym świadczy współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ . Niższe wyniki osiągnęły dzieci niesłyszące, których ojcowie mieli tendencję do nadmiernego ochraniań (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,6 punktów, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,25 punktu), zaś różnica pomiędzy badanymi grupami była istotna statystycznie dla współczynnika t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ . Założenie, że osiągnięcia edukacyjne uczniów niesłyszących są tym wyższe, im ojciec przejawia bardziej pożądane nasilenie postawy ochraniań, nie znalazło potwierdzenia – jest wręcz przeciwnie, na co wskazuje współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = -0,96$  na bardzo wysokim poziomie istotności. Tabela 15 przedstawia zależności między postawami wychowawczy-mi ojca a wynikiem ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego.

Tabela 15. Postawy wychowawcze ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego

Postawy wychowawcze ojców – stopień nasilenia		Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
		ODIP			ODIC					p	Test t-Studenta	
		N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu	$t_{kryt}$	t			
Akceptacja	Wysoka akceptacja	21	35,0	29,29	6	14,3	25,83	0,184	25	2,060***	1,2812 <sup>1</sup>	-0,222
	Przeciętna akceptacja	15	25,0	30,33	12	28,6	20,58	0,405	25	3,725*	4,6201 <sup>1</sup>	
	Brak akceptacji	24	40,0	29,13	24	57,1	19,38	0,750	46	3,515*	7,5927 <sup>1</sup>	
Nadmiernie wymagająca	Właściwe wymagania	16	26,7	30,44	10	23,8	21,90	0,908	24	3,745*	4,5376 <sup>1</sup>	0,841
	Umiarkowane wymagania	27	45,0	29,93	18	42,9	20,50	0,272	43	3,532*	5,9580 <sup>1</sup>	
	Nadmierne wymagania	17	28,3	27,88	14	33,3	19,93	0,919	29	3,659*	3,8654 <sup>1</sup>	
Autonomia	Właściwa autonomia	9	15,0	30,67	3	7,1	23,33	0,898	10	2,228***	2,9975 <sup>1</sup>	0,673
	Przeciętna autonomia	28	46,7	30,00	17	40,5	20,29	0,911	43	3,532*	6,0476 <sup>1</sup>	
	Brak autonomii	23	38,3	28,39	22	52,4	20,55	0,370	43	3,532*	4,7183 <sup>1</sup>	
Niekonsekwencja	Pożądana konsekwencja	17	28,3	30,24	4	9,5	19,50	0,948	19	2,080***	2,6512	0,465
	Przeciętna konsekwencja	29	48,4	29,62	24	57,1	22,08	0,325	51	3,492*	5,3433 <sup>1</sup>	
	Brak konsekwencji	14	23,3	28,29	14	33,4	18,50	0,849	26	3,707*	5,1451 <sup>1</sup>	

Ochranianie	Właściwe ochranianie	40	66,7	29,93	23	54,8	19,57	0,455	61	3,457*	7,7615 <sup>1</sup>	-0,964
	Umiarkowane ochranianie	15	25,0	28,27	15	35,7	22,67	0,983	28	2,763**	2,9089 <sup>1</sup>	
	Nadmierne ochranianie	5	8,3	29,60	4	9,5	19,25	0,153	7	2,365***	2,6243 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna

\*\*\* dla  $\alpha = 0,005$  statystycznie istotna

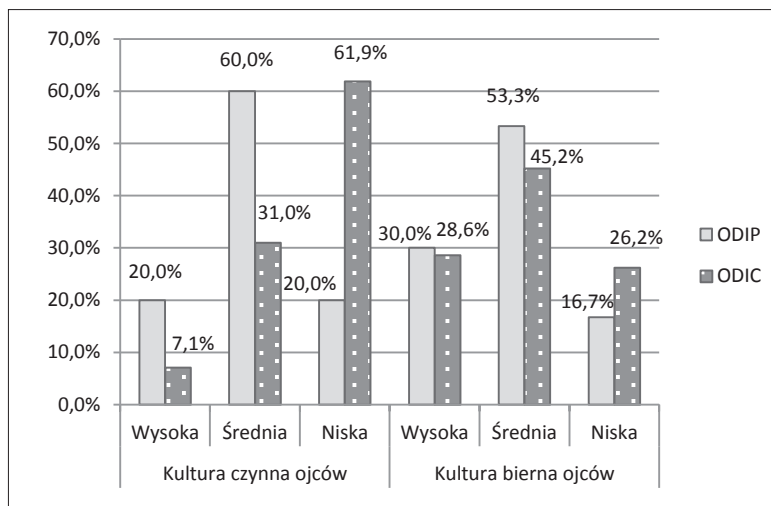
<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

### 6.3. Czynniki wewnątrzrodzinne funkcjonalne

Każda rodzina tworzy swoiste środowisko kulturalne. Termin „kultura” jest jednym z najszerzej interpretowanych pojęć humanistycznych. Przedstawiciele pedagogiki kultury poświęcili wiele uwagi na zdefiniowanie tego pojęcia. Wyjaśniając etymologiczne znaczenie wyrazu „kultura”, należy odwołać się do języka łacińskiego, w którym *cultura* (*cultus*) oznacza ‘uprawę pola, pielęgnowanie, hodowlę’, ale ma jeszcze znaczenie duchowe i wtedy tłumaczy się wyraz *cultura(ae)* jako ‘wykształcenie, wychowanie, ogładę, ćwiczenie, uwielbienie’ (Kumaniecki 1986: 134). Starożytny filozof Cyceron przeniósł jej znaczenie właśnie do nauk humanistycznych, tłumacząc kulturę jako uprawę i uszlachetnianie życia duchowego. Wraz z upływem czasu użycie pojęcia „kultura” znacznie się spopularyzowało, ewoluowało, nabywając szerszego znaczenia. Tradycyjna kultura oparta była głównie na założeniach aksjologicznych, czego dowodzą koncepcje B. Suchodolskiego, B. Nawroczyńskiego, S. Hessena. A. Kłoskowska zaznacza, że model symboliczny współczesnej kultury zbliżony jest kształtem do piramidy wieku, w której poziomy kultury obejmują warstwę wyższą – elitarną, średnią i niższą.

Wpływ uwarunkowań kulturowych rodziny na osiągnięcia szkolne dziecka dostrzegli M. Tyszkowa (1964), Z. Kwieciński (2002), M. Jurewicz (2010). Analizując poziom kulturalny ojca, dokonano podziału na kulturę bierną i czynną. O poziomie kultury biernej ojca decydowały wykształcenie, posiadane udogodnienia, takie jak: telewizor, komputer, własna biblioteka oraz prenumerowanie czasopism (lub gazet). W grupie ojców prezentujących wysoki poziom kultury biernej byli ci, którzy posiadali wyższe wykształcenie bądź reprezentowali kadrę kierowniczą, i posiadali w domu wszystkie wymienione udogodnienia. O poziomie średnim kultury decydowały średnie wykształcenie, a także brak jednego z udogodnień. Niski poziom kultury dotyczył ojców, którzy uzyskali zawodowe lub podstawowe wykształcenie, a w domu brakowało przynajmniej dwóch udogodnień.



Wykres 23. Poziom kultury biernej i czynnej badanych ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

W obu grupach badanych najczęściej ojców prezentuje średni poziom kultury biernej (w grupie ODIP – 32 ojców, 53,3%; w grupie ODIC – 19 ojców, 45,2%). Należy zaznaczyć, że duża grupa ojców osiągnęła wysoki poziom biernego życia kulturalnego (w grupie ODIP – 18 ojców, 30,0%; w grupie ODIC – 12 ojców, 28,6%), a najmniej liczną stanowią ojcowie o niskiej kulturze biernej (w grupie ODIP – 10 ojców, 16,7%; w grupie ODIC – 11 ojców, 26,2%). Wysoki poziom kultury biernej ojca w znaczącym stopniu wpłynął na wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących (co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie bardzo wysokiej istotności  $\alpha = 0,001$ ). Uczniowie niesłyszący ojców z grupy ODIP uzyskali ze sprawdzianu średnią punktów: 34,28, a uczniowie niesłyszący ojców z grupy ODIC też uzyskali najwyższe średnie wyników, bo 25,33 punktu. Wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących ojców ze średnią kulturą bierną (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,72 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,89 punktu) również dowodzą statystycznie bardzo wysoko istotnej różnicy, co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie bardzo wysokiej istotności  $\alpha = 0,001$ . Należy podkreślić, że najniższe średnie wyniki ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 23,30 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 15,09 punktu), których ojcowie reprezentują niski poziom kultury biernej. Współczynnik t-Studenta na poziomie bardzo wysokiej istotności  $\alpha = 0,001$  również potwierdza tę różnicę. Analiza statystyczna potwierdziła, że wraz ze wzrostem poziomu kultury biernej ojca zwiększają się średnie wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. Wyraźnie potwierdza tę praktycznie pełną zależność współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,99$ .

Tabela 16. Kultura bierna ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego

Kultura bierna ojców	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					p	t <sub>kryt</sub>	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Wysoka	18	30,0	34,28	12	28,6	25,33	0,846	28	3,674*	5,6554 <sup>1</sup>	0,996
Średnia	32	53,3	28,72	19	45,2	20,89	0,200	49	3,500*	7,7183 <sup>1</sup>	
Niska	10	16,7	23,30	11	26,2	15,09	0,081	19	3,883*	5,9255 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

O poziomie reprezentowanej przez ojca kultury czynnej decydowały wykształcenie, systematyczne korzystanie z zasobów dóbr życia kulturalnego, takich jak: kino, teatr, rekreacja czynna, czytanie prasy lub książek. O wysokiej kulturze czynnej ojca decydowały wyższe wykształcenie i korzystanie przez niego ze wszystkich wymienionych dóbr kultury. Średni poziom kultury czynnej dotyczył ojców, którzy uzyskali średnie wykształcenie, a także nie korzystali przynajmniej z jednego lub dwóch z wymienionych dóbr kultury. Ojcowie z wykształceniem zawodowym lub podstawowym, niekorzystający z większości form życia kulturalnego reprezentowali niski poziom kultury czynnej.

Szczegółowa analiza danych liczbowych i procentowych dotyczących kultury czynnej ojca wykazała, że występują różnice w badanych grupach. Zdecydowaną mniejszość stanowią ojcowie reprezentujący wysoki poziom kultury czynnej (w grupie ODIP – 12 ojców, 20,0%; w grupie ODIC – 3 ojców, 7,1%). Dalsza analiza danych liczbowych i procentowych dotyczących średniego i niskiego poziomu kultury czynnej ojca wykazała, że występują różnice w badanych grupach. W grupie ODIP 36 ojców (60,0%) reprezentuje poziom średni, a 12 ojców (20,0%) poziom niski. W grupie ODIC zdecydowanie więcej jest ojców zakwalifikowanych do niskiego poziomu kultury czynnej (26 ojców, 61,9%), a mniej z poziomem średnim (13 ojców, 31,0%). Wysoki poziom kultury czynnej ojca wyraźnie zdeterminował wyższe wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 33,83 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 25,67 punktu). Omówione różnice są statystycznie istotne (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ ). Wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących ojców prezentujących średni poziom kultury czynnej dowodzą statystycznie bardzo wysoko istotnej różnicy, co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ , gdyż średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,00 punktów, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,69 punktu. Należy podkreślić, że najniższe średnie wyniki ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 26,58 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,54 punktu), których ojcowie reprezentują

niski poziom kultury czynnej. Współczynnik t-Studenta na poziomie istotności również  $\alpha = 0,001$  wskazuje na bardzo wysoko istotną różnicę pomiędzy grupami ODIP i ODIC. Analiza wykazała, że im wyższy poziom kultury czynnej ojca, tym wyższa średnia wyników ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. Wyraźnie potwierdza tę praktycznie pełną zależność współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,99$ . W kontekście prowadzonych rozważań należy stwierdzić, że czynnikiem, który ma bezpośredni wpływ na poziom osiągnięć edukacyjnych ucznia niesłyszącego jest poziom kultury czynnej ojca. Dokładne zestawienie zależności między kulturą czynną ojca a wynikiem ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego przedstawia tabela 17.

Tabela 17. Kultura czynna ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego

Kultura czynna ojców	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					p	$t_{kryt}$	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Wysoka	12	20,0	33,83	3	7,1	25,67	0,500	13	2,145***	2,7642 <sup>1</sup>	0,999
Średnia	36	60,0	29,00	13	31,0	21,69	0,397	47	3,510*	4,7538 <sup>1</sup>	
Niska	12	20,0	26,58	26	61,9	19,54	0,730	36	3,582*	3,9858 <sup>1</sup>	

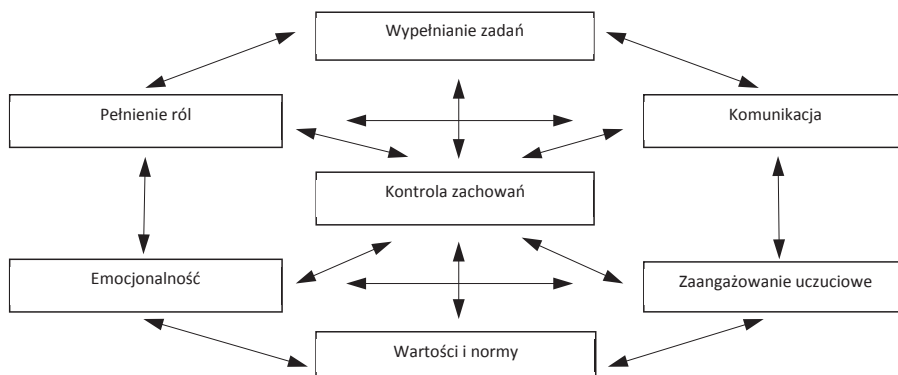
\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna

<sup>1</sup>wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

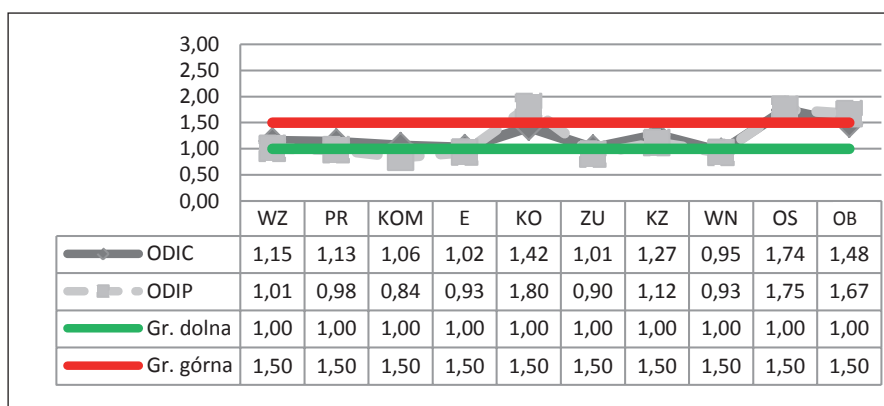
W niniejszych badaniach w celu zdiagnozowania funkcjonowania ojców z obu grup w różnych wymiarach wykorzystano jeden z arkuszy Kwestionariusza Oceny Rodziny (Family Assessment Measure, FAM) Manfreda Cierpki – arkusz rodzinny. Podstawę teoretyczną dla FAM stanowi model procesu funkcjonowania rodziny, w którym dokonano połączenia wymiaru indywidualnego funkcjonowania poszczególnych członków rodziny (podsystemów) z rodziną jako całością.



Schemat 9. Model rodziny na podstawie procesu funkcjonowania rodziny

Źródło: Namysłowska i in. 2002: 2

Autorzy modelu H. Skinner, P. Steinhauer, G. Sitarenios (2000: 192) uwzględnili trzy funkcje. Po pierwsze w modelu tym podkreśla się dynamiczną interakcję między uwzględnionymi wymiarami funkcjonowania rodziny i w rezultacie zajmuje się bardziej procesem niż strukturą rodziny. Po drugie model ten pozwala na integrację teorii systemów z teoriami indywidualnej psychopatologii (dotyczy to przede wszystkim psychoanalizy). Po trzecie twórcy podkreślają znaczenie interakcji systemu rodzinnego z szerszym systemem społecznym, którego jest częścią. Na podstawie arkusza rodzinnego diagnozowano siedem obszarów funkcjonowania ojca w rodzinie (wykres 24): wypełnianie zadań (WZ), pełnienie ról (PR), komunikacja (KOM), emocjonalność (E), zaangażowanie uczuciowe (ZU), wartości i normy (WN), kontrolę zachowań (KZ). Kwestionariusz zawiera też dodatkowo skale kontrolne: kontrola (KO), oczekiwania społeczne (OS) i obrona (OB). Wyniki uzyskane w zastosowanym arkuszu odczytano w myśl zasady: im wyższy wynik, tym gorsze funkcjonowanie ojca w danym wymiarze.



Wykres 24. Usrednione wyniki Kwestionariusza Oceny Rodziny

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Na wykresie 24 zobrazowano graficznie usrednione wyniki. Wyniki powyżej linii zielonej (wartość 1), a zwłaszcza powyżej linii czerwonej (wartość 1,5) oznaczają negatywne oceny poszczególnych wymiarów funkcjonowania rodziny. Natomiast wyniki poniżej linii zielonej są ocenami pozytywnymi. Szczegółowa analiza wykazała, że wartości srednich wyników uzyskanych przez ojców z grupy ODIP różnią się statystycznie od analogicznych srednich wyników ojców z grupy ODIC. Kierunek różnic jest taki sam: wyższe, czyli gorsze, wyniki dotyczą ojców z grupy ODIP. Ojcowie z grupy ODIP najlepiej ocenili swoje funkcjonowanie w rodzinie w wymiarach, takich jak: komunikacja (0,84), zaangażowanie uczuciowe (0,90), emocjonalność (0,93), wartości i normy (0,93) oraz pełnienie ról (0,98), natomiast gorsze wyniki uzyskali w wypełnianiu zadań (1,01), oczekiwaniach społecznych (1,75), obronie (1,67). Z kolei ojcowie z grupy ODIC jako najlepsze wyniki uzyskali w następujących wymiarach: wartości i normy (0,95), zaangażowanie uczuciowe (1,01), emocjonalność (1,02), a wyraźnie gorsze oceny dotyczyły wymiarów określonych jako oczekiwania społeczne (1,74), obrona



(1,48), wypełnianie zadań (1,15), pełnienie ról (1,13) i komunikacja (1,06). Należy jednak podkreślić, że wyniki ojców z grupy ODIC najbardziej odbiegały od stanu pożądanego, czyli kryterium, jakie stanowi punkt 1, a nawet ostatecznej granicy ocen negatywnych i pozytywnych, czyli punkt 1,5.

Pierwszym z podstawowych dla tego modelu rodziny jest wymiar dotyczący **wypełniania zadań** przez ojca. Właściwe wypełnianie zadań pozwala rodzinie na osiągnięcie celów biologicznych, psychologicznych i społecznych. W obu badanych grupach w podskali określającej wypełnianie zadań przeważał poziom przeciętny (w grupie ODIP – 33 ojców, 55,0%; w grupie ODIC – 21 ojców, 50,0%) i właściwy (w grupie ODIP – 25 ojców, 41,7%; w grupie ODIC – 14 ojców, 33,3%). Najmniej ojców uzyskało poziom niewłaściwy (w grupie ODIP – 2 ojców, 3,3%; w grupie ODIC – 7 ojców, 16,7%).

Wymiar **pełnienie ról** odnosi się do prawidłowego wykonywania zadań w rodzinie. W tym modelu rodziny wyróżniono role tradycyjne (matki, ojca) i idiosyntaktyczne wyrażające rodzinne lub (i) indywidualne patologie. W przypadku tej podskali również dominował poziom przeciętny (w grupie ODIP – 31 ojców, 51,7%; w grupie ODIC – 27 ojców, 64,3%). Kolejnym poziomem był właściwy (w grupie ODIP – 24 ojców, 40,0%; w grupie ODIC – 9 ojców, 21,4%) i najmniej wyników odnotowano dla profilu niewłaściwego (w grupie ODIP – 5 ojców, 8,3%; w grupie ODIC – 6 ojców, 14,3%).

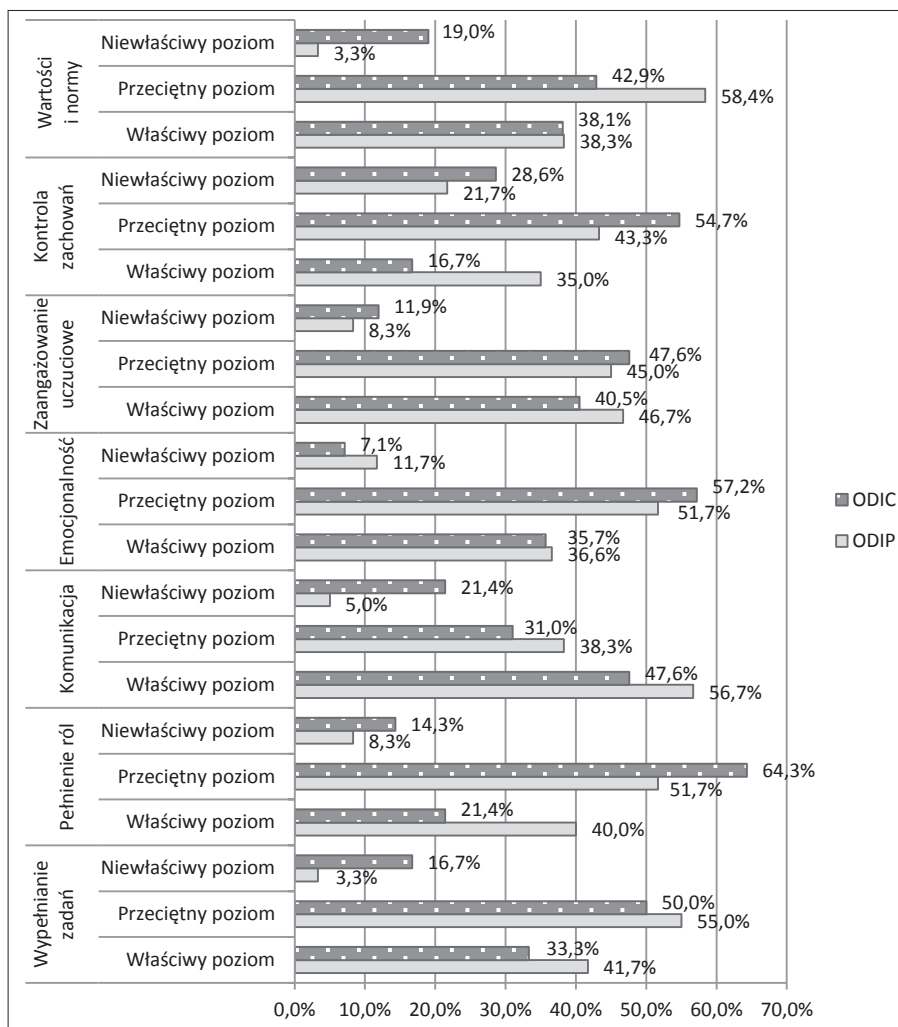
Następnymi diagnozowanymi wymiarami funkcjonowania ojca w rodzinie były **komunikacja i emocjonalność**. Twórcy modelu rozumieją komunikację jako wymianę zrozumiałych informacji między członkami rodziny (Skinner, Steinhauer, Sitarenios 2000: 192). Zgodnie z takim ujęciem definicyjnym komunikacja może być emocjonalna, instrumentalna lub neutralna. Na tle uzyskanych wyników można stwierdzić, że w badanych rodzinach komunikacja nie jest zakłócona. Większość ojców z obu badanych grup uzyskała właściwy poziom (w grupie ODIP – 34 ojców, 56,7%; w grupie ODIC – 20 ojców, 47,6%). W dalszej kolejności był poziom przeciętny (w grupie ODIP – 23 ojców, 38,3%; w grupie ODIC – 13 ojców, 31,0%) i najmniej wskazań odnotowano w zakresie poziomu niewłaściwego (w grupie ODIP – 3 ojców, 5,0%; w grupie ODIC – 9 ojców, 21,4%).

W podskali emocjonalność najwięcej wskazań miał poziom przeciętny (w grupie ODIP – 31 ojców, 51,7%; w grupie ODIC – 24 ojców, 57,2%), a drugi w kolejności był poziom właściwy (w grupie ODIP – 22 ojców, 36,6%; w grupie ODIC – 15 ojców, 35,7%). Najmniej wyników odnotowano w zakresie poziomu niewłaściwego (w grupie ODIP – 7 ojców, 11,7%; w grupie ODIC – 3 ojców, 7,1%).

**Zaangażowanie uczuciowe** (inaczej afektywne nawiązywanie relacji) wyraża się w stopniu i jakości wzajemnego zainteresowania się sobą członków rodziny. W badanych grupach średnie wyników dla tej podskali różniły się nieznacznie. W grupie ojców z ODIP dominował poziom właściwy (28 ojców, 46,7%), a poziom przeciętny był nieznacznie niższy (27 ojców, 45,0%). Zaledwie 5 ojców z grupy ODIP (8,3%) uzyskało poziom niewłaściwy. Natomiast w grupie ojców z ODIC najwięcej wskazań uzyskał poziom przeciętny (20 ojców, 47,6%). Jako drugi z kolei był poziom właściwy (17 ojców, 40,5%) i ostatnim był poziom niewłaściwy (5 ojców, 11,9%).

O **kontroli zachowań** decydują różne interpersonalne strategie i techniki mające na celu wpływ na zachowania poszczególnych członków rodziny. Analiza empiryczna wykazała, że w obu grupach ojców w podskali kontrola zachowań dominował poziom przeciętny (w grupie ODIP – 26 ojców, 43,3%; w grupie ODIC – 23 ojców, 54,7%). Jako kolejne pojawiły się poziomy właściwy (w grupie ODIP – 21 ojców, 35,0%; w grupie ODIC – 7 ojców, 16,7%) oraz niewłaściwy (w grupie ODIP – 13 ojców, 21,7%; w grupie ODIC – 12 ojców, 28,6%).

Podobnie prezentowały się wyniki uzyskane przez ojców w podskali **normy i wartości**. Dominowały poziomy przeciętny (w grupie ODIP – 35 ojców, 58,4%; w grupie ODIC – 18 ojców, 42,9%) i właściwy (w grupie ODIP – 23 ojców, 38,3%; w grupie ODIC – 16 ojców, 38,1%). Poziomy niewłaściwy gorzej wypadł w grupie ojców z ODIC (8 ojców, 19,0%) w porównaniu z grupą ojców z ODIP (2 ojców, 3,3%). Prezentowany przez badanych ojców system wartości i norm stanowi sumę tego, co jest akceptowane przez wszystkich członków rodziny.



Wykres 25. Wymiary funkcjonowania ojca w rodzinie

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Dalsza analiza empiryczna dotyczyła zależności między siedmioma wymiarami funkcjonowania ojca w rodzinie a osiągnięciami edukacyjnymi ich dzieci niesłyszących. W pierwszym wymiarze: wypełnianie zadań, najwyższą średnią wyników ze sprawdzianu osiągnęli ci uczniowie niesłyszący z grupy ODIP, których ojcowie uzyskali poziom właściwy (31,12 punktu), a niższe wyniki niesłyszący uczniowie ojców, którzy w tym wymiarze zdobyli poziom niewłaściwy (30,50 punktu) i przeciętny (28,18 punktu). W grupie ODIC najlepsze osiągnięcie edukacyjne mieli uczniowie niesłyszący, których ojcowie otrzymali poziom przeciętny (21,57 punktu), a niższy wynik ze sprawdzianu dotyczył tej grupy uczniów, których ojcowie uzyskali poziom właściwy (19,93 punktu) i niewłaściwy (19,29 punktu). Statystycznie bardzo wysoko istotną różnicę w zakresie poziomu właściwego i przeciętnego między badanymi grupami potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ , a w zakresie poziomu niewłaściwego jest to różnica istotna statystycznie (w tym przypadku potwierdza tę zależność współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ ). Powyższa interpretacja danych pozwala na sformułowanie założenia, że osiągnięcia edukacyjne uczniów niesłyszących różnią się na poziomie wypełniania zadań przez ojca, jeżeli jest właściwy, determinuje wyższy poziom wyników ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. Niestety, analiza statystyczna wykazała, że to założenie nie potwierdziło się, a ponadto współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = -0,88$  dowodzi, że zachodzi wręcz przeciwna zależność na bardzo wysokim stopniu istotności.

W następnym wymiarze funkcjonowania: pełnienie ról, najwyższą średnią wyników ze sprawdzianu otrzymała ta grupa uczniów niesłyszących z grupy ODIP, których ojcowie uzyskali poziom właściwy (31,50 punktu), a niższe wyniki niesłyszący uczniowie ojców, którzy w tym wymiarze zdobyli niższy poziom, czyli przeciętny (28,26 punktu), i niewłaściwy (27,40 punktu). W grupie ODIC powyższa zależność prezentowała się inaczej, gdyż najlepsze osiągnięcie edukacyjne mieli uczniowie niesłyszący, których ojcowie otrzymali poziom przeciętny (21,00 punktów), a niższy wynik ze sprawdzianu otrzymali uczniowie niesłyszący, których ojcowie uzyskali poziom właściwy (20,67 punktu) i niewłaściwy (20,00 punktów). Podobnie jak w przypadku wypełniania zadań również w przypadku pełnienia ról przez badanych ojców między badanymi grupami zachodzi statystycznie bardzo wysoko istotna różnica w zakresie poziomu właściwego i przeciętnego, co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . W zakresie poziomu niewłaściwego nie występuje różnica istotna statystycznie (w tym przypadku współczynnik t-Studenta dla  $\alpha = 0,05$  mniejszy od wartości krytycznej). Przeprowadzona analiza statystyczna pozwala na sformułowanie założenia, że osiągnięcia edukacyjne uczniów niesłyszących różnią się na poziomie pełnienia ról przez ojca, czyli właściwy poziom determinuje wyższy poziom wyników ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. Należy zaznaczyć, że to założenie dotyczy w pełni przypadku ojców z grupy ODIP, natomiast w grupie ojców ODIC tylko częściowo. Dla obu grup badawczych zależność między wynikami ze sprawdzianu uczniów niesłyszących a pełnieniem ról przez ojca jest przeciętna, co potwierdza współczynnik korelacji r-Pearsona na poziomie  $r = 0,38$ .

Podstawą do wypełniania przez ojca zadań i pełnienia ról jest kolejny wymiar modelu rodziny: komunikacja. Między wynikami ze sprawdzianu uczniów niesłyszących a tym wymiarem funkcjonowania ojców zachodzi statystycznie bardzo wysoko (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ) oraz wysoko istotna różnica (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ ). Najwyższe średnie wyniki ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,03 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,45 punktu), których ojcowie reprezentują właściwy poziom komunikacji. Natomiast wyraźnie niższe osiągnięcia edukacyjne są charakterystyczne dla tej grupy uczniów niesłyszących, których ojcowie uzyskali przeciętny (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,17 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,31 punktu) i niewłaściwy poziom (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 25,67 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 17,89 punktu) komunikacji. Analiza potwierdziła, że wraz ze wzrostem poziomu komunikacji ojca zwiększają się średnie wyniki ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. Wyraźnie potwierdza tę praktycznie pełną zależność współczynnik korelacji r-Pearsona na poziomie  $r = 0,98$ .

Emocjonalność również w znaczący sposób wpływa na analizowane wcześniej wymiary funkcjonowania ojców: wypełnianie zadań i pełnienie ról. W przypadku tego wymiaru pojawiły się bardzo wysoko istotne różnice (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ) dla postawy właściwej i przeciętnie właściwej. Natomiast dla niewłaściwej emocjonalności nie wystąpiły różnice istotne statystycznie (w tym przypadku współczynnik t-Studenta dla  $\alpha = 0,05$  – mniejszy od wartości krytycznej) pomiędzy poziomem emocjonalności ojców z obu grup a osiągnięciami edukacyjnymi ich dzieci niesłyszących. Najwyższe średnie wyniki ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 33,36 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,13 punktu), których ojcowie reprezentują właściwy poziom emocjonalności. Wyraźnie niższe osiągnięcia edukacyjne są charakterystyczne dla tej grupy uczniów niesłyszących, których ojcowie uzyskali niewłaściwy poziom (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,14 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,67 punktu), a następnie przeciętny (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 26,81 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,33 punktu) poziom tego wymiaru funkcjonowania. Można zaproponować wniosek, że wyższy poziom emocjonalności ojca wpływa efektywnie na osiągnięcia edukacyjne uczniów niesłyszących. Jest to zależność znaczna, czego dowodzi współczynnik korelacji r-Pearsona na bardzo wysokim poziomie  $r = 0,78$ .

Należy podkreślić, że analiza statystyczna dotycząca zaangażowania uczuciowego ojców wobec dziecka niesłyszącego udowodniła pozytywny wpływ tego wymiaru na ich osiągnięcia edukacyjne. Najwyższe średnie wyniki ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 31,32 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,53 punktu), których ojcowie reprezentują właściwy

poziom afektywnego nawiązywania relacji. Niższe osiągnięcia edukacyjne są charakterystyczne dla tej grupy uczniów niesłyszących, których ojcowie uzyskali przeciętny poziom (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 27,89 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,05 punktu), a następnie poziom niewłaściwy (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 27,80 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,00 punktów) tego wymiaru funkcjonowania. W tym przypadku pojawiły się różnice bardzo wysoko istotne (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ) dla właściwego i przeciętnego wymiaru zaangażowania uczuciowego. W przypadku niewłaściwego zaangażowania uczuciowego nie wystąpiły różnice istotne statystycznie (w tym przypadku współczynnik t-Studenta dla  $\alpha = 0,05$  – mniejszy od wartości krytycznej) pomiędzy poziomem zaangażowania uczuciowego ojców z obu grup a osiągnięciami edukacyjnymi ich dzieci niesłyszących. Można zaproponować wniosek, że właściwy poziom zaangażowania uczuciowego ojca wpływa efektywnie na osiągnięcia edukacyjne uczniów niesłyszących. Jest to zależność praktycznie pełna, czego dowodzi współczynnik korelacji r-Pearsona na poziomie  $r = 0,99$ .

Kontrola zachowań badanych ojców świadczy o pojawieniu się w ich zachowaniach trudności związanych ze wzmacnianiem stałości określonego stylu funkcjonowania. Szczegółowa analiza wykazała, że najwyższą średnią wyników ze sprawdzianu otrzymała ta grupa uczniów niesłyszących z grupy ODIP, których ojcowie uzyskali poziom właściwy (32,00 punkty), a niższe wyniki niesłyszący uczniowie ojców, którzy w tym wymiarze zdobyli poziom przeciętny (27,19 punktu) i niewłaściwy (30,00 punktów). W grupie ODIC omawiana zależność prezentowała się inaczej, tzn. największe osiągnięcia edukacyjne mieli uczniowie niesłyszący, których ojcowie otrzymali poziom przeciętny (21,04 punktu), a niższy wynik ze sprawdzianu otrzymali uczniowie niesłyszący, których ojcowie uzyskali poziom niewłaściwy (20,33 punktu) i właściwy (19,86 punktu). W przypadku tego wymiaru funkcjonowania badanych ojców widać statystycznie bardzo wysoko istotną różnicę w zakresie trzech poziomów: właściwego, przeciętnego i niewłaściwego między badanymi grupami, co potwierdza współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Analiza statystyczna pozwala na sformułowanie wniosku, że osiągnięcia edukacyjne uczniów niesłyszących różnią się na poziomie kontroli zachowań przez ojca, czyli niekoniecznie właściwy poziom determinuje wyższy poziom wyników ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. Powyższe założenie potwierdza współczynnik korelacji r-Pearsona na poziomie  $r = -0,99$ .

Ostatni wymiar funkcjonowania ojca w rodzinie: wartości i normy, wpłynął pozytywnie na osiągnięcia edukacyjne dziecka niesłyszącego. Powyższa zależność przedstawia się następująco: wyższe średnie wyniki ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 32,04 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 22,31 punktu), których ojcowie reprezentują właściwy poziom wartości i norm, a niższe osiągnięcia edukacyjne są charakterystyczne dla tej grupy uczniów niesłyszących, których ojcowie uzyskali przeciętny poziom (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,14 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,17 punktu)



i niewłaściwy poziom (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 23,50 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 18,38 punktu) tego wymiaru funkcjonowania. Stwierdzone różnice są statystycznie bardzo wysoko istotne (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ) dla poziomu właściwego i przeciętnego wymiaru: wartości i normy. W przypadku poziomu niewłaściwego nie wystąpiły różnice istotne statystycznie (w tym przypadku współczynnik t-Studenta dla  $\alpha = 0,05$  – mniejszy od wartości krytycznej) pomiędzy poziomem wartości i norm ojców z obu grup a osiągnięciami edukacyjnymi ich dzieci niesłyszących. Podsumowaniem może być wniosek, że pomiędzy poziomem wartości i norm ojców z obu grup a osiągnięciami edukacyjnymi ich dzieci niesłyszących wystąpiła korelacja i jest ona praktycznie pełna, czego dowodzi współczynnik korelacji r-Pearsona na poziomie  $r = 0,99$ .

Tabela 18. Wymiary funkcjonowania ojca w rodzinie a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego

Wymiary funkcjonowania ojca w rodzinie		Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
		ODIP			ODIC					p	$t_{kryt}$	
		N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Wypełnianie zadań	Właściwy poziom	25	41,7	31,12	14	33,3	19,93	0,178	37	3,574*	6,6744 <sup>1</sup>	-0,888
	Przeciętny poziom	33	55,0	28,18	21	50,0	21,57	0,426	52	3,488*	4,8376 <sup>1</sup>	
	Niewłaściwy poziom	2	3,3	30,50	7	16,7	19,29	0,041	7	2,365***	3,3477 <sup>2</sup>	
Pełnienie ról	Właściwy poziom	24	40,0	31,50	9	21,4	20,67	0,656	31	3,633*	4,7897 <sup>1</sup>	0,380
	Przeciętny poziom	31	51,7	28,26	27	64,3	21,00	0,485	56	3,473*	6,4929 <sup>1</sup>	
	Niewłaściwy poziom	5	8,3	27,40	6	14,3	20,00	0,295	9	2,262***	1,7574 <sup>1</sup>	
Komunikacja	Właściwy poziom	34	56,7	30,03	20	47,6	21,45	0,220	52	3,488*	5,7107 <sup>1</sup>	0,988
	Przeciętny poziom	23	38,3	29,17	13	31,0	21,31	0,960	34	3,601*	4,5284 <sup>1</sup>	
	Niewłaściwy poziom	3	5,0	25,67	9	21,4	17,89	0,027	10	3,169**	3,5269 <sup>2</sup>	
Emocjonalność	Właściwy poziom	22	36,6	33,36	15	35,7	21,13	0,946	35	3,591*	7,9071 <sup>1</sup>	0,783
	Przeciętny poziom	31	51,7	26,81	24	57,2	20,33	0,756	53	3,484*	5,2542 <sup>1</sup>	
	Niewłaściwy poziom	7	11,7	29,14	3	7,1	20,67	0,194	8	2,306***	1,9435 <sup>1</sup>	
Zaangażowanie uczuciowe	Właściwy poziom	28	46,7	31,32	17	40,5	21,53	0,590	43	3,532*	5,5339 <sup>1</sup>	0,999
	Przeciętny poziom	27	45,0	27,89	20	47,6	20,05	0,378	45	3,520*	5,4964 <sup>1</sup>	
	Niewłaściwy poziom	5	8,3	27,80	5	11,9	20,00	0,056	8	2,306***	2,1355 <sup>1</sup>	



Kontrola zachowań	Właściwy poziom	21	35,0	32,00	7	16,7	19,86	0,711	26	3,707*	5,0511 <sup>1</sup>	-0,999
	Przeciętny poziom	26	43,3	27,19	23	54,7	21,04	0,620	47	3,510*	4,3673 <sup>1</sup>	
	Niewłaściwy poziom	13	21,7	30,00	12	28,6	20,33	0,096	23	3,768*	5,1448 <sup>1</sup>	
Wartości i normy	Właściwy poziom	23	38,3	32,04	16	38,1	22,31	0,291	37	3,574*	6,3270 <sup>1</sup>	0,994
	Przeciętny poziom	35	58,4	28,14	18	42,9	20,17	0,802	51	3,492*	5,2660 <sup>1</sup>	
	Niewłaściwy poziom	2	3,3	23,50	8	19,0	18,38	0,961	8	2,306***	1,2889 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna

\*\*\* dla  $\alpha = 0,005$  statystycznie istotna

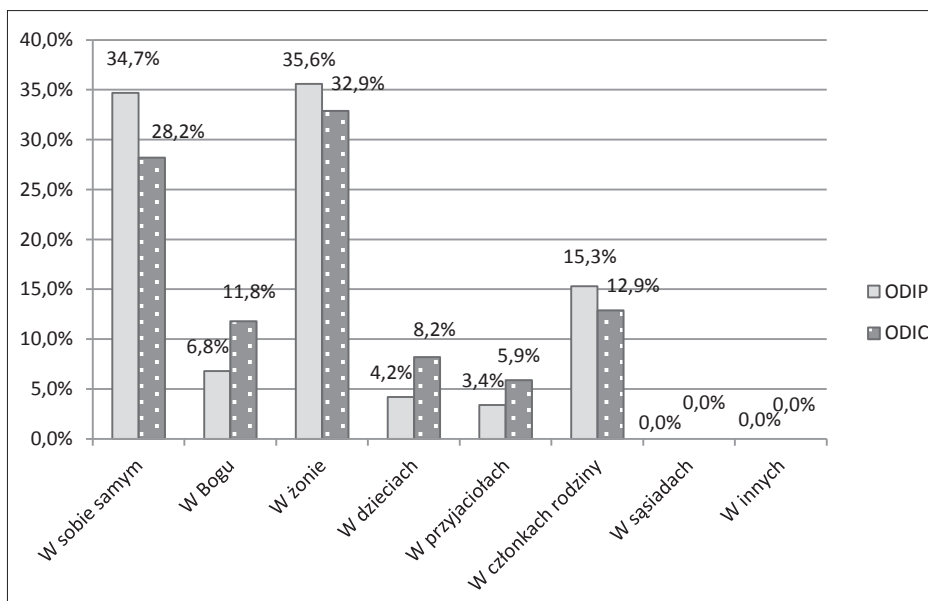
<sup>1</sup>wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

<sup>2</sup>wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z niejednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

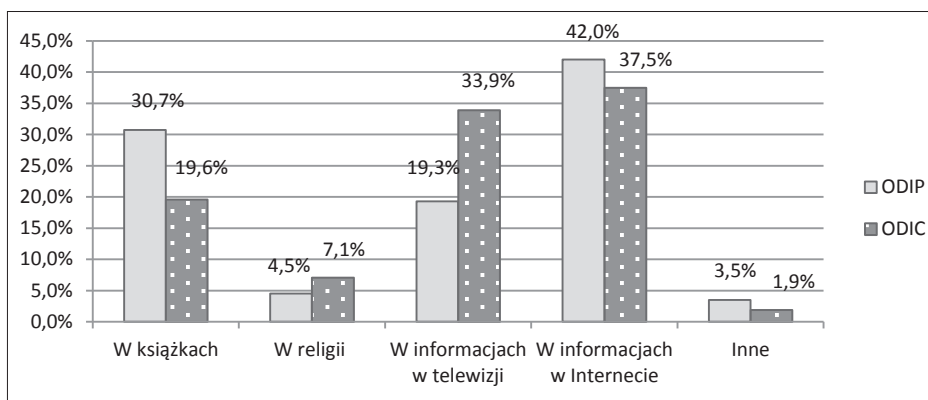
Jednym z trudniejszych do zdiagnozowania kwestii w niniejszych badaniach był **światopogląd ojców**. Zdecydowana większość ojców biorących udział w badaniach zadeklarowała się jako katolicy (w grupie ODIP – 47 ojców, 78,3%; w grupie ODIC – 29 ojców, 69,0%). Z analizy danych empirycznych wynika, że osobami, które stanowiły źródło siły dla badanych ojców w radzeniu sobie z trudnościami dotyczącymi rehabilitacji i edukacji dziecka niesłyszącego byli przede wszystkim żona (w grupie ODIP – 42 ojców, 35,6%; w grupie ODIC – 28 ojców, 32,9%) lub inni członkowie najbliższej rodziny (w grupie ODIP – 18 ojców, 15,3%; w grupie ODIC – 11 ojców, 12,9%). Jednakże niektórzy ojcowie sami przyznali sobie autonomię w podejmowaniu decyzji dotyczących potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka niesłyszącego (w grupie ODIP – 41 ojców, 34,7%; w grupie ODIC – 24 ojców, 28,2%). W badanej populacji była też grupa, która wskazała jako osoby znaczące: Boga (w grupie ODIP – 8 ojców, 6,8%; w grupie ODIC – 10 ojców, 11,8%), dzieci (w grupie ODIP – 5 ojców, 4,2%; w grupie ODIC – 7 ojców, 8,2%), a także przyjaciół (w grupie ODIP – 4 ojców, 3,4%; w grupie ODIC – 5 ojców, 5,9%). Opinie badanych ojców na temat osób stanowiących źródło siły w radzeniu sobie z potrzebami edukacyjnymi dziecka niesłyszącego przedstawia wykres 26.

W prowadzonych badaniach diagnostycznych ojcowie wyrazili również swoje opinie na temat innych źródeł dających im siłę w radzeniu sobie z trudnościami dotyczącymi potrzeb edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Ojcowie z grupy ODIP najczęściej wskazywali informacje z Internetu (37 ojców, 42,0%) i z książek (27 ojców, 30,7%), a ojcowie z grupy ODIC oprócz źródeł internetowych (21 ojców, 37,5%) ważną rolę przypisali informacjom z telewizji (19 ojców, 33,9%). Ponadto pozostali badani ojcowie z grupy ODIP podali telewizję (17 ojców, 19,3%), a ojcowie z grupy ODIC – książki (11 ojców, 19,6%). Zaledwie 4 ojcowie z grupy ODIP (4,5%) i 4 ojcowie z grupy ODIC (7,1%) uznało, że religia pomaga im w radzeniu sobie z trudnościami związanymi z rehabilitacją i edukacją dziecka niesłyszącego.



Wykres 26. Opinie badanych ojców na temat tego, w kim widzą źródło siły w radzeniu sobie z potrzebami edukacyjnymi dziecka niesłyszącego

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

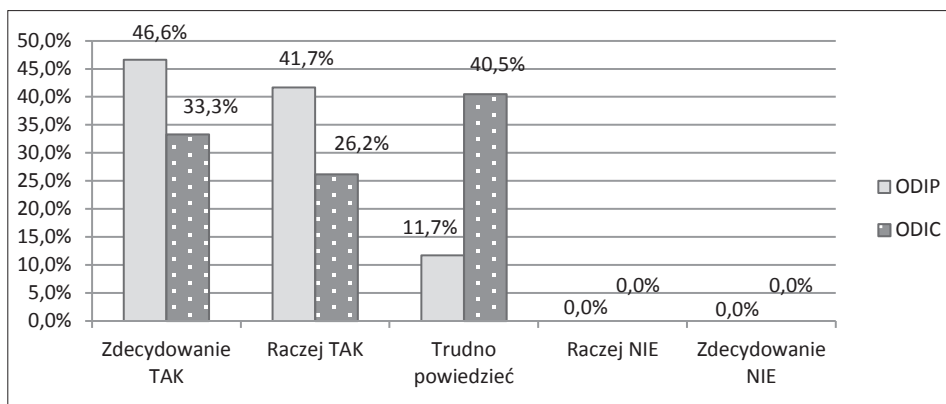


Wykres 27. Preferowane źródła wsparcia w radzeniu sobie z trudnościami dotyczącymi potrzeb edukacyjnych dziecka niesłyszącego w opiniach badanych ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Na podstawie dokonanej analizy pomimo rozbieżności opinii badanych na temat światopoglądu widać wyraźnie, że zdecydowana większość ojców stwierdziła, iż właśnie światopogląd pomógł im w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego (w grupie ODIP – 53 ojców, 88,3%; w tym: 28 *zdecydowanie* (46,6%) i 25 *raczej* (41,7%), w grupie ODIC – 25

ojców, 59,5% w tym: 14 *zdecydowanie* (33,3%) i 11 *raczej* (26,2%). Pozostali wykazali stosunek obojętny, przy czym więcej odpowiedzi: „trudno powiedzieć” zadeklarowali ojcowie z grupy ODIC (17 ojców, 40,5%) niż z grupy ODIP (7 ojców, 11,7%). Wśród opinii ojców z obu badanych grup nie pojawiły się wypowiedzi potwierdzające, że światopogląd nie wpływa na kształtowanie motywacji osiągnąć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.



Wykres 28. Opinie badanych ojców dotyczące wpływu światopoglądu na kształtowanie motywacji osiągnąć edukacyjnych dziecka niesłyszącego

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

W obu badanych grupach wyższe średnie ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący, których ojcowie przyjęli postawę zdecydowanie pozytywną (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 31,86 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 22,79 punktu). Opisana różnica ma charakter statystycznie bardzo wysoko istotny, a dowodem jest współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Uczniowie niesłyszący, których ojcowie przyjęli postawę raczej pozytywną (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 27,80 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,91 punktu) lub postawę obojętną (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 26,00 punktów, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 18,71 punktu), uzyskali niższe wyniki ze sprawdzianu. Były to różnice o charakterze statystycznie bardzo wysoko istotnym (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Można postawić wniosek, że światopogląd ojca wpływa na wyższe wyniki ze sprawdzianu, jakie osiągają uczniowie niesłyszący, i jest to zależność praktycznie pełna, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,99$ . Rezultaty powyższej analizy zawiera tabela 19.

Tabela 19. Światopogląd ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego

Wpływ światopoglądu ojca	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					p	t <sub>kryt</sub>	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Zdecydowanie TAK	28	46,6	31,86	14	33,3	22,79	0,566	40	3,551*	5,1826 <sup>1</sup>	0,999
Raczej TAK	25	41,7	27,80	11	26,2	20,91	0,255	34	2,728*	3,9143 <sup>1</sup>	
Trudno powiedzieć	7	11,7	26,00	17	40,5	18,71	0,625	22	2,819*	4,2354 <sup>1</sup>	
Raczej NIE	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i	n.i.	n.i	n.i	
Zdecydowanie NIE	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i	n.i.	n.i	n.i	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariancjami prób

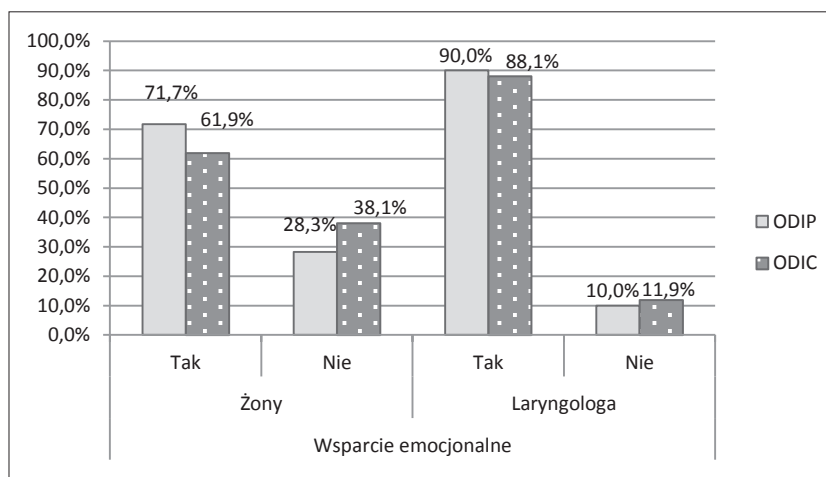
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

## Rozdział VII

### Wymiary wsparcia społecznego wobec ojca a osiągnięcia edukacyjne dziecka niesłyszącego

#### 7.1. Emocjonalny wymiar wsparcia społecznego

Diagnoza uszkodzenia słuchu dziecka powoduje u ojców określone w czasie reakcje, natychmiastowe lub odroczone<sup>1</sup>. Bardzo ważne znaczenie w okresie rozpoznania i zdiagnozowania głuchoty u dziecka odgrywa wsparcie emocjonalne. Emocjonalny wymiar wsparcia społecznego jest związany z przekazywaniem podczas interakcji takich emocji, które zmniejszają stres, odzwierciedlają troskę i pozytywny stosunek do osoby potrzebującej tego (Cobb 1976: 301). Sposób przekazania informacji o uszkodzeniu słuchu przez specjalistę może być źródłem bolesnych przeżyć rodzica. Zdaniem Z. Kazanowskiego (2003: 96) kontakty rodziców z profesjonalistami mogą decydować o całym dalszym życiu rodziny.



Wykres 29. Osoby wspierające emocjonalnie badanych ojców w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Zdecydowana większość badanych ojców potwierdziła, że w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka szukali przede wszystkim wsparcia emocjonalnego u żony (w grupie ODIP – 43 ojców, 71,7%; w grupie ODIC

<sup>1</sup> Dane na temat emocjonalnych reakcji badanych ojców na wiadomość o uszkodzeniu słuchu przedstawiono w podrozdziale 6.2.

– 26 ojców, 61,9%). Jednak była też w badanej populacji mniejszość ojców (w grupie ODIP – 17 ojców, 28,3%; w grupie ODIC – 16 ojców, 38,1%), która nie chciała wspierającej pomocy od żony. Zdaniem H. Sęk, R. Cieślaka (2004: 21) niskie nasilenie potrzeb wsparcia jest charakterystyczne dla osób z silną potrzebą autonomii i niezależności. Jest to również cecha różnicująca mężczyzn od kobiet. Fakt uzyskania informacji od laryngologa, że dziecko nie słyszy też powodował stres. Wsparcie emocjonalne otrzymane od laryngologa również ojcowie ocenili pozytywnie (w grupie ODIP – 54 ojców, 90,0%; w grupie ODIC – 37 ojców, 88,1%). Tylko 6 ojców z grupy ODIP (10,0%) i 5 ojców z grupy ODIC (11,9%) stwierdziło, że laryngolog poinformował rodziców o rozpoznaniu uszkodzenia słuchu, ale nie przekazał żadnych uspokajających emocji. W obu badanych grupach wyższe wyniki ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący, których ojcowie otrzymali wsparcie emocjonalne od żony (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,58 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,88 punktu) i od laryngologa (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,67 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,08 punktu). Natomiast uczniowie niesłyszący, których ojcowie nie otrzymali tego wymiaru wsparcia od żony (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 26,71 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,25 punktu) i laryngologa (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 27,83 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 17,40 punktu), uzyskali niższe wyniki ze sprawdzianu. Opisana różnica pomiędzy grupami ODIP i ODIC ma charakter statystycznie bardzo wysoko istotny, a dowodem jest współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  lub istotny dla współczynnika t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ . Można postawić wniosek, że emocjonalny wymiar wsparcia społecznego przekazywany przez żonę i laryngologa w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu wpływa efektywnie na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Jest to zależność praktycznie pełna, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 1$ .

Tabela 20. Emocjonalny wymiar wsparcia społecznego wobec ojca w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka a wynik dziecka ze sprawdzianu

Emocjonalny wymiar wsparcia		Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
		ODIP			ODIC					p	$t_{kryt}$	
		N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Żony	Tak	43	71,7	30,58	26	61,9	20,88	0,346	67	3,442*	7,3198 <sup>1</sup>	1
	Nie	17	28,3	26,71	16	38,1	20,25	0,129	31	3,633*	4,1360 <sup>1</sup>	
Laryngologa	Tak	54	90,0	29,67	37	88,1	21,08	0,370	89	3,574*	7,8311 <sup>1</sup>	1
	Nie	6	10,0	27,83	5	11,9	17,40	0,958	9	2,262***	3,0457 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

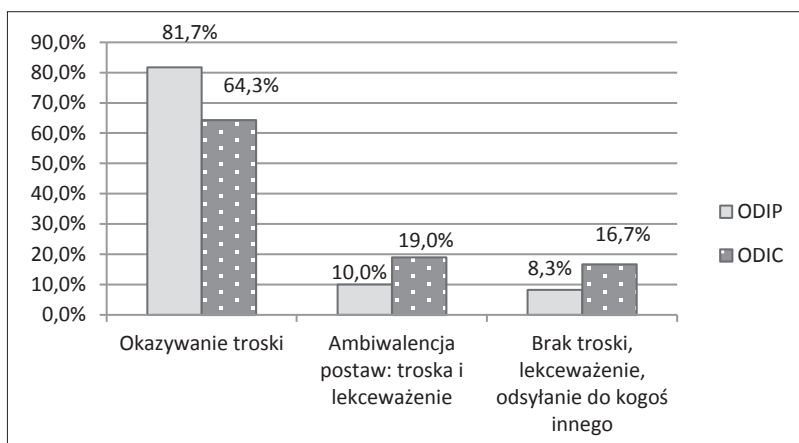
\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań



Po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka rozpoczęto rehabilitację i wszystkie dzieci były objęte terapią mowy, którą prowadził logopeda w specjalistycznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Emocjonalne wsparcie otrzymane od logopedy zostało ocenione przez ojców bardzo pozytywnie. W opiniach badanych ojców większość logopedów okazywała troskę i pełne zrozumienie dla problemów rodzinnych (w grupie ODIP – 49 ojców, 81,7%; w grupie ODIC – 27 ojców, 64,3%). Jednocześnie 6 ojców z grupy ODIP (10,0%) i 8 ojców z grupy ODIC (19,0%) zadeklarowało, że logopeda okazywał ambiwalentne emocje, czasami był wyrozumiały, ale zdarzało się, iż byli przez niego traktowani z lekceważeniem. Pozostali ojcowie stwierdzili, że byli traktowani jak histerycy i wyraźnie lekceważono ich potrzebę wsparcia emocjonalnego (w grupie ODIP – 5 ojców, 8,3%; w grupie ODIC – 7 ojców, 16,7%).



Wykres 30. Emocjonalny wymiar wsparcia logopedy wobec badanych ojców w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Najwyższą średnią ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący z grupy ODIP, których ojcowie zadeklarowali, że logopeda okazywał im ambiwalentne emocje (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,17 punktu), zaś z grupy ODIC ci uczniowie, których ojcowie zaobserwowali pozytywne reakcje logopedy (średnia wyników ze sprawdzianu dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,85 punktu). Opisana różnica ma charakter statystycznie bardzo wysoko istotny, a dowodem jest współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Natomiast uczniowie niesłyszący, których ojcowie nie otrzymali emocjonalnego wsparcia od logopedy (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 25,80 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 18,29 punktu), uzyskali wyraźnie najniższe wyniki ze sprawdzianu. W tym przypadku również wystąpiła różnica o charakterze statystycznie bardzo istotnym (a dowodem jest współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ ). Na podstawie przeprowadzonej analizy można sformułować wniosek, że emocjonalny wymiar wsparcia społecznego przekazywany przez logopedę w okresie rehabilitacji dziecka nie-

słyszającego ma pozytywny wpływ na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszającego. Jest to zależność wysoka, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,50$ .

**Tabela 21.** Emocjonalny wymiar wsparcia społecznego logopedy wobec ojca w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszającego a jego wynik ze sprawdzianu

Emocjonalny wymiar wsparcia logopedy	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					p	$t_{kryt}$	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Okazywanie troski	49	81,7	29,78	27	64,3	21,85	0,544	74	3,427*	6,0495 <sup>1</sup>	0,504
Ambiwalencja postaw: troska i lekceważenie	6	10,0	30,17	8	19,0	18,63	0,872	12	4,318*	5,8397 <sup>1</sup>	
Brak troski, lekceważenie, odsyłanie do kogoś innego	5	8,3	25,80	7	16,7	18,29	0,593	10	3,169**	3,2261 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

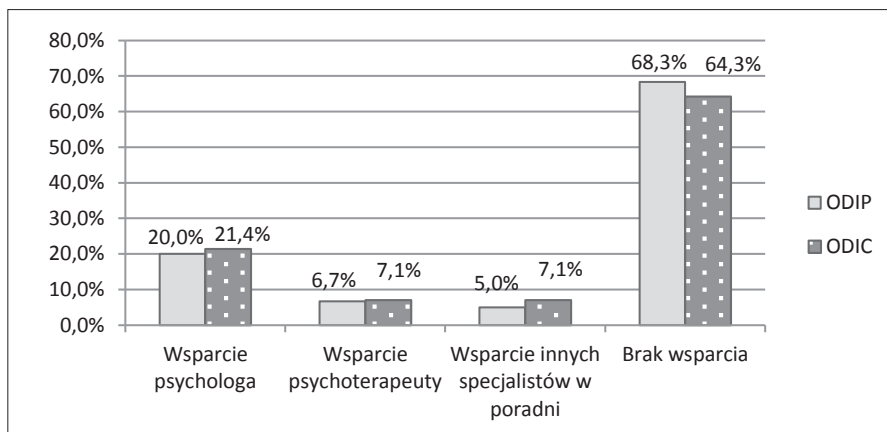
\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariancjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Analiza kolejnych opinii ojców dotyczących źródła emocjonalnego wymiaru wsparcia społecznego otrzymywanego w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszającego wskazuje, że w badanych grupach ten wymiar wsparcia był zaniedbany. Zdecydowana większość ojców potwierdziła, że pomoc taka była im potrzebna, ale nikt ze specjalistów w poradni psychologiczno-pedagogicznej jej nie udzielił (w grupie ODIP – 41 ojców, 68,3%; w grupie ODIC – 27 ojców, 64,3%). Wprawdzie 12 ojców z ODIP (20,0%) i 9 ojców z ODIC (21,4%) otrzymywało systematyczne wsparcie emocjonalne od psychologa, ale już ze strony psychoterapeuty (w grupie ODIP – 4 ojców, 6,7%; w grupie ODIC – 3 ojców, 7,1%) i innych specjalistów zatrudnionych w poradni, np. pedagoga (w grupie ODIP – 3 ojców, 5,0%; w grupie ODIC – 3 ojców, 7,1%) ten wymiar wsparcia był udzielany w mniejszym zakresie. Wykres 31 obrazowo przedstawia emocjonalny wymiar wsparcia społecznego udzielanego przez specjalistów z poradni badanym ojcom w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszającego.

Uczniowie niesłyszący, których ojcowie otrzymali emocjonalne wsparcie ze strony psychoterapeuty, uzyskali najwyższą średnią ze sprawdzianu (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszającego z grupy ODIP wynosi 32,75 punktu), ale w grupie uczniów niesłyszających z ODIC również wyniki ze sprawdzianu były wysokie (średnia wyników ze sprawdzianu dla ucznia niesłyszającego z grupy ODIC – 22,00 punkty). Pomędzy grupami nie występuje statystycznie istotna różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ . Wprawdzie to wsparcie było udzielane rzadko, ale analiza wyraźnie wykazała, że istnieje potrzeba pomocy psychologicznej ojcom dzieci niesłyszających ze strony psychoterapeutów.



Wykres 31. Specjaliści z poradni udzielający emocjonalnego wymiaru wsparcia społecznego badanym ojcom w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Kolejna grupa uczniów niesłyszących, których ojcowie otrzymali emocjonalne wsparcie od psychologa (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 31,92 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 22,22 punktu), uzyskali również wysokie wyniki ze sprawdzianu. W tym przypadku wystąpiła różnica o charakterze statystycznie bardzo wysoko istotnym (a dowodem jest współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Należy podkreślić, że większość uczniów niesłyszących, których ojcowie w ogóle nie otrzymali tego wymiaru wsparcia społecznego, też uzyskali wysokie wyniki ze sprawdzianu (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,88 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,96 punktu). Jest to statystycznie bardzo wysoko istotna różnica (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Uczniowie niesłyszący, których ojcowie otrzymali wsparcie emocjonalne od innych specjalistów w poradni, osiągnęli znacząco niskie wyniki ze sprawdzianu (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 23,67 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,67 punktu). Analiza statystyczna wykazała brak różnic pomiędzy badanymi grupami. Można sformułować wniosek, że emocjonalny wymiar wsparcia społecznego przekazywany przez specjalistów w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego ma pozytywny wpływ na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Jest to zależność znaczna, o czym świadczy wysoki współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,67$ . Rezultaty powyższej analizy przedstawia tabela 22.

**Tabela 22.** Emocjonalny wymiar wsparcia udzielany przez specjalistów z poradni badanym ojcom w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego a jego wynik ze sprawdzianu

Emocjonalne wsparcie	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					p	t <sub>kryt</sub>	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu	t <sub>kryt</sub>	t			
Psychologa	12	20,0	31,92	9	21,4	22,22	0,094	19	3,883*	4,3448 <sup>1</sup>	0,673
Psychoterapeuty	4	6,7	32,75	3	7,1	22,00	0,993	5	2,571***	1,9416 <sup>1</sup>	
Innych specjalistów w poradni	3	5,0	23,67	3	7,1	20,67	0,167	4	2,776***	0,5973 <sup>1</sup>	
Brak wsparcia	41	68,3	28,88	27	64,3	19,96	0,411	66	3,444*	7,4384 <sup>1</sup>	

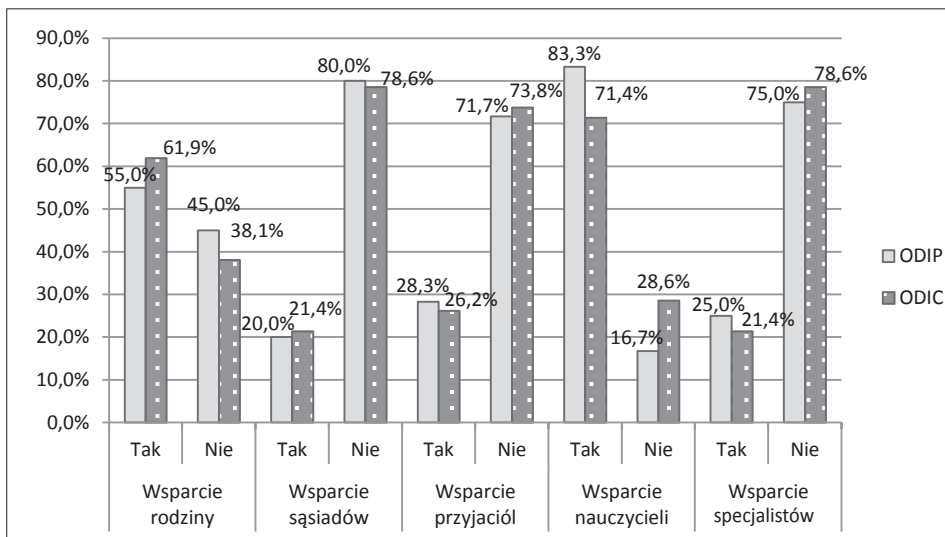
\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

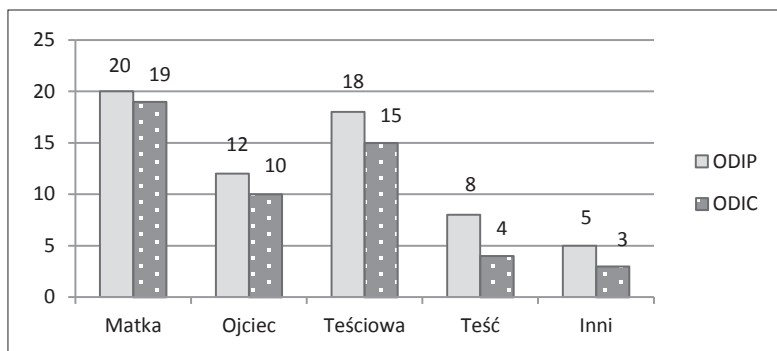
W kolejnej diagnozie poddano analizie źródła emocjonalnego wymiaru wsparcia społecznego wobec badanych ojców w okresie realizacji obowiązku szkolnego dziecka niesłyszącego. Większość ojców uznała, że największy wymiar wsparcia emocjonalnego otrzymali od nauczycieli dzieci niesłyszących (pozytywne opinie zadeklarowało w grupie ODIP 50 ojców, 83,3%; w grupie ODIC – 30 ojców, 71,4%, negatywne opinie zadeklarowało w grupie ODIP – 10 ojców, 16,7%; w grupie ODIC – 12 ojców, 28,6%). Niewielki udział w emocjonalnym wspieraniu badanych ojców ujawnili sąsiedzi (pozytywne opinie zadeklarowało w grupie ODIP 12 ojców, 20,0%; w grupie ODIC – 9 ojców, 21,4%, negatywne opinie zadeklarowało w grupie ODIP – 48 ojców, 80,0%; w grupie ODIC – 33 ojców, 78,6%), przyjaciele (pozytywne opinie zadeklarowało w grupie ODIP 17 ojców, 28,3%; w grupie ODIC – 11 ojców, 26,2%, negatywne opinie zadeklarowało w grupie ODIP 43 ojców, 71,7%; w grupie ODIC – 31 ojców, 73,8%), a także specjaliści, np. psycholog (pozytywne opinie zadeklarowało w grupie ODIP 15 ojców, 25,0%; w grupie ODIC – 9 ojców, 21,4%, negatywne opinie zadeklarowało w grupie ODIP 45 ojców, 75,0%; w grupie ODIC – 33 ojców, 78,6%). Szczególnym źródłem takiego wymiaru wsparcia byli członkowie rodziny (pozytywne opinie zadeklarowało w grupie ODIP 33 ojców, 55,0%; w grupie ODIC – 26 ojców, 61,9%, negatywne opinie zadeklarowało w grupie ODIP 27 ojców, 45,0%; w grupie ODIC – 16 ojców, 38,1%). Wykres 32 obrazuje źródła emocjonalnego wymiaru wsparcia wobec ojców w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego.



Wykres 32. Źródła emocjonalnego wymiaru wsparcia wobec ojców w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

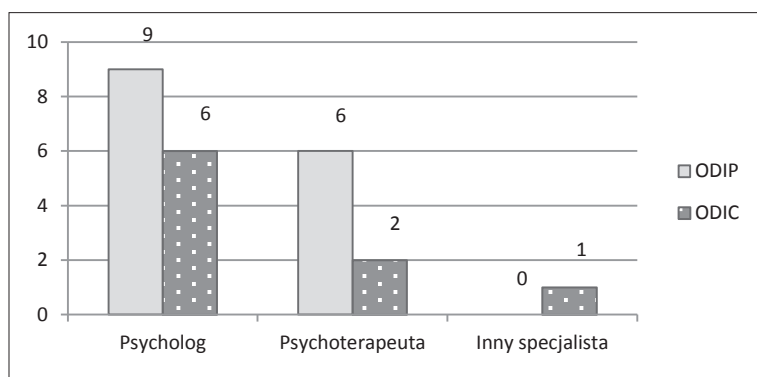
Analiza wypowiedzi badanych ojców (wykres 33) wykazała, że osobami w najbliższym systemie rodzinnym, które udzielały wsparcia emocjonalnego, były matka (w grupie ODIP – 20 ojców, 31,8%; w grupie ODIC – 19 ojców, 37,3%) i teściowa (w grupie ODIP – 18 ojców, 28,6%; w grupie ODIC – 15 ojców, 29,4%). Udział ojca (w grupie ODIP – 12 ojców, 19,0%; w grupie ODIC – 10 ojców, 19,6%), teścia (w grupie ODIP – 8 ojców, 12,7%; w grupie ODIC – 4 ojców, 7,8%), czy dalszych członków rodziny (w grupie ODIP – 5 ojców, 7,9%; w grupie ODIC – 3 ojców, 5,9%) we wspomaganium emocjonalnym badanych ojców był wyraźnie mniejszy.



Wykres 33. Członkowie rodziny udzielający emocjonalnego wymiaru wsparcia badanym ojcom w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Nieliczni badani ojcowie stwierdzili, że otrzymywali ten wymiar wsparcia ze strony różnych specjalistów: psychologa (w grupie ODIP – 9 ojców; w grupie ODIC – 6 ojców), psychoterapeuty (w grupie ODIP – 6 ojców; w grupie ODIC – 2 ojców) lub pedagoga w poradni (tylko 1 ojciec w grupie ODIC). Wykres 34 przedstawia udział specjalistów z poradni udzielających ojcom emocjonalnego wymiaru wsparcia w okresie kształcenia ich dziecka niesłyszącego. W świetle przytoczonych przez ojców opinii można stwierdzić, że sytuacja ojców w tym zakresie jest trudna.



Wykres 34. Specjaliści z poradni udzielający ojcom emocjonalnego wymiaru wsparcia w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

W obu badanych grupach wystąpiły statystycznie bardzo wysoko istotne różnice (dowodem jest współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ) lub wysoko istotne różnice (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ ) w zakresie wpływu emocjonalnego wymiaru wsparcia ze strony różnych osób wobec ojca na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. W obu grupach wyższe średnie ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący, których ojcowie otrzymali wsparcie emocjonalne od członków rodziny (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,52 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,81 punktu), od specjalistów (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,47 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,56 punktu), i od nauczycieli (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,90 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,67 punktu). Natomiast w grupie ODIP osiągnęli też wysokie wyniki ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie uzyskali ten wymiar wsparcia od przyjaciół (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,82 punktu). Z kolei w grupie ODIC brak wsparcia emocjonalnego ze strony sąsiadów (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,76 punktu) i przyjaciół (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,74 punktu) koreluje z wysokim poziomem osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Można postawić wniosek, że emocjonalny wymiar wsparcia społecznego okazy-



wanego ojcu przez różne osoby w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego decyduje o jego wynikach ze sprawdzianu. Jest to korelacja prawie pełna, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 1$ . Wyjątek stanowi wpływ przyjaciół i sąsiadów, który przynosi przeciwne wyniki na prawie pełnym poziomie istotności (o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = -1$ ).

Tabela 23. Emocjonalny wymiar wsparcia udzielany przez różne osoby badanym ojcom w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu

Emocjonalny wymiar wsparcia		Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
		ODIP			ODIC					p	$t_{kryt}$	
		N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Członkowie rodziny	Tak	33	55,0	30,52	26	61,9	20,81	0,412	57	3,470*	6,7073 <sup>1</sup>	1
	Nie	27	45,0	28,22	16	38,1	20,38	0,765	41	3,544*	5,3134 <sup>1</sup>	
Sąsiedzi	Tak	12	20,0	28,25	9	21,4	20,22	0,663	19	2,861**	3,1772 <sup>1</sup>	-1
	Nie	48	80,0	29,79	33	78,6	20,76	0,674	79	3,418*	7,8121 <sup>1</sup>	
Przyjaciele	Tak	17	28,3	30,82	11	26,2	20,36	0,309	26	3,707*	6,1213 <sup>1</sup>	-1
	Nie	43	71,7	28,95	31	73,8	20,74	0,300	72	3,431*	6,3573 <sup>1</sup>	
Nauczyciele	Tak	50	83,3	29,90	30	71,4	21,67	0,640	78	3,420*	6,9319 <sup>1</sup>	1
	Nie	10	16,7	27,40	12	28,6	18,08	0,273	20	3,850*	4,3990 <sup>1</sup>	
Specjaliści	Tak	15	25,0	30,47	9	21,4	21,56	0,960	22	2,819**	3,2647 <sup>1</sup>	1
	Nie	45	75,0	29,16	33	78,6	20,39	0,473	76	3,423*	7,9356 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

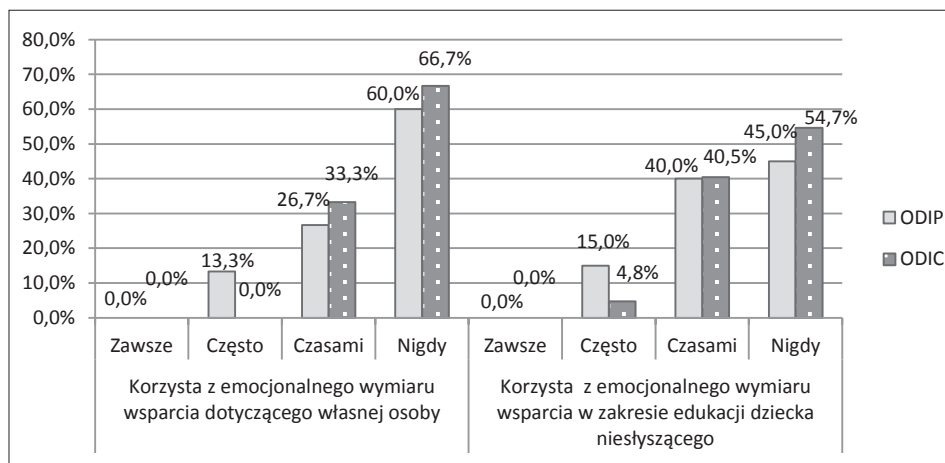
\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

W badanej populacji ojców niewielka grupa korzysta z doradztwa psychologicznego i pedagogicznego, którego zasadniczym celem jest zmniejszenie stresu. Na podstawie otrzymanych opinii pedagogów z poradni można zauważyć, że niestety ojcowie w ogóle nie korzystali z emocjonalnego wsparcia dotyczącego własnej osoby (w grupie ODIP – 36 ojców, 60,0%; w grupie ODIC – 28 ojców, 66,7%) i emocjonalnego wsparcia w zakresie edukacji dziecka niesłyszącego (w grupie ODIP – 27 ojców, 45,0%; w grupie ODIC – 23 ojców, 54,7%). Analiza wypowiedzi pedagogów wykazała, że tylko ojcowie z grupy ODIP (8 ojców, 13,3%) korzystali często z emocjonalnego wymiaru wsparcia dotyczącego własnej osoby. Ponadto więcej ojców z grupy ODIP (9 ojców, 15,0%) niż z grupy ODIC (2 ojców, 4,8%) uczęszczało na szkolenia dotyczące emocjonalnego wymiaru wsparcia w zakresie edukacji dziecka niesłyszącego. Pozostali ojcowie z obu grup czasami korzystali z doradztwa w zakresie emocjonalnego wymiaru wsparcia dotyczącego własnej osoby (w grupie ODIP – 16 ojców,

26,7%; w grupie ODIC – 14 ojców, 33,3%) i emocjonalnego wsparcia w zakresie edukacji dziecka niesłyszącego (w grupie ODIP – 24 ojców, 40,0%; w grupie ODIC – 17 ojców, 40,5%).



Wykres 35. Opinie pedagoga z poradni na temat emocjonalnego wymiaru wsparcia wobec ojców w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Należy stwierdzić, że uczniowie niesłyszący, których ojcowie korzystali czasami z emocjonalnego wymiaru wsparcia dotyczącego własnej osoby (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,69 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,29 punktu) i emocjonalnego wymiaru wsparcia w zakresie edukacji dziecka niesłyszącego (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,87 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,59 punktu), uzyskali wysokie wyniki ze sprawdzianu. Przedstawione różnice mają cechy statystycznie bardzo wysoko istotne (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ) lub statystycznie istotne (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ ).

Podsumowując zaprezentowane wyniki badań, można stwierdzić, że emocjonalny wymiar wsparcia społecznego wobec ojca w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego ma pozytywny wpływ na kształtowanie motywacji osiągnąć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Powyższa korelacja została potwierdzona dla emocjonalnego wymiaru wsparcia dotyczącego własnej osoby, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 1$ . W przypadku emocjonalnego wymiaru wsparcia dotyczącego edukacji dziecka niesłyszącego analiza statystyczna nie wykazała korelacji (współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = -0,43$ ). Można domniemywać, iż brak zakładanej korelacji wynika z pewnej niechęci ojców do poszukiwania wsparcia emocjonalnego, gdyż zaprzecza to wizerunkowi mężczyzny lansowanemu przez wcześniejszą tradycyjną kulturę i obecnie również podtrzymywanego w kulturze typu instant.

Tabela 24. Emocjonalny wymiar wsparcia udzielany przez specjalistów w poradni badanym ojcom w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu (opinie pedagoga z poradni)

Emocjonalny wymiar wsparcia ojca		Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
		ODIP			ODIC					p	t <sub>kryt</sub>	
		N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Korzysta ze wsparcia dotyczącego własnej osoby	Zawsze	0	0,0	0	0	0,0	0	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	1
	Często	8	13,3	30,00	0	0,0	0	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	
	Czasami	16	26,7	30,69	14	33,3	21,29	0,619	28	3,674*	6,0655 <sup>1</sup>	
	Nigdy	36	60,0	28,83	28	66,7	20,32	0,717	52	3,488*	6,7105 <sup>1</sup>	
Korzysta ze wsparcia w zakresie edukacji dziecka	Zawsze	0	0,0	0	0	0,0	0	n.i.	0	n.i.	n.i.	-0,437
	Często	9	15,0	31,33	2	4,8	19,00	0,592	9	2,262***	2,3094 <sup>1</sup>	
	Czasami	24	40,0	29,87	17	40,5	21,59	0,251	39	3,558*	5,0410 <sup>1</sup>	
	Nigdy	27	45,0	28,52	23	54,7	20,09	0,313	48	3,505*	6,0482 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna

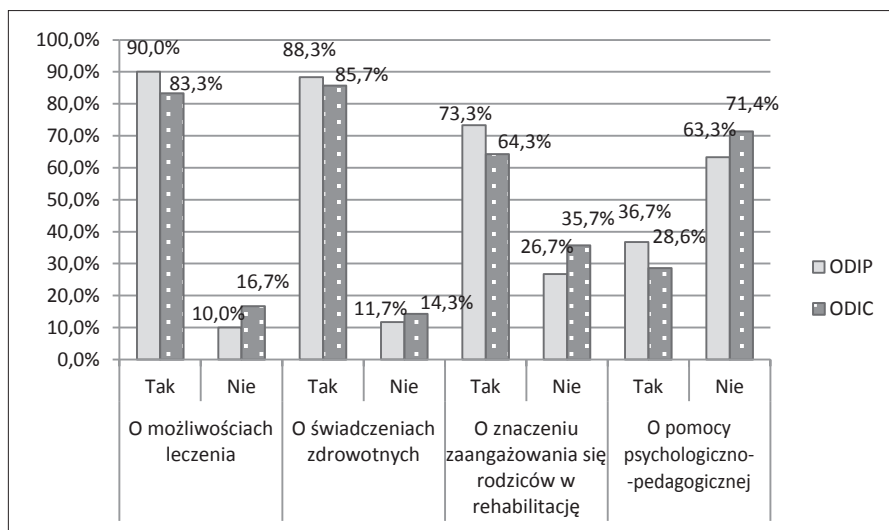
<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

## 7.2. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego

Informacyjny wymiar wsparcia (inaczej poznawczy) polega na dostarczeniu tych wszystkich informacji zwrotnych, które dotyczą skuteczności podejmowanych przez osobę wspieraną różnych działań zaradczych (Sęk, Cieślak 2004: 19). W momencie diagnozy uszkodzenia słuchu rodzice powinni otrzymać instruktaż, że ich dziecko może osiągnąć pełny rozwój umysłowy, ale muszą mu zapewnić odpowiednie warunki do kształtowania potrzeb rozwojowych. Zdaniem A. Twardowskiego (2005 a) pedagogizacja rodziców jest ściśle związana z integracyjnym modelem rehabilitacji, ale oczywiście istnieje konieczność niezbędnego przygotowania prawnych opiekunów do udziału w tym procesie. Badani ojcowie przyznali, że laryngolog oprócz wiadomości o diagnozie uszkodzenia słuchu przekazał im informacje dotyczące możliwości leczenia dziecka niesłyszącego (w grupie ODIP – 54 ojców, 90,0%; w grupie ODIC – 35 ojców, 83,3%), świadczeń zdrowotnych (w grupie ODIP – 53 ojców, 88,3%; w grupie ODIC – 36 ojców, 85,7%), a także znaczeniu zaangażowania rodziców w proces rehabilitacji (w grupie ODIP – 44 ojców, 73,3%; w grupie ODIC – 27 ojców, 64,3%). Niestety, ojcowie uznali, że najmniej wskazówek laryngologa dotyczyło pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej rodzicom przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne i specjalistyczne poradnie służby zdrowia

(w grupie ODIP – 22 ojców, 36,7%; w grupie ODIC – 12 ojców, 28,6%). Należy jednak zasygnalizować, że informacyjny wymiar wsparcia ojców po diagnozie uszkodzenia słuchu odpowiada na potrzeby zrozumienia sytuacji, w jakiej znalazła się rodzina dziecka niesłyszącego.



Wykres 36. Informacje przekazane przez laryngologa po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka w opiniach badanych ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

W przekonaniu większości badanych ojców informacyjny wymiar wsparcia udzielany im przez laryngologa w okresie zdiagnozowania uszkodzenia słuchu u dziecka był zadowalający. Analiza danych liczbowych i procentowych wykazała, że więcej było opinii pozytywnych (w grupie ODIP – 42 ojców, 70,0%; w grupie ODIC – 25 ojców, 59,5%) niż opinii negatywnych (w grupie ODIP – 18 ojców, 30,0%; w grupie ODIC – 17 ojców, 40,5%). Okazało się, że wyższą średnią ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie potwierdzili, że laryngolog udzielał im informacyjnego wsparcia społecznego (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,00 punktów, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,84 punktu), niż uczniowie niesłyszący, których ojcowie negatywnie ocenili ten wymiar wsparcia (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,28 punktu, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,35 punktu). Przedstawione różnice mają charakter statystycznie bardzo wysoko istotny (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). A zatem po raz kolejny odpowiedni wymiar i zakres wsparcia udzielonego ojcu wpłynęły efektywnie na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Reasumując, im wyższy wymiar otrzymywanego wsparcia informacyjnego od laryngologa dla badanych ojców, tym wyższy poziom średniej ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. Opisana zależność jest praktycznie pełna, czego dowodzi współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 1$ .

Tabela 25. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego wobec ojca w okresie zdiagnozowania uszkodzenia słuchu u dziecka a wynik dziecka ze sprawdzianu

Informacyjny wsparcie ojca przez laryngologa	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					p	t <sub>kryt</sub>	
	N	%	Średnia ze spraw- dzianu	N	%	Średnia ze spraw- dzianu					
	Tak	42	70,0	30,00	25	59,5	20,84	0,597	65	3,447*	
Nie	18	30,0	28,28	17	40,5	20,35	0,844	33	3,611*	4,5755 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariancjami prób

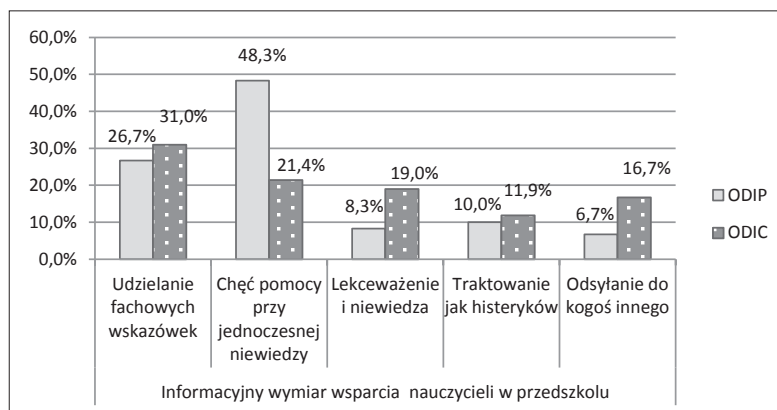
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Analiza danych empirycznych wykazała, że wszystkie dzieci niesłyszące były objęte edukacją przedszkolną. Zdecydowana większość uczęszczała do przedszkola ogólnodostępnego (w grupie ODIP – 50 dzieci niesłyszących, 83,4%; w grupie ODIC – 35 dzieci niesłyszących, 83,3%), zaś kolejna grupa miała możliwość uczęszczać do oddziału integracyjnego w przedszkolu ogólnodostępnym (w grupie ODIP – 8 dzieci niesłyszących, 13,4%; w grupie ODIC – 6 dzieci niesłyszących, 14,3%) lub oddziału specjalnego w przedszkolu integracyjnym (w grupie ODIP – 2 dzieci niesłyszących, 3,3%; w grupie ODIC – 1 dziecko niesłyszące, 2,4%).

W okresie wychowania przedszkolnego ojcowie mieli sposobność otrzymywać w różnym zakresie informacyjny wymiar wsparcia od nauczycieli w przedszkolu. W opiniach badanych ojców najczęściej nauczyciele w przedszkolu okazywali chęć pomocy przy jednoczesnej niewiedzy (w grupie ODIP – 29 ojców, 48,3%; w grupie ODIC – 9 ojców, 21,4%), przy czym pojawiły się postawy nauczycieli w przedszkolu świadczące o ich kompetencji zawodowej: udzielaniu fachowych wskazówek (w grupie ODIP – 16 ojców, 26,7%; w grupie ODIC – 13 ojców, 31,0%). Niestety, w przedszkolu byli też nauczyciele, którzy okazywali ojcom lekceważenie, brak zrozumienia i niewiedzę (w grupie ODIP – 5 ojców, 8,3%; w grupie ODIC – 8 ojców, 19,0%), traktowali ich jak histeryków (w grupie ODIP – 6 ojców, 10,0%; w grupie ODIC – 5 ojców, 11,9%) albo odsyłali do kogoś innego (w grupie ODIP – 4 ojców, 6,7%; w grupie ODIC – 7 ojców, 16,7%).

Dalsza analiza empiryczna ujawniła, że wyższą średnią ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie zadeklarowali, że nauczyciele z przedszkola okazywali im chęć pomocy przy jednoczesnej niewiedzy (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,28 punktu, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 24,22 punktu), a także wykazali się profesjonalną wiedzą (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,19 punktu, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,00 punktów). Z kolei niższe średnie ze sprawdzianu uzyskały dzieci niesłyszące, których ojcowie stwierdzili, że nauczyciele z przedszkola traktowali ich z lekceważeniem (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,20 punktu, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,38 punktu), jak histeryków (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 25,5 punktu, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,00 punktów) i odsyłali do kogoś innego (średnia wyników ze

sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 27,25 punktu, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 17,29 punktu). Przedstawione różnice mają charakter statystycznie bardzo wysoko istotny (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ), wysoko istotny (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ ) oraz statystycznie istotny (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ ). Na podstawie przeprowadzonej analizy można sformułować wniosek, że informacyjny wymiar wsparcia społecznego przekazywany badanym ojcom przez nauczycieli w przedszkolu ma pozytywny wpływ na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Jest to zależność wysoka, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,57$  (zob. tabela 26).



Wykres 37. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego wobec ojca przekazany przez nauczycieli w przedszkolu w opiniach badanych ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Tabela 26. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego nauczycieli w przedszkolu dla ojca w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu

Informacyjny wymiar wsparcia nauczycieli w przedszkolu	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					$t_{kryt}$	t	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu	p				
Udzielanie fachowych wskazówek	16	26,7	30,19	13	31,0	21,00	0,441	27	3,690*	5,2090 <sup>1</sup>	0,579
Chęć pomocy przy jednoczesnej niewiedzy	29	48,3	30,28	9	21,4	24,22	0,789	36	2,719**	2,7625 <sup>1</sup>	
Lekceważenie, brak zrozumienia i niewiedza	5	8,3	29,20	8	19,0	19,38	0,941	11	3,106**	3,3074 <sup>1</sup>	
Traktowanie jak histeryków	6	10,0	25,50	5	11,9	20,00	0,402	9	2,262***	2,5354 <sup>1</sup>	
Odsyłanie do kogoś innego	4	6,7	27,25	7	16,7	17,29	0,352	9	3,250**	3,7920 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna

\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariancjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań



Analiza opinii badanych ojców wykazała, że informacyjny wymiar wsparcia udzielany ojcom przez pracowników zatrudnionych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i w specjalistycznych poradniach służby zdrowia w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego nie został oceniony jednoznacznie, ponieważ pojawiły się opinie pozytywne (w grupie ODIP – 27 ojców, 45,0%; w grupie ODIC – 21 ojców, 50,0%) i opinie negatywne (w grupie ODIP – 33 ojców, 55,0%; w grupie ODIC – 21 ojców, 50,0%). Z otrzymanych danych wynika, że wyższą średnią ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie zadeklarowali, że kadra specjalistów w poradniach udzielała im informacyjnego wsparcia (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,37 punktu, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,86 punktu), niż uczniowie niesłyszący, których ojcowie negatywnie ocenili ten wymiar wsparcia (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,50 punktu, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,43 punktu). Powyższe różnice mają charakter statystycznie bardzo wysoko istotny (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Można przypuszczać, że im wyższy wymiar otrzymywanego wsparcia informacyjnego od specjalistów z poradni dla badanych ojców, tym wyższy poziom średniej ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. Opisana zależność jest praktycznie pełna, czego dowodzi współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 1$ .

Tabela 27. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego wobec ojca specjalistów z poradni w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu

Informacyjny wymiar wsparcia specjalistów	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					p	$t_{kryt}$	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Tak	27	45,0	30,37	21	50,0	20,86	0,577	46	3,515*	5,8996 <sup>1</sup>	1
Nie	33	55,0	28,50	21	50,0	20,43	0,913	52	3,488*	5,9300 <sup>1</sup>	

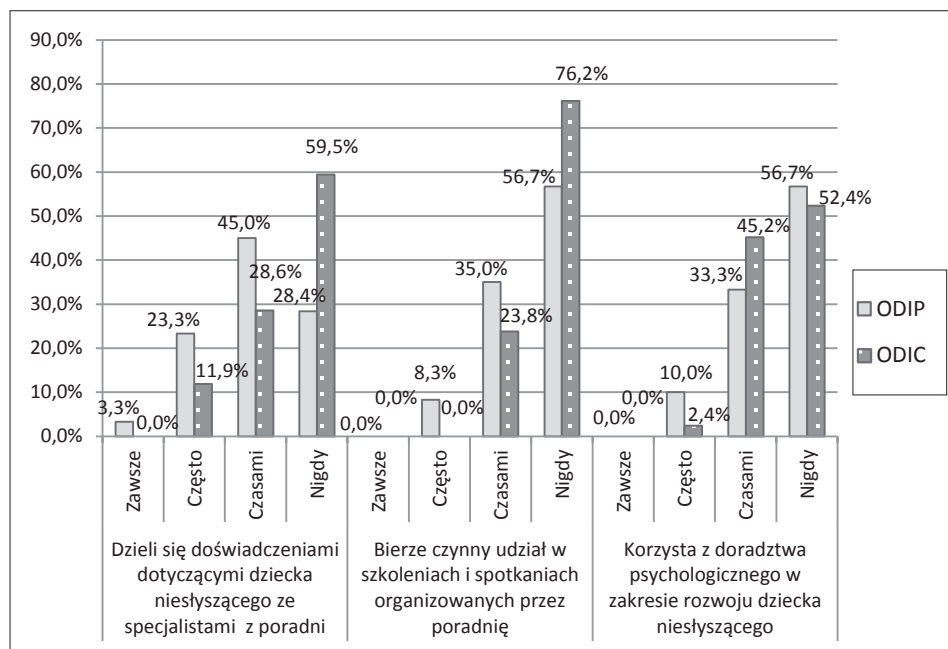
\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko

<sup>1</sup>wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Współpraca badanych ojców w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego ze specjalistami zatrudnionymi w specjalistycznej poradni została oceniona przez samych pedagogów. Pedagodzy dostrzegli niski poziom intensywności kontaktów ojców z poradnią, a nawet ich niechęć do bezpośredniej współpracy. Ojcowie z obu grup dzielą się doświadczeniami dotyczącymi dziecka niesłyszącego ze specjalistami z poradni czasami (27 ojców z ODIP, 45,0%; 12 ojców z ODIC, 28,6%). Niestety, analiza wykazała, że znacząca grupa ojców (17 ojców z ODIP, 28,4%; 25 ojców z ODIC, 59,5%) nigdy nie wykazała chęci rozmowy na ten temat. Zdarzają się przypadki ojców, którzy często (14 ojców z ODIP, 23,3%; 5 ojców z ODIC, 11,9%) dzielą się swoimi doświadczeniami rodzinnymi. Należy podkreślić, że tylko w grupie ODIP było 2 ojców

(3,3%), którzy zawsze preferowali tę formę współpracy. Szczegółową analizę częstotliwości i form współpracy ojca ze specjalistami w poradni przedstawia wykres 38. Ocena pozostałych form współpracy ojca z poradnią również wypadła niezadowolająco. W badanej populacji dominowali ojcowie, którzy nigdy nie brali czynnego udziału w szkoleniach i spotkaniach organizowanych przez poradnię (34 ojców z ODIP, 56,7%; 32 ojców z ODIC, 76,2%) i nigdy nie korzystali z doradztwa psychologicznego dotyczącego rozwoju dziecka (34 ojców z ODIP, 56,7%; 22 ojców z ODIC, 52,4%). Pozostali ojcowie starali się czasami uczestniczyć w szkoleniach (21 ojców z ODIP, 35,0%; 10 ojców z ODIC, 23,8%) i czasami korzystać z doradztwa psychologów (20 ojców z ODIP, 33,3%; 19 ojców z ODIC, 45,2%). Nieliczna grupa 5 ojców z ODIP (8,3%) wykazała się częstym udziałem w organizowanych przez poradnię szkoleniach, a w grupie ODIC odnotowano brak inicjatywy. Podobnie przedstawia się częste korzystanie ojców z doradztwa psychologicznego w zakresie rozwoju własnego dziecka niesłyszącego (6 ojców z ODIP, 10,0%; 1 ojciec z ODIC, 2,4%).



Wykres 38. Współpraca ojca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w opiniach pedagogów z poradni

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

W świetle przeprowadzonej analizy wyraźnie widać, że najwyższe wyniki ze sprawdzianu uzyskała ta grupa uczniów niesłyszących, których ojcowie zawsze (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 33,00 punkty), często (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 31,50 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,00 punktów) lub chociaż czasami (średnia wyników ze sprawdzianu

ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,44 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 22,75 punktu) dzielili się doświadczeniami dotyczącymi dziecka niesłyszącego ze specjalistami z poradni. Wyraźnie niższą średnią ze sprawdzianu osiągnęli ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie nigdy nie wykazali się współpracą w tej formie (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 25,88 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,56 punktu). Omówione różnice cechuje bardzo wysoki poziom istotności statystycznej (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Na podstawie powyższej analizy można wysunąć tezę, że im częściej ojcowie dzielili się doświadczeniami dotyczącymi dziecka niesłyszącego ze specjalistami z poradni, tym wyższe wyniki ze sprawdzianu uzyskało dziecko. Powyższa zależność jest bardzo wysoka, co potwierdza współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,72$ .

Takie same różnice można zauważyć pomiędzy pozostałymi formami współpracy ojca z poradnią a osiągnięciami edukacyjnymi dziecka niesłyszącego. Wyższe wyniki ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący, których ojcowie często (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 36,20 punktu) lub czasami (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,38 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 22,00 punktu) brali udział w szkoleniach organizowanych przez poradnię, niż ci uczniowie, których ojcowie nigdy nie uczestniczyli w tego typu spotkaniach instruktażowych (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 27,94 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,22 punktu). Przedstawione różnice cechuje bardzo wysoki poziom istotności statystycznej (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Można zaproponować wniosek, że im częściej ojcowie brali czynny udział w szkoleniach organizowanych przez poradnię, tym wyższe wyniki ze sprawdzianu uzyskało dziecko. Powyższa zależność jest praktycznie pełna, co potwierdza współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,99$ .

Podobnie wysoką średnią ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący, których ojcowie często (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 33,83 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,00 punktów) albo czasami (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,00 punktów, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,32 punktu) korzystali z doradztwa psychologicznego w zakresie rozwoju dziecka niesłyszącego, niż ci uczniowie, których ojcowie nigdy nie uczestniczyli w tego typu pomocy psychologicznej (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,41 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,05 punktu). Omówione różnice cechuje bardzo wysoki poziom istotności statystycznej (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Podsumowując dokonaną analizę statystyczną, można pokusić się o wniosek, że im częściej ojcowie korzystali z doradztwa psychologicznego proponowanego przez poradnię, tym wyższe wyniki ze sprawdzianu uzyskało dziecko. Jest to zależność praktycznie pełna, co potwierdza współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,99$ .

Tabela 28. Współpraca ojca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego

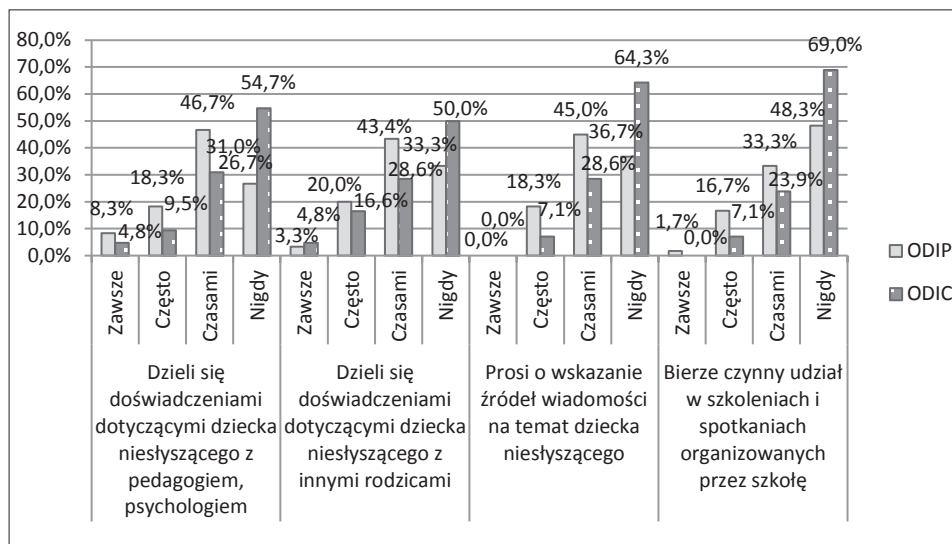
Formy współpracy ojca z poradnią specjalistyczną		Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
		ODIP			ODIC					p	t <sub>kryt</sub>	
		N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Dzielenie się doświadczeniami dotyczącymi dziecka niesłyszącego ze specjalistami z poradni	Zawsze	2	3,3	33,00	0	0,0	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	0,726	
	Często	14	23,3	31,50	5	11,9	21,00	0,047	17	3,965*		4,8555 <sup>2</sup>
	Czasami	27	45,0	30,44	12	28,6	22,75	0,441	37	3,574*		4,4845 <sup>1</sup>
	Nigdy	17	28,4	25,88	25	59,5	19,56	0,094	40	3,551*		4,8286 <sup>1</sup>
Czynny udział w szkoleniach i spotkaniach organizowanych przez poradnię	Zawsze	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	0	n.i.	0,998	
	Często	5	8,3	36,20	0	0,0	0,00	n.i.	0	n.i.		n.i.
	Czasami	21	35,0	30,38	10	23,8	22,00	0,135	29	3,659*		4,1927 <sup>1</sup>
	Nigdy	34	56,7	27,94	32	76,2	20,22	0,518	64	3,449*		6,3479 <sup>1</sup>
Korzystanie z doradztwa psychologicznego w zakresie rozwoju dziecka niesłyszącego	Zawsze	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	0	n.i.	0,991	
	Często	6	10,0	33,83	1	2,4	21,00	n.i.	0	n.i.		n.i.
	Czasami	20	33,3	30,00	19	45,2	21,32	0,192	37	3,574*		5,3159 <sup>1</sup>
	Nigdy	34	56,7	28,41	22	52,4	20,05	0,469	54	3,480*		5,9812 <sup>1</sup>

\* dla  $\alpha=0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób<sup>2</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z niejednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Przedmiotem kolejnej analizy była ocena współdziałania badanych ojców ze środowiskiem szkolnym w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego. Materiał empiryczny uzyskano od nauczycieli ze szkół, w których uczniowie niesłyszący z grupy ODIP i z grupy ODIC realizowali obowiązek szkolny. Opinie nauczycieli wskazują, że w badanej populacji dominują ojcowie, którzy dzielą się doświadczeniami dotyczącymi dziecka niesłyszącego z nauczycielami czasami (28 ojców z ODIP, 46,7%; 13 ojców z ODIC, 31,0%). Niestety, dalsza interpretacja danych wykazała, że duża grupa ojców (16 ojców z ODIP, 26,7%; 23 ojców z ODIC, 54,7%) nigdy nie wykazała chęci porozmawiania na ten temat. Zdarzają się mniej liczne przypadki ojców, którzy często (11 ojców z ODIP, 18,3%; 4 ojców z ODIC, 9,5%) lub zawsze dzielą się swoimi doświadczeniami na temat potrzeb rozwojowych swojego niesłyszącego dziecka z nauczycielami (5 ojców z ODIP, 8,3%; 2 ojców z ODIC, 4,8%). Szczegółową analizę częstotliwości i form współpracy ojca z nauczycielami przedstawia wykres 39. Ocena przez nauczycieli innych form współpracy ojca ze środowiskiem szkolnym również wykazała małą podatność ojców na informacyjny wymiar wsparcia społecznego. W obu badanych grupach przeważają ojcowie, którzy czasami dzielą się doświadczeniami dotyczącymi dziecka niesłyszącego

z innymi rodzicami (26 ojców z ODIP, 43,4%; 12 ojców z ODIC, 28,6%) albo nigdy nie wykazali inicjatywy w zakresie tej formy współpracy (20 ojców z ODIP, 33,3%; 21 ojców z ODIC, 50,0%). Nieliczna grupa ojców często (12 ojców z ODIP, 20,0%; 7 ojców z ODIC, 16,6%) lub zawsze rozmawia o swoich doświadczeniach związanych z byciem rodzicem dziecka niesłyszącego (2 ojców z ODIP, 3,3%; 2 ojców z ODIC, 4,8%). Na podstawie zebranych opinii nauczycieli można stwierdzić, że badani ojcowie przede wszystkim proszą nauczycieli o wskazanie źródeł informacji na temat potrzeb edukacyjnych dziecka niesłyszącego czasami (27 ojców z ODIP, 45,0%; 12 ojców z ODIC, 28,6%) albo nigdy (22 ojców z ODIP, 36,7%; 27 ojców z ODIC, 64,3%). Nieliczna grupa ojców prosi często (11 ojców z ODIP, 18,3%; 3 ojców z ODIC, 7,1%) o pomoc nauczycieli w tym zakresie. Niechęć ojców do doradztwa pedagogicznego wykazała kolejna szczegółowa interpretacja opinii nauczycieli. Większość ojców nigdy nie uczestniczyła w szkoleniach i spotkaniach organizowanych przez szkołę (29 ojców z ODIP, 48,3%; 29 ojców z ODIC, 69,0%). Pozostali ojcowie starali się brać czynny udział w szkoleniach czasami (20 ojców z ODIP, 33,3%; 10 ojców z ODIC, 23,9%) lub często (10 ojców z ODIP, 16,7%; 3 ojców z ODIC, 7,1%). Niestety, tylko 1 ojciec z grupy ODIP (1,7%) zawsze brał udział w szkoleniach organizowanych przez dyrekcję szkoły, a w grupie ODIC odnotowano całkowity brak tego typu inicjatywy. Niechęć ojców do bezpośrednich kontaktów z nauczycielami utrudnia optymalizację wzajemnych interakcji i w dużym stopniu wpływa na jakość osiągnięć edukacyjnych ucznia niesłyszącego.

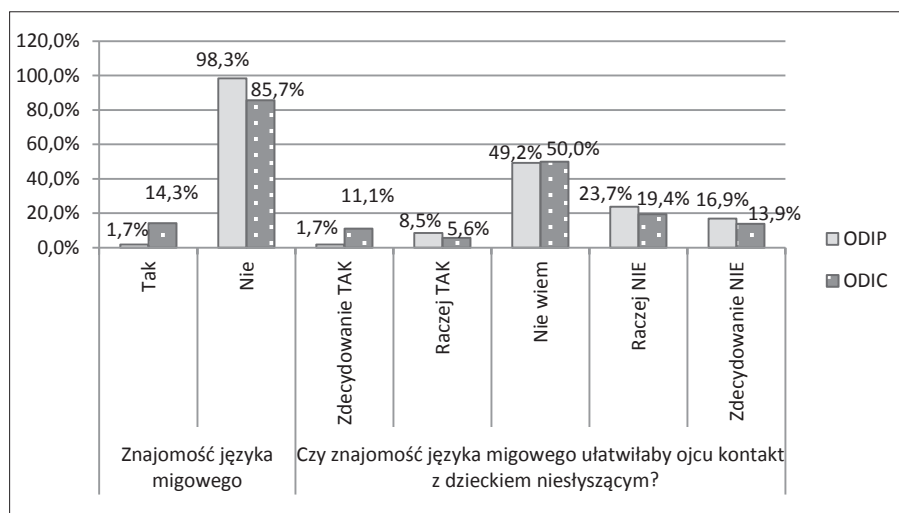


Wykres 39. Współpraca ojca ze szkołą w opiniach nauczycieli

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

W kontekście powyżej opisanej analizy empirycznej wydaje się zasadne przedstawienie opinii ojców na temat ich wiedzy i świadomości dotyczącej sposobów porozumiewania się z dzieckiem niesłyszącym. W badanej populacji

zdecydowana większość ojców nie zna języka migowego<sup>2</sup> (59 ojców z ODIP, 98,3%; 36 ojców z ODIC, 85,7%), a tylko wyraźna mniejszość posiada umiejętność porozumiewania się w języku migowym (1 ojciec z ODIP, 1,7%; 6 ojców z ODIC, 14,3%). Można przypuszczać, że ich brak umiejętności związany jest z niedostatecznym zasobem wiedzy w tym zakresie. W obu badanych grupach ojcowie potwierdzili, że nie wiedzą, czy znajomość języka migowego ułatwiłaby im nawiązanie kontaktów z dzieckiem niesłyszącym i dlatego wyrazili stosunek obojętny (w grupie ODIP – 29 ojców, 49,2%, w grupie ODIC – 18 ojców, 50,0%). Kolejna duża grupa ojców przyznała, że język migowy nie ułatwiłby im wzajemnych interakcji z dzieckiem niesłyszącym (w grupie ODIP – 24 ojców, 40,6%; w tym: 10 *zdecydowanie*, 16,9% i 14 *raczej*, 23,7%; w grupie ODIC – 12 ojców, 33,3% w tym: 5 *zdecydowanie*, 13,9% i 7 *raczej* 19,4%). Niewielu badanych ojców uznało, że chcieliby nauczyć się poprawnie migać, gdyż wtedy mogliby nawiązać lepszy kontakt ze swoim dzieckiem niesłyszącym (w grupie ODIP – 6 ojców, 10,2%; w tym: 1 *zdecydowanie*, 1,7% i 5 *raczej*, 8,5% oraz w grupie ODIC – 6 ojców, 16,7% w tym: 4 *zdecydowanie*, 11,1% i 2 *raczej*, 5,6%).



Wykres 40. Opinie badanych ojców na temat znajomości języka migowego

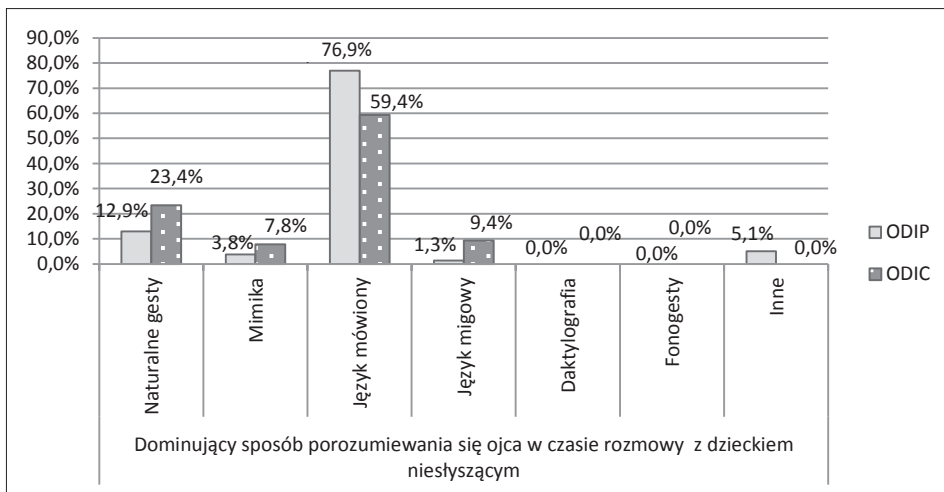
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Kolejna analiza wykazała, że w aktywności komunikacyjnej między badanymi ojcami a ich niesłyszącym dzieckiem dominuje język mówiony (76,9% ojców z grupy ODIP; 59,4% ojców z grupy ODIC). Innymi wskazanymi sposobami ich porozumiewania się są kody pozawerbalne, czyli: naturalne gesty (12,9% ojców z grupy ODIP; 23,4% ojców z grupy ODIC), mimika (3,8% ojców z grupy ODIP; 7,8% ojców z grupy ODIC). Nieliczna grupa ojców jako dominujący sposób porozumiewania się z dzieckiem niesłyszącym podała język

<sup>2</sup> W tym przypadku język migowy jest rozumiany jako System Językowo-Migowy, tzw. polski migany, będący odmianą ojczystego języka mówionego.



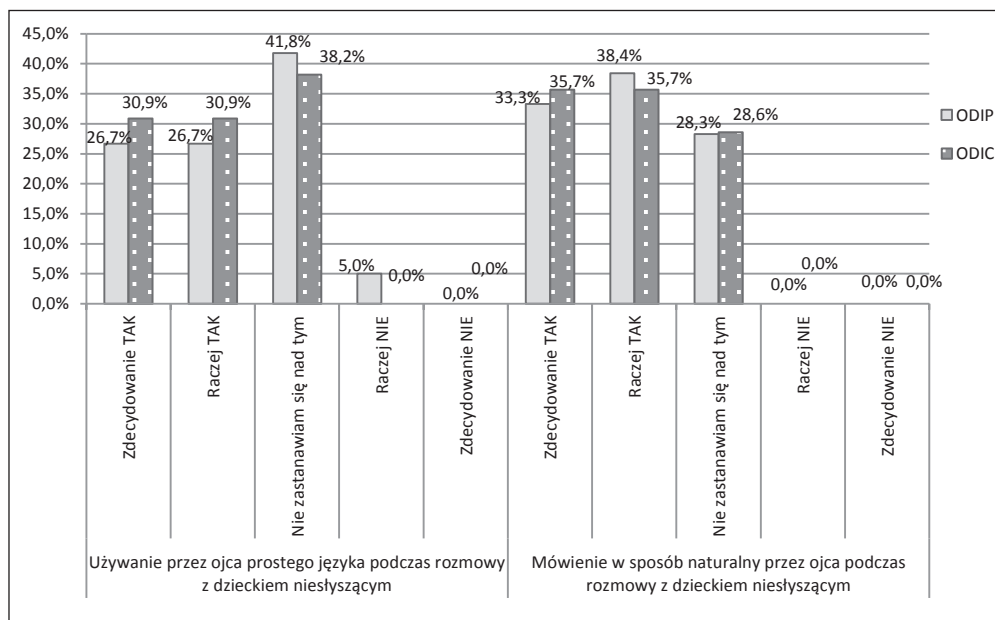
migowy (1,3% ojców z grupy ODIP; 9,4% ojców z grupy ODIC). Badani ojcowie w ogóle nie znają daktylografii ani fonogestów. Jednocześnie 5,1% ojców z grupy ODIP podało pismo wśród innych, dodatkowych sposobów porozumiewania się z dzieckiem niesłyszącym.



Wykres 41. Dominujący sposób porozumiewania się z dzieckiem niesłyszącym w opiniach badanych ojców

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Każda rozmowa, codzienne czynności domowe ojca z dzieckiem niesłyszącym stają się okazją do rozwijania i wzbogacania języka. B. Szczepankowski (2009: 133) wśród czynników dotyczących osoby przekazującej informację dziecku niesłyszącemu wskazał: cechy anatomiczne i charakterystyczne twarzy, mimikę twarzy, umiejętności gestykulowania, wyrazistość i naturalność artykulacji, tempo artykulacji, dykcję, natężenie dźwięku oraz stosowane środki pomocnicze. W kontekście wymienionych czynników warto zwrócić uwagę na fakt, że niski, męski głos ojca może skuteczniej wspomagać wzrokowo-słuchowy odbiór mowy przez dziecko niesłyszące. Informacje uzyskane z danych empirycznych dowodzą, że jednak ojcowie są świadomi swojej roli nadawcy komunikatu i starają się podczas rozmowy z dzieckiem niesłyszącym używać prostego języka (53,4% ojców z grupy ODIP, w tym: 26,7% zdecydowanie i 26,7% raczej; 61,8% ojców z grupy ODIC, w tym: 30,9% zdecydowanie i 30,9% raczej) oraz mówić w sposób naturalny (71,7% ojców z grupy ODIP, w tym: 33,3% zdecydowanie i 38,4% raczej; 71,4% ojców z grupy ODIC, w tym: 35,7% zdecydowanie i 35,7% raczej). Niemniej jednak jest też grupa ojców, którzy nie zastanawiają się nad tym, czy w czasie rozmowy z dzieckiem niesłyszącym istnieje potrzeba stosowania prostego języka (41,8% ojców z grupy ODIP; 38,2% ojców z grupy ODIC) i mówienia w sposób naturalny (28,3% ojców z grupy ODIP; 28,6% ojców z grupy ODIC). Zaledwie 5,0% ojców z grupy ODIP nie używa prostego języka podczas rozmowy ze swoim dzieckiem niesłyszącym.



Wykres 42. Opinie badanych ojców dotyczące rozmowy z dzieckiem niesłyszącym

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Na podstawie zebranych danych empirycznych można stwierdzić, że informacyjny wymiar wsparcia udzielany ojcom przez grono pedagogiczne w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego został oceniony raczej negatywnie (w grupie ODIP – 45 ojców, 75,0%; w grupie ODIC – 27 ojców, 64,3%). Mniejszość w populacji badanych ojców wyraziła pozytywne opinie w tym zakresie (w grupie ODIP – 15 ojców, 25,0%; w grupie ODIC – 15 ojców, 35,7%). Z analizy empirycznej danych wynika, że wyższą średnią ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie zadeklarowali, że grono pedagogiczne udzielało im informacyjnego wymiaru wsparcia społecznego (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,27 punktu, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,80 punktu), niż uczniowie niesłyszący, których ojcowie negatywnie ocenili ten wymiar wsparcia (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,22 punktu, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,56 punktu). Omówione różnice cechuje bardzo wysoki poziom istotności statystycznej (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ).

Na podstawie powyższej analizy można wnioskować, że im wyższy wymiar otrzymywanego wsparcia informacyjnego od grona pedagogicznego dla badanych ojców, tym wyższy poziom średniej ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. Wykazana zależność jest praktycznie pełna, czego dowodzi współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 1$ .

Tabela 29. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego wobec ojca w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu

Wsparcie grona pedagogicznego	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					p	t <sub>kryt</sub>	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu	t <sub>kryt</sub>	t			
Tak	15	25,0	30,27	15	35,7	20,80	0,829	28	3,674*	4,6689 <sup>1</sup>	1
Nie	45	75,0	29,22	27	64,3	20,56	0,490	70	3,435*	6,9470 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

### 7.3. Oceniający wymiar wsparcia społecznego

Wymiar oceniający wsparcia społecznego polega na okazywaniu osobie potrzebującej zrozumienia, akceptacji, przekazywaniu komunikatów i informacji o charakterze wzmacniającym. Nie bez znaczenia dla właściwego radzenia sobie ojca z nowym problemem związanym z wychowaniem dziecka niesłyszącego jest wyrażanie konstruktywnej akceptacji i zrozumienia przez członków różnych grup społecznych. Analiza subiektywnej percepcji badanych ojców wykazała, że po otrzymaniu diagnozy uszkodzenia słuchu dziecka laryngolog udzielił im adekwatnego do potrzeb oceniającego wymiaru wsparcia. Zdecydowana większość ojców stwierdziła, że po potwierdzeniu rozpoznania głuchoty laryngolog przekazywał wspierające komunikaty (w grupie ODIP – 46 ojców, 76,6%; w tym: 34 *zdecydowanie* – 56,6% i 12 *raczej* – 20,0%; w grupie ODIC – 26 ojców, 62,0%, w tym: 16 *zdecydowanie* – 38,2% i 10 *raczej* – 23,8%). Pozostali ojcowie uznali, że laryngolog wykazał stosunek obojętny (w grupie ODIP – 4 ojców, 6,7%, w grupie ODIC – 4 ojców, 9,5%) albo nie wyrażał żadnych wspierających informacji (w grupie ODIP – 10 ojców, 16,7%; w tym: 6 *zdecydowanie* – 10,0% i 4 *raczej* – 6,7%; w grupie ODIC – 12 ojców, 28,5% w tym: 4 *zdecydowanie* – 9,5% i 8 *raczej* – 19,0%).

W obu badanych grupach wyższe średnie ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący, których ojcowie otrzymali oceniający wymiar wsparcia od laryngologa w okresie diagnozy uszkodzenia słuchu (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,54 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,62 punktu). Opisana różnica ma charakter statystycznie bardzo wysoko istotny, a dowodem jest współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Uczniowie niesłyszący, których ojcowie nie otrzymali wspierających komunikatów od laryngologa (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 25,50 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,42 punktu), lub wobec których la-

Tabela 30. Przekazywanie wspierających komunikatów badanym ojcom przez laryngologa a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego

Przekazywanie wspierających komunikatów przez laryngologa	Grupa badawcza												Test t-Studenta		r
	ODIP				ODIC				Test Levene'a Statystyka F		df		t <sub>kr</sub>	t	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu	p								
Zdecydowanie tak	34	56,6	31,29	16	38,2	21,19	0,783	48	3,505*	6,6029 <sup>1</sup>	70	3,500*	6,6029 <sup>1</sup>	7,3331 <sup>1</sup>	
Raczej tak	12	20,0	28,42	10	23,8	22,30	0,685	20	2,850**	3,1209 <sup>1</sup>					
Trudno powiedzieć	4	6,7	27,25	4	9,5	15,00	0,699	6	5,959*	6,8169 <sup>1</sup>	6	3,965*	6,8169 <sup>1</sup>	6,8169 <sup>1</sup>	
Raczej nie	4	6,7	32	8	19,0	21,50	0,671	10	4,587*	4,8304 <sup>1</sup>					
Zdecydowanie nie	6	10,0	21,17	4	9,5	18,25	0,111	8	2,306***	1,1057 <sup>1</sup>					

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna<sup>1</sup>wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

ryngolog ujawnił postawę obojętną (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 27,25 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 15,00 punktów), uzyskali niższe wyniki ze sprawdzianu. Były to różnice o charakterze statystycznie bardzo wysoko istotnym (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ) lub istotnym (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ ). Można sformułować wniosek, że pozytywna rola oceniającego wymiaru wsparcia od laryngologa wpływa na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Dla grupy ODIP jest to korelacja pełna, natomiast w grupie ODIC korelacja jest przeciętna, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,33$ .

Okres rehabilitacji dziecka niesłyszącego to przede wszystkim czas intensywnej terapii mowy, którą prowadzi logopeda w specjalistycznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. Ojcowie, którzy systematycznie uczestniczyli w zajęciach logopedycznych, otrzymywali od logopedy pozytywne i wspierające informacje z różną częstotliwością. W opiniach badanych ojców logopeda okazywał im oceniający wymiar wsparcia społecznego czasami (w grupie ODIP – 22 ojców, 36,7%; w grupie ODIC – 22 ojców, 52,4%), a nawet często (w grupie ODIP – 23 ojców, 38,3%; w grupie ODIC – 6 ojców, 14,3%). Niestety, 13 ojców z grupy ODIP (21,7%) i 14 ojców z grupy ODIC (33,3%) stwierdziło, że logopeda w bezpośrednich kontaktach nigdy nie wyrażał pełnego zrozumienia ich potrzeb. Należy jeszcze dodać, że tylko 2 ojców z grupy ODIP (3,3%) mogło zawsze liczyć na okazywanie przez logopedę oceniającego wymiaru wsparcia społecznego. Analiza empiryczna wykazała, że najwyższą średnią ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący z grupy ODIP, których ojcowie potwierdzili, że logopeda okazywał zawsze wsparcie oceniające (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 36,50 punktu), a z grupy ODIC, których ojcowie zaobserwowali często wspierające komunikaty od logopedy (średnia wyników ze sprawdzianu dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,50 punktu). Opisana różnica ma charakter statystycznie bardzo wysoko istotny, a dowodem jest współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Natomiast uczniowie niesłyszący, których ojcowie nie otrzymali nigdy oceniającego wymiaru wsparcia od logopedy (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 26,54 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,57 punktu), uzyskali wyraźnie najniższe wyniki ze sprawdzianu. W tym przypadku też wystąpiła taka sama różnica o charakterze statystycznie bardzo wysoko istotnym (a dowodem jest współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ ). Przeprowadzona analiza empiryczna pozwala na sformułowanie następującego wniosku: im częściej ojcowie doświadczyli w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego oceniającego wymiaru wsparcia społecznego ze strony logopedy, tym wyższą średnią ze sprawdzianu uzyskały ich dzieci niesłyszące. Jest to zależność bardzo wysoka, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,77$ .

Tabela 31. Przekazywanie wspierających komunikatów badanym ojcom przez logopedę a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego

Przekazywanie wspierających komunikatów przez logopedę	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r	
	ODIP			ODIC					p	t <sub>kryt</sub>		t
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu						
Częstotliwość	Zawsze	2	3,3	36,50	0	0,0	0,00	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	0,770
	Często	23	38,3	32,43	6	14,3	21,50	0,253	27	3,690*	6,0396 <sup>1</sup>	
	Czasami	22	36,7	27,50	22	52,4	21,09	0,557	42	3,538*	3,9646 <sup>1</sup>	
	Nigdy	13	21,7	26,54	14	33,3	19,57	0,095	25	3,725*	3,8968 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Oceniający wymiar wsparcia społecznego ze strony osób z najbliższego środowiska jest kolejnym czynnikiem zapobiegającym izolacji towarzyskiej, ale też decydującym o zdrowiu psychicznym i fizycznym osoby wspieranej (Goleman 1997). Przeprowadzona analiza subiektywnej oceny badanych ojców otrzymywanego ocenianego wymiaru wsparcia społecznego wykazała, że osobami, które udzielały go ojcom najczęściej w okresie rehabilitacji i kształcenia dziecka niesłyszącego, byli członkowie rodziny (w grupie ODIP – 36 ojców, 60,0%; w grupie ODIC – 28 ojców, 66,7%). Jednocześnie 24 ojców z grupy ODIP (40,0%) i 14 ojców z grupy ODIC (33,3%) stwierdziło, że najbliższa rodzina nie przekazywała im wspierających komunikatów. W obu badanych grupach wyższe średnie ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący, których ojcowie otrzymali wsparcie ocenianące od rodziny (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,81 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,21 punktu). Natomiast uczniowie niesłyszący, których ojcowie nie otrzymali tego wymiaru wsparcia od najbliższej rodziny (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 27,50 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,50 punktu), uzyskali niższe wyniki ze sprawdzianu. Opisana różnica ma charakter statystycznie bardzo wysoko istotny, a dowodem jest współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Można sformułować wniosek, że oceniancy wymiar wsparcia społecznego przekazywany przez członków najbliższej rodziny w okresie rehabilitacji i kształcenia dziecka niesłyszącego wpływa efektywnie na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Opisana zależność jest praktycznie pełna, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 1$ .

Wyraźnie negatywnie oceniono ten wymiar wsparcia w odniesieniu do sąsiadów. Niestety, zdecydowana większość ojców stwierdziła, że sąsiedzi w okresie rehabilitacji i kształcenia dziecka niesłyszącego nie przekazywali wspierających komunikatów (w grupie ODIP – 41 ojców, 68,3%; w grupie



ODIC – 28 ojców, 66,7%). Mniejszość ojców w badanej populacji potwierdziła, że sąsiedzi starali się przekazywać im wspierające informacje (w grupie ODIP – 19 ojców, 31,7%; w grupie ODIC – 14 ojców, 33,3%). W obu badanych grupach wyższe średnie ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący, których ojcowie otrzymali wsparcie oceniające od sąsiadów (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,63 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 22,57 punktu) niż uczniowie niesłyszący, których ojcowie nie otrzymali tego wymiaru wsparcia od sąsiadów (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,95 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,68 punktu). Powyższa różnica ma charakter statystycznie bardzo wysoko istotny, a dowodem jest współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ . Analiza wykazała, że oceniający wymiar wsparcia społecznego przekazywany przez sąsiadów w okresie rehabilitacji i kształcenia dziecka niesłyszącego wpływa efektywnie na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Opisana zależność jest praktycznie pełna, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 1$ .

Oceniający wymiar wsparcia społecznego otrzymywany od przyjaciół również podlegał subiektywnej percepcji ojców biorących udział w niniejszych badaniach diagnostycznych. Analiza materiału empirycznego wykazała, że i tym razem większość ojców negatywnie oceniła ten wymiar wsparcia społecznego przekazywany przez przyjaciół w okresie rehabilitacji i kształcenia dziecka niesłyszącego (w grupie ODIP – 39 ojców, 65,0%; w grupie ODIC – 26 ojców, 61,9%). Pozostali ojcowie w badanej populacji potwierdzili, że przyjaciele przekazywali im wspierające informacje (w grupie ODIP – 21 ojców, 35,0%; w grupie ODIC – 16 ojców, 38,1%). W obu badanych grupach wyższe średnie ze sprawdzianu uzyskali uczniowie niesłyszący, których ojcowie otrzymali wsparcie oceniające od przyjaciół (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 31,86 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,33 punktu). A konsekwentnie niskie wyniki uzyskali uczniowie niesłyszący, których ojcowie nie otrzymali tego wymiaru wsparcia od przyjaciół (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,21 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,26 punktu). Przedstawiona różnica ma charakter statystycznie bardzo wysoko istotny (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Podsumowując, można przyjąć, że oceniający wymiar wsparcia społecznego przekazywany przez przyjaciół w okresie rehabilitacji i kształcenia dziecka niesłyszącego wpływa efektywnie na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Jest to zależność praktycznie pełna, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 1$  (zob. tabela 32).

Na podstawie otrzymanych danych empirycznych można zauważyć, że ojcowie pozytywniej odbierali oceniający wymiar wsparcia społecznego otrzymywany od nauczycieli w szkole niż od specjalistów w poradni. Nauczyciele przekazywali wspierające komunikaty badanym ojcom czasami (w grupie ODIP – 23 ojców, 38,3%; w grupie ODIC – 23 ojców, 54,8%), często (w grupie ODIP – 23 ojców, 38,3%; w grupie ODIC – 6 ojców, 14,3%), a nawet zawsze (w grupie ODIP – 3 ojców, 5,0%; w grupie ODIC – 2 ojców, 4,7%). Należy

jednak zaznaczyć, że więcej ojców z grupy ODIC (11 ojców, 26,2%) niż z grupy ODIP (11 ojców, 18,4%) nigdy nie otrzymało tego wymiaru wsparcia społecznego od nauczycieli w szkole w stosunku do własnej osoby.

Tabela 32. Przekazywanie badanym ojcom wspierających komunikatów przez najbliższe środowisko a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego

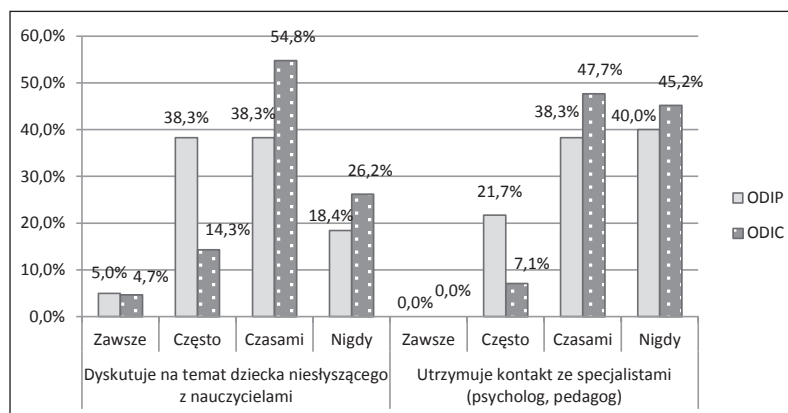
Przekazywanie wspierających komunikatów		Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r	
		ODIP			ODIC					p	t <sub>kryt</sub>		t
		N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu						
Członkowie rodziny	Tak	36	60,0	30,81	28	66,7	21,21	0,577	62	3,454*	6,8862 <sup>1</sup>	1	
	Nie	24	40,0	27,50	14	33,3	19,50	0,985	36	3,852*	5,6618 <sup>1</sup>		
Sąsiedzi	Tak	19	31,7	30,63	14	33,3	22,57	0,787	31	3,633*	3,8348 <sup>1</sup>	1	
	Nie	41	68,3	28,95	28	66,7	19,68	0,350	67	3,442*	8,0042 <sup>1</sup>		
Przyjaciele	Tak	21	35,0	31,86	16	38,1	21,33	0,531	35	3,591*	6,2378 <sup>1</sup>	1	
	Nie	39	65,0	28,21	26	61,9	20,26	0,427	63	3,452*	6,1973 <sup>1</sup>		

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Kolejnym diagnozowanym zagadnieniem był oceniający wymiar wsparcia społecznego przekazywany badanym ojcom przez specjalistów z poradni. W świetle analizowanych opinii ojców okazuje się, że w badanej populacji byli ojcowie, którzy nigdy nie otrzymali wspierających komunikatów od pedagoga lub psychologa w poradni (w grupie ODIP – 24 ojców, 40,0%; w grupie ODIC – 19 ojców, 45,2%). Wprawdzie pozostali ojcowie doświadczyli oceniającego wymiaru wsparcia od specjalistów z poradni czasami (w grupie ODIP – 23 ojców, 38,3%; w grupie ODIC – 20 ojców, 47,7%), lub często (w grupie ODIP – 13 ojców, 21,7%; w grupie ODIC – 3 ojców, 7,1%), ale żaden z ojców nie otrzymywał tego wymiaru wsparcia zawsze.



Wykres 43. Przekazywanie wspierających komunikatów badanym ojcom przez nauczycieli i specjalistów z poradni

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Analizując oceniający wymiar wsparcia społecznego otrzymywany od nauczycieli, należy zauważyć, że uczniowie niesłyszący z grupy ODIP, których ojcowie otrzymywali zawsze (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 35,00 punktów) lub często (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 31,70 punktu) oceniający wymiar wsparcia od nauczycieli, uzyskali wysokie wyniki ze sprawdzianu. Z kolei ci uczniowie niesłyszący z grupy ODIC uzyskali wyższe wyniki ze sprawdzianu, których ojcowie otrzymywali czasami (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIC wynosi 21,57 punktu) lub często (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIC wynosi 20,00 punktów) oceniający wymiar wsparcia od nauczycieli. W obu grupach uczniów wystąpiły różnice dotyczące najniższych średnich ze sprawdzianu. W grupie ODIP najniższy poziom osiągnięć edukacyjnych uzyskali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie otrzymywali oceniające wsparcie społeczne od nauczycieli czasami (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 26,61 punktu) lub nie otrzymywali go nigdy (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,91 punktu). W grupie ODIC najniższy poziom osiągnięć edukacyjnych uzyskali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie zawsze otrzymywali ten wymiar wsparcia od nauczycieli (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,00 punktów), lub nigdy (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 19,36 punktu). Omówione różnice mają charakter statystycznie bardzo wysoko istotny (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ) lub wysoko istotny (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ ). Zaprezentowane wyniki badań pozwalają na sformułowanie wniosku, że oceniający wymiar wsparcia społecznego wobec ojca otrzymywany od nauczycieli wpływa na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego w grupie ODIP w odróżnieniu od dziecka niesłyszącego w grupie ODIC. Korelacja wyników w obu grupach jest przeciwna na bardzo wysokim poziomie, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = -0,77$ .

Analizując oceniający wymiar wsparcia społecznego przekazywany przez specjalistów z poradni, należy podkreślić, że uczniowie niesłyszący, których ojcowie otrzymywali często (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 31,31 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 22,67 punktu) lub czasami (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 28,74 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,80 punktu) oceniający wymiar wsparcia od nauczycieli, uzyskali wysokie wyniki ze sprawdzianu. Z kolei w obu grupach ci uczniowie niesłyszący uzyskali niższe wyniki ze sprawdzianu, których ojcowie nigdy nie otrzymywali oceniającego wymiaru wsparcia od specjalistów w poradni (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,21 punktu, a dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,16 punktu). Omówione różnice mają charakter statystycznie bardzo wysoko istotny (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ) lub istotny (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ ). Powyższe wyniki badań można pod-

sumować wnioskiem, że oceniający wymiar wsparcia społecznego wobec ojca otrzymywany od specjalistów z poradni wpływa na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Jest to zależność praktycznie pełna, o czym świadczy współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 0,91$ .

Tabela 33. Przekazywanie wspierających komunikatów badanym ojcom przez nauczycieli i specjalistów w poradni a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego

Przekazywanie wspierających komunikatów		Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
		ODIP			ODIC					p	$t_{kryt}$	
		N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Nauczyciele w szkole	Zawsze	3	5,0	35,00	2	4,7	19,00	0,904	3	5,841**	6,4911 <sup>1</sup>	-0,777
	Często	23	38,3	31,70	6	14,3	20,00	0,157	27	3,690*	5,3726 <sup>1</sup>	
	Czasami	23	38,3	26,61	23	54,8	21,57	0,352	44	3,526*	3,8978 <sup>1</sup>	
	Nigdy	11	18,4	28,91	11	26,2	19,36	0,839	20	2,845**	3,7169 <sup>1</sup>	
Specjaliści w poradni (psycholog, pedagog)	Zawsze	0	0,0	0,00	0	0,0	0,00	n.i.	0	n.i.	n.i.	0,912
	Często	13	21,7	31,31	3	7,1	22,67	0,111	14	2,145***	2,2816 <sup>1</sup>	
	Czasami	23	38,3	28,74	20	47,7	20,80	0,555	41	3,544*	5,3122 <sup>1</sup>	
	Nigdy	24	40,0	29,21	19	45,2	20,16	0,640	41	3,544*	5,5160 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna

\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna

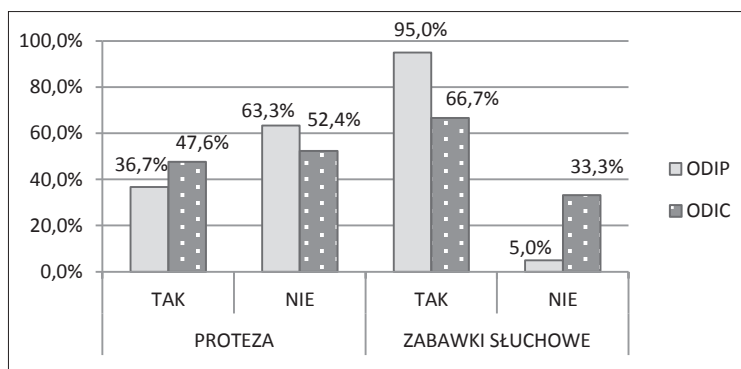
<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

## 7.4. Instrumentalny wymiar wsparcia społecznego

Instrumentalny wymiar wsparcia społecznego związany jest ze świadczeniem pomocy materialnej, rzeczowej lub finansowej na rzecz osoby potrzebującej. Ten wymiar wsparcia społecznego, podobnie jak wcześniej omówione, ma na celu zmniejszenie stresu i przezwyciężenie problemów. Diagnoza uszkodzenia słuchu wymaga od rodziców podjęcia dalszych decyzji związanych z leczeniem, z protezowaniem i rehabilitacją. Wybór odpowiedniej protezy słuchowej: indywidualnego aparatu słuchowego czy implantu ślimakowego, jest trudny. Każda proteza słuchowa wpływa na poprawę warunków percepcji dźwięków ze środowiska zewnętrznego i wspomaga dalszy przebieg oddziaływań logopedy, surdopedagoga. Ponad połowa badanych ojców z obu grup stwierdziła, że ich status ekonomiczny nie pozwala na zakup odpowiedniej protezy słuchowej dla niesłyszącego dziecka (w grupie ODIP – 38 ojców, 63,3%; w grupie ODIC – 22 ojców, 52,4%). Sytuacja finansowa pozostałych ojców jest na tyle dobra, że mogli sami przeznaczyć pieniądze na zakup protezy słuchowej dla swojego dziecka (w grupie ODIP – 22 ojców, 36,7%; w grupie ODIC – 20 ojców,

47,6%). Zdecydowanie lepiej ojcowie ocenili swoje możliwości finansowe związane z zakupem zabawek usprawniających słuch. W procesie wychowania słuchowo-werbalnego dziecka niesłyszącego powinno się wykorzystywać zabawki wydające różne odgłosy, np.: mrużący miś, płacząca lalka, instrumenty perkusyjne. Prawie wszyscy ojcowie z grupy ODIP (57 ojców, 95,0%) i znacząca większość z grupy ODIC (28 ojców, 66,7%) wyrazili przekonanie, że ich sytuacja finansowa pozwalała na to, aby dziecko niesłyszące miało odpowiednie zabawki słuchowe. Pozostali ojcowie stwierdzili, że ich status ekonomiczny nie pozwalał na zaspokajanie takich potrzeb rozwojowych niesłyszącego dziecka, jak kupowanie zabawek słuchowych (w grupie ODIP – 3 ojcowie, 5,0%; w grupie ODIC – 14 ojców, 33,3%). Wykres 44 przedstawia zależność między statusem ekonomicznym ojca a możliwością zakupu protezy słuchowej i zabawek słuchowych.



Wykres 44. Status ekonomiczny ojca a możliwość zakupu protezy słuchowej i zabawek słuchowych w opiniach badanych ojców

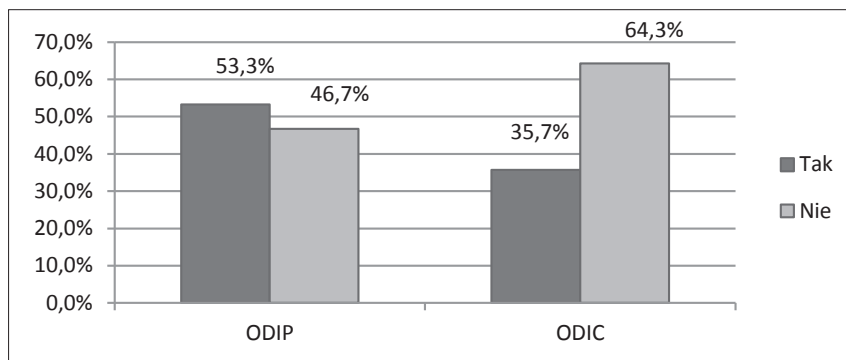
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Wszyscy ojcowie potwierdzili, że ich niesłyszące dzieci otrzymały odpowiednie protezy słuchowe, których zakup sfinansował NFZ (indywidualne aparaty słuchowe). Instrumentalny wymiar wsparcia ze strony państwa w okresie zdiagnozowania wady słuchu u dziecka został oceniony rozbieżnie przez grupy badanych ojców. W percepcji ojców z grupy ODIP (32 ojcowie, 53,3%) było więcej opinii pozytywnych niż negatywnych (28 ojców, 46,7%). Z kolei ojcowie z grupy ODIC uznali, że wsparcie finansowe ze strony państwa było niewystarczające (27 ojców, 64,3%), a tylko 15 ojców (35,7%) doceniło ten wymiar wsparcia społecznego w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka.

Podsumowując, należy zasygnalizować, że pomoc finansowa świadczona przez Narodowy Fundusz Zdrowia ma charakter niewystarczający, a jest bardzo oczekiwana przez ojców dzieci niesłyszących.

Dalsza analiza empiryczna wykazała, że wyższą średnią ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie zadeklarowali, że otrzymali odpowiednią ilość instrumentalnego wymiaru wsparcia społecznego (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 32,25 punktu, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,87 punktu), niż uczniowie

nieślyszący, których ojcowie negatywnie ocenili ten wymiar wsparcia (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia nieślyszącego z grupy ODIP wynosi 26,32 punktu, dla ucznia nieślyszącego z grupy ODIC – 20,52 punktu). Przedstawione różnice mają charakter statystycznie bardzo wysoko istotny (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Powyższe zależności skłaniają ku wnioskowi, że im wyższy wymiar otrzymywanego wsparcia instrumentalnego ze strony państwa, tym wyższy poziom średniej ze sprawdzianu uczniów nieślyszących. Opisana zależność jest praktycznie pełna, czego dowodzi współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 1$ .



Wykres 45. Instrumentalny wymiar wsparcia w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Tabela 34. Instrumentalny wymiar wsparcia społecznego ojca w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka a wynik ze sprawdzianu dziecka nieślyszącego

Instrumentalny wymiar wsparcia NFZ	Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
	ODIP			ODIC					p	$t_{kryt}$	
	N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Tak	32	53,3	32,25	15	35,7	20,87	0,086	45	3,520*	6,9873 <sup>1</sup>	1
Nie	28	46,7	26,32	27	64,3	20,52	0,369	53	3,484*	5,0319 <sup>1</sup>	

dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna

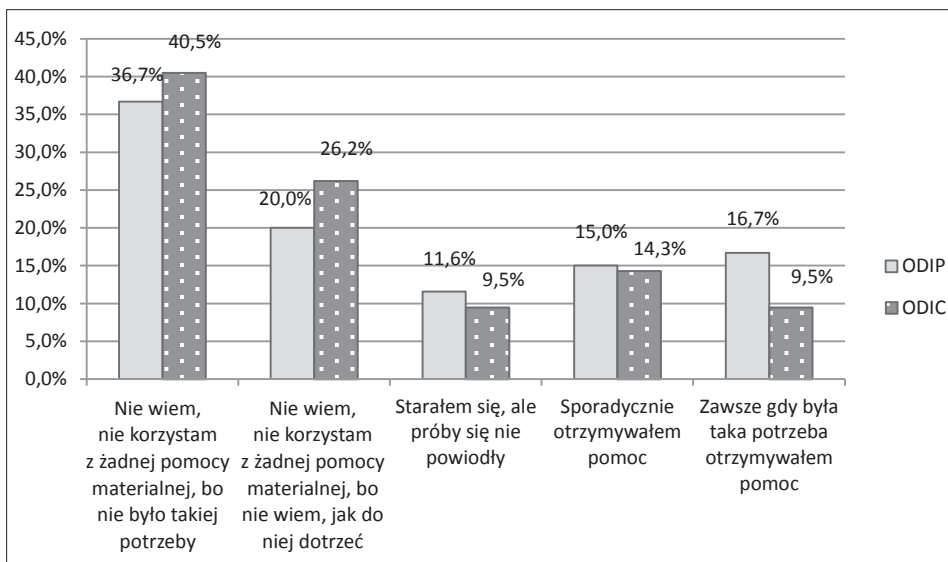
<sup>1</sup> wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

W dalszym etapie niniejszych badań zdiagnozowano pomoc finansową świadczoną przez zakład pracy, w którym byli zatrudnieni badani ojcowie. Konieczność zaspokajania potrzeb materialnych istniała w okresie rehabilitacji i kształcenia dziecka nieślyszącego. Z analizy opinii wynika, że większość ojców nie korzystała z żadnej pomocy materialnej, gdyż nie było takiej potrzeby (w grupie ODIP – 22 ojców, 36,7%; w grupie ODIC – 17 ojców, 40,5%) albo nie wiedzieli, jak do niej dotrzeć (w grupie ODIP – 12 ojców, 20,0%; w grupie



ODIC – 11 ojców, 26,2%). W badanej populacji była grupa ojców, która starała się o wsparcie finansowe, ale ich próby nie powiodły się (w grupie ODIP – 7 ojców, 11,6%; w grupie ODIC – 4 ojców, 9,5%), lub otrzymywali oczekiwane wsparcie, ale sporadycznie (w grupie ODIP – 9 ojców, 15,0%; w grupie ODIC – 6 ojców, 14,3%). Załedwie 10 ojców z grupy ODIP (16,7%) i 4 ojców z grupy ODIC (9,5%) otrzymywało wsparcie instrumentalne zawsze, gdy była taka potrzeba. Należy zaznaczyć, że byli to ojcowie zatrudnieni głównie w sektorze budżetowym, np. nauczyciele (z grupy ODIP – 2 ojców), policjanci (z grupy ODIP – 1 ojciec, z grupy ODIC – 2 ojców), urzędnicy (z grupy ODIP – 5 ojców, z grupy ODIC – 1 ojciec), wojskowi (z grupy ODIP – 1 ojciec).

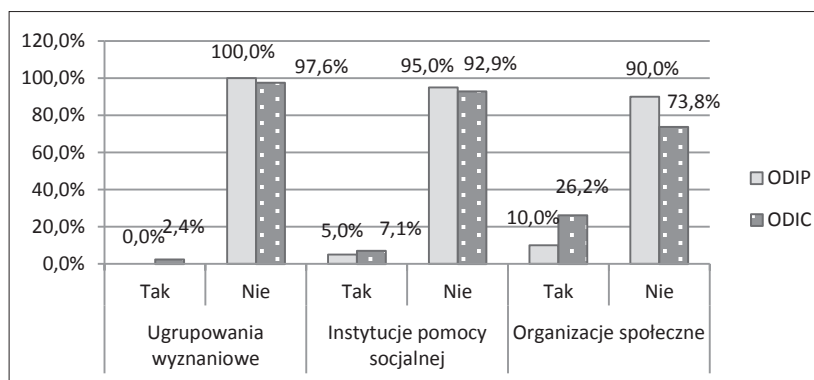


Wykres 46. Instrumentalny wymiar wsparcia zakładu pracy wobec ojca w okresie rehabilitacji i kształcenia dziecka niesłyszącego

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Instrumentalny wymiar wsparcia może być rozpatrywany we wszelkich relacjach badanych ojców w układzie społecznym: mezosystemowym. Każda rodzina jest powiązana w większym lub mniejszym stopniu z nieformalnymi (przyjaciele, sąsiedzi) lub formalnymi (Kościół, agencje opieki społecznej) społecznymi sieciami (Płopa 2008: 42). W przewyżczeniu trudności finansowych związanych z rehabilitacją i kształceniem dziecka niesłyszącego szczególnie pomocne mogą być: ośrodki pomocy społecznej, parafie czy ugrupowania wyznaniowe, instytucje pomocy medycznej, socjalnej, ubezpieczeniowej, edukacyjnej. Analiza opinii ojców dowodzi, że wspomaganie finansowe jest wyraźnie zaniedbanym obszarem pomocy rodzinie, która zajmuje się wychowaniem dziecka niesłyszącego. Z wypowiedzi ojców wynika, że ugrupowania wyznaniowe nie udzieliły im prawie w ogóle wsparcia finansowego (w grupie ODIP – 60 ojców, 100%; w grupie ODIC – 41 ojców, 97,6%). Tylko w nielicznych przypadkach na ten wymiar wsparcia mogli liczyć ojcowie ze strony instytucji pomocy

socjalnej (w grupie ODIP – 3 ojców, 5,0%; w grupie ODIC – 3 ojców, 7,1%) lub organizacji społecznych, takich jak: Polski Związek Głuchych (w grupie ODIP – 6 ojców, 10,0%; w grupie ODIC – 11 ojców, 26,2%).



Wykres 47. Instrumentalny wymiar wsparcia realizowany w mezosystemie w okresie rehabilitacji i kształcenia dziecka niesłyszącego

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Świadczony wymiar wsparcia instrumentalnego wpływa na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Analiza odnotowanych danych wykazała, że wyższą średnią ze sprawdzianu uzyskali ci uczniowie niesłyszący, których ojcowie zadeklarowali, że organizacje społeczne udzielały im instrumentalnego wymiaru wsparcia społecznego (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 30,67 punktu, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 21,36 punktu), niż uczniowie niesłyszący, których ojcowie negatywnie ocenili ten wymiar wsparcia (średnia wyników ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego z grupy ODIP wynosi 29,35 punktu, dla ucznia niesłyszącego z grupy ODIC – 20,39 punktu). Przedstawione różnice mają charakter statystycznie bardzo wysoko istotny (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ) lub wysoko istotny (współczynnik t-Studenta na poziomie istotności  $\alpha = 0,01$ ). Na podstawie powyższej analizy można wnioskować, że im wyższy wymiar otrzymywanego wsparcia instrumentalnego ze strony organizacji społecznych wobec badanych ojców, tym wyższy poziom średniej ze sprawdzianu uczniów niesłyszących. Wykazana zależność jest praktycznie pełna, czego dowodzi współczynnik korelacji r-Pearsona  $r = 1$ . Nie badano korelacji między instrumentalnym wymiarem wsparcia społecznego dla ojca przez ugrupowania wyznaniowe i instytucje pomocy socjalnej ze względu na brak lub nieliczne próby badawcze, a w związku z tym potraktowano to jako nieistotne z punktu widzenia statystycznego.

Tabela 35. Instrumentalny wymiar wsparcia społecznego wobec ojca w okresie rehabilitacji i kształcenia dziecka niesłyszącego a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego

Instrumentalny wymiar wsparcia		Grupa badawcza						Test Levene'a Statystyka F	df	Test t-Studenta		r
		ODIP			ODIC					p	t <sub>kryt</sub>	
		N	%	Średnia ze sprawdzianu	N	%	Średnia ze sprawdzianu					
Ugrupowania wyznaniowe	Tak	0	0,0	0,00	1	2,4	23,00	n.i.	0	n.i.	n.i.	n.i.
	Nie	60	100,0	29,48	41	97,6	20,59	0,546	99	3,392*	8,3949 <sup>1</sup>	
Instytucje pomocy społecznej	Tak	3	5,0	26,33	3	7,1	23,00	0,600	4	2,776***	1,1952 <sup>1</sup>	n.i.
	Nie	57	95,0	29,65	39	92,9	20,46	0,578	94	3,397*	8,3764 <sup>1</sup>	
Organizacje społeczne	Tak	6	10,0	30,67	11	26,2	21,36	0,371	15	2,947**	3,0111 <sup>1</sup>	1
	Nie	54	90,0	29,35	31	73,8	20,39	0,095	83	3,412*	7,8319 <sup>1</sup>	

\* dla  $\alpha = 0,001$  statystycznie bardzo wysoko istotna\*\* dla  $\alpha = 0,01$  statystycznie wysoko istotna\*\*\* dla  $\alpha = 0,05$  statystycznie istotna<sup>1</sup>wynik testu t-Studenta dla grup niezależnych z jednorodnymi wariacjami prób

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

## Rozdział VIII

### Wnioski i postulaty wynikające z badań własnych

#### 8.1. Weryfikacja hipotez i podsumowanie wyników badań

Analiza wyników uzyskanych z przeprowadzonych badań pozwala na sformułowanie odpowiedzi na postawione pytania problemowe i weryfikację hipotez badawczych. Pierwszy główny problem badawczy zawierał się w pytaniu: *Czy i w jakim stopniu czynniki wewnątrzrodzinne różnicują udział ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej i częściowej?*

W związku z zawartym w powyższym pytaniu zobowiązaniem do rozstrzygnięcia kwestii różnic pomiędzy udziałem ojca z grupy ODIP a z grupy ODIC zweryfikowano zasadność hipotezy: *Czynniki wewnątrzrodzinne w sposób istotny statystycznie różnicują udział ojca dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej (ODIP) i ojca dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji częściowej (ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.*

W badaniach przyjęto, że udział ojców z grupy ODIP i ojców z grupy ODIC zależy od trzech czynników wewnątrzrodzinnych: strukturalnych, organizacyjnych i funkcjonalnych. Wyróżnione grupy czynników spowodowały sformułowanie trzech pytań szczegółowych i trzech szczegółowych hipotezycznych twierdzeń o badanych zależnościach. Analiza statystyczna została przedstawiona pod kątem weryfikacji trzech hipotez szczegółowych w rozdziale 6 niniejszej monografii.

Hipoteza szczegółowa 1.1. zakładała, że **wewnątrzrodzinne czynniki strukturalne** w sposób istotny statystycznie różnicują udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Powyższa hipoteza okazała się częściowo słuszna. Czynniki wewnątrzrodzinnymi strukturalnymi, które znacząco różnicują udział badanych grup ojców w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego były: liczba dzieci posiadanych przez ojca (różnica na poziomie statystycznie bardzo wysokiej istotności  $\alpha = 0,001$  albo statystycznie istotnej  $\alpha = 0,05$ ), status społeczny ojca (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Wiek ojca okazał się czynnikiem strukturalnym, który częściowo różnicował badane grupy ojców. Brak różnic wystąpił pomiędzy ojcami z grupy ODIP i ODIC dla przedziałów wiekowych 31–35 oraz 51–55 lat (na poziomie  $\alpha = 0,05$ ). Badane grupy w pozostałych przedziałach wiekowych różniły się na

poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$ . Kolejnym czynnikiem strukturalnym, który częściowo różnicował badanych ojców, była pozycja ekonomiczna (brak różnicy dotyczył niskiej pozycji ekonomicznej, natomiast dla wysokiej i średniej pozycji ekonomicznej ojca wystąpiła różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$ ). Struktura środowiska rodzinnego ojca okazała się również czynnikiem częściowo różnicującym badane grupy ojców (brak różnicy wystąpił dla rodziny władzy o profilu wysokim i średnim oraz dla rodziny nadopiekuńczej o profilu niskim, dla pozostałych typów rodzin charakterystyczna była różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,05$ ).

Hipoteza szczegółowa 1.2. poddana weryfikacji zakładała, że **wewnątrzrodzinne czynniki organizacyjne** w sposób istotny statystycznie różnicują udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Założenia przyjęte w tej hipotezie należy uznać za trafne, gdyż tylko w dwóch przypadkach odnotowano częściowy brak różnic. Czynnikiem wewnątrzrodzinnymi organizacyjnymi, które znacząco różnicują udział badanych grup ojców w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego, były: wykształcenie ojca (różnica na poziomie statystycznie bardzo wysokiej istotności  $\alpha = 0,001$  albo statystycznie wysoko istotnej  $\alpha = 0,01$ ), czas pracy ojca (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$ ), system pracy ojca (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ,  $\alpha = 0,01$  albo  $\alpha = 0,05$ ), satysfakcja ojca z pracy zawodowej (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ), charakter pracy ojca (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$ , przy czym brak różnicy był charakterystyczny dla ojców wyrażających opinie, iż nie wiedzą, jaki jest wpływ charakteru pracy zawodowej na realizację obowiązków rodzicielskich), reakcja ojca na diagnozę uszkodzenia słuchu (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ,  $\alpha = 0,01$  albo  $\alpha = 0,05$ ), udział ojca w zajęciach logopedycznych w poradni (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ), udział ojca w realizowaniu ćwiczeń logopedycznych w domu (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,05$ ), pomoc ojca w odrabianiu zadań domowych (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$ ), tłumaczenie treści programowych przez ojca (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$ ), czytanie książek dziecku niesłyszącemu przez ojca (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$ ), przepisywanie przez ojca treści programowych (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$ ), postawy ojcowskie (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ,  $\alpha = 0,01$  albo  $\alpha = 0,05$ , przy czym jedyną postawą, która nie różnicowała badanych grup ojców, była postawa akceptacji na wysokim poziomie).

Hipoteza szczegółowa 1.3. zakładała, że **wewnątrzrodzinne czynniki funkcjonalne** w sposób istotny statystycznie różnicują udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Niniejsza hipoteza okazała się częściowo słuszna. Czynnikiem wewnątrzrodzinnymi funkcjonalnymi, które różnicują badane grupy ojców, były: poziom kultury bierniej ojca (różnica na poziomie statystycznie bardzo wysokiej istotności  $\alpha = 0,001$ ), poziom kultury czynnej (różnica na poziomie  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,05$ ) i światopogląd (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Natomiast wymiary funkcjonowania ojca w rodzinie

były czynnikiem częściowo różnicującym badane grupy ojców. Brak różnicy wystąpił w wymiarach: pełnienie ról na poziomie niewłaściwym, emocjonalność na poziomie niewłaściwym, zaangażowanie uczuciowe na poziomie niewłaściwym, wartości i normy również na poziomie niewłaściwym. Dla pozostałych wymiarów i poziomów charakterystyczna była różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ,  $\alpha = 0,01$  albo  $\alpha = 0,05$ .

Drugi główny problem badawczy sformułowano w postaci pytania: *Czy i w jakim stopniu wymiar wsparcia społecznego różnicuje udział ojca w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej i częściowej?*

Analiza wyników badań pozwoliła na weryfikację następującej hipotezy głównej: *Wymiar wsparcia społecznego w sposób istotny statystycznie różnicuje udział ojca dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji pełnej (ODIP) i ojca dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji częściowej (ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.*

Jako najistotniejsze wymiary wsparcia społecznego uwzględniono: wymiar emocjonalny, informacyjny, oceniający, instrumentalny. Wyróżnione wymiary wsparcia społecznego wobec ojca przyczyniły się do sformułowania czterech kolejnych hipotez szczegółowych. Analiza statystyczna została przedstawiona pod kątem weryfikacji poniższych hipotez szczegółowych w rozdziale siódmym niniejszej monografii.

Hipoteza szczegółowa 2.1. poddana weryfikacji zakładała, że **emocjonalny wymiar** wsparcia społecznego w sposób istotny statystycznie różnicuje udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Hipoteza okazała się właściwie słuszna, ponieważ ustalono, że emocjonalny wymiar wsparcia społecznego w badanych grupach ojców różnicuje ich udział w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego (za wyjątkiem jednego przypadku). Wykazane różnice dotyczyły emocjonalnego wymiaru wsparcia społecznego wobec badanych ojców: w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka od żony (różnica na poziomie statystycznie bardzo wysokiej istotności  $\alpha = 0,001$ ) i od laryngologa (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,05$ ), w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego od logopedy (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$ ) i od psychologa (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ). Należy zaznaczyć, że w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego odnotowano brak różnic w przypadku takich specjalistów z poradni, jak: psychoterapeuta i inni specjaliści (np. pedagog). W okresie kształcenia dziecka niesłyszącego pojawiły się różnice dotyczące emocjonalnego wymiaru wsparcia społecznego wobec badanych ojców: od członków rodziny (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ), od sąsiadów (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$ ), od przyjaciół (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ), od nauczycieli (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  i od specjalistów (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$ ).

Kolejna hipoteza szczegółowa 2.2. zakładała, że **informacyjny wymiar** wsparcia społecznego w sposób istotny statystycznie różnicuje udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć



edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Hipoteza znalazła potwierdzenie w przeprowadzonej analizie, ponieważ ustalono, że informacyjny wymiar wsparcia społecznego w badanych grupach ojców różnicuje ich udział w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Stwierdzone różnice w zakresie informacyjnego wymiaru wsparcia społecznego wobec badanych ojców dotyczyły: w okresie zdiagnozowania uszkodzenia słuchu u dziecka od laryngologa (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ), w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego od nauczycieli w przedszkolu (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$  albo  $\alpha = 0,05$ ) i od specjalistów z poradni (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ), a także w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego od grona pedagogicznego (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ).

Hipoteza szczegółowa 2.3. poddana weryfikacji zakładała, że **oceniający wymiar** wsparcia społecznego w sposób istotny statystycznie różnicuje udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Hipoteza okazała się całkowicie słuszna, ponieważ ustalono, że oceniający wymiar wsparcia społecznego w badanych grupach ojców różnicuje ich udział w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Wykazane różnice dotyczyły oceniającego wymiaru wsparcia społecznego dla badanych ojców: w okresie zdiagnozowania uszkodzenia słuchu u dziecka od laryngologa (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,05$ ), w okresie rehabilitacji i edukacji dziecka niesłyszącego od logopedy (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ), od członków rodziny (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ), od sąsiadów (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ), od przyjaciół (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ), od nauczycieli w szkole (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$ ), od specjalistów w poradni, tj. psycholog, pedagog (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,05$ ).

Hipoteza szczegółowa 2.4. zakładała, że **instrumentalny wymiar** wsparcia społecznego w sposób istotny statystycznie różnicuje udział ojców z dwóch badanych grup (ODIP, ODIC) w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Hipoteza okazała się właściwie słuszna, ponieważ ustalono, że instrumentalny wymiar wsparcia społecznego w badanych grupach ojców różnicuje ich udział w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego (za wyjątkiem jednego przypadku). Stwierdzone różnice w zakresie instrumentalnego wymiaru wsparcia społecznego dla badanych ojców dotyczyły: w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka przez NFZ (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$ ), w okresie rehabilitacji i edukacji dziecka niesłyszącego od ugrupowań wyznaniowych ( $\alpha = 0,001$ ) i od organizacji społecznych (różnica na poziomie istotności  $\alpha = 0,001$  albo  $\alpha = 0,01$ ). Brak różnicy odnotowano w przypadku tego wymiaru wsparcia udzielanego ojcu przez instytucje pomocy socjalnej.

Trzecie główne pytanie problemowe brzmiało: *Które z czynników wewnątrzrodzinnych i wymiarów wsparcia społecznego różnicujących udział ojca dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji edukacyjnej pełnej i częściowej są bardziej lub mniej istotne dla opracowania teoretycznego modelu charakterystyki ojca w aspekcie współczesnych paradygmatów familio logicznych?*

W przypadku powyższego pytania zastosowano zasadę bezzałożeniowości. Analiza wyników badań dotycząca udziału ojca w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych dziecka niesłyszącego pozwala na wyodrębnienie **modelu ojca**, czyli „obrazu rzeczywistości pożądaney, projektowanej, postulowanej – ujawnianej zwykle za pomocą technik badania opinii” (Sosnowski 2011: 211). Zaprezentowane modele ojców z obu badanych grup pomimo nieznaczących różnic prezentują obraz pożądaney, ale też rzeczywistych cech osobowościowych. Z punktu widzenia prowadzonych badań diagnostycznych modelowy ojciec jest mężczyzną w średnim wieku (ojciec z grupy ODIP w wieku 36–40 lat, ojciec z grupy ODIC w wieku 31–35 lat), posiada jedno dziecko (ojciec z grupy ODIC) lub dwoje dzieci (ojciec z grupy ODIP), ujawnia wysoki status społeczny i ekonomiczny. W podsystemie ojciec–dziecko niesłyszące dla danego rodzaju rodziny reprezentuje charakterystyczny określony profil, czyli dla rodziny chaotycznej: profil bardzo niski (ojcowie z obu badanych grup), dla rodziny władzy ojciec z grupy ODIP: profil bardzo niski, ojciec z grupy ODIC: profil wysoki, dla rodziny prawidłowej – ojciec z grupy ODIP: profil bardzo wysoki, ojciec z grupy ODIC: profil średni, dla rodziny nadopiekuńczej – profil średni (ojcowie z obu badanych grup), dla rodziny uwikłanej – profil bardzo niski (ojcowie z obu badanych grup). Modelowy ojciec z grupy ODIP legitymuje się wykształceniem wyższym, pracuje poniżej 8 godzin dziennie w systemie zmianowym i odczuwa satysfakcję z realizacji zawodowej. Z kolei modelowy ojciec z grupy ODIC posiada wykształcenie zawodowe, pracuje 8 godzin dziennie w systemie zmianowym i również osiąga satysfakcję z pracy zawodowej. Przedstawiciele opisanych modeli to mężczyźni koncentrujący się na rodzinnych finansach, dbający o własną aktywność zawodową i przekonani, że praca zawodowa nie utrudnia im wykonywania obowiązków rodzicielskich. Dalsza analiza empiryczna wykazała, że ojcowie z obu badanych grup pomimo zaangażowania się w realizację funkcji materialnej rodziny starali się aktywnie włączyć w opiekę, rehabilitację i kształcenie dziecka niesłyszącego. Po otrzymaniu diagnozy reagowali ostrymi stanami emocjonalnymi, ale byli bardzo zorientowani na przyszłość dziecka niesłyszącego i mobilizację sił, aby zaspokoić ich specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne (ojcowie z obu badanych grup). Modelowy ojciec (z grupy ODIP i z grupy ODIC) często uczestniczy w zajęciach logopedycznych w poradni ze swoim dzieckiem niesłyszącym, zawsze wykonuje zalecenia logopedy w warunkach domowych, a także zawsze pomaga odrabiać zadania, tłumaczyć treści programowe, czytać książki, przepisywać treści programowe. Ojcowie w relacjach z dzieckiem niesłyszącym wykazują partnerski układ, a dowodzą tego ich postawy rodzicielskie. Ojciec z grupy ODIP przejawia przeciętną akceptację, właściwe wymagania, właściwą autonomię, pożądaney stopień konsekwencji i właściwe ochranianie. Ojciec z grupy ODIC ujawnia wysoki stopień akceptacji, właściwe wymagania, właściwą autonomię, przeciętny stopień konsekwencji i umiarkowane ochranianie. Modelowy ojciec prezentuje wysoki poziom kultury bierney i czynnej. Szczegółowa analiza wykazała, że funkcjonowanie ojców z obu badanych grup w rodzinie w zakresie siedmiu obszarów nieznacznie różni się. Ojciec z grupy ODIP w zakresie wszystkich wymiarów funkcjonowania prezentował właściwy poziom. Ojciec z grupy ODIC ujawnił właściwy poziom w zakresie komunikacji, emocjonalności, zaangażowania uczuciowego,

wartości i norm, a przeciętny poziom dotyczył wypełniania zadań, pełnienia ról i kontroli zachowań. Ojcowie starają się zrozumieć potrzeby edukacyjne dziecka niesłyszącego, przystosować się do nowej sytuacji życiowej, a światopogląd zdecydowanie pomaga im radzić sobie w trudnej sytuacji, której doświadczają.

Tabela 36. Model ojca uwzględniający czynniki wewnątrzrodzinne

Lp.	Czynniki wewnątrzrodzinne	ODIP	ODIC
1	Wiek ojca	36–40	31–35
2	Liczba dzieci posiadanych przez ojca	2 dzieci	1 dziecko
3	Status społeczny ojca	wysoki	wysoki
4	Pozycja ekonomiczna ojca w rodzinie	wysoka	wysoka
5	Struktura środowiska rodzinnego ojca	-----	-----
	a) rodzina chaotyczna	bardzo niska	bardzo niska
	b) rodzina władzy	bardzo niska	wysoka
	c) rodzina prawidłowa	bardzo wysoka	średnia
	d) rodzina nadopiekuńcza	średnia	średnia
	e) rodzina uwikłana	bardzo niska	bardzo niska
6	Wykształcenie ojca	wyższe	zawodowe
7	Czas pracy ojca	poniżej 8 h	8 h
8	System pracy ojca	praca zmianowa	praca zmianowa
9	Satysfakcja ojca z pracy zawodowej	tak	tak
10	Charakter pracy	nie	nie
11	Reakcja ojca na diagnozę uszkodzenia słuchu dziecka	mobilizacja sił	mobilizacja sił
12	Udział ojca w zajęciach logopedycznych w poradni	często	często
13	Udział ojca w realizowaniu ćwiczeń logopedycznych w domu	zawsze	zawsze
14	Pomoc ojca w odrabianiu zadań dziecku niesłyszącemu	zawsze	zawsze
15	Tłumaczenie treści programowych przez ojca	zawsze	zawsze
16	Czytanie książek dziecku niesłyszącemu przez ojca	zawsze	zawsze
17	Przepisywanie przez ojca treści programowych	zawsze	zawsze
18	Postawy ojcowskie	-----	-----
	a) akceptacja	przeciętna akceptacja	wysoka akceptacja
	b) nadmierne wymagania	właściwe wymagania	właściwe wymagania
	c) autonomia	właściwa autonomia	właściwa autonomia
	d) niekonsekwencja	pożądana konsekwencja	przeciętna konsekwencja
	e) ochranianie	właściwe ochranianie	umiarkowane ochranianie
19	Kultura bierna ojca	wysoka	wysoka
20	Kultura czynna ojca	wysoka	wysoka
21	Wymiary funkcjonowania ojca w rodzinie	-----	-----
	a) wypełnianie zadań	właściwy poziom	przeciętny poziom
	b) pełnienie ról	właściwy poziom	przeciętny poziom
	c) komunikacja	właściwy poziom	właściwy poziom
	d) emocjonalność	właściwy poziom	właściwy poziom
	e) zaangażowanie uczuciowe	właściwy poziom	właściwy poziom
	f) kontrola zachowań	właściwy poziom	przeciętny poziom
	g) wartości i normy	właściwy poziom	właściwy poziom
22	Światopogląd ojca	zdecydowanie tak	zdecydowanie tak

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Swoistość i specyfika potrzeb edukacyjnych dziecka niesłyszącego determinuje konieczność zapewnienia ojcu szeroko rozumianego wsparcia społecznego, z uwzględnieniem czterech wymiarów. Ojcowie z obu badanych grup potwierdzili znaczący wpływ emocjonalnego wymiaru wsparcia społecznego otrzymywanego po diagnozie uszkodzenia słuchu od żony (71,7% ojców z ODIP, 61,9% ojców z ODIC) i od laryngologa (90,0% ojców z ODIP, 88,1% ojców z ODIC) na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. W okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego logopedzi okazywali stosunek ambiwalentny ojcom z grupy ODIP i troskę ojcom z grupy ODIC. Źródłem emocjonalnego wymiaru wsparcia społecznego w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego, który przynosił najlepsze rezultaty w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego, byli przede wszystkim wspierający: członkowie rodziny (55,0% ojców z ODIP, 61,9% ojców z ODIC), a także nauczyciele (83,3% ojców z ODIP, 71,4% ojców z ODIC), psycholog (25,0% ojców z ODIP, 21,4% ojców z ODIC) i przyjaciele (23,3% ojców z ODIP). Brak tego wymiaru wsparcia społecznego wobec ojców odnotowany w odniesieniu do sąsiadów (80,0% ojców z ODIP, 21,4% ojców z ODIC) i przyjaciół w grupie ODIC (26,2%) wpłynął na wyższy poziom osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego.

W zakresie wsparcia informacyjnego ojcowie ocenili pozytywnie po diagnozie uszkodzenia słuchu doradztwo ze strony laryngologa (70,0% ojców z ODIP, 59,5% ojców z ODIC), które przyniosło znaczące rezultaty w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dzieci niesłyszących. W kolejnym okresie: rehabilitacji dziecka niesłyszącego, szczególne znaczenie dla badanych ojców i przynoszące dobre efekty w zakresie osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego miało wsparcie informacyjne: od specjalistów w poradni (45,0% ojców z ODIP, 50,0% ojców z ODIC) i postawa chęci pomocy, przy jednoczesnej niewiedzy nauczycieli w przedszkolu (48,3% ojców z ODIP, 21,4% ojców z ODIC). W okresie edukacji dziecka niesłyszącego wyraźnie pozytywny wpływ na poziom osiągnięć edukacyjnych dzieci niesłyszących przyniosło wsparcie, z którego korzystali ojcowie w zakresie poradnictwa informacyjnego oferowanego przez grono pedagogiczne (25,0% ojców z ODIP, 35,7% ojców z ODIC).

W zakresie wymiaru oceniającego znaczące rezultaty w kształtowaniu motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego przyniosło wsparcie wobec ojca ze strony logopedy, specjalistów i nauczycieli ze szkoły. Po diagnozie uszkodzenia słuchu odnotowano ten wymiar wsparcia społecznego od laryngologa (76,6% ojców z ODIP, 67,0% ojców z ODIC), a w okresie rehabilitacji i edukacji odnotowano wsparcie oceniające logopedy (3,3% ojców z ODIP, 14,3% ojców z ODIC), członków rodziny (60% ojców z ODIP, 66,7% ojców z ODIC), wsparcie sąsiadów (31,7% ojców z ODIP, 33,3% ojców z ODIC), przyjaciół (35,0% ojców z ODIP, 38,1% ojców z ODIC), nauczycieli ze szkoły (5,0% ojców z ODIP, 54,8% ojców z ODIC) i specjalistów w poradni (21,7% ojców z ODIP, 7,1% ojców z ODIC).

W zakresie następnego, instrumentalnego wymiaru wsparcia społecznego widoczna była pomoc materialna NFZ po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka (53,3% ojców z ODIP, 35,7% ojców z ODIC). W okresie rehabilitacji i edukacji dziecka niesłyszącego pozytywnie oceniono wsparcie materialne ze strony organizacji społecznych (10,0% ojców z ODIP, 26,2% ojców z ODIC),

które wpłynęło na dobre wyniki w zakresie osiągnięć edukacyjnych dzieci niesłyszących. Ojcowie z grupy ODIP dostrzegli brak wsparcia materialnego ze strony organizacji wyznaniowych (100,0%) i instytucji pomocy społecznej (95,0%) przy czym należy zaznaczyć, że fakt ten wpłynął niekorzystnie na wyniki ze sprawdzianu dzieci niesłyszących. W grupie ODIC nieznaczna pomoc organizacji wyznaniowych (2,4%) i instytucji pomocy społecznej (7,1%) udzielona ojcom wpłynęła korzystnie na osiągnięcia edukacyjne ich dziecka niesłyszącego.

Tabela 37. Wymiary wsparcia społecznego udzielane modelowemu ojcu

Wymiar wsparcia społecznego		ODIP	% udziału	ODIC	% udziału
I. Emocjonalny wymiar wsparcia społecznego					
1. Po diagnozie uszkodzenia słuchu u dziecka					
a)	wsparcie żony	tak – wspierany	71,7	tak – wspierany	61,9
b)	wsparcie laryngologa	tak – wspierany	90,0	tak – wspierany	88,1
2. W okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego					
a)	wsparcie logopedy	stosunek ambiwalentny	10,0	okazywanie troski	19
b)	wsparcie psychologa	tak – wspierany	20,0	tak – wspierany	21,4
c)	wsparcie psychoterapeuty	tak – wspierany	6,7	tak – wspierany	7,1
d)	wsparcie innych specjalistów w poradni	tak – wspierany	5,0	tak – wspierany	7,1
3. W okresie edukacji dziecka niesłyszącego					
a)	wsparcie członków rodziny	tak – wspierany	55,0	tak – wspierany	61,9
b)	wsparcie sąsiadów	brak wsparcia	80,0	brak wsparcia	78,6
c)	wsparcie przyjaciół	tak – wspierany	28,3	brak wsparcia	73,8
d)	wsparcie nauczycieli	tak – wspierany	83,3	tak – wspierany	71,4
e)	wsparcie psychologa	tak – wspierany	25,0	tak – wspierany	21,4
II. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego					
1. Po diagnozie uszkodzenia słuchu u dziecka					
a)	wsparcie laryngologa	tak – wspierany	70,0	tak – wspierany	59,5
2. W okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego					
a)	wsparcie nauczycieli w przedszkolu	chęć pomocy przy jednoczesnej niewiedzy	48,3	chęć pomocy przy jednoczesnej niewiedzy	21,4
b)	wsparcie specjalistów w poradni	tak – wspierany	45,0	tak – wspierany	50,0
3. W okresie edukacji dziecka niesłyszącego					
a)	wsparcie grona pedagogicznego	tak – wspierany	25,0	tak – wspierany	35,7
III. Oceniający wymiar wsparcia społecznego					
1. Po diagnozie uszkodzenia słuchu u dziecka					
a)	wsparcie laryngologa	tak – wspierany	76,6	tak – wspierany	67,0
2. W okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego					
a)	wsparcie logopedy	zawsze wspierany	3,3	często wspierany	14,3
b)	wsparcie członków rodziny	tak – wspierany	60	tak – wspierany	66,7
c)	wsparcie sąsiadów	tak – wspierany	31,7	tak – wspierany	33,3
d)	wsparcie przyjaciół	tak – wspierany	35	tak – wspierany	38,1
e)	wsparcie nauczycieli w szkole	zawsze wspierany	5	czasami wspierany	54,8
f)	wsparcie specjalistów w poradni	często wspierany	21,7	często wspierany	7,1

<i>3. W okresie edukacji dziecka niesłyszącego</i>					
a)	wsparcie logopedy	zawsze wspierany	3,3	często wspierany	14,3
b)	wsparcie członków rodziny	tak – wspierany	60	tak – wspierany	66,7
c)	wsparcie sąsiadów	tak – wspierany	31,7	tak – wspierany	33,3
d)	wsparcie przyjaciół	tak – wspierany	35	tak – wspierany	38,1
e)	wsparcie grona pedagogicznego	zawsze wspierany	5	czasami wspierany	54,8
f)	wsparcie specjalistów w poradni	często wspierany	21,7	często wspierany	7,1
IV. Instrumentalny wymiar wsparcia społecznego					
<i>1. Po diagnozie uszkodzenia słuchu u dziecka</i>					
a)	wsparcie NFZ	tak – wspierany	53,3	tak – wspierany	35,7
<i>2. W okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego</i>					
a)	wsparcie organizacji wyznaniowych	brak wsparcia	100,0	tak – wspierany	2,4
b)	wsparcie instytucji pomocy społecznej	brak wsparcia	95,0	tak – wspierany	7,1
c)	wsparcie organizacji społecznych	tak – wspierany	10,0	tak – wspierany	26,2
<i>3. W okresie edukacji dziecka niesłyszącego</i>					
a)	wsparcie organizacji wyznaniowych	brak wsparcia	100,0	tak – wspierany	2,4
b)	wsparcie instytucji pomocy społecznej	brak wsparcia	95,0	tak – wspierany	7,1
c)	wsparcie organizacji społecznych	tak – wspierany	10,0	tak – wspierany	26,2

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

## 8.2. Obraz ojca w aspekcie współczesnych paradygmatów familiologicznych

Analiza uzyskanych wyników z przeprowadzonych badań skłania do pewnej ogólnej refleksji, w której istotne będzie zaproponowanie następujących paradygmatów familiologicznych charakteryzujących osobowość ojca dziecka niesłyszącego:

- odpowiedzialnego rodzicielstwa,
- uwikłanego w ekologiczny fatalizm rodziny,
- integracji postaw rodzicielskich: ni mniej, ni więcej,
- niedocenionego partnera w procesie rehabilitacji i edukacji dziecka niesłyszącego,
- potrzebującego różnych wymiarów wsparcia społecznego.

### Paradygmat odpowiedzialnego rodzicielstwa

Zdaniem H. Jonasa (za Dykcik 2010 a: 36) odpowiedzialność rodzicielska jest naturalnym paradygmatem w zakresie szeroko rozumianej odpowiedzialności. Każdy ojciec ma do dyspozycji system zachowań eksploracyjnych zdeteterminowany biologicznie. To właśnie ten system wspiera i stymuluje potrzeby rozwojowe dziecka niesłyszącego. Odpowiedzialność wyznacza mu dodatkowo gotowość do ponoszenia konsekwencji za trud opieki, rehabilitacji i kształcenia dziecka niesłyszącego. Bycie ojcem dziecka niesłyszącego to świadomość odpowiedzialności za jego rozwój przez całe życie. Zadaniowe nastawienie ojca na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego, niższa ekspresja emocji powodują, że zdecydowanie lepiej niż matki radzą sobie ze stresem i poszukują konkretnych rozwiązań życiowych problemów.



### Paradygmat uwikłanego w ekologiczny fatalizm rodziny

Dyskurs interdyscyplinarny dotyczący poszukiwania istoty ojcostwa dowodzi, że ojciec jest osobą funkcjonującą w skomplikowanej sieci uwikłań emocjonalnych i społecznych, które wzajemnie na siebie oddziałują. N. Elias (1991) porównuje zachowanie ponowoczesnego człowieka do tancerza wykonującego określone ruchy, ale wyraźnie zdeterminowane przez relacje z innymi członkami rodziny. Brak równowagi ekologicznej zagraża autonomii i jakości funkcjonowania rodziny. Współczesny ojciec ma poczucie dyskomfortu poznawczego, wciąż odczuwa presję oczekiwań społecznych i trudności z wyrażaniem własnej indywidualności. Może czuć się osamotniony, pozbawiony wsparcia społecznego i mieć poczucie gorszej realizacji w roli rodzicielskiej. Dlatego nieustannie musi modyfikować zakres swoich obowiązków rodzicielskich, aby budować niszą ekosystemową w rodzinie, w której wychowuje się dziecko niesłyszące.

### Paradygmat integracji postaw rodzicielskich: ni mniej, ni więcej

Ewolucja postaw wychowawczych ojca jest wynikiem szeregu zjawisk socjokulturowych. W świetle prowadzonych badań pojawia się obraz ojca obecnego fizycznie i psychicznie w rozwoju dziecka niesłyszącego. Ojciec jest opiekunem, partnerem, ale też dzięki wymagającej postawie motywuje dziecko niesłyszące do kształtowania osiągnięć edukacyjnych. Szczególna umiejętność pragmatycznej oceny trudnej sytuacji, tendencja do wewnętrznego umiejscowienia kontroli sprzyjają lepszemu przystosowaniu się ojca do problemów rozwojowych dziecka niesłyszącego. Integracja jego oddziaływań wychowawczych ma charakter zrównoważony, bo ojcostwo jest zadaniem rozwojowym, w którym najczęściej obowiązuje maksyma: Kocham dziecko ni mniej, ni więcej.

### Paradygmat niedocenionego partnera w procesie rehabilitacji i edukacji dziecka niesłyszącego

Ojcowie są predysponowani do tego, aby traktować ich jako aktywnych partnerów w oddziaływaniach rehabilitacyjnych i edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Charakter ich współpracy ze specjalistami i gronem pedagogicznym nie może być instrumentalny i sprowadzać się wyłącznie do okazjonalnych kontaktów czy świadczeń na rzecz szkoły lub poradni. Nie powinno się też zawężać roli ojca do wypełniania sugestii pedagogicznych nauczycieli. Ojcowie są świadomi swojej roli w działaniach wspierających kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Współpraca ojca powinna mieć formę układu zintegrowanych, jasno określonych i konsekwentnie realizowanych wymagań, po to, aby uzyskać stan równowagi poznawczej. Problem spójności w oddziaływaniach wychowawczych podkreślał T. Kotarbiński (1965: 105), pisząc: „współdziałanie właściwe jest dopiero wtedy, kiedy cel jest wspólny, a to jest wtedy możliwe, kiedy po to, by to było celem dla jednego, musi ono być celem dla drugiego” (Kotarbiński 1965: 105). Efektywna interakcja personalna między ojcem a specjalistami, gronem pedagogicznym wymaga więc chęci, kultury współdziałania i przynajmniej zbliżonych poglądów na temat celów rehabilitacji i edukacji dziecka niesłyszącego.

### Paradygmat potrzebującego różnych wymiarów wsparcia społecznego

Rodzina z dzieckiem niesłyszącym wymaga działań pomocniczych, czyli różnych wymiarów wsparcia społecznego. Wszechstronna pomoc ojcu przyczyni się do zaakceptowania nowej sytuacji życiowej, do redefinicji jego roli jako rodzica, a także pomoże mu w zrozumieniu swoistych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka niesłyszącego. Określone nastawienie ojca wobec trudności związanych z wychowaniem dziecka niesłyszącego zależy od instytucjonalnego i nieformalnego wymiaru wsparcia społecznego (ze strony najbliższej rodziny, przyjaciół). Pomimo że pomoc ze strony różnych instytucji czy organizacji może być traktowana przez ojców instrumentalnie, to daje im poczucie bezpieczeństwa. Szczególne znaczenie mogą mieć terapeutyczne oddziaływania specjalistów skierowane tylko na ojców, gdyż taka forma pomocy umożliwi im większe otwarcie się emocjonalne i dzielenie się doświadczeniami z innymi ojcami dzieci niesłyszących.

W ramach rekapitulacji przeprowadzonej syntezy z niniejszych badań zasadne wydaje się sformułowanie postulatów pod adresem ojców, którzy chcieliby kształtować motywację osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego podejmującego naukę w formie integracji edukacyjnej pełnej i częściowej. Oto następujące wskazówki dla tych ojców:

- Traktowanie uszkodzenia słuchu dziecka jako doświadczenia, które pomimo silnych przeżyć emocjonalnych mobilizuje siły i motywuje do radzenia sobie z tym obciążeniem, po to aby przygotować dziecko niesłyszące do samodzielnego i normalnego funkcjonowania w życiu.
- Poszerzanie zasobu wiedzy i umiejętności na temat specyfiki rozwoju osobowości dziecka niesłyszącego, ponieważ to właśnie dziecko-uczeń stanowi podmiot oddziaływań rehabilitacyjnych i edukacyjnych.
- Dążenie do tworzenia systemu rodzinnego otwartego, czyli charakteryzującego się wysokim poczuciem własnej wartości, działaniami będącymi wyrazem przekonań wszystkich członków rodziny, określonymi i elastycznymi zasadami, a także komunikacją sprzyjającą rozwojowi dziecka (Adamkiewicz 2009). Szczególne znaczenie dla rodziny, w której wychowuje się dziecko niesłyszące, ma komunikacja. Wiedza ojca na temat preferencji dziecka niesłyszącego w zakresie sposobów komunikowania się przyczyni się do wypracowania nowych umiejętności, które ułatwią codzienne kontakty interpersonalne.
- Stymulowanie rozwoju interakcji personalnych ze specjalistami i nauczycielami w zakresie tworzenia optymalnych warunków do rehabilitacji i edukacji dziecka niesłyszącego.
- Wykorzystywanie wszystkich możliwych wymiarów wsparcia społecznego wobec całej rodziny, ponieważ tylko wysoki poziom wsparcia społecznego wpływa na pozytywnie nastawienie człowieka wobec życiowych problemów i redukuje stres.
- Odejście od szukania w rodzinie wyłącznie trudności związanych z wychowaniem dziecka niesłyszącego na rzecz dostrzegania potencjału rozwojowego i mocnych stron każdego członka rodziny.

## Bibliografia

- Abelin E.L. (1975), *Some Further Observations and Comments on the Earliest Role of the Father*, „International Journal of Psychoanalysis”, vol. 56, 293–302
- Adamkiewicz J. (2009), *Komunikacja w rodzinie*, [w:] M. Baryluk, M. Wawrzak-Chodaczek (red.), *Wartości w komunikacji różnych grup społecznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 20–31
- Adamski F. (1994), *Dokąd zmierzasz rodzinno?* „Wychowawca”, nr 12, 8–9
- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo UJ, Kraków
- Allen J.P., Hauser S.T., O'Connor T.G., Bell K.L. (2002), *Prediction of Peer-rated Adult Hostility from Autonomy Struggles in Adolescent-family Interactions*, „Development and Psychopathology”, vol. 14, 123–137
- Arcimowicz K. (1996), *Współcześni mężczyźni: przegląd problematyki badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, 147–169
- Arcimowicz K. (1998), *Dwa paradygmaty męskości w kulturze współczesnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1–2, 37–58
- Arcimowicz K. (2000), *Obraz mężczyzny w Katechizmie Kościoła Katolickiego*, „Problemy Rodziny”, nr 40 (2–3), 9–21
- Arcimowicz K. (2003), *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda. Fałsz. Stereotyp*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Arcimowicz K. (2004 a), *Męskość w kulturze współczesnej*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 2, 17–23
- Arcimowicz K. (2004 b), *Wizerunek ojca w polskich mediach na przełomie XX i XXI wieku*, [w:] M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Trio, Warszawa, 115–149
- Arystoteles (1982), *Etyka nikomachejska*, przekład D. Gromka, PWN, Warszawa
- Augustyn św. (1998), *Wyznania*, przekład Z. Kubiak, Wydawnictwo Znak, Kraków
- Augustyn J. (2003), *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Wydawnictwo WAM, Kraków
- Baczała D. (2007), *„Inny” rodzic dziecka głębiej upośledzonego umysłowo*, [w:] B. Jachimczak, B. Olszewska, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*, Satori, Łódź, 38–43
- Baka Ł. (2002), *Jak się kształtuje tożsamość mężczyzny*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 1, 3–11
- Baka Ł. (2003), *Identyfikacja z ojcem a wzorce idealnego mężczyzny w percepcji chłopców w okresie adolescencji*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 1, 29–33
- Bakalarska I. (1995), *Wpływ rodziny na wychowanie dzieci w świetle poglądów pedagogicznych Stanisława Staszica*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz, 55–60
- Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, przekład J. Kowalczevska, J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Bandurski M., Gałkowski T. (2003), *Rozwój rozumienia przez analogię u dzieci głuchych a komunikacja w języku migowym*, „Przeegląd Psychologiczny”, nr 46, 253–289

- Baran J. (1980), *Rewalidacja głuchych*, [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa, 252–269
- Baran J. (1985), *Rozwijanie mowy uczniów głuchych w procesie dydaktycznym klas V–VIII*, WSiP, Warszawa
- Baran S. (2006), *Przywrócić wartość ojcostwa*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 3, 22–31
- Barbaro M. de (1999), *Struktura rodziny*, [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wydawnictwo UJ, Kraków, 45–55
- Bartnikowska U. (2010), *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń
- Bauman T. (1995), *O możliwościach zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch (red.), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 54–75
- Bauman Z. (1992), *Nowoczesność i zagłada*, przekład F. Jaszuński, Fundacja Kulturalna Masada, Warszawa
- Bauman Z. (1997), *O ponowoczesnych pożytkach z seksu*, „Studia Socjologiczne”, nr 4 (147), 87–105
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa
- Bauman T., Pilch T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Beall A.E. (2002), *Społeczno-konstruktivistyczne podejście do rodzaju*, przekład S. Pikiel, [w:] B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 81–96
- Belcastro F.P. (2004), *Rural Gifted Students who Are Deaf or Hard of Hearing: How Electronic Technology Can Help*, „American Annals of the Deaf”, vol. 149, no. 4, 309–313
- Bereźnicki F. (2001), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Będkowska-Heine V. (2007), *Wpływ choroby przewlekłej dziecka na funkcjonowanie w roli ojca*, [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 53–78
- Biddulph S. (2011), *Męskość*, przekład A. Jacewicz, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań
- Bieńkowska-Robak K. (1999), *Udział rodziny w terapii dziecka z wadą słuchu prowadzonej metodą audytywno-werbalną*, [w:] K.J. Zabłocki (red.), *Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina i edukacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 171–189
- Blum D. (1997), *Mózg i płeć. O biologicznych różnicach między kobietami a mężczyznami*, przekład E. Kołodziej-Józefowicz, Prószyński i Spółka, Warszawa
- Bly R. (2004), *Żelazny Jan*, przekład J. Tittenbrun, Zysk i Spółka, Poznań
- Błasiak A. (2012), *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie. Zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo WAM, Kraków
- Błaszczuk I. (2003), *Seneka o wychowaniu w rodzinie rzymskiej*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
- Bodner-Johnson B. (2001), *Parents as Adult Learners in Family-Centered Early Education*, „American Annals of the Deaf”, vol. 146, no. 3, 263–269
- Bonnet J.C. (1995), *Od rodziny do ojczyzny*, [w:] J. Delumeau, D. Roche (red.), *Historia ojców i ojcostwa*, Oficyna Wydawnicza Wolumen, WSiP, Warszawa, 235–258
- Borowiec M. (2011), *Mądre kochanie*, „Wychowawca”, nr 6, 6–9
- Bouvet D. (1996), *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, przekład R. Gałkowski, WSiP, Warszawa
- Bradshaw J. (1994), *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, przekład H. Szczepańska, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa

- Brajerski T. (1990), *Język staro-cerkiewno-słowiański*, Wydawnictwo KUL, Lublin
- Braun-Gałkowska M. (1979), *Powodzenie małżeństwa a postawa religijna małżonków*, „Roczniki Filozoficzne” 27, nr 4, 71–84
- Braun-Gałkowska M. (1992), *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin
- Braun-Gałkowska M. (2001), *Być ojcem*, [w:] D. Kornas-Biela, *Oblicza ojcostwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 201–210
- Braun-Gałkowska M. (2008), *Psychologia domowa*, Wydawnictwo KUL, Lublin
- Brazelton T.B., Cramer G. (1991), *The Earliest Relationship: Parents, Infants, and the Drama of Early Attachment*, Karnac, Classic, London
- Bronfenbrenner U. (1976), *Ekologia rozwoju człowieka. Historia i perspektywy*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, 537–549
- Bronfenbrenner U. (1993), *The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings*, [in:] R. Wozniak, K. Fischer (eds.), *Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 3–44
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (1998), *The Ecology of Development Processes*, [in:] W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1: *Theoretical Models of Human Development* (5<sup>th</sup> ed), John Wiley and Sons, Inc, New York, 993–1023
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006), *The Bioecological Model of Human Development*, [in:] W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1: *Theoretical Models of Human Development* (6<sup>th</sup> ed), John Wiley, New York, 793–828
- Brückner A. (1989), *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa
- Bühlmeier A. (2008), *Wokół teorii wychowania Johanna Heinricha Pestalozziego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Brysacz P. (2012), *Powrót taty*, „Charaktery”, nr 4, 14–23
- Bullinger H. (1997), *Mężczyzna czy ojciec?*, przekład E. Modzelewska, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa
- Cabantous A. (1995), *Koniec patriarchów*, [w:] J. Delumeau, D. Roche (red.), *Historia ojców i ojcostwa*, Oficyna Wydawnicza Wolumen, WSiP, Warszawa, 323–348
- Cabrera N.J., Tamis-LeMonda C.S., Bradley R.H., Hofferth S., Lamb M.E. (2000), *Fatherhood in the Twenty-first Century*, „Child Development”, vol. 71, 127–136
- Caroll C. (1996), *A Look at Parents, History, and Deaf Education in the United States*, „Perspectives in Education and Deafness”, vol. 15 (2), 16–19
- Caroll C. (1997), *Deaf Colonials. Evidence Suggests that Some Were Literate*, „Perspectives in Education and Deafness”, vol. 15 (3), 8–11
- Carpenter B. (2002), *Inside the Portrait of a Family: The Importance of Fatherhood*, „Early Child Development and Care”, vol. 172, no. 2, 195–202
- Carpenter B., Addenbrook M., Attfield E., Conway S. (2004), *Celebrating Families: An Inclusive Model of Family-Centered Training*, „British Journal of Special Education”, vol. 31, no. 2, 75–80
- Ceranek-Dadaj A., Neumann-Schmidtke E. (2004), *Ojcostwo – kierunki przemiany roli*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2/4, 37–50
- Chapman D. (1981), *Media for Ability, Not Disability*, „American Annals of the Deaf”, vol. 126, no. 6, 612–618
- Chrzanowska (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Cierpiałowska T. (2009), *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków



- Cierpka A. (2006), *Osoba ojca a narracje rodzinne*, „Psychologia Jakości Życia”, t. 5, nr 2, 237–255
- Cieszyńska J. (2001), *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Cieszyńska J., Korendo M. (2008), *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków
- Cobb S. (1976), *Social Support as a Moderator of Life Stress*, „Psychosomatic Medicine”, vol. 38, 300–314
- Cohen S. (2004), *Social Relationships and Provision – Health*, „American Psychologist”, vol. 59, 676–684
- Cordes P.J. (2005), *Zagubione ojcostwo*, przekład J. Koźbiał, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin
- Cross S.E., Markus H.R. (2002), *Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze*, przekład S. Pikiel, [w:] B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 48–80
- Crowley M., Keane K., Needham C. (1982), *Fathers: The Forgotten Parents*, „American Annals of the Deaf”, vol. 2, 38–40
- Cytowska B. (2008), *Idea wczesnej interwencji i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 15–26
- Czapczyńska A. (2004), *Natura ojcostwa*, „Remedium”, nr 2, 22–23
- Czemiel G. (2009), *„W szpilkach mojej mamy”. Przeprowadzenie motywu ojca w poezji dwóch poetów północno-irlandzkich*, [w:] L. Magnone, A. Mach (red.), *Wokół Freuda i Lacana. Interpretacje psychoanalityczne*, Difin, Warszawa, 208–215
- Ćwirynka K., Włodarczyk-Dudko M. (2012), *Diagnoza i podstawy rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wielozakresową*, [w:] K. Ćwirynka, C. Kosakowski (red.), *Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością wielozakresową*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 17–43
- Dąbrowska Z. (2003), *Ojcostwo jako wartość – studium empiryczne*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 4, 3–13
- Dąbrowska Z. (2004), *Różne oblicza ojcostwa*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 1, 13–19
- Dąbrowski P. (2004), *Droga przez świat ciszy*, Polski Komitet Audiofonologii, Warszawa
- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, „Gravissimum educationis”, [http://vaticanum.mettel.pl/vaticanum/deklaracja\\_wych\\_chrzesc.html](http://vaticanum.mettel.pl/vaticanum/deklaracja_wych_chrzesc.html) [dostęp: 18.08.2012]
- Doroba-Sawa M. (2008), *Socjalizacja i wychowanie jako enklawy zastanej myśli patriarchalnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, 33–62
- Doyle C.H. (2007), *Grzechy rodziców w wychowywaniu dzieci*, przekład M. Bortnowska, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz
- Driscoll D.W. (2009), *Macierzyństwo. Zostaniesz tatusem i wszystko się zmieni*, przekład J. Kołacz, Wydawnictwo WAM, Kraków
- Drożdżowicz L. (1999), *Ogólna teoria systemów*, [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wydawnictwo UJ, Kraków, 9–17
- Dryżałowska G. (1990), *Postawy społeczne młodzieży niesłyszącej*, WSiP, Warszawa
- Dryżałowska G. (2007), *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Duda M. (2000), *Role w rodzinie – podział zadań i odpowiedzialności*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 4, 17–22
- Duda M. (red.) (2008), *Rodzina wobec zagrożeń*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków



- Dudak A. (2005), *Poziom samoakceptacji ojców i matek w pełnieniu przez nich ról rodzicielskich po rozwodzie*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 1/2, 73–76
- Dudak A. (2006), *Samotne ojcostwo*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Dulude D., Wright J., Belanger C. (2000), *The Effects of Pregnancy Complications on the Parental Adaptation Process*, „Journal of Reproductive and Infant Psychology”, vol. 18, 5–20
- Dyczek P. (1995), *Rodzina w świecie egejskim od późnego brązu do czasów Homera*, [w:] J. Jundziłł (red.), *Rodzina w społeczeństwach antycznych i wczesnym chrześcijaństwie. Literatura, prawo, epigrafika, sztuka*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz, 11–27
- Dykcik W. (1979), *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem w zakresie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Dykcik W. (1988), *System wspomagania społecznego rodzin niewydolnych wychowawczo*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Dykcik W. (2002), *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 13–64
- Dykcik W. (2010 a), *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań
- Dykcik W. (2010 b), *Tendencje rozwoju pedagogiki specjalnej. Osiągnięcia naukowe i praktyka (z perspektywy 50-lecia pracy pedagogicznej z osobami z niepełnosprawnością)*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań
- Dymek M. (1998), *Co może rodzina a czego nie może szkoła?* „Nowa Szkoła”, nr 5, 42–46
- Dziemidowicz C. (1996), *Dziecko głuche i język ojczysty. Traktat o rozwoju języka w całkowitej ciszy*, Polski Komitet Audiofonologii, Bydgoszcz
- Dziewiecki M. (2004), *Kapłan czyli duchowe ojcostwo*, „Niebieska Linia”, nr 1, 13–16
- Eckert U. (1986), *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej*, WSiP, Warszawa
- Eckert U. (2002), *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących-surdopedagogika*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 167–177
- Eckert U., Wereszka K. (2005), *Wczesna opieka nad dzieckiem z wadą słuchu i jej wpływ na jego dalsze losy*, „Szkoła Specjalna”, nr 5, 323–330
- Eckert U., Wereszka K. (2010), *Rodzice wobec diagnozy i rehabilitacji dziecka z wadą słuchu*, [w:] S. Przybyliński (red.), *Pedagogika specjalna – tak wiele pozostaje dla nas tajemnicą...*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn, 105–112
- Eckert U., Proźych A. (2012), *Proces zmian zachodzących w surdopedagogice*, „Niepełnosprawność”, nr 7, 101–108
- Elias N. (1991), *The Society of Individuals*, Basil Blackwell Ltd, Oxford–Cambridge
- Engels F. (1949), *Pochodzenie rodziny, własności prywatnej i państwa. W związku z badaniami Lewisa H. Morgana*, przełożył L. Krzywicki, Książka i Wiedza, Warszawa
- Epstein N.B., Ryan C.E., Bishop D., Miller I.W., Keitner G.I. (2003), *The Mc Master Model: A View of Healthy Family Functioning*, [in:] F. Walsh (ed.), *Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity*, The Guilford Press, New York, 581–607
- Evans F.J. (1981), *Creating Instructional Media to Meet the Needs of Preschool Hearing-Impaired Children with Developmental Disabilities*, „American Annals of the Deaf”, vol. 126, no. 6, 689–702

- Faludi S. (1999), *Stiffed: The Betrayal of the Modern Men*, Chatto & Windus, London
- Ferguson G.A., Takane Y. (1997), *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, przekład M. Zagrodzki, PWN, Warszawa
- Fijałkowski W. (2011), *Ekologia rodziny. Ekologiczna odnowa prokreacji*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków
- Foucault M. (1995), *Historia seksualności*, przekład B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski, Czytelnik, Warszawa
- Frąckiewicz J. (2007), *Rodzic w terapii dziecka z zaburzeniami komunikacji językowej*, „Szkola Specjalna”, nr 4, 260–268
- Fromm E. (2011), *Miłość, płęć i matriarchat*, przekład B. Radońska, G. Sowiński, Wydawnictwo Rebis, Poznań
- Gajdamowicz H. (2004), *Paradygmaty badań historycznych i ich znaczenie w rozwoju humanistyki*, [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski (red.), *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 49–55
- Galarowicz L. (2011), *Trudno być mężczyzną*, „Dziennik Polski”, 22 czerwca, A13
- Galkowska-Jakubik M. (2007), *Mieć czy być? Empiryczna weryfikacja koncepcji Ericha Fromma*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin
- Galkowski T. (1978), *Problemy rodzin dzieci upośledzonych umysłowo*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, nr 6, 69–75
- Galkowski T. (1981), *Współdziałanie rodziców w procesie usprawniania małego dziecka z wadami wrodzonymi*, „Szkola Specjalna”, nr 2, 164–168
- Galkowski T. (1989), *Ekologiczne podejście do rehabilitacji dzieci z wadą słuchu*, „Biuletyn Audiofonologii”, t. I, 7–12
- Galkowski T. (1992), *O integracji szkolnej uczniów z wadą słuchu*, [w:] J. Wyczesany (red.), *Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*, Sponsor, Kraków, 14–22
- Galkowski T. (1993), *Kilka uwag na temat potrzeb rozwojowych dzieci głuchych*, „Audiofonologia”, t. V, 137–145
- Galkowski T. (1995), *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, WSiP, Warszawa
- Galkowski T. (1998), *Przestrzenne i ruchowe komponenty komunikacji z dziećmi głuchymi*, Zakład Poligraficzny Kuratorium Oświaty, Warszawa
- Galkowski T., Kunicka-Kaiser I., Smoleńska J. (1988), *Psychologia dziecka głuchego*, PWN, Warszawa
- Galkowski T., Łukaszewicz A. (2003), *Rozwijanie interakcji komunikacyjnych u małych dzieci głuchych. Neurofizjologiczne i psychologiczne podstawy wczesnej interwencji*, [w:] M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, Wydawnictwo UW, Warszawa, 219–233
- Gebreselassie J. (2011), *Rodzina ucznia szkoły specjalnej partnerem w procesie edukacji – oczekiwania i rzeczywistość*, „Niepełnosprawność”, nr 6, 101–113
- Geppert L. (1968), *Źródła trudności w przyswajaniu języka przez dzieci głuche*, PWN, Warszawa
- Gesterkamp T. (2009), *Ojcowie a kariera. Sposób na uzyskanie równowagi*, przekład J. Procek, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa
- Gębka M. (2005), *Znaczenie systemu metodologicznego wieloaspektowej, integralnej analizy życia rodzinnego w badaniach nad rolą ojca w rodzinie*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. 16, 261–271
- Gębka M. (2006), *Trzy pytania o kryzys ojcostwa*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. 17, 117–136

- Gębuś D. (2010), *Mama, tata, dziecko? Przemiany ról małżeńskich i rodzicielskich we współczesnych rodzinach*, [w:] I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 57–69
- Giza-Poleszczuk A. (2005), *Rodzina a system społeczny. Reprodukcyjność i kooperacja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwa UW, Warszawa
- Głowacka-Sobiech E. (2010), *Odkrycie mężczyzny i jego roli w rodzinie i społeczeństwie jako efekt postmodernistycznego nurtu narracji w filozofii historii*, [w:] E. Głowacka-Sobiech, J. Gulczyńska (red.), *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, 9–14
- Gnitecki J. (2004), *Pedagogika ogólna z metodologią*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań
- Goldenberg H.I. (2006), *Terapia rodzin*, przekład M. Łuczak, M. Młynarz, K. Siemieniuk, Wydawnictwo UJ, Kraków
- Goleman O. (1937), *Inteligencja emocjonalna*, przekład A. Jankowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań
- Góral M. (1970), *Dziecko z trwałym kalectwem słuchu*, PZWL, Warszawa
- Góralówna M. (1973), *Problem integracji dziecka z głębokim uszkodzeniem słuchu w szkole podstawowej*, „Szkola Specjalna”, nr 3, 212–217
- Górnicka-Boratyńska A. (2001), *Stańmy się sobą. Cztery projekty emancypacji (1863–1939)*, Świat Literacki, Izabelin
- Góralski A. (1987), *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa
- Graniewska D. (1990), *Rozwód a realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5–6, 80–84
- Greenberg M. (1983), *Family stress and child competence: the effects of early intervention for families with deaf infants*, „American Annals of the Deaf”, no. 128, 407–417
- Guilford J.P. (1964), *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, przekład J. Wojtyniak, PWN, Warszawa
- Gunia G. (2006), *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Guzewicz M. (2011), *Jak być dobrym ojcem? Biblijne odpowiedzi*, Inicjatywa Wydawnicza Jerozolima, Poznań
- Hall J. (2008), *A Father's Love. Teaching a Deaf Child to Hear and Speak... Perfectly*, <http://www.deafchildrencanspeak.com/teachingdeafchildospeak2.pdf> [dostęp 20.07.2012]
- Hałas K. (2003), *System wartości dzieci i młodzieży w rodzinach wielodzietnych*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 1, 21–31
- Harwas-Napierała B. (1993), *Kształtowanie się tożsamości płciowej. Niektóre rodzinne uwarunkowania*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, 312–319
- Harwas-Napierała B. (2008), *Znaczenie przemian współczesnej rodziny dla rozwoju człowieka*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 13, nr 3, 21–27
- Herman-Jeglińska A. (1999), *Różnice między kobietami a mężczyznami w zdolnościach poznawczych i organizacji funkcjonalnej mózgu: wpływ płci psychologicznej*, „Psychologia Wychowawcza”, t. 42, nr 1–2, 73–93
- Hetherington E.M., Kelly J. (2002), *For Better or for Worse*, Norton, New York
- Hoffmann B. (2001), *Surdopedagogika w teorii i w praktyce*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowski, Piotrków Trybunalski
- Hughes B., Fischer D. (2006), *Children's Centres*, „FatherWork”, vol. 4 (2), 4–7
- Huintington S.P. (2005), *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, przekład H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa

- Hurlock E. (1985), *Rozwój dziecka*, przekład B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, tom I, II, PWN, Warszawa
- Hurstel F., Delaisi D., Perseval De (1995 a), *Stale podejrzewany*, [w:] J. Delumeau, D. Roche (red.), *Historia ojców i ojcostwa*, Oficyna Wydawnicza Wolumen, WSiP, Warszawa, 373–392
- Hurstel F., Delaisi D., Perseval De (1995 b), *Mój syn, moja walka*, [w:] J. Delumeau, D. Roche (red.), *Historia ojców i ojcostwa*, Oficyna Wydawnicza Wolumen, WSiP, Warszawa, 393–416
- Hyde J.S., Frost L.A., (2002), *Metaanalizy w psychologii kobiety*, przekład S. Pikiel, [w:] B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 15–47
- Ignatczyk W. (1993), *System wartości małżeńskiej preferowany przez młodzież polską*, „Problemy Rodziny”, nr 3 (189), 15–19
- Ilnicka M.R. (2009), *Wzór osobowy ojca w percepcji dorastającej młodzieży*, „Wychowanie na co dzień”, nr 9, 19–25
- Irzyniec J. (1994), *Wpływ postaw rodzicielskich na osobowość dziecka*, „Co słyhać?”, nr 1 (6), 14–16
- Jabłoński M., Dudek D., Furgał M., Datka W., Zięba A. (2007), *Wykorzystanie kwestionariusza Manfreda Cierpki w analizie wsparcia rodzinnego u pacjentów z ostrą białaczką*, „Psychiatria Polska”, tom XLI, nr 6, 799–812
- Jagoszewska I. (2009), *Komunikacja rodziców słyszących z dzieckiem głuchym*, [w:] M. Baryluk, M. Wawrzak-Chodaczek (red.), *Wartości w komunikacji różnych grup społecznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 115–124
- Jakoniuk-Diallo A. (2006), *Podmiotowa rola rodziców w rehabilitacji dziecka z zaburzeniami rozwoju*, [w:] W. Dykcik, A. Twardowski (red.), *Poznańska pedagogika specjalna. Tradycje – osiągnięcia – perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 241–250
- Jakoniuk-Diallo A., Kubiak H. (red.) (2010), *O co pytają rodzice dzieci z niepełnosprawnością*, Difin, Warszawa
- Jakubiak K. (1994), *Wypracowanie modelu współpracy domu rodzinnego uczniów i szkoły w polskiej pedagogice okresu II Rzeczypospolitej*, [w:] J. Jundziłł (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz, 419–431
- Jakubiak K. (1997), *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz
- Jan Paweł II (1981), *Adhortacja apostolska o zadaniach rodziny w świecie współczesnym Familiaris consortio*, Watykan, [http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Jan\\_Pawel\\_II/familiaris\\_consortio](http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Jan_Pawel_II/familiaris_consortio) [dostęp 18.08.2012]
- Janicka I. (2004), *Poczucie osamotnienia w małżeństwie*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 2 (tom 9), 55–63
- Janukowicz M. (2002), *Czy współczesne ojcostwo, to ojcostwo nieobecne?* „Małżeństwo i Rodzina”, nr 1, 43–47
- Jarosz E., Wysocka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Jaskóła J. (2000), *Światy możliwe jako uprawomocnienie filozofowania. Platon*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Jayakody R., Kalil A. (2002), *Social Fathering in Low-Income African American Families with Preschool Children*, „Journal of Marriage and the Family”, vol. 64, 505–516
- Jelonek T. (2010), *Ojciec – wychowawca w biblijnej literaturze mądrościowej*, [w:] M. Duda (red.), *Odpowiedzialne rodzicielstwo wobec wyzwań XXI wieku*, Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków, 30–47

- Jędrzejczak M. (1967), *Postawy rodziców mających dzieci głuche*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, 54–62
- Jodłowska B. (2012), *Pedagogika Sokratejska*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Jones S. (2003), *Y: The Descent of Men*, Houghton Mifflin Company, Boston–New York
- Jurewicz M. (2007), *Wykształcenie rodziców a poziom kompetencji czytania ze zrozumieniem*, „Nowa Szkoła”, nr 4, 13–19
- Jurewicz M. (2010), *Czytanie ze zrozumieniem. Uwarunkowania rodzinne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa
- Kaniok P. (2007), *Rola ojca w procesie rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego*, [w:] C. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta (red.), *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn, 153–160
- Kasprzak T. (2004), *Tajemnica ojcostwa*, „Niebieska Linia”, nr 1, 3–6
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (2000), *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Kawula S. (2005), *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Kazanowski Z. (2003), *Środowisko rodzinne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Kazanowski Z. (2011), *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Kaźmierczak M. (2007), *Zadowolenie ze związku małżeńskiego w kontekście aktywności zawodowej partnerów*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 3, 73–86
- Kaźmierczak M. (2008), *Empatia rodziców jako korelat indywidualnych różnic w zakresie empatycznej troski u dzieci*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 3, 21–27
- Key E. (2005), *Stulecie dziecka*, przekład I. Moszczeńska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Kierkegaard S. (1972), *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, przełożył J. Iwaszkiewicz, PWN, Warszawa
- Kim K.H.S., Relkin N.R., Lee K.M., Hirsch J. (1997), *Distinct Cortical Areas Associated with Native and Second Languages*, „Nature”, vol. 388, 172–174
- Kimmel M. (1987), *Rethinking „Masculinity”: New Directions in Research*, [in] M.S. Kimmel (ed.), *Changing Men. New Directions on Men and Masculinity*, Sage Publications, Newbury Park, 9–24
- Kimmel M. (1996), *Manhood in America. A Cultural History*, The Free Press, A Division of Simon and Schuster Inc, New York
- Kliś A. (1994), *Problem rodziny w galicyjskiej pedagogice doby autonomii*, [w:] J. Jundziłł (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz, 377–392
- Kłys J. (1999), *Jak rozumiem ojcostwo*, „Studia nad Rodziną”, R. 3, nr 2 (5), 133–144
- Kołąkowski K. (2000), *Moje słuszne poglądy na wszytko*, Wydawnictwo Znak, Kraków
- Kołbik I. (1999), *Procesy emocjonalne w rodzinie*, [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wydawnictwo UJ, Kraków, 31–44
- Kołodziej W. (2010), *Rola ojca w życiu rodziny i dziecka*, [w:] I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 35–47
- Kornas-Biela D. (2000), *Rodzice wobec diagnozy uszkodzenia słuchu u dziecka. Doświadczenia rodziców, pomoc profesjonalistów*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 459–477
- Kornas-Biela D. (2001), *Współczesny kryzys ojcostwa*, [w:] D. Kornas-Biela, *Oblicza ojcostwa*, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 171–192



- Kornas-Biela D. (2006), *Męskość, ojcostwo – kryzys i wyzwanie*, „Cywilizacja”, nr 17, 103–120
- Korzon A., (2001), *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Korzon A. (2006), *Zaburzenia w rozwoju dzieci niesłyszących warunkowane etiologią głuchoty*, [w:] S. Mihilewicz (red.), *Psychologiczno-pedagogiczne problemy wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 69–77
- Korzon A. (2007), *Zaburzenia biorozwojowe u dziecka z wadą słuchu*, [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Dziecko chore. Zagadnienia biopsychiczne i pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 267–273
- Korzon A. (2008), *Wczesna rehabilitacja dzieci z wadą słuchu*, [w:] B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 269–277
- Korzon A. (red.) (1994), *Wychowanie słuchowe dzieci z wadą słuchu*, Infograf, Katowice
- Korzon A., Plutecka K. (2010), *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Kosakowski C. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń
- Kosecka A. (1999), *Stosunki wewnątrzrodzinne w percepcji rodzeństwa dzieci autystycznych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, 41–50
- Kosmalowa J. (1994), *Do specjalistów w imieniu rodziców dziecka z wadą słuchu*, „Co słyhać”, nr 1 (6), 8–11
- Kosmalowa J. (red.) (2001), *Listy o wychowaniu dziecka z wadą słuchu. Poradnik dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym*, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek–Człowiekowi”, Warszawa
- Kotlarski K. (1994), *Postawy rodzicielskie a osiągnięcia dziecka w nauce*, „Kultura i Edukacja”, nr 1(7), 111–120
- Kościelska M. (1995), *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa
- Kotarbiński T. (1965), *Traktat o dobrej robocie*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław
- Kozłowska A. (1985), *Relacje interpersonalne w rodzinach dzieci o zaburzonym rozwoju emocjonalnym*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, 294–298
- Krakowiak K. (1986), *Fonogesty*, IKN-ODN, Lublin
- Krakowiak K. (1996), *Idea wspomagania mowy dzieci z uszkodzonym narządem słuchu*, „Logopedia”, nr 23 (109), 109–118
- Krakowiak K. (1998), *W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Krakowiak K. (2000), *O potrzebie pomocy dla rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu*, [w:] Kornas-Biela D. (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 439–458
- Krakowiak K. (2003), *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Krakowiak K., Panasiuk M. (1994), *Stereotypy myślowe i mity społeczne a perspektywy kształcenia językowego głuchych*, [w:] S. Grabias (red.), *Głuchota a język*, Wydawnictwo UMCS i PZG, Lublin, 33–50
- Krause A. (2004), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Kromolicka B. (1997), *Postawy rodzicielskie ojca i ojczyma w percepcji dziecka*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 4, 46–51



- Krzesińska-Żach B. (2007), *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok
- Krzyszkowski J. (1989), *Uwarunkowania realizacji modelu partnerskiego w małżeństwie*, „Problemy Rodziny”, nr 6, 3–14
- Kubicki R. (1998), *Między źródłem a kresem człowieka*, „Polonistyka”, nr 1, 4–10
- Kubicki R. (2001), *Ani być ani mieć? Trzy szkice z filozofii pamięci*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Instytut Filozofii, Poznań
- Kuhn T.S. (1985), *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, przekład S. Amsterdamski, PIW, Warszawa
- Kuhn T. (1998), *Struktura rewolucji naukowych*, przekład H. Ostrołęcka, PWN, Warszawa
- Kulczycka E. (2004), *Wychowanie słuchowo-werbalne dzieci z wadą słuchu w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Kuligowska K. (1984), *Doskonalenie lekcji. Z problematyki optymalizacji kształcenia*, WSiP, Warszawa
- Kumaniecki K. (1964), *Historia kultury starożytnej Grecji i Rzymu*, PWN, Warszawa
- Kumaniecki K. (1986), *Słownik łacińsko-polski*, PWN, Wydawnictwo Szkolne, Warszawa
- Kumar S., Rao G. (2008), *Parental Attitudes Towards Children with Hearing Impairment*, „Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal”, vol. 19, no. 2, 111–117
- Kupisiewicz C. (1965), *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*, PWN, Warszawa
- Kupisiewicz M. (2006), *Kształcenie dzieci z wadą słuchu w systemie integracyjnym jako wyzwanie dla surdopedagogiki*, „Szkoła Specjalna”, nr 5, 330–337
- Kurcbart A. (2011), *Psychologiczny obraz ojca w biegu życia*, Difin, Warszawa
- Kurkowski Z.M. (1996), *Mowa dzieci sześciolatków z uszkodzonym narządem słuchu*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Kurzawa S. (2005), *Świadomość wychowawcza rodziców*, „Dialog i Edukacja”, nr 5, 3–6
- Kutiak-Zakrzewska K. (2010), *Wybrane problemy wychowawcze współczesnej rodziny w Polsce*, [w:] M. Ciczowska-Giedziun, E. Kantowicz (red.), *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej rodziny. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, 283–289
- Kwak A. (2005), *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Kwak A. (2012), *Od i do małżeństwa i rodziny „Czas” rodziny „Czas” jednostki*, [w:] A. Kwak, M. Bieńko (red.), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie*, Wydawnictwo UAM, Toruń
- Kwintylian M.F. (2002), *Kształcenie mówcy*, Księgi I, II, X, przekład M. Brożek, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Labouvie-Vief G., Chiodo L.M., Goguen L.A., Diehl M., Orwoll L. (1995), *Representations of Self Across the Life Span*, „Psychology and Aging”, vol. 10, 404–415
- Labouvie-Vief G., Medler M. (2002), *Affect Optimization and Affect Complexity: Modes and Styles of Regulation in Adulthood*, „Psychology and Aging”, vol. 17, 571–587
- Lacroix X. (2006), *Spór o rodzinę*, przekład A. Kurdyś, Wydawnictwo eSPe, Kraków
- Lamb M.E. (2010), *The Role of the Father in Child Development*, John Wiley & Sons, Hoboken, New York
- Lane H. (1996), *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, przekład T. Gałkowski, J. Kobosko, WSiP, Warszawa

- Langford W., Lewis C., Solomon Y., Warin J. (2001), *Family Understandings: Closeness and Authority in Families with a Teenage Child*, Family Policy Studies Centre, London
- Ledzińska M. (1999), *Mity i edukacja. O niektórych problemach kształcenia w perspektywie zmian społecznych*, „Psychologia Społeczna”, nr 4, 350–357
- Lew-Starowicz Z. (1983), *Zaburzenia więzi partnerskiej w małżeństwie*, „Problemy Rodziny”, nr 6, 3–10
- Lieding R. (1981), *Use of Educational Media in Preparing „Gifted” Hearing-Impaired Children for Early Mainstreaming*, „American Annals of the Deaf”, vol. 126, no. 6, 607–611
- Lindner G. (1976), *Podstawy audiologii pedagogicznej*, przekład J. Wierchowski, PWN, Warszawa
- Lipiec B. (2004), *Ojcostwo*, „Wychowawca”, nr 6, 14–15
- Locke J. (1959), *Mysli o wychowaniu*, przekład F. Wnorowski, Ossolineum, Wydawnictwo PAN, Wrocław–Kraków
- Löwe A. (1999), *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić*, przekład H. Ferens, Media Rodzina, Poznań
- Lulek B. (2003), *Relacje rodzina – dziecko we współczesnej rodzinie*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 1, 15–20
- Luckner J.L., Velaski A. (2004), *Healthy Families of Children who are Deaf*, „American Annals of the Deaf”, vol. 149, no. 4, 324–335
- Luckner J.L., Bowen S. (2006), *Assesment Practices of Professionals Serving Students who are Deaf or Hard of Hearing*, „American Annals of the Deaf”, vol. 151, no. 4, 410–417
- Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Maciarz A. (2005), *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Maciejewicz M. (1989), *Postawy rodzicielskie młodocianych matek*, „Problemy Rodziny”, IX–X (5), 10–15
- Maker C.J. (1981), *The Gifted Hearing-Impaired Student*, „American Annals of the Deaf”, vol. 126, no. 6, 631–645
- Malinowski B. (1967), *Argonauci zachodniego Pacyfiku. Relacje o poczynaniach i przygodach krajowców z Nowej Gwinei*, przekład B. Olszewska-Dyoniziak, S. Szykiewicz, PWN, Warszawa
- Malinowski A. (1999), *Wstęp do antropologii i ekologii człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Margasiński A. (2010), *Współzależnienie i syndrom DDA w kontekście teorii systemów rodzinnych Bowena*, [w:] K. Gąsior, J. Chodkiewicz (red.), *Leczenie alkoholików i członków ich rodzin*, Wydawnictwo Jedność, Kielce, 372–384
- Mc Dowell J. (2010), *Ojcowska miłość*, przekład J. Kowalak, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa
- Meadow-Orlans K. (1994), *Stress, suport and deafness: Perception of infants’ mothers and fathers*, „Journal of Early Intervention”, vol. 18, 91–102
- Meadow-Orlans K.P. (2001), *Research and Deaf Education: Moving ahead while Glancing Back*, „Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, vol. 6, no. 2, 143–148
- Meadow-Orlans K., Sass-Lehrer M. (1995), *Support services for families with children who are deaf: Challenges for professionals*, „Topics in Early Childhood Special Education”, vol. 15, no. 3, 314–334.

- Meadow-Orlans K., Steinberg A. (1993), *Effects of infant hearing loss and maternal Support on mother-infant interactions at eighteen months*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, vol. 14, no. 3, 407–426
- Meadow-Orlans K.P., Mertens D.M., Sass-Lehrer M.A., Scott-Olson K. (1997), *Support Services for Parents and their Children who are Deaf or Hard of Hearing*, „American Annals of the Deaf”, vol. 142, no. 4, 278–293
- Meissner K.W. (2001), *Ojciec – potrzeby dziecka a wzorzec męski*, [w:] D. Kornas-Biela, *Oblicza ojcostwa*, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 193–199
- Melchior-Bonnet S. (1995), *Od Gersona do Montaigne’a. Władza i miłość*, [w:] J. Delumeau, D. Roche’a (red.), *Historia ojców i ojcostwa*, Oficyna Wydawnicza Wolumen, WSiP, Warszawa, 55–70
- Melosik Z. (2001), *Edukacja a przemiany kultury współczesnej. Implikacje dla teorii i praktyki*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 17–32
- Melosik Z. (2002), *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań
- Mendecka G. (1995), *Zmiany rozwojowe w pełnieniu roli ojca*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, t. 3, nr 1, 26–41
- Mendel M. (1996), *Szkolna droga ku demokracji – współuczestnictwo rodziców w procesie edukacji dzieci*, „Życie Szkoły”, nr 2 (570), 104–107
- Mierzwiński B. (1999), *Męczyzna istota nieznaną*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa
- Miller A. (1999), *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*, przekład B. Przybyłowska, Media Rodzina, Poznań
- Mizińska J. (2009), *Filozofia pocieszenia*, Instytut Wydawniczy Maximum, Kraków
- Mizińska J. (1994), *Świadomość czasu zwichniętego*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Moir A., Jessel D. (1993), *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, przekład N. Kancewicz-Hoffman, PIW, Warszawa
- Morris J.S., Frith C.D., Perrett D.I., Rowland D. (1996), *A Differential Neural Response in the Human Amygdala to Fearful and Happy Facial Expressions*, „Nature”, vol. 383, 812–815
- Mossop B. (2011), *How Dads Develop. When Men Morph into Fathers, They Experience a Neural Revival that Benefits their Children*, „Scientific American Mind”, July/August, 31–37
- Mroz J. (2011), *One Sperm Donor, 150 Offspring*, „The New York Times of the New York Edition”, 6 VIII, D1
- Mulliez J. (1995), *Desygnacja ojca*, [w:] J. Delumeau, D. Roche (red.), *Historia ojców i ojcostwa*, Oficyna Wydawnicza Wolumen, WSiP, Warszawa, 27–54
- Myśliwczyk I. (2011), *Kryzys w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym – przeszłość czy teraźniejszość*, „Niepełnosprawność”, nr 6, 34–50
- Näätänen R., Lehtokoski A., Lennes M., Cheour M., Huotilainen M., Iivonen A., Vainio M., Alku P., Ilmoniemi R.J., Luuk A., Alnik J., Sinkkonen J., Alho K. (1997), *Language – Specific Phoneme Representations Revealed by Electric and Magnetic Brain Responses*, „Nature”, vol. 385, 432–434
- Nagórny J. (2001), *Posłannictwo ojca w kontekście współczesności*, [w:] D. Kornas-Biela, *Oblicza ojcostwa*, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 59–81
- Namysłowska I., Paszkiewicz E., Siewierska A., Barbaro B. de, Furgał M., Drożdżowicz L., Józefik B., Beavale A. (2002), *Kwestionariusze Manfreda Cierpki do Oceny Rodziny*, „Psychiatria Polska”, nr 36, 17–28
- Naroczyk-Świeściak E., Marianowski L. (1992), *Uczestnictwo ojca w porodzie*, „Problemy Rodziny”, nr 1, 34–36

- Nogaj B. (2001), *Problemy samotnych ojców wychowujących dzieci w wieku przedszkolnym*, „Problemy Rodziny”, nr 3, 52–55
- Nicholson H.B. (1990), *Aztekowie*, [w:] A. Cotterell (red.), *Cywilizacje starożytne*, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź, 366–372
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa
- Norman Wright H. (1996), *Tatusiowa córeczka*, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa
- Obuchowska I. (2005), *Posłowania do kolejnych wydań*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa, 583–588
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa
- Olearczyk T.E. (2007), *Rodzina źródłem mistrzostwa pedagogicznego*, [w:] D. Opozda (red.), *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 37–46
- Oleś M.P. (2001), *Z psychologicznych aspektów ojcostwa*, [w:] D. Kornas-Biela, *Oblicza ojcostwa*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 255–268
- Ossowska A. (2000), *Poglądy moralistów I wieku n.e. na znaczenie wychowawcze ojca w rodzinie rzymskiej*, [w:] S. Jabłoński (red.), *Ojciec...*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, 109–119
- Ossowska A. (1995), *Relacje między rodzicami a dziećmi w poglądach Dionisa Chryzostoma*, [w:] J. Jundziłł (red.), *Rodzina w społeczeństwach antycznych i wczesnym chrześcijaństwie. Literatura, prawo, epigrafika, sztuka*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz, 111–117
- Ostoja-Zawadzka K. (1999), *Cykl życia rodzinnego*, [w:] Barbaro B. de (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wydawnictwo UJ, Kraków, 18–30
- Palka S. (1989), *Ilościowo-jakościowe badania w pedagogice*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, 3–11
- Palka S. (2004), *Badania z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, [w:] S. Palka (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Wydawnictwo UJ, Kraków, 313–315
- Palka S. (2006), *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Panasiuk M. (1990), *Rozwój myślenia dzieci głuchych*, WSiP, Warszawa
- Paruzel E. (2001), *Rola ojca w wychowaniu dziecka w rodzinie*, „Edukacja”, nr 4, 20–27
- Pawluczuk W. (2005), *Miłość ponowoczesna. Trzy wykłady o ponowoczesności i mitonemach miłości*, Oficyna Wydawnicza Stopka, Łomża
- Pawlowska R. (1987), *Rola ojca w rodzinie*, „Problemy Rodziny”, nr 3, 24–26
- Pélicier Y. (1995), *Nasz współczesny*, [w:] J. Delumeau, D. Roche (red.), *Historia ojców i ojcostwa*, Oficyna Wydawnicza Wolumen, WSiP, Warszawa, 417–432
- Périer O. (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, przekład T. Gałkowski, WSiP, Warszawa
- Petri H. (2012), *Dramat braku ojca*, przekład A. Marniok, Flos Carmeli, Poznań
- Pietrzak W. (1993), *Głusi – mity i fakty*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, nr 1–2, 46–47
- Pietrzyk A. (1995), *Różne typy małżeństw*, „Problemy Rodziny”, nr 5, 3–9
- Pilch T., Bauman T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Pisarek W. (2008), *Wstęp do nauki o komunikowaniu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Pisarik G. (2000), *Patologia dzieci i młodzieży w świetle zagrożeń współczesnej rodziny*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 4, 3–8
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia (2003), Wydawnictwo Pallottinum, Poznań

- Piszczek Z. (red.) (1990), *Mała encyklopedia kultury antycznej*, PWN, Warszawa
- Pisula E., Danielewicz D. (red.) (2007), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk
- Platon (2002), *Eutyfion, Obrona Sokratesa, Kreton*, przekład W. Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Kęty
- Platon (1994 a), *Państwo*, t. I, przekład W. Witwicki, Wydawnictwo Alfa, Warszawa
- Platon (1994 b), *Państwo*, t. II, przekład W. Witwicki, Wydawnictwo Alfa, Warszawa
- Plopa M. (1983), *Czynnikowe typologie postaw rodzicielskich*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, 412–419
- Plopa M. (1989), *Obecność ojców przy porodzie*, „Problemy Rodziny”, nr 1, 10–14
- Plopa M. (2008), *Psychologia rodziny*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Plutecka K. (2006), *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Plutecka K. (2009), *Social Reception of Chronically Hard of Hearing People – Intellectual Myths and Stereotypes*, [w:] T. Żółkowska, I. Ramik-Mażewska (red.), *Special Pedagogy in Researches and Scientific Analysis*, Publishing House Zapol, Szczecin, 533–538.
- Plutecka K. (2011), *Twórczy charakter zdolności kierunkowych uczniów niesłyszących*, [w:] E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka (red.), *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 61–80
- Podgórska-Jachnik D. (2004), *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Wydawnictwo UŁ, Łódź
- Podgórska-Jachnik D. (2009), *Uzasadnienie potrzeby wczesnych oddziaływań wspomagających rozwój dziecka jako jednego z głównych kierunków rozwoju współczesnej pedagogiki specjalnej*, „Niepełnosprawność”, nr 1, 91–102
- Poli O. (2008), *Serce taty. Niezbędnik każdego ojca*, przekład E. Łukaszyk, Wydawnictwo WAM, Kraków
- Pollard G., Howze J. (1981), *School-Wide Talented and Gifted Program for the Deaf*, „American Annals of the Deaf”, vol. 126, no. 6, 600–606
- Pospiszyl K. (1978), *Podobieństwo do ojca jako czynnik dziedziczenia społecznego*, „Problemy Rodziny”, nr 6, 7–12
- Pospiszyl K. (1986), *Tristan i Don Juan*, Państwowe Wydawnictwo Iskry, Warszawa
- Pospiszyl K. (1991), *Zygmunt Freud człowiek i dzieło*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław
- Pospiszyl K. (1996), *Czy zmierzch rodziny patriarchalnej?*, „Problemy Rodziny”, nr 6, 11–17
- Pospiszyl K. (1998), *Kontrowersje wokół ideału męskości*, „Problemy Rodziny”, nr 2, 13–15
- Pospiszyl K. (2004 a), *Ojcostwo w życiu mężczyzny*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 2, 24–27
- Pospiszyl K. (2004 b), *Trudności w sprawowaniu roli ojczyma*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 3, 42–44
- Pospiszyl K. (2007), *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Póltawska W. (2000), *Ojcostwo – los czy wybór?* „Wychowawca”, nr 5, 6–9
- Praszkier R. (1992), *Zmieniać nie zmieniając. Ekologia problemów rodzinnych*, WSiP, Warszawa
- Przybyszewski T. (2008), *Co gryzie ojców?* „Integracja”, nr 4, 22–25
- Pulikowski J. (2001), *Czy w dzisiejszych czasach warto być ojcem*, [w:] D. Kornas-Biela, *Oblicza ojcostwa*, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 95–124



- Radochoński M. (1986), *Rodzina jako system psychospołeczny*, „Problemy Rodziny”, nr 5, 13–21
- Racław-Markowska M. (2000), *Od jednorodności do różnorodności: modernizacja rodzin w Polsce*, „Problemy Rodziny”, nr 2–3, 22–29
- Rakowska A. (1992), *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Rakowska A. (2003), *Język, komunikacja, niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Reale G. (1999), *Historia filozofii starożytnej. Systemy epoki hellenistycznej*, przekład E.I. Zieliński, t. III, Wydawnictwo KUL, Lublin
- Reber A.S., Reber E.S. (2008), *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa
- Rembowski J. (1968), *Zależność pomiędzy uspołecznieniem dziecka a jego postawą wobec rodziców*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3, 237–241
- Rembowski J. (1970), *Z problematyki postaw rodzicielskich*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, 310–328
- Rise C. (2006), *Sztuka ojcostwa*, przekład A. Soćko, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów, Poznań
- Robert O., (1995) *Nosić imię Boga*, [w:] J. Delumeau, D. Roche (red.), *Historia ojców i ojcostwa*, Oficyna Wydawnicza Wolumen, WSiP, Warszawa, 131–154
- Rostowska T. (1995), *Rodzinny przekaz wartości*, „Problemy Rodziny”, nr 4, 13–18
- Rousseau J.J. (1995), *Emil czyli o wychowaniu*, przekład E. Zieliński, t. II, Wydawnictwo PAN, Wrocław
- Roźniatowski T. (red.) (1988), *Mała encyklopedia medycyny*, t. I, A–G, PWN, Warszawa
- Ruszkiewicz D. (2004), *Zaspokajanie potrzeb bytowych w rodzinach samotnych ojców*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 4, 23–25
- Ryś M. (1998), *Konflikty w rodzinie niszczą czy budują?* Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa
- Ryś M. (2000), *Uwarunkowania konfliktów i kryzysów w małżeństwie i rodzinie*, [w:] E. Milewska, A. Szymborska (red.), *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa, 22–45
- Ryś M. (2001), *Systemy rodzinne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa
- Ryś M. (2011), *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacje z innymi w różnych systemach rodzinnych*, „Kwartalnik Naukowy”, nr 2, 65–84
- Sakowicz-Boboryko A. (2003), *Pytanie o szanse na dalsze uczestnictwo uczniów z wadą słuchu w edukacji integracyjnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, 212–216
- Sakowicz-Boboryko A. (2005), *Rodzina jako realizator potrzeb rehabilitacyjnych dzieci niepełnosprawnych*, Trans Humana, Białystok
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Schon L. (2002), *Ojcowie i synowie – tęsknota za nieobecny ojcem. Podejście psychoanalizy*, przekład A. Ubertowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Sendyk M. (2005), *Poczucie więzi emocjonalnej dorastających dzieci z rodzicami*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 3, 34–38
- Sęk H., Cieślak R. (2004), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa, 11–28
- Sępowicz-Buczko K. (2004), *Wychowawcza rola ojca w rodzinie*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 2, 29–31



- Siemek M.J. (2005), *Oświecenie – polskie lekcje nieodrobione*, [w:] P. Żuk (red.), *Dogmatyzm, rozum, emancypacja. Tradycje Oświecenia we współczesnym społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 17–34
- Sitarczyk M. (1991), *Identyfikacja a postawy ojcowskie*, „Małżeństwo i Rodzina”, nr 3, 8–12
- Skarżyska K. (1990), *Wartości rodzicielskie matek i ojców*, „Psychologia Wychowawcza”, t. XXXIII, nr 1–2, 1–20
- Skinner H., Steinhauer P., Sitarenios G. (2000), *Family Assessment Measure (FAM) and Process Model of Family Functioning*, „Journal of Family Therapy”, vol. 22, 190–210
- Skorupka S. (1989), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, A/P, Wiedza Powszechna, Warszawa
- Skórczyńska M., Sadowska L. (2001), *Postrzeganie roli rodzica przez matki i ojców dzieci z Zespołem Downa*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, 67–75
- Smagacz B. (2000), *Postawy w rodzinie*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 4, 9–16
- Smith M. (2005), *Między ojcem a synem*, „Niebieska Linia”, nr 1, 16–18
- Smith S.R., Hamon R.R., Ingoldsby B.B., Miller J.E. (2009), *Exploring Family Theories*, Oxford University Press, New York–Oxford
- Smoleńska J. (1976), *Zaburzenia emocjonalne u dzieci z uszkodzonym słuchem*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, 42–47
- Smyczek A., Zajączkowski K. (1996), *Diagnoza środowiska rodzinnego podstawą projektu oddziaływań profilaktycznych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, 169–188
- Sobczak J. (1998), *„Nowe Wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz
- Solomon J. (1981), *How the Use of Media Will Develop the “Gift of Gab” in Gifted Hearing-Impaired Students*, „American Annals of the Deaf”, vol. 126, no. 6, 578–581
- Sosnowski T. (2007), *Źródła i czynniki kształtujące kulturę pedagogiczną ojców – na przykładzie badań w środowisku wielkomiejskim*, [w:] D. Opozda (red.), *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 205–215
- Sosnowski T. (2011), *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Stambaugh T. (2010), *The Education of Promising Students in Rural Areas: What Do We Know and What Can We Do?* [in:] J. Van Tassel-Baska (ed.), *Patterns and Profiles from Promising Learners of Poverty*, TX, Prufrock Press, Waco, 59–83
- Stachyra J. (2001), *Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Stańczak I. (2007), *Rola ojca w procesie wychowawczym*, „Nauczanie Początkowe”, R. XXXI (LIII), nr 2, 26–33
- Stepulak M.Z. (2009), *Religijność rodziny w Polsce powojennej*, [w:] J. Gorbaniuk, B. Parysiewicz (red.), *Rodzina wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo KUL, Lublin, 139–152
- Stępień R. (1995), *Rola rodziny w wychowaniu dzieci na podstawie poglądów pedagogicznych ks. Antoniego Popławskiego*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz, 46–54
- Stępiak-Łuczywek A. (2001), *Mity, czyli stereotypowe myślenia na temat małżeństwa*, „Problemy Rodziny”, nr 1, 9–15
- Stępniewska-Gębik H. (2004), *Pedagogika i psychoanaliza. Potrzeba – pragnienie – inny*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków

- Stojanowska W. (1999), *Ojcostwo w aspekcie prawnym*, „Studia nad Rodziną”, R. 3, nr 2 (5), 41–52
- Stojanowska W. (2002), *Władza rodzicielska pozamatżeńskiego i rozwiedzionego ojca*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, 17–21
- Stopińska-Pająk A. (1995), *Kalendarz jako źródło w badaniach historyczno-pedagogicznych nad rodziną śląską na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz, 139–148
- Syjud J. (2003), *Słownik filozoficzny*, Videograf II, Katowice
- Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, WSiP, Warszawa
- Szczepankowski B. (2009), *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego, audyofonologia pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa
- Szczepankowski B., Koncewicz D. (2008), *Język migowy w terapii*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Edukacyjna Grupa Projektowa, Łódź
- Szczęsny W. (1983), *Paradygmat systemowy w naukach pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, 39–48
- Szczukiewicz P. (2001), *Rodzicielstwo po męsku*, „Remedium”, nr 10, 22–23
- Szempruch J. (2000), *Współpraca rodziny i szkoły w procesie wychowania dziecka*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 4, 23–28
- Szkudlarek T. (2005), *Edukacja i polityka po postmodernizmie: o aktualności i nieaktualności Oświecenia*, [w:] P. Żuk (red.), *Dogmatyzm, rozum, emancypacja. Tradycje Oświecenia we współczesnym społeczeństwie polskim*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 146–168
- Szperlich E. (2007), *Tatusiowe księżniczki i kopciuszki*, „Charaktery”, nr 7, 21–23
- Szymczyk M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. II, PWN, Warszawa.
- Szymczak M. (red.) (1988), *Słownik języka polskiego*, t. III, PWN, Warszawa
- Śledzianowski J. (2000), *Więź dzieci z ojcami w okresie wczesnoszkolnym*, „Wychowanie na co dzień”, nr 6, 9–13
- Śliwerski B. (2010), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Świdziński M. (2003), *Głusi uczniowie jako uczestnicy badań nad PJM*, [w:] M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, Wydawnictwo UW, Warszawa, 19–29
- Świerczek A. (2010), *Odpowiedzialne rodzicielstwo w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] M. Duda (red.), *Odpowiedzialne rodzicielstwo wobec wyzwań XXI wieku*, Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków, 13–29
- Tatarkiewicz W. (1988 a), *Historia filozofii*, t. I, PWN, Warszawa
- Tatarkiewicz W. (1988 b), *Historia filozofii*, t. II, PWN, Warszawa
- Tatarkiewicz W. (1988 c), *Historia filozofii*, t. III, PWN, Warszawa
- Termińska K. (2008), *Rodzina i Ty. Fenomenologia wiązania*, Eneteia, Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa
- Tilly L.J., W. Scott (1987), *Women, Work and Family*, Routledge, London
- Tomaszewski P. (2005), *Język dzieci głuchych – wskazówki dla edukacji szkolnej*, „Szkoła Specjalna”, nr 3, 167–181
- Tomaszewski P. (2006), *Dialog versus monolog: „Jak podtrzymać kontakt wzrokowy z dzieckiem głuchym?”*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3(201), 43–56
- Tomaszewski P., Rosik P. (2003), *Czy Polski Język Migowy jest prawdziwym językiem?* [w:] M. Świdziński, T. Gałkowski (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacyjną niesłyszących*, Wydawnictwa UW, Warszawa, 109–143

- Towers C., Swift P. (2006), *Recognising Fathers. Understanding the Issues Faced by Fathers of Children with a Learning Disability*, Mental Health Foundation, London
- Tucholska S. (1999), *Sposoby radzenia sobie przez matki i ojców z problemami wynikającymi z zaburzeń słuchowych dziecka*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, 442–450
- Twardowski A. (2005 a), *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa, 18–54
- Twardowski A. (2005 b), *Udział rodziców we wczesnym wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci ze złożonymi zespołami zaburzeń*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań, 35–45
- Twardowski A. (2007), *Kierunki zmian we współczesnej polskiej pedagogice specjalnej*, [w:] T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, Print Group, Szczecin, 93–98
- Twardowski A. (2009 a), *Psychologiczne problemy ojców dzieci z niepełnosprawnością*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, 4–18
- Twardowski A. (2009 b), *Uwarunkowania skuteczności nauczania integracyjnego dzieci z niepełnosprawnościami*, [w:] D. Baczała, J.J. Bleszyński, M. Zaorska (red.), *Osoba z niepełnosprawnością – opieka, terapia, wsparcie*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, 67–79
- Twardowski A. (2012), *Rola ojców we wspomaganie rozwoju dzieci z wieloraką niepełnosprawnością*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica II”, red. D. Wolska, A. Mikrut, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków, 37–46.
- Tyszką Z. (1998), *Socjologia rodziny a pedagogika rodziny. Przedmiot badań – możliwości współdziałania badawczego*, „Rocznik Pedagogiki Rodziny”, t. 1, 9–25
- Tyszką Z. (2001), *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Tyszką Z. (2002), *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Tyszkowa M. (1964), *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*, PWN, Warszawa
- Vasse D., (2001), *La vie et les vivants, Conversations Essentielles avec Françoise Muckenstrum*, Seuil-Paris
- Walczak B. (2000), *Ojciec w języku polskim*, [w:] S. Jabłoński (red.), *Ojciec...*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, 41–52
- Walesa C. (2001), *Rola ojca w psychicznym rozwoju dziecka. Studium psychologiczne*, [w:] D. Kornas-Biela, *Oblicza ojcostwa*, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 291–319
- Warnock M. (1985), *The Warnock report*, „British Medical Journal”, vol. 291, no. 6489, 187–189
- Wasilenko J. (1986), *Niektóre uwarunkowania identyfikacji z rolą związaną z płcią*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, 267–281
- West S. (2000), *Just a Shadow: A Review of Support for Fathers of Children with Disabilities*, The Handel Trust, Birmingham
- Wiktorowicz R. (2006), *Uwarunkowania psychologicznej adaptacji ojca do problemów rozwojowych dziecka. Przegląd literatury*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 3, 5–20
- Wilkoszewska K. (1997), *Czym jest postmodernizm?* Wydawnictwo PAN, Kraków
- Wilson Th.P. (1973), *Normative and Interpretive Paradigms in Sociology*, [w:] J. Douglas (ed.), *Understanding Everyday Life. Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge*, Routledge and Kegan Paul, London, 54–79
- Winnicott D.W. (2010), *Dziecko, jego rodzina i świat*, przekład A. Bartosiewicz, Oficyna Igenium, Warszawa

- Witczak J. (1984 a), *Partnerstwo w małżeństwie – cz. II*, „Problemy Rodziny”, nr 4, 26–31
- Witczak J. (1984 b), *Partnerstwo w małżeństwie – cz. II*, „Problemy Rodziny”, nr 5, 3–8
- Witczak J. (1985), *Przygotowanie do ojcostwa*, „Problemy Rodziny”, nr 1, 24–31
- Witczak J. (1987), *Męskość na cenzurowanym*, „Problemy Rodziny”, nr 1, 5–17
- Władyka K. (2008), *Brak braku ojca. Samodzielne macierzyństwo a zagadnienie ojcostwa*, [w:] M. Fuszara (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Trio, Warszawa, 245–296
- Wojciechowska J. (2006), *Tata sam w domu*, „Charaktery”, nr 3, 34–36
- Wojciszke B. (2011), *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa
- Wojtyła K. (2009 a), *Apostoł*, [w:] *Aby Chrystus się nami opiekował*, Wydawnictwo Znak, Kraków, 16–27
- Wojtyła K. (2009 b), *Święty Józef*, [w:] *Aby Chrystus się nami opiekował*, Wydawnictwo Znak, Kraków, 83–88
- Wolicki M. (1982 a), *Wpływ kontaktu psychicznego z ojcem na uczenie się przez dziecko ról rodzicielskich*, „Problemy Rodziny”, nr 4, 25–29
- Wolicki M. (1982 b), *Mechanizm naśladownictwa w kontakcie ojca z dzieckiem*, „Problemy Rodziny”, nr 5–6, 36–37
- Wolicki M. (1983 a), *Mechanizm identyfikacji w kontakcie ojca z dzieckiem*, „Problemy Rodziny”, nr 1, 21–22
- Wolicki M. (1983 b), *Mechanizm modelowania w kontakcie ojca z dzieckiem*, „Problemy Rodziny”, nr 2, 17–22
- Wolicki M. (2007), *Rola ojca w wychowaniu religijnym dziecka*, „Pedagogika Katolicka”, nr 1a, 74–80
- Wolter (1956), *Traktat o tolerancji napisany z powodu śmierci Jana Calasa*, przekład Z. Rylko, A. Sowiński, PIW, Warszawa
- Wolter (1971), *Powiadki filozoficzne*, przekład T. Żeleński (Boy), PIW, Warszawa
- Wójcik M. (1999), *Rodowód ojcostwa*, „Studia nad Rodziną”, nr 2 (5), 29–40
- Wójcik M. (2008), *Wybrane aspekty społecznego funkcjonowania młodzieży niesłyszącej i słabo słyszącej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Wright Norman H. (1996), *Tatusiowa córeczka*, przekład A. Nizińska, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa
- Wroczyński R., (1987), *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795*, PWN, Warszawa
- Wrześniewski W. (2010), *Różnice międzyosobnicze w populacji mężczyzn: przyczyny i konsekwencje*, [w:] E. Głowacka-Sobiech, J. Gulczyńska (red.), *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, 187–199
- Wyczesany J. (2005), *Problemy rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym w kontekście jakości życia*, [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci ze złożonymi zespołami zaburzeń*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań, 27–34
- Zaborniak-Sobczak M. (2009), *Osoby z wadą słuchu wobec wybranych problemów integracji psychospołecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów
- Zalewska M. (1981), *Znaczenie opieki psychologicznej w procesie rehabilitacji dzieci głuchych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5, 588–593
- Zalewska M. (1998), *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Warszawa
- Zalewska M. (2000), *Zaburzenia w rozwoju w świetle doświadczenia siebie przez dziecko*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1, 49–54

- Zalewska M., Schier K., Wojciechowska E. (1987), *Gotowość do komunikowania się i jej znaczenie w procesie rehabilitacji dzieci głuchych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 2, 193–197
- Zaorska M. (2008), *Wspomaganie rodziny i dziecka z zespołem wad wrodzonych w realiach współczesnej rzeczywistości*, [w:] T. Żółkowska, M. Wlazło (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, t. III, Wydawnictwo Zapol, Szczecin, 59–70
- Zielińska J. (2004), *Diagnoza i terapia sprawności ortofonicznej dzieci z uszkodzeniem słuchu wspomagane techniką komputerową*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Zielińska J. (2005), *Komputer w rozwoju sprawności komunikacyjnej dzieci niesłyszących*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Ziemska M. (2009), *Postawy rodzicielskie*, WP, Warszawa
- Żyta A., Nosarzewska S. (2010), *Rodzice dzieci z niepełnosprawnościami – od biernej izolacji do czynnej subkultury*, „Wychowanie na co dzień”, nr 6, 15–18

### Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r. (Dz.U. nr 778, poz. 483)
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562 z późniejszymi zmianami)
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. nr 228, poz. 1487)

### Netografia

- [http://www.readingandspellingchannel.com/uploads/4/0/4/1/4041264/warnock\\_final.pdf](http://www.readingandspellingchannel.com/uploads/4/0/4/1/4041264/warnock_final.pdf) [dostęp: 20.07.2012]



## Spis tabel, wykresów i schematów

### Tabele

1. Kryteria i kategorie oceny poziomu niewydolności wychowawczej rodziny	95
2. Tabelaryczne zestawienie zależności pomiędzy zmiennymi i wskaźnikami	103
3. Wyniki z testów sprawdzających rozkład normalny zmiennej zależnej	109
4. Wiek ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego	113
5. Liczba dzieci posiadanych przez ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego	114
6. Status społeczny ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego	116
7. Pozycja ekonomiczna ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego	117
8. Zależność pomiędzy podsystemem: ojciec–dziecko niesłyszące a wynikiem ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego	122
9. Wykształcenie ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego	124
10. Czas i system pracy zawodowej ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego	127
11. Zależność pomiędzy pracą zawodową ojca a wynikiem ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego	130
12. Reakcja ojca na diagnozę uszkodzenia słuchu a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego	133
13. Udział ojca w rehabilitacji dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu	136
14. Udział ojca w edukacji dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu	142
15. Postawy wychowawcze ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego	148
16. Kultura bierna ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego	151
17. Kultura czynna ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego	152
18. Wymiary funkcjonowania ojca w rodzinie a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego	159
19. Światopogląd ojca a wynik ze sprawdzianu ucznia niesłyszącego	163
20. Emocjonalny wymiar wsparcia społecznego wobec ojca w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka a wynik dziecka ze sprawdzianu	165
21. Emocjonalny wymiar wsparcia społecznego logopedy wobec ojca w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu	167
22. Emocjonalny wymiar wsparcia udzielany przez specjalistów z poradni badanym ojcom w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu	169
23. Emocjonalny wymiar wsparcia udzielany przez różne osoby badanym ojcom w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu	172
24. Emocjonalny wymiar wsparcia udzielany przez specjalistów w poradni badanym ojcom w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu (opinie pedagoga z poradni)	174



25. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego wobec ojca w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka a wynik dziecka ze sprawdzianu	176
26. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego nauczycieli w przedszkolu dla ojca w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu	177
27. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego wobec ojca specjalistów z poradni w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu	178
28. Współpraca ojca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego	181
29. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego wobec ojca w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego a wynik dziecka ze sprawdzianu	186
30. Przekazywanie wspierających komunikatów badanym ojcom przez laryngologa a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego	187
31. Przekazywanie wspierających komunikatów badanym ojcom przez logopedę a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego	189
32. Przekazywanie badanym ojcom wspierających komunikatów przez najbliższe środowisko a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego	191
33. Przekazywanie wspierających komunikatów badanym ojcom przez nauczycieli i specjalistów w poradni a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego	193
34. Instrumentalny wymiar wsparcia społecznego ojca w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego	195
35. Instrumentalny wymiar wsparcia społecznego wobec ojca w okresie rehabilitacji i kształcenia dziecka niesłyszącego a wynik ze sprawdzianu dziecka niesłyszącego	198
36. Model ojca uwzględniający czynniki wewnątrzrodzinne	204
37. Wymiary wsparcia społecznego udzielane modelowemu ojcu	206

## Wykresy

1. Graficzne porównanie rozkładu zmiennej zależnej grupy ODIP z rozkładem normalnym (histogram ODIP)	108
2. Graficzne porównanie rozkładu zmiennej zależnej grupy ODIC z rozkładem normalnym (histogram ODIC)	108
3. Wiek badanych ojców	112
4. Liczba dzieci posiadanych przez ojców	114
5. Status społeczny ojca	115
6. Pozycja ekonomiczna ojca w rodzinie	117
7. Struktura środowiska rodzinnego ojców	118
8. Wykształcenie badanych ojców	123
9. Czas pracy badanych ojców	125
10. System pracy badanych ojców	126
11. Opinie ojców na temat satysfakcji z pracy zawodowej	128
12. Ocena stopnia wpływu charakteru pracy ojca na realizację obowiązków rodzicielskich	129
13. Reakcje badanych ojców na diagnozę uszkodzenia słuchu dziecka	131
14. Udział dziecka niesłyszącego w terapii logopedycznej w opiniach ojców	134
15. Udział ojca w rehabilitacji dziecka niesłyszącego	135
16. Częstotliwość udziału ojca w zebraniach klasowych i indywidualnych konsultacjach z gronem pedagogicznym w opiniach nauczycieli	137

---

17. Częstotliwość pomocy ojca dziecku niesłyszącemu w odrabianiu zadań domowych	138
18. Częstotliwość tłumaczenia treści programowych dziecku niesłyszącemu przez badanych ojców	139
19. Częstotliwość czytania książek dziecku niesłyszącemu przez badanych ojców	140
20. Częstotliwość przepisywania treści programowych dziecku niesłyszącemu przez badanych ojców	141
21. Sposoby spędzania wolnego czasu badanych ojców z dzieckiem niesłyszącym	143
22. Postawy wychowawcze badanych ojców	144
23. Poziom kultury biernej i czynnej badanych ojców	150
24. Uśrednione wyniki Kwestionariusza Oceny Rodziny	153
25. Wymiary funkcjonowania ojca w rodzinie	155
26. Opinie badanych ojców na temat tego, w kim widzą źródło siły w radzeniu sobie z potrzebami edukacyjnymi dziecka niesłyszącego	161
27. Preferowane źródła siły w radzeniu sobie z trudnościami dotyczącymi potrzeb edukacyjnych dziecka niesłyszącego w opiniach badanych ojców	161
28. Opinie badanych ojców dotyczące wpływu światopoglądu na kształtowanie motywacji osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego	162
29. Osoby wspierające emocjonalnie badanych ojców w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka	164
30. Emocjonalny wymiar wsparcia logopedy wobec badanych ojców w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego	166
31. Specjaliści z poradni udzielający emocjonalnego wymiaru wsparcia społecznego badanym ojcom w okresie rehabilitacji dziecka niesłyszącego	168
32. Źródła emocjonalnego wymiaru wsparcia wobec ojców w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego	170
33. Członkowie rodziny udzielający emocjonalnego wymiaru wsparcia badanym ojcom w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego	170
34. Specjaliści z poradni udzielający ojcom emocjonalnego wymiaru wsparcia w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego	171
35. Opinie pedagoga z poradni na temat emocjonalnego wymiaru wsparcia wobec ojców w okresie kształcenia dziecka niesłyszącego	173
36. Informacje przekazane przez laryngologa po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka w opiniach badanych ojców	175
37. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego wobec ojca przekazany przez nauczycieli w przedszkolu w opiniach badanych ojców	177
38. Współpraca ojca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w opiniach pedagogów z poradni	179
39. Współpraca ojca ze szkołą w opiniach nauczycieli	182
40. Opinie badanych ojców na temat znajomości języka migowego	183
41. Dominujący sposób porozumiewania się z dzieckiem niesłyszącym w opiniach badanych ojców	184
42. Opinie badanych ojców dotyczące rozmowy z dzieckiem niesłyszącym	185
43. Przekazywanie wspierających komunikatów badanym ojcom przez nauczycieli i specjalistów z poradni	191
44. Status ekonomiczny ojca a możliwość zakupu protezy słuchowej i zabawek słuchowych w opiniach badanych ojców	194
45. Instrumentalny wymiar wsparcia w okresie po zdiagnozowaniu uszkodzenia słuchu u dziecka	195
46. Instrumentalny wymiar wsparcia zakładu pracy wobec ojca w okresie rehabilitacji i kształcenia dziecka niesłyszącego	196

---

47. Instrumentalny wymiar wsparcia realizowany w mezosystemie w okresie rehabilitacji i kształcenia dziecka niesłyszącego	197
---	-----

## Schematy

1. Wewnątrzrodzinne czynniki strukturalne	98
2. Wewnątrzrodzinne czynniki organizacyjne	98
3. Wewnątrzrodzinne czynniki funkcjonalne	99
4. Emocjonalny wymiar wsparcia społecznego	99
5. Informacyjny wymiar wsparcia społecznego	100
6. Oceniający wymiar wsparcia społecznego	100
7. Instrumentalny wymiar wsparcia społecznego	101
8. Układ zmiennych i zależności	102
9. Model rodziny na podstawie procesu funkcjonowania rodziny	152





Osoba ojca często „ginie” w rozważaniach o rodzinie dziecka niepełnosprawnego. Jest to rodzic, którego czyni się odpowiedzialnym za utrzymanie rodziny, często pomija się jego przeżycia, rolę w kształtowaniu dziecka, a także w procesie rehabilitacji. Obecnie pojawiają się prace naukowe dotyczące ojcostwa, ale jest to obszar wymagający ciągłych uzupełnień. Książka na temat swoistych problemów ojców dzieci niesłyszących wpisuje się w ten ważny tok działań naukowych.

Pozytywnym efektem badań Autorki jest z jednej strony poszerzenie wiedzy na temat ojcostwa dziecka z uszkodzonym słuchem, z drugiej zaś stworzenie modelu ojca w odniesieniu do paradygmatów familio-logicznych oraz sformułowanie wskazówek dla ojców, którzy chcieliby efektywniej wykonywać swoje szczególne zadania.

*Urszula Bartnikowska*

Autorka pracy dokonuje bardzo obszernego przeglądu problematyki ojcostwa, pod kątem filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych jej aspektów. Wykorzystała wartościowe źródła, dzięki którym czytelnik uzyskuje wgląd w omawiane zagadnienia zarówno w przekroju historycznym, jak i w świetle najnowszych tendencji w tej dziedzinie. Istotne miejsce zajęły też rozważania o kulturowym podłożu roli, jaką odgrywa lub może pełnić w rodzinie ojciec jako osoba wspomagająca i uzupełniająca rozmaite funkcje w zakresie wychowania, kształcenia, rehabilitacji i socjalizacji dziecka. [...]

Książka może stanowić wartościowe źródło wiedzy dla pedagogów, logopedów i psychologów, a także dla studentów tych kierunków.

*Tadeusz Gałkowski*

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
Prace Monograficzne nr 648

ISSN 0239-6025

ISBN 978-83-7271-795-5

