

# Przepis na rehabilitację

Metodologie oraz metody  
w badaniach  
i transdyscyplinarnej praktyce rehabilitacyjnej



Redakcja:  
Wojciech Otrębski  
Grzegorz Wiącek

Konteksty Psychologii Rehabilitacji  
The Contexts of Rehabilitation Psychology

# *A* Recipe for Rehabilitation

Methodologies and Methods in Research  
and Transdisciplinary Rehabilitation Practice



# *P*rzepis na rehabilitację

Metodologie oraz metody w badaniach  
i transdyscyplinarnej praktyce rehabilitacyjnej

Redakcja  
Wojciech Otrębski  
Grzegorz Wiącek

LUBLIN 2014

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II  
Wydział Nauk Społecznych

The John Paul II Catholic University of Lublin  
Faculty of Social Science

Recenzenci/Reviewers

Małgorzata Basińska, prof. nadzw. dr hab.	Roman Ossowski, prof. dr hab.
Mariola Bidzan, prof. nadzw. dr hab.	Władysława Pilecka, prof. dr hab.
Anna Brzezińska, prof. dr hab.	Ewa Pisula, prof. dr hab.
Alicja Długołęcka, dr	Anna Prokopiak, dr
Tadeusz Gałkowski, prof. dr hab.	Bożena Sidor, dr
Rafał Kawa, dr	Stanisława Steuden, prof. dr hab.
Janusz Kirenko, prof. dr hab.	Jagoda Stompór-Świdarska, dr
Dorota Kornas-Biela, prof. nadzw. dr hab.	Bogumiła Witkowska, dr
Hanna Liberska, prof. nadzw. dr hab.	Janina Wyczesany, prof. dr hab.
Marta Makara-Studzińska, prof. dr hab.	Ewa Zasepa, prof. nadzw. dr hab.
Adam Mikrut, prof. nadzw. dr hab.	Hanna Żuraw, prof. nadzw. dr hab.

Opracowanie redakcyjne  
Monika Wójcik

Opracowanie komputerowe  
Jan Z. Sowiński

Projekt okładki i stron tytułowych  
Aleksander Przytuła

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2014

ISBN 978-83-8061-007-1

Wydawnictwo KUL  
ul. Konstantynów 1 H, 20-708 Lublin  
tel. 81 740-93-40, fax 81 740-93-50  
e-mail: [wydawnictwo@kul.lublin.pl](mailto:wydawnictwo@kul.lublin.pl)  
<http://wydawnictwo.kul.lublin.pl>

Druk i oprawa:  
ALNUS Sp. z o.o.  
ul. Wróblowicka 63  
30-698 Kraków  
<http://alnus.pl>

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## **Specyfika prowadzenia badań naukowych wśród osób niesłyszących i słabosłyszących**

**SPECIFIC NATURE OF SCIENTIFIC RESEARCH AMONG PERSONS WHO ARE DEAF AND HARD OF HEARING**

### **ABSTRACT**

In research among people with hearing loss the general principles of social, educational or linguistic research are used. On the other hand, a small size of this population and its high heterogeneity necessitate the use of specific methods and techniques, especially in the process of the selection of research groups.

The purpose of this article is to present the basic methodological difficulties in conducting research within the pedagogy of the deaf and to present demands to ensure the correctness of such methodological research. The article is illustrated by an overview of the methodology of the international research on beliefs of the deaf and hard of hearing in learning a foreign language.

Key words: D/deaf, hard of hearing, pedagogy of the deaf, methodology of teaching and learning foreign languages to the deaf and hard of hearing

Uszkodzenie słuchu dotyczy niewielkiej grupy osób. W Polsce populacja osób niesłyszących liczy około 900 000 osób słabosłyszących i 50 000 osób głuchych (za: Szczepankowski, 2009). W USA natomiast (według National Centre for Health Statistics) żyje około 34,8 mln osób z uszkodzeniami słuchu, co stanowi 15% populacji. Większość z nich to jednak osoby ogłuchłe czy też doświadczające trudności w zakresie poprawnego słyszenia związane z podeszłym wiekiem. Wśród tej populacji grupa 965 000 to dzieci i młodzież z uszkodzeniami słuchu w wieku 3–17 lat, z czego około 210 000 stanowią dzieci całkowicie głuche. Cawthon (2006) ocenia jednak, że w USA tylko 70 000 dzieci i młodzieży korzysta ze specjalnych programów edukacyjnych dla uczniów niesłyszących, natomiast Mitchell i Crain (2004) podają, że w populacji dzieci i młodzieży uszkodzenia słuchu dotyczą mniej niż 1% ogólnej populacji.

Powyższe dane mają duże znaczenie dla metodologii prowadzenia badań naukowych w tej grupie osób, ponieważ trudno jest zebrać grupy badawcze o dużej liczebności, a jednocześnie nie można generalizować otrzymanych wyników. Szczególnej ostrożności wymaga także dobór metod i technik

badawczych oraz technik opracowywania danych tak, aby sprostać wymaganiom poprawności metodologicznej. Meadow-Orlans (2001) zwraca uwagę, że we współczesnych badaniach surdopedagogicznych w niewielkim stopniu reprezentowane są podgrupy w ramach populacji osób niesłyszących, a zwłaszcza osoby z lekkim upośledzeniem słuchu, niesłyszący uczniowie klas ogólnodostępnych, dzieci niesłyszące z rodzin ubogich, niesłyszący uczniowie ze środowisk wiejskich, niesłyszące dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi, trudnościami w nauce oraz zaburzeniami zachowania. Richardson, Long i Foster (2004) dodają do tej listy także grupę niesłyszących studentów uczelni wyższych, cytując za Moores'em (1990), że na uczelniach wyższych ciągle częściej można spotkać naukowców zajmujących się głuchotą niż osoby głuche.

Celem artykułu jest przedstawienie trudności i wyzwań w zakresie metodologii badań surdopedagogicznych i surdoglottodydaktycznych. Ilustracją omawianych problemów będzie analiza metodologii prowadzonych przez autorkę badań nad przekonaniem osób niesłyszących i słabosłyszących dotyczącymi uczenia się języków obcych.

#### **TRUDNOŚCI W PROWADZENIU BADAŃ WŚRÓD OSÓB Z WADĄ SŁUCHU**

Przegląd światowej literatury z zakresu surdopedagogiki (Crain, Kluwin, 2006; Lucas, Bailey, Vali, 2001; Paransis, 1998; Sengas, Monaghan, 2002) pozwala, zdaniem Cawthon (2006), na wyróżnienie czterech podstawowych czynników utrudniających prowadzenie badań surdopedagogicznych w dużych grupach badawczych, pozwalających na zastosowanie statystycznych metod analizy danych i generalizowanie wyników. Są to: 1. wzrastająca heterogeniczność populacji osób z uszkodzeniami słuchu; 2. zwiększająca się wśród badaczy świadomość tej heterogeniczności; 3. większa samoświadomość wśród grupy osób z uszkodzeniami słuchu; 4. tendencja edukacji uczniów z uszkodzeniami słuchu w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych. W poniższej części artykułu te trudności zostaną przeanalizowane w kontekście prowadzenia badań ogólnopolskich i międzynarodowych. Dodany i omówiony zostanie także kolejny istotny czynnik: integracja edukacyjna dzieci i młodzieży z wadą słuchu.

#### **WZRASTAJĄCA HETEROGENICZNOŚĆ POPULACJI OSÓB Z USZKODZENIAMI SŁUCHU**

Wraz z powiększaniem się zasobu wiedzy naukowej dotyczącej wad słuchu zwiększa się także wśród badaczy świadomość ogromnej różnorodności tej grupy osób. Różne są przyczyny uszkodzenia słuchu, czas pojawienia

się wady, czas diagnozy, rodzaj i efektywność zastosowanej terapii, a także warunki rodzinne i środowiskowe, w których dziecko wzrasta oraz ewentualne współwystępowanie dodatkowych uszkodzeń (niepełnosprawność sprzężona). Powoduje to, że w populacji osób z uszkodzeniami słuchu można wyróżnić więcej niż 107 grup (Krakowiak, 2012).

W dotychczasowych badaniach wśród osób z wadami słuchu najczęściej podstawą tworzenia grup badawczych było określenie stopnia uszkodzenia słuchu i przyporządkowanie danej osoby do jednej z czterech kategorii: uszkodzenia lekkiego, umiarkowanego, znacznego i głębokiego, przyjmując ten podział za wytycznymi BIAF (Międzynarodowego Biura Audiofonologii). Niestety, znajomość tylko tych danych nie pozwala na dokładną charakterystykę badanych osób, ponieważ nie uwzględnia przede wszystkim efektów, jakie może dać rehabilitacja mowy i języka, a także zysku, jaki dana osoba odnosi z korzystania z aparatu słuchowego czy też implantu ślimakowego. Przyjmując tylko te dane liczbowe nie uwzględniano także czynników środowiska rodzinnego i szkolnego, które mogą mieć ogromny wpływ na efekty rehabilitacji dziecka, a w związku z tym na jego funkcjonowanie poznawcze i społeczne – np. inne są warunki rozwoju tworzone przez rodzinę, inne natomiast doświadczenia mają dzieci przebywające w internatach w ośrodkach szkolno-wychowawczych. W badaniach porównawczych często natomiast nie określano stopnia uszkodzenia słuchu, podając jedynie informację, że badane są osoby „głuche”, a grupę kontrolną stanowią osoby słyszące. Nieuwzględnianie tej różnorodności, np. niekontrolowanie zmiennych takich jak wiek, płeć, status socjoekonomiczny, inteligencja i poziom wykształcenia (por. Parasnis, 1998) prowadziło do niejednoznacznych wyników oraz nieuprawomocnionych generalizacji dokonywanych na podstawie badań prowadzonych w małych grupach osób o zróżnicowanej charakterystyce.

Oddzielna grupa czynników wiąże się z postępowaniem technologicznym w zakresie aparatów słuchowych oraz coraz powszechniej stosowanych implantów ślimakowych. Postęp w zakresie dostępu do języka dźwiękowego u dzieci używających cyfrowych aparatów słuchowych nowej generacji oraz wielokanałowych implantów ślimakowych wszczepianych w coraz wcześniejszym okresie życia w istotny sposób wpływa na osiągnięcia rehabilitacyjne i edukacyjne tej grupy dzieci i młodzieży, których nie można porównywać z wynikami osiąganymi przez dzieci niesłyszące pozbawione tych możliwości. Szybkość i intensywność zmian w tym zakresie powodują, że praktycznie niemożliwe staje się odpowiedzialne prowadzenie badań longitudinalnych, ponieważ z każdym rokiem zmieniają się warunki, w których funkcjonują osoby z wadami słuchu.

## WZROST ŚWIADOMOŚCI HETEROGENICZNOŚCI BADANYCH GRUP OSÓB NIESŁYSZĄCYCH

Zwiększającej się heterogeniczności grupy osób niesłyszących towarzyszy także większa świadomość tej heterogeniczności, którą można zauważyć zarówno w praktyce edukacyjnej, jak i w badaniach naukowych. Porównując opisy grup badawczych w studiach prowadzonych w latach 50-tych czy 60-tych z powstałymi w ostatniej dekadzie ubiegłego wieku i badaniami z ostatnich kilku lat, można łatwo zauważyć większą staranność w zakresie opisu cech charakterystycznych badanych grup. Należy także zauważyć większą różnorodność metodologiczną w zakresie prowadzonych badań: naukowcy staranniej selekcionują grupy badawcze, stosują różne grupy kontrolne, nie tylko dobrane pod względem wieku, ale i cech, takich jak poziom rozwoju językowego, dane dotyczące środowiska i rodziny.

Współcześnie pracujący badacze (Crain, 2003; Domagała-Zyśk, 2013; Krakowiak, 2012; LaSasso, Crain, Leybaert, 2003; Leybaert, Charlier, 1996; Marschark, 1993; Parasnis, 1998; Sengas, Monaghan, 2002) zwracają uwagę, że w prowadzonych wśród osób niesłyszących badaniach należy zawsze precyzyjnie określać charakterystykę demograficzną, poznawczą, społeczną i językową badanych osób. Zarówno czas pojawienia się głuchoty, stopień utraty słuchu, czas dokonania diagnozy i podjęta (bądź niepodjęta) terapia, zakres wykorzystywania resztek słuchowych, zakres korzystania z aparatu słuchowego czy implantu ślimakowego, zmienne środowiska rodzinnego, czas i zakres korzystania z języka migowego i języka mówionego, posługiwanie się pismem lub fonogestami, a także poziom sprawności w zakresie korzystania z tych środków komunikowania się, wpływają na osiągnięte przez osoby niesłyszące wyniki w zakresie rehabilitacji zawodowej i społecznej. Crain (2006) zwraca także uwagę, że współcześnie, w związku z szerszymi możliwościami dostępu do różnych metod rehabilitacji, rodzice często zmieniają sposób komunikowania się z dzieckiem, uzupełniają stosowane sposoby o nowo poznane, tak więc dziecko w ciągu życia korzysta często z wielu metod rehabilitacji<sup>1</sup>, z każdej z nich w różnym zakresie i z różną intensywnością; tak więc przy określaniu wpływu metod rehabilitacji na osiągnięte w badaniach wyniki należy wziąć pod uwagę historię korzystania przez dziecko z różnych metod rehabilitacji.

Inną cechą współcześnie prowadzonych badań jest dostrzeganie różnych grup mniejszościowych w obrębie populacji osób z uszkodzeniami słuchu. Badania prowadzone są więc np. uzdolnionych dzieci z wadą słuchu (Plutecka, 2010), niesłyszących surdopedagogów (Plutecka, 2006), studentów z wadą słuchu (Domagała-Zyśk, 2013; Domagała-Zyśk, Rosowicz, 2013), osób z implantem ślimakowym (Geremek-Samsonowicz, 2012; Rostkowska, Wojewódzka, 2013; Rostkowska, Wojewódzka, Kobosko, Geremek-Samso-

<sup>1</sup> Zjawisko to Kornas-Biela (2001) określa jako „gorączkę terapeutyczną”.

nowicz, Skarżyński, 2012), a także wśród słyszących dzieci niesłyszących rodziców (Plutecka, 2011) oraz matek (Baran, 2012) i ojców (Plutecka, 2013) niesłyszących dzieci. Najczęściej mają one charakter studium przypadku lub badań w małych grupach, jednak są źródłem cennej wiedzy o osobach z wadą słuchu i ich funkcjonowaniu.

**AKTYWNOŚĆ OSÓB NIESŁYSZĄCYCH W ZAKRESIE SAMOŚWIADOMOŚCI PRZYNALEŻNOŚCI  
DO SPOŁECZNOŚCI OSÓB Z USZKODZENIAMI SŁUCHU**

Trudności w doborze określonej próby badawczej wiążą się także z różnicami w zakresie przyjmowanej przez osoby niesłyszące określonej tożsamości językowej i kulturowej. Od kilkunastu lat wyraźnie obserwowany jest w USA, a ostatnio także w polskich badaniach, trend określania czy też samookreślania się osób z wadami słuchu jako niesłyszących należących bądź nienależących do Kultury Głuchych (por. Twardowska, 2008). W badaniach anglojęzycznych przynależność ta jest zaznaczana poprzez użycie wielkiej litery w nazwie *głuchy* (*Deaf*), podczas gdy małą literą (*deaf*) oznaczana jest wada słuchu sama w sobie bądź też te grupy osób niesłyszących, które nie identyfikują się z Kulturą Głuchych (używających oralnych metod komunikowania się i/lub fonogestów). Uszanowanie tych różnic wiąże się z kolejnymi trudnościami, dotyczącymi określenia, jakie wskaźniki warunkują przynależność do Kultury Głuchych: zazwyczaj za czynnik taki uznaje się fakt narodzenia się w rodzinie osób niesłyszących i posługiwanie się językiem migowym jako pierwszym językiem w codziennej komunikacji, jednak istnieje coraz większa grupa osób niesłyszących, pochodzących z rodzin osób słyszących, którzy w okresie dojrzewania lub dorosłości pragną zidentyfikować się z Kulturą Głuchych. Rodzi to kolejne trudności metodologiczne w zakresie doboru grup badawczych, np. w badaniach LaSasso (2005) adresowanych do grupy osób niesłyszących posługujących się ASL jako „językiem ojczystym”, wyłączono około 50% uczestników, którzy zgłosili się do badań, ale po dokładnej analizie ich danych stwierdzono, że biegle posługują się językiem angielskim, pochodzą z rodzin osób słyszących, a język migowy poznali w wieku kilku lub kilkunastu lat, co doprowadziło do zmniejszenia się grupy do liczby kilku osób.

Kolejna linia podziału dotyczy różnic w zakresie przynależności do grupy osób niesłyszących (*D/deaf*) lub słabosłyszących (*hard of hearing*). Niejasne pozostają audiologiczne kryteria przynależności do określonych grup. Zasadniczo za osobę niesłyszącą uznaje się osobę o uszkodzeniu słuchu 90 dB w lepszym uchu, zaś osoby o mniejszym stopniu utraty słuchu zalicza się do kategorii osób słabosłyszących. Istnieją jednak badania, w których grupę badawczą – osób niesłyszących – określa uszkodzenie słuchu 80 dB i więcej lub badania, w których poziom uszkodzenia słuchu określa się jako 70 i wię-

cej dB. Często jest też tak, że badane osoby nie są w stanie podać dokładnego stopnia utraty słuchu bądź też dysponują audiogramami podającymi różne wielkości, co wynika z różnic w zakresie zastosowanego sprzętu do badań lub zmiennego charakteru ich uszkodzenia. Coraz częściej proponuje się, aby za osoby niesłyszące (głuche) uznawać te, które posługują się w komunikacji językiem migowym i nie mówią, natomiast wszystkie osoby używające w komunikacji języków fonicznych uznawać za osoby słabosłyszące.

Konieczne jest jednak dostrzeganie różnic międzynarodowych. W Polsce osoby niesłyszące wybierają język migowy jako główny środek porozumiewania się najczęściej wtedy, kiedy stopień ich uszkodzenia słuchu uniemożliwia im w praktyce posługiwanie się mową i odczytywanie z ust. Należy jednak pamiętać, że światowe (głównie amerykańskie) trendy są nieco inne: język migowy wybierany jest przez osoby niesłyszące często nie ze względu na stopień uszkodzenia słuchu, ile raczej pragnienie przynależności do określonej grupy społecznej, czasem też motywacją są określone poglądy polityczne czy też ideologiczne (por. Parasnis, 1998). Zdarza się więc, że użytkownicy ASL są osobami z niewielkim ubytkiem słuchu, tak więc konieczne jest określenie nie tylko preferowanego sposobu komunikowania się, ale i innych zmiennych. Z omówionego powyżej względu trudno jest uznać za prawomocne bezdyskusyjne porównywanie wyników np. w zakresie czytania, pisanie czy nawet odczytywania mowy z ust pomiędzy amerykańskimi i polskimi użytkownikami języków migowych.

W Polsce pojawia się dodatkowo kryterium funkcjonalnej utraty słuchu wprowadzone przez Krakowiak (2006). Grupa osób *funkcjonalnie słyszących* obejmuje osoby, które przy zazwyczaj niewielkich uszkodzeniach słuchu oraz właściwym i wczesnym zaparowaniu lub wszczepieniu implantu ślimakowego są w stanie biegle odbierać i używać mowy, zwłaszcza w codziennej komunikacji. Podobnie jak w przypadku innych kategorii, klasyfikacja odnosząca się do tej grupy osób może mieć charakter niestały, np. kiedy osoba przebywa regularnie w środowisku osób słyszących i posługuje się mową oraz odczytywaniem z ust, jej kompetencje w tym zakresie wzrastają; kiedy jednak w innym okresie swojego życia przebywa głównie w środowisku osób posługujących się językiem migowym, może utracić czasowo te nabyte kompetencje. Do tej grupy często zalicza się także niesłyszące osoby posługujące się fonogestami (Krakowiak, 1995; Krakowiak, Leszka, 2000).

Należy także zauważyć, że osoby niesłyszące są najczęściej dwujęzyczne, posługują się bowiem językiem migowym i narodowym – w różnym zakresie, w zależności od tego, który z tych języków jest językiem ich rodziny, jak długo się nim porozumiewają itp. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że ponad 95% dzieci niesłyszących rodzi się w rodzinach słyszących (Mitchell, Karchmer, 2004), a dzieci rodziców niesłyszących także od wczesnego dzieciństwa poprzez kontakt z innymi członkami rodziny i rówieśnikami nabywają umiejętności rozumienia i posługiwania się językiem narodowym.

Fakt ten sprawia, jak zauważa Parasnis (1998), że kiedy prowadzimy badania porównawcze i badamy osoby niesłyszące oraz słyszące dzieci posługujące się danym językiem narodowym, w gruncie rzeczy porównujemy grupę dzieci dwujęzycznych z grupą dzieci jednojęzycznych, co stwarza kolejne dylematy metodologiczne. Parasnis (1998) proponuje, aby w takich badaniach jako grupę kontrolną wybierać słyszące osoby uczące się języka obcego i porównywać umiejętności słyszących w zakresie percepcji języka obcego z umiejętnościami w zakresie nabywania języka narodowego niesłyszących osób migających.

#### TENDENCJE INTEGRACYJNE W NAUCZANIU OSÓB NIESŁYSZĄCYCH

W przeszłości dzieci i młodzież niesłysząca nauczane były głównie w szkołach specjalnych, co oznaczało, że otrzymywały edukację o jednokowym charakterze, mieszkały często wspólnie w internatach, co zwiększało ich poczucie wspólnoty. Współcześnie dzięki realizacji idei integracji i inkluzji osób niepełnosprawnych, dzieci i młodzież z wadą słuchu często uczą się w szkołach i placówkach integracyjnych, częściej także uczą się i studiują w placówkach ogólnodostępnych. Oznacza to ich większe włączenie się w środowiska osób słyszących i ogromne jednostkowe zróżnicowanie wpływu tych środowisk na rozwój i edukację dzieci i młodzieży z wadą słuchu. Wpływ ten zależny jest nie tylko od typu placówki, do której dziecko uczęszcza, ale od jakości wsparcia edukacyjnego i społecznego, jakie tam otrzymuje. Oznacza to także, że dzieci niesłyszące i słabosłyszące pozostają pod większym wpływem środowiska rodzinnego, często słyszącego, oraz mają częstszy kontakt z szerszym środowiskiem osób słyszących (dalsza rodzina, sąsiedzi itp.), co w istotny sposób wpływa na ich funkcjonowanie językowe i społeczne.

W Polsce integracja w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych rozpoczęta została w wyniku transformacji roku 1989. Powstawały wtedy szkoły społeczne i prywatne, w których często znajdowały dogodne warunki nauki także dzieci z niepełnosprawnością. Badania naukowe prowadzone w tych latach koncentrują się przede wszystkim na kwestiach związanych z integracją społeczną dzieci niepełnosprawnych, postawach rodziców, nauczycieli i rówieśników w odniesieniu do dzieci niepełnosprawnych i idei integracji. W badaniach zazwyczaj populacja dzieci niepełnosprawnych postrzegana jest jako homogeniczna całość, uczniowie nie są dzieleni ze względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności, co w istotnym stopniu utrudnia wnioskowanie o sytuacji dzieci z konkretną niepełnosprawnością. Dopiero w kolejnych latach pojawiły się prace dotyczące sytuacji uczniów z wadami słuchu: w badaniach nad społeczną akceptacją dla dzieci z uszkodzeniami słuchu w środowisku szkolnym Sakowicz-Boboryko (2003) wykazała wysoki poziom

akceptacji rówieśniczej dla dzieci niesłyszących, w badaniach Ćwirynkało (2003) uczniowie z wadą słuchu zajmowali pozycje uczniów izolowanych lub przeciętnie akceptowanych, badania Skrzetuskiej zaś (2003) wykazały niższy poziom funkcjonowania szkolnego dzieci niepełnosprawnych (w tym dzieci z wadami słuchu) w stosunku do dzieci pełnosprawnych oraz brak samodzielności w zakresie wykonywania zadań szkolnych. Procesy edukacji i normalizacji osób niesłyszących badała także Zamkowska (2001), stwierdzając podobieństwo cech środowiska rodzinnego uczniów słabosłyszących i pełnosprawnych oraz Wójcik (2004, 2005), która uzasadniała konieczność podjęcia działań na rzecz normalizacji środowiska społecznego i edukacyjnego uczniów z wadą słuchu. Kompleksowe badania nad integracją edukacyjną uczniów z wadą słuchu prowadziła także Dryżałowska (2007), przedstawiając jako najskuteczniejszą formę integracji nauczanie dzieci z wadą słuchu w klasach wydzielonych w szkołach ogólnodostępnych.

Integracja edukacyjna dzieci i młodzieży z wadą słuchu stworzyła nowe uwarunkowania także dla prowadzenia badań naukowych, ponieważ typ edukacji w istotny sposób może warunkować efekty rehabilitacji poznawczej i społecznej, a także wpływać na funkcjonowanie osoby z wadą słuchu w pracy zawodowej i środowisku osób dorosłych.

**METODOLOGIA TWORZENIA GRUPY BADAWCZEJ W MIĘDZYNARODOWYCH BADANIACH  
NAD OPINIAMI OSÓB NIESŁYSZĄCYCH I SŁABOSŁYSZĄCYCH NA TEMAT UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH  
(ILUSTRACJA OMAWIANYCH ZJAWISK I TRUDNOŚCI)**

Analizowane w tej części artykułu badania przedstawione są szczegółowo w publikacji pt. *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języka obcego* (Domagała-Zyśk, 2013). Ich przedmiotem były przekonania polskich i zagranicznych studentów niesłyszących i słabosłyszących na temat uczenia się języków obcych. W części badań analizowanych w tym artykule zastosowano jako narzędzie badawcze Inwentarz przekonań o uczeniu się języków BALLI (Horwitz, 1988).

Podstawowym problemem, który utrudniał przeprowadzenie badań było znalezienie odpowiednio dużej grupy badawczej. Jak wspomniano wcześniej, populacja osób z wadą słuchu jest niewielka, a wśród niej szczególnie mało osób podejmuje studia wyższe. W celu zebrania grupy badawczej zastosowano zarówno techniki tradycyjne (ustne lub pisemne zaproszenie do badań studentów z KUL oraz innych uczelni, razem ponad 600 listów), jak też i techniki alternatywne, zgodnie z techniką kuli śniegowej (*snowball technique*; Cawthon, 2006). Polega ona na informowaniu o badaniach nie tylko osób zainteresowanych, ale osób, które potencjalnie mogą dotrzeć do respondentów, w związku z czym informacja o prowadzonych badaniach rozchodzi się do coraz większej grupy osób. Takie działania służą także po-

budzeniu zainteresowania prowadzonymi badaniami, a także problemami badanej populacji (*awareness raising techniques*; Cawthon, 2006). Należy zauważyć, że już samo rozprzestrzenianie się informacji o badaniach miało wartość informacyjną, ale i niosło wsparcie społeczne dla potencjalnych uczestników badań.

W badaniach zastosowano także listy elektroniczne, jednak ich skuteczność była niewielka – odpowiadały na nie w praktyce jedynie te osoby, które wcześniej miały bezpośredni kontakt z osobą wysyłającą listy. Cawthon (2006) wspomina o podobnych trudnościach doświadczanych przez nią i jej zespół w badaniach amerykańskich nad rodzajami i zakresem wsparcia udzielanego uczniom niesłyszącym. W badaniach tych wysłano 2022 listy w rekrutacji bezpośredniej i 53 500 listów mailowych w rekrutacji pośredniej, otrzymując 354 odpowiedzi, z których zakwalifikowano do analizy próbę o wielkości 283, co oznacza 0,5% populacji osób, do których wysłano zaproszenie do badań.

W efekcie tych rozlicznych wysiłków międzynarodowych w badaniach nad przekonaniem studentów niesłyszących i słabosłyszących uczestniczyło 146 studentów z wadami słuchu studiujących w 17 uczelniach w Polsce (101 osób), USA i wybranych krajach Europy (45 osób z 14 uczelni). Szczegółowa charakterystyka badanej grupy oraz prezentacja i analiza wyników badań przedstawione są we wspomnianej publikacji (Domagała-Zyśk, 2013).

Podsumowując można stwierdzić, że nakład starań włożony w zgromadzenie odpowiednio dużej grupy badawczej nie przełożył się na spektakularny efekt końcowy, ponieważ grupa 146 osób w klasycznych badaniach ilościowych nie może być uważana za grupę dużą. Jednocześnie świadomość złożoności problemu głuchoty i realnej liczebności populacji studentów z uszkodzeniami słuchu pozwala ją uznać za próbę wystarczającą do rzetelnego przeprowadzenia badań.

#### WSPÓŁCZESNE ROZWIĄZANIA W ZAKRESIE DOBORU GRUP BADAWCZYCH W BADANIACH SURDOPEDAGOGICZNYCH

Wymienione powyżej czynniki powodują, że prowadzenie badań w grupach osób niesłyszących jest wyjątkowo trudne, wymaga dużych nakładów organizacyjnych, czasowych i finansowych (identyfikacja uczniów niesłyszących, dojazd do szkół i placówek integracyjnych, trudności w doborze prawomocnych statystycznie homogenicznych grup badawczych). W polskiej rzeczywistości prace utrudnia fakt, że brak jest powszechnie dostępnych danych statystycznych, z których można by korzystać (np. brak ogólnopolskiego rejestru szkół i placówek, w których uczą się dzieci i młodzież niesłyszące) oraz niechęć potencjalnych uczestników badań do wzięcia udziału w badaniach. Ograniczone nakłady finansowe nie pozwalają na wynagra-

dzanie uczestnictwa w badaniach (tak jak to dzieje się np. w USA), trudno jest też posługiwać się argumentami o społecznie użytecznym celu badań w społeczeństwie, które wciąż trudno nazwać obywatelskim i włączającym.

Tak jak w przypadku innych badań edukacyjnych, podstawowa grupa badawcza umożliwiająca analizy statystyczne nie powinna być mniejsza niż 30 osób, przy czym Crain i Kluwin (2006) zwracają uwagę, że w przypadku badań wśród niesłyszących ważna jest nie tyle liczebność grupy, ile rodzaj stawianych pytań badawczych i ich przydatność dla praktyki edukacyjnej i życia społecznego badanych osób oraz rodzaj analizy zebranego materiału, która powinna być wieloaspektowa.

Alternatywą dla badań ilościowych stają się też coraz częściej badania jakościowe, umożliwiające nie tylko pokazanie faktów lub zasad działania określonej rzeczywistości, ale też głębsze jej zrozumienie. Warto także uwzględnić stosowanie badań mieszanych, jakościowo-ilościowych oraz wykorzystać w zakresie doboru grup badawczych wśród niesłyszących nowe technologie informacyjne i komunikacyjne, ułatwiające kontakt z osobami z różnych środowisk, a nawet krajów.

Ponieważ problem małej liczebności grup badawczych jest nie do rozwiązania w przypadku badań w grupach osób niesłyszących (por. Crain, Kluwin, 2006), należy zaakceptować prowadzenie badań w małych grupach, natomiast rozwinąć zakres dokonywania syntez na podstawie wyników badań innych naukowców. Takie „meta-badania” również mogą dostarczyć wielu cennych informacji i rozwiązań istniejących problemów (por. Dunkin, 1996; Graham, 1994).

#### ZAKOŃCZENIE

Celem artykułu było omówienie specyfiki prowadzenia badań naukowych wśród osób niesłyszących i słabosłyszących. Wnioski prowadzą do konstatacji, że ważne jest takie projektowanie badań, aby spełnić postulaty ich poprawności metodologicznej, przy jednoczesnym rozumieniu skomplikowanego społecznego kontekstu badań i zakresu koniecznych modyfikacji (np. w zakresie liczebności badanej populacji).

#### LITERATURA CYTOWANA

- Baran, J. (2012). *Problemy i konteksty wychowania dzieci z uszkodzonym słuchem w przekazach ich słyszących matek*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Cawthon, S. (2006). Pebbles in the mainstream: how do we find them? *American Annals of the Deaf*, 151(2), 105–113.

- Crain, K. L., Kluwin, T. N. (2006). The validity of probability samples in research on deafness. *American Annals of the Deaf*, 151(2), 114–120.
- Ćwirynkało, K. (2003). Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (s. 269–276). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Domagała-Zyśk, E. (2013). *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Rosowicz, M. (2013). Udział w kulturze studentów niesłyszących i słabosłyszących – rzeczywistość i obszary wsparcia. W: B. Sidor-Piekarska (red.), *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnością* (s. 171–187). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Dryżałowska, G. (1997). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Geremek-Samsonowicz, A. (2012). Rehabilitation of patients after cochlear implantation over the course of 20 years of experience. *Nowa Audiofonologia*, 1(3), 30–34.
- Kornas-Biela, D. (2001). Rodzice wobec diagnozy uszkodzenia słuchu u dziecka. Doświadczenia rodziców, pomoc profesjonalistów. W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Krakowiak, K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak, K. (2006). Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu* (s. 255–288). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K. (2012). *Dar języka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K., Leszka, J. (2000). Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących. *Audiofonologia*, 17, 21–40.
- LaSasso, C., Crain, K., Leybaert, J. (2003). Rhyme generation in deaf students: The effect of exposure to Cued Speech. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 250–270.
- Leybaert, J., Charlier, B. (1996). Visual speech in the head: the effect of Cued Speech on rhyming, remembering, and spelling. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 234–248.
- Lucas, C., Bailey, R., Vali, C. (2001). *Sociolinguistic Variation in American Sign Language*. Washington: Gallaudet University Press.
- Marschark, M. (1993b). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- Meadow-Orlans, K. P. (2001). Research and deaf education: moving ahead while glancing back. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6, 143–148.
- Mitchell, R. E., Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138–163.
- Moore, D. F. (1990). Research in educational aspects of deafness. W: D. F. Moore, K. P. Meadow-Orlans (red.), *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington: Gallaudet University Press.

- National Centre for Health Statistics (on-line) <http://www.cdc.gov/nchs> [dostęp: 2.01.2014].
- Parasnis, I. (1998). Cognitive diversity in deaf people: implications for communication and education. *Scandinavian Audiology*, 27(49), 109–115.
- Plutecka, K. (2006). *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Plutecka, K. (2010). Drogi edukacyjne dzieci słyszących rodziców głuchych. W: T. Żółkowska, B. Ostapiuk, M. Wlazło (red.), *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej: praktyka edukacyjna i rewalidacyjna* (s. 45-51). Szczecin: Print Group Daniel Krzanowski.
- Plutecka, K. (2010). Twórczy charakter zdolności kierunkowych uczniów niesłyszących. W: E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka (red.), *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 61–80). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Plutecka, K. (2013). *Ojciec wobec osiągnięć edukacyjnych dziecka niesłyszącego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Richardson, J. T. E., Long, G. L., Woodley, A. (2004). Students with an undisclosed hearing loss: a challenge for academic access, progress, and success? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 427–440.
- Rostkowska, J., Wojewódzka, B. (2013). Analiza efektów terapii 51-letniego pacjenta prelingwalnie ogłuchłego, zaopatrzonego w system CI. *Nowa Audiofonologia*, 2(3), 49–58.
- Rostkowska, J., Wojewódzka, B., Kobosko, J., Geremek-Samsonowicz, A., Skarżyński, H. (2012). Auditory skills of deaf people provided with cochlear implants. *Nowa Audiofonologia*, 1(1), 46–49.
- Sakowicz-Boboryko, A. (2003). Uczeń z wadą słuchu w środowisku słyszących rówieśników szkolnych. W: Z. Kazanowski, D. Osk-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych* (s. 261–268). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Senghas, R. J., Monaghan, L. (2002). Signs of their times: deaf communities and the culture of language. *Annual Review of Anthropology*, 31, 69–97.
- Szczepankowski, B. (2009). *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Wójcik, M. (2004). Społeczne funkcjonowanie uczniów z wadami słuchu. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany* (s. 271–280). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Wójcik, M. (2005). Droga do normalizacji warunków życia osób niesłyszących. W: Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych* (s. 148–152). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Zamkowska, A. (2001). Wybrane aspekty funkcjonowania środowiska rodzinnego uczniów słabosłyszących i pełnosprawnych uczących się w integracji – analiza porównawcza. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym* (s. 215–220). Lublin: Wydawnictwo UMCS.