



Akredytacja  
Państwowej Komisji  
Akredytacyjnej  
(Uchwała Nr 474/2010  
z dn. 27. 05. 2010 roku)

**UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA**  
*w Poznaniu*  
**INSTYTUT PSYCHOLOGII**

---

Centrum Jakości Kształcenia

2011-2016



Konferencja Rektorów  
Uniwersytetów Polskich

Małgorzata Rękosiewicz

**Społeczny kontekst kształtowania się tożsamości  
osób z niepełnosprawnością intelektualną  
w okresie późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości**

*Social context of identity development  
among people with intellectual disability  
in late adolescence and emerging adulthood*

Praca doktorska przygotowana pod kierunkiem  
**prof. dr hab. Anny Izabeli Brzezińskiej**  
w Instytucie Psychologii UAM

Poznań, 2016

Małgorzata Rękosiewicz

## ***Spoleczny kontekst kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną w okresie późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości***

### **Słowa - klucze:**

eksploracja, niepełnosprawność intelektualna, oferty działania, późna adolescencja, styl wychowawczy, tożsamość, typ partycypacji społecznej, wyłaniająca się dorosłość, zobowiązanie

### **Streszczenie**

**Problem:** celem badania była diagnoza tożsamości osobistej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości w porównaniu z ich sprawnymi rówieśnikami (badanie poprzeczne) oraz diagnoza zmiany ich tożsamości w ciągu jednego roku (badanie podłużne). Skorzystano z modelu podwójnego cyklu kształtowania się tożsamości Koena Luyckxa i in. (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006). Do analiz włączono potencjalne społeczne uwarunkowania kształtowania tożsamości: orientacje życiowe i typ partycypacji społecznej (Reinders, 2006), elastyczność stosowania stylów rodzicielskich (Hersey i Campbell, 1999) oraz oferty działania w środowisku. Przewidywano, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną cechują się niższym natężeniem eksploracji wszereż, w głąb, podejmowania zobowiązania i identyfikacji z zobowiązaniem oraz wyższym eksploracji ruminacyjnej niż ich sprawni intelektualnie rówieśnicy, tym samym różnią się także statusami tożsamości. Sformułowano także hipotezę o spadku natężenia orientacji moratoryjnej, wzroście natężenia orientacji tranzytywnej i wzroście natężenia wymiarów podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi w czasie, przy czym zmiany te są prawdopodobnie większe wśród osób w fazie wyłaniającej się dorosłości niż wśród osób w późnej adolescencji, a także wśród osób sprawnych niż wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną.

**Metoda:** w badaniu wzięło udział 127 osób, w tym: (1) z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w późnej adolescencji ( $n = 30$ ), (2) z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w wyłaniającej się dorosłości ( $n = 30$ ), (3) w normie intelektualnej w późnej adolescencji ( $n = 36$ ), (4) w normie intelektualnej w wyłaniającej się dorosłości ( $n = 31$ ). Przeprowadzono trzy pomiary badawcze w półrocznych odstępach. Jako narzędzia badawcze zastosowano: *Skalę Wymiarów Rozwoju Tożsamości* - zmodyfikowaną wersję dla osób z niepełnosprawnością intelektualną własnego autorstwa (*DIDS/PL-1*; Rękosiewicz, 2015a) na podstawie polskiej adaptacji *Skali* (Brzezińska i Piotrowski, 2009), *Kwestionariusz Partycypacji Społecznej* autorstwa Anny I. Brzezińskiej, Szymona Hejmanowskiego i Małgorzaty Rękosiewicz (*KPS-S1, KPS-S2*; Rękosiewicz, 2013a), *Kwestionariusz Percepcji Stylów Wychowawczych Matki i Ojca* (Rękosiewicz i Wysota, 2014), wywiady własnego autorstwa nt.: *Oferty działania w przeszłości* oraz *Oferty działania obecnie* i metryczkę.

**Wyniki:** osoby z czterech grup badanych w większości przypadków nie różniły się od siebie pod względem natężenia wymiarów rozwoju tożsamości. Poziom funkcjonowania intelektualnego różnicował częstość występowania statusów tożsamości tylko w pomiarze 1, a przynależność do jednej z czterech grup badanych w pomiarze 1 i 2. Typ partycypacji społecznej okazał czynnikiem różnicującym natężenie wymiarów tożsamości, przy czym najsilniejszy efekt zaobserwowano w odniesieniu do podejmowania zobowiązania i identyfikacji z zobowiązaniem. Typ segregacyjny cechował się najczęściej najniższym, a integracyjny i asymilacyjny - najwyższym natężeniem tych wymiarów. Wraz z biegiem czasu nastąpił wzrost natężenia podejmowania zobowiązania i identyfikacji z nim, ale tylko wśród adolescentów z niepełnosprawnością intelektualną. W żadnej z grup nie doszło do istotnych zmian w natężeniu eksploracji wszereż, w głąb i ruminacyjnej oraz orientacji moratoryjnej ani tranzytywnej.

**Dyskusja:** przeprowadzone badanie jest odpowiedzią na postulowaną w literaturze potrzebę uwzględniania w badaniach rozwoju tożsamości osób z mniejszości społecznych, spoza środowiska akademickiego, z innych faz rozwojowych niż wyłaniająca się dorosłość oraz przeprowadzania badań longitudinalnych. Udało się wykazać, że mimo odmiennych doświadczeń społecznych osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie różnią się w dużym stopniu pod względem rozwoju tożsamości od sprawnych rówieśników. Niewielkie zmiany tożsamości w ciągu jednego roku mogą wskazywać na dłuższy czas jej kształtowania lub formowania jej w późniejszym wieku.

Małgorzata Rękosiewicz

## ***Social context of identity development among people with intellectual disability in late adolescence and emerging adulthood***

**Keywords:**

exploration, intellectual disability, activity offers, late adolescence, parenting style, identity, type of social participation, emerging adulthood, commitment

**Abstract**

**Problem:** the aim of the study was both to diagnose the personal identity among people with mild intellectual disability in late adolescence and emerging adulthood in comparison to their non-disabled peers (cross-sectional study) and to diagnose the change of their identity during one year (longitudinal study). Dual-cycle model of identity formation by Koen Luyckx et al. was used (Luyckx, Gossens & Soenens, 2006). The analysis included potential determinants of identity formation: life orientations and type of social participation (Reinders, 2006), flexibility in using parenting styles (Hersey & Campbell, 1999) and the environmental activity offers. It was hypothesized that people with intellectual disability are characterized by lower level of exploration in breadth, exploration in depth, commitment making and identification with commitment and higher level of ruminative exploration than their non-disabled peers, and thereby that they also differ in identity statuses. There was also an assumption of decrease of moratorium orientation, increase of transitive orientation, commitment making and identification with commitment across time. Probably these developmental changes would be greater among people in emerging adulthood than in late adolescence and greater among non-disabled people than among those with intellectual disability.

**Methods:** 127 participants took part in the study, including: (1) individuals with mild intellectual disability in late adolescence ( $n = 30$ ), (2) individuals with mild intellectual disability in emerging adulthood ( $n = 30$ ), (3) non-disabled individuals in late adolescence ( $n = 36$ ), (4) non-disabled individuals in emerging adulthood ( $n = 31$ ). There were three measure waves, each after half a year. As research tools were used: *Dimensions of Identity Development Scale* – modified version for people with intellectual disability by Małgorzata Rękosiewicz (*DIDS/PL-1*; Rękosiewicz, 2015a) based on polish version of the original *Scale* (Brzezińska & Piotrowski, 2009), *Social Participation Questionnaire* by Anna I. Brzezińska, Szymon Hejmanowski and Małgorzata Rękosiewicz (*KPS-S1, KPS-S2*; Rękosiewicz, 2013a), *Perception of Mother's and Father's Parenting Style Questionnaire* (Rękosiewicz & Wysota, 2014), interviews by Rękosiewicz titled *Activity offers in the past* and *Activity offers at present* and short questionnaire about some personal data.

**Results:** members of the four groups did not differ in most of the cases in terms of identity dimensions. Participants with different levels of intellectual functioning differed in identity statuses only in time 1, whereas members of the four groups differed in identity statuses in time 1 and 2. Type of social participation proved to be a significant determinant of identity dimension. The greatest effect size was observed with respect to commitment making and identification with commitment. Segregation was related mostly to the lowest and integration and assimilation to the highest level of these identity dimensions. There was an increase of commitment making and identification with commitment in time, but only among adolescents with intellectual disability. In any of the groups occurred significant change in exploration in breadth, exploration in depth, ruminative exploration, moratorium orientation or transitive orientation.

**Discussion:** the study responds to the postulated in the literature need for taking into consideration in identity research participants from social minorities, other than university students, from other developmental phases than emerging adulthood and the need for longitudinal studies. It was revealed that despite different social experience people with mild intellectual disability do not differ to a large degree in terms of identity development from their non-disabled peers. Small changes of identity within one year may indicate longer duration of the process of identity development or the beginning of the process in older age.

## Spis treści

<b>Wstęp .....</b>	<b>01</b>
<b>Rozdział 1. Rozwój tożsamości w późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości ....</b>	<b>06</b>
1.1. Wprowadzenie.....	06
1.2. Rozwój w okresie późnej adolescencji i w fazie wyłaniającej się dorosłości.....	07
1.2.1. Odraczanie dorosłości .....	07
1.2.2. Zadania rozwojowe późnej adolescencji.....	08
1.2.3. Charakterystyka wyłaniającej się dorosłości .....	11
1.3. Rozwojowe ujęcia tożsamości osobistej .....	15
1.3.1. Model statusów tożsamości Jamesa Marcii .....	15
1.3.2. Model podwójnego cyklu kształtowania się tożsamości Koena Luyckxa i zespołu .....	18
1.3.3. Różnice i podobieństwa w kształtowaniu tożsamości w późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości.....	22
1.4. Podsumowanie .....	28
<b>Rozdział 2. Podmiotowe i społeczne uwarunkowania rozwoju tożsamości .....</b>	<b>30</b>
2.1. Wprowadzenie.....	30
2.2. Podmiotowe uwarunkowania rozwoju tożsamości .....	30
2.3. Społeczne uwarunkowania rozwoju tożsamości.....	34
2.3.1. Oferty działania w środowisku społecznym jako czynnik rozwoju tożsamości.....	34
2.3.2. Style wychowawcze rodziców jako czynnik rozwoju tożsamości.....	38
2.3.3. Orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej jako czynnik rozwoju tożsamości.....	44
2.4. Podsumowanie .....	48
<b>Rozdział 3. Rozwój tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną .....</b>	<b>51</b>
3.1. Wprowadzenie.....	51
3.2. Psychospołeczny obraz niepełnosprawności intelektualnej.....	52
3.2.1. Opis, przyczyny i rozpowszechnienie niepełnosprawności intelektualnej	52
3.2.2. Wykluczenie społeczne i integracja społeczna osób z niepełnosprawnością intelektualną.....	57
3.3. Pierwotne i wtórne skutki niepełnosprawności intelektualnej a rozwój tożsamości w późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości.....	62
3.3.1. Pierwotne i wtórne skutki niepełnosprawności intelektualnej .....	62
3.3.2. Formowanie tożsamości a funkcjonowanie poznawcze .....	64

3.3.3. Oferty działania w środowisku społecznym osób z niepełnosprawnością intelektualną .....	68
3.3.4. Style wychowawcze rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną .....	72
3.3.5. Orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną .....	75
3.4. Podsumowanie .....	76
<b>Rozdział 4. Projekt badań własnych.....</b>	<b>80</b>
4.1. Hipotezy badawcze .....	80
4.2. Plan badania .....	84
4.3. Narzędzia badawcze.....	86
4.3.1. <i>Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości DIDS – wersja zmodyfikowana (DIDS/PL-1)</i> .....	87
4.3.2. <i>Kwestionariusz Partycypacji Społecznej (KPS-S1, KPS-S2)</i> .....	91
4.3.3. <i>Kwestionariusz Percepcji Stylów Wychowawczych (KPSW-M, KPSW-O)</i> .....	93
4.3.4. Wywiad pt.: <i>Oferty działania w przeszłości (ODP) i Oferty działania obecnie (ODO)</i> .....	95
4.3.5. Metryczka.....	96
4.4. Uczestnicy badania.....	97
4.5. Procedura i organizacja badania.....	99
<b>Rozdział 5. Analiza wyników .....</b>	<b>100</b>
5.1. Wprowadzenie.....	100
5.2. Oferty działania w środowisku osób sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną (weryfikacja hipotezy 1).....	101
5.3. Elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez rodziców osób sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną (weryfikacja hipotezy 2) .....	103
5.4. Wymiary i typy partycypacji społecznej osób sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną (weryfikacja hipotezy 3) .....	106
5.4.1. Elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez rodziców osób badanych a wymiary partycypacji społecznej .....	106
5.4.2. Wymiary partycypacji społecznej w grupach badanych.....	107
5.4.3. Typy partycypacji społecznej w pomiarach 1, 2 i 3.....	108
5.5. Wymiary i statusy tożsamości osób sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną (weryfikacja hipotezy 4).....	113
5.5.1. Typ partycypacji społecznej jako czynnik różnicujący natężenie wymiarów tożsamości .....	113
5.5.2. Wymiary tożsamości w grupach badanych.....	118

5.5.3. Statusy tożsamości w pomiarach 1, 2 i 3 .....	119
5.6. Zmienne niezależne uboczne jako czynniki różnicujące przynależność do statusów tożsamości (weryfikacja hipotezy 5).....	125
5.6.1. Zmienne niezależne uboczne jako czynniki różnicujące przynależność do statusów tożsamości wyłonionych w pomiarze 1 .....	125
5.6.2. Zmienne niezależne uboczne jako czynniki różnicujące przynależność do statusów tożsamości wyłonionych w pomiarze 2 .....	127
5.6.3. Zmienne niezależne uboczne jako czynniki różnicujące przynależność do statusów tożsamości wyłonionych w pomiarze 3 .....	128
5.7. Zmiany w zakresie wymiarów partycypacji społecznej i w strukturze tożsamości w badanych grupach (weryfikacja hipotezy 6).....	130
5.7.1. Zmiany natężenia wymiarów partycypacji społecznej i tożsamości w badanych grupach.....	130
5.7.2. Zmiany powiązań między wymiarami partycypacji społecznej w badanych grupach.....	133
5.7.3. Zmiany powiązań między wymiarami tożsamości w badanych grupach .	136
<b>Rozdział 6. Dyskusja wyników.....</b>	<b>142</b>
6.1. Wprowadzenie.....	142
6.2. Synteza i interpretacja wyników .....	143
6.2.1. Diagnoza stanu tożsamości .....	143
6.2.1.1. Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu z osobami sprawnymi.....	144
6.2.1.2. Uwarunkowania wymiarów i statusów tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu z osobami sprawnymi.....	149
6.2.2. Diagnoza zmiany tożsamości .....	155
6.3. Znaczenie poznawcze przeprowadzonego badania.....	158
6.3.1. Najważniejsze wnioski z badania.....	158
6.3.2. Mocne strony i ograniczenia badania.....	162
6.3.3. Dalsze kierunki poszukiwań .....	167
6.4. Znaczenie praktyczne przeprowadzonego badania.....	168
6.5. Podsumowanie .....	169
<b>Literatura.....</b>	<b>174</b>
<b>Załączniki.....</b>	<b>190</b>
Załącznik nr 1 pt.: <i>Elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wskaźniki ofert środowiska w czterech badanych grupach – wyniki analizy korelacji.....</i>	191

Załącznik nr 2 pt.: <i>Elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wymiary partycypacji społecznej w czterech badanych grupach – wyniki analizy korelacji.....</i>	193
Załącznik nr 3 pt.: <i>Natężenie wymiarów partycypacji społecznej w pomiarach 1, 2 i 3 w czterech badanych grupach – statystyki opisowe.....</i>	195
Załącznik nr 4 pt.: <i>Natężenie wymiarów tożsamości w pomiarach 1, 2 i 3 w czterech badanych grupach – statystyki opisowe.....</i>	197

## Spis tabel

Tabela 1.1. <i>Zadania rozwojowe adolescencji, wylaniającej się i wczesnej dorosłości</i> .....	10
Tabela 2.1. <i>Funkcjonowanie psychospoleczne osób o określonym statusie tożsamości</i> .....	33
Tabela 4.1. <i>Plan badania - porównania poprzeczne</i> .....	85
Tabela 4.2. <i>Zastosowane narzędzia badawcze</i> .....	87
Tabela 4.3. <i>Korelacje (r-Pearsona) między wymiarami tożsamości w całej próbie w pomiarach 1, 2 i 3</i> .....	91
Tabela 4.4. <i>Korelacje (r-Pearsona) między wymiarami partycypacji społecznej w całej próbie w pomiarach 1, 2 i 3</i> .....	93
Tabela 4.5. <i>Korelacje (r-Pearsona) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych w całej próbie w pomiarach 1 i 3</i> .....	96
Tabela 4.6. <i>Charakterystyka osób badanych</i> .....	99
Tabela 5.1. <i>Diagnoza stanu oraz zmiany tożsamości i jej społecznych uwarunkowań w przeprowadzonym badaniu</i> .....	102
Tabela 5.2. <i>Różnice średnich wskaźników ofert środowiska pomiędzy grupami A i C w pomiarach 1, 2 i 3</i> .....	103
Tabela 5.3. <i>Różnice średnich wskaźników ofert środowiska pomiędzy grupami B i D w pomiarach 1, 2 i 3</i> .....	104
Tabela 5.4. <i>Różnice w zakresie elastyczności stosowania stylów wychowawczych rodziców w ocenie osób badanych pomiędzy grupami A i C w pomiarach 1 i 3</i> .....	106
Tabela 5.5. <i>Różnice w zakresie elastyczności stosowania stylów wychowawczych rodziców w ocenie osób badanych pomiędzy grupami B i D w pomiarach 1 i 3</i> .....	106
Tabela 5.6. <i>Korelacje (r-Pearsona) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wymiarami partycypacji społecznej</i> .....	107
Tabela 5.7. <i>Porównanie międzygrupowe średnich wymiarów partycypacji społecznej na podstawie analizy wariancji i testów post hoc Tukeya</i> .....	108
Tabela 5.8. <i>Korelacje (r-Pearsona) między wymiarami tożsamości a wymiarami partycypacji społecznej</i> .....	116
Tabela 5.9. <i>Korelacje (r-Pearsona) między wymiarami tożsamości a elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez rodziców</i> .....	116
Tabela 5.10. <i>Korelacje (r-Pearsona) między wymiarami tożsamości a wskaźnikami ofert w środowisku</i> .....	117
Tabela 5.11. <i>Porównanie średnich wymiarów tożsamości w typach partycypacji społecznej na podstawie analizy wariancji i testów post hoc Tukeya</i> .....	118
Tabela 5.12. <i>Porównanie międzygrupowe średnich wymiarów tożsamości na podstawie analizy wariancji i testów post hoc Tukeya</i> .....	119

Tabela 5.13. Rozkład osób z czterech grup badanych w skupieniach statusów tożsamości w pomiarze 1 .....	122
Tabela 5.14. Rozkład osób z czterech grup badanych w skupieniach statusów tożsamości w pomiarze 2 .....	124
Tabela 5.15. Rozkład osób z czterech grup badanych w skupieniach statusów tożsamości w pomiarze 3 .....	126
Tabela 5.16. Podsumowanie czynników różnicujących przynależność do statusów tożsamości .....	130
Tabela 5.17. Korelacje ( <i>r</i> -Pearsona) między wymiarami partycypacji społecznej w grupie A (adolescencja, ON) .....	136
Tabela 5.18. Korelacje ( <i>r</i> -Pearsona) między wymiarami partycypacji społecznej w grupie B (wyłaniająca się dorosłość, ON) .....	136
Tabela 5.19. Korelacje ( <i>r</i> -Pearsona) między wymiarami partycypacji społecznej w grupie C (późna adolescencja, OS) .....	136
Tabela 5.20. Korelacje ( <i>r</i> -Pearsona) między wymiarami partycypacji społecznej w grupie D (wyłaniająca się dorosłość, OS) .....	137
Tabela 5.21. Korelacje ( <i>r</i> -Pearsona) między wymiarami tożsamości w grupie A (adolescencja, ON) .....	139
Tabela 5.22. Korelacje ( <i>r</i> -Pearsona) między wymiarami tożsamości w grupie B (wyłaniająca się dorosłość, ON) .....	140
Tabela 5.23. Korelacje ( <i>r</i> -Pearsona) między wymiarami tożsamości w grupie C (późna adolescencja, OS) .....	141
Tabela 5.24. Korelacje ( <i>r</i> -Pearsona) między wymiarami tożsamości w grupie D (wyłaniająca się dorosłość, OS) .....	142
Tabela 6.1. Podsumowanie różnic między osobami z niepełnosprawnością a sprawnymi pod względem badanych zmiennych .....	153

## Spis rycin

<i>Rycina 1.1.</i> Statusy tożsamości według Marcii.....	18
<i>Rycina 2.1.</i> Style wychowawcze w ujęciu Hersey'a i Campbella .....	43
<i>Rycina 2.2.</i> Dopasowanie stylów wychowawczych do gotowości dziecka do działania w ujęciu Hersey'a i Campbella .....	44
<i>Rycina 3.1.</i> Podmiotowe i społeczne uwarunkowania rozwoju tożsamości .....	80
<i>Rycina 4.1.</i> Schemat badanych zmiennych .....	84
<i>Rycina 4.2.</i> Plan badania – porównania podłużne.....	86

## Spis wykresów

<i>Wykres 5.1.</i> Typy partycypacji społecznej wyodrębnione w pomiarze 1 .....	110
<i>Wykres 5.2.</i> Typy partycypacji społecznej wyodrębnione w pomiarze 2 .....	110
<i>Wykres 5.3.</i> Typy partycypacji społecznej wyodrębnione w pomiarze 3 .....	110
<i>Wykres 5.4.</i> Częstość typów partycypacji społecznej wśród osób sprawnych (OS) i z niepełnosprawnością (ON) w pomiarach 1, 2 i 3 .....	111
<i>Wykres 5.5.</i> Statusy tożsamości wyodrębnione w pomiarze 1 .....	121
<i>Wykres 5.6.</i> Statusy tożsamości wyodrębnione w pomiarze 2 .....	121
<i>Wykres 5.7.</i> Statusy tożsamości wyodrębnione w pomiarze 3 .....	121
<i>Wykres 5.8.</i> Zmiana średnich wymiarów tożsamości w grupie A .....	132
<i>Wykres 5.9.</i> Natężenie wymiarów tożsamości (EW, EG, ER, PZ, IZ) i partycypacji społecznej (OM, OT) w pomiarach 1, 2 i 3 w grupie A .....	132
<i>Wykres 5.10.</i> Natężenie wymiarów tożsamości (EW, EG, ER, PZ, IZ) i partycypacji społecznej (OM, OT) w pomiarach 1, 2 i 3 w grupie B .....	133
<i>Wykres 5.11.</i> Natężenie wymiarów tożsamości (EW, EG, ER, PZ, IZ) i partycypacji społecznej (OM, OT) w pomiarach 1, 2 i 3 w grupie C .....	133
<i>Wykres 5.12.</i> Natężenie wymiarów tożsamości (EW, EG, ER, PZ, IZ) i partycypacji społecznej (OM, OT) w pomiarach 1, 2 i 3 w grupie D .....	134

## Wstęp

Tożsamość jest konstruktem teoretycznym często podejmowanym przez przedstawicieli nauk społecznych, tak w rozważaniach teoretycznych, jak i w badaniach empirycznych. Zajmują się nią psychologowie, ale także socjologowie, filozofowie, teolodzy. Choć jest rozumiana na różne sposoby, jako zjawisko dotyczące pojedynczej osoby, albo zbiorowości, to zawsze, najogólniej ujmując, zdefiniować ją można jako subiektywną odpowiedź na pytanie o to, kim jestem (lub jesteśmy). Liczne badania psychologiczne, jak dotąd, skupiały się głównie na podmiotowych uwarunkowaniach rozwoju tożsamości lub jej podmiotowych korelatkach. Dużo mniej wiemy na temat społecznych mechanizmów jej rozwoju (Schwartz, 2001). Jednym z ważnych, nadal otwartych pytań badawczych jest pytanie o to, jakie znaczenie w formowaniu tożsamości odgrywają czynniki społeczne i jaka jest ich rola w coraz późniejszym – dzisiaj - odnajdywaniu przez młodych ludzi odpowiedzi na pytania tożsamościowe: „kim jestem?” i „dokąd zmierzam?”. W szczególności niewiadomą stanowią grupy osób o specyficznych doświadczeniach: mniejszości społeczne, nie-studenci, osoby nie uczące się, o najniższym statusie społeczno-ekonomicznym, czy – w końcu - osoby z ograniczeniami sprawności. W rozprawie doktorskiej analizowany jest rozwój tożsamości osobistej młodych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną wkraczających w dorosłość, to jest osób, wśród których taka diagnoza nie była dotąd podejmowana. Przeprowadzone badanie przynosi nową wiedzę, ale ma także implikacje praktyczne – dając narzędzia do diagnozy i stając się podstawą założeń teoretycznych co do działań psychologicznych nakierowanych na tę grupę osób, tak prewencyjnych jak i pomocowych.

Badania empiryczne przeprowadzone w różnych krajach i kręgach kulturowych, w tym w Polsce, wskazują na występujące od kilkunastu przynajmniej lat zjawisko tzw. odraczania dorosłości, a więc coraz późniejszego podejmowania zadań rozwojowych i ról społecznych okresu dorosłości (np. Arias i Hernandez, 2007; Atak i Taştan, 2012; Arnett, 1994; Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2011; Kokko, Pulkkinen i Mesiäinen, 2009; Lanz i Tagliabue, 2007; Macek, Bejček i Vaničková, 2007; Negru, 2012; Sirsch, Dreher, Mayr i Willinger, 2009). Zjawisko to, traktowane jako normatywne (i charakterystyczne dla wylaniającej się dorosłości, nowej fazy w rozwoju człowieka,

rozpoczynającej okres wczesnej dorosłości; por. Arnett, 2000) odnosi się tak do obiektywnych, jak i subiektywnych wskaźników dorosłości. Jednym z tych ostatnich jest jakość ukształtowanej tożsamości osobistej.

Odraczenie dorosłości wywoływane jest wieloma czynnikami. Można wśród nich wymienić na przykład wymagania rynku pracy co do długiego kształcenia się na coraz wyższych szczeblach edukacji, lub zdobywania nowego zawodu czy nowych uprawnień, bezrobocie wśród młodych osób, trudności w uzyskaniu przez nich samodzielności finansowej (Arnett, 2001; Settersten i Hagestad, 1996). Styl życia dwudziestokilkulatków, którzy jeszcze nie czują się w pełni ludźmi dorosłymi, ale już też nie dziećmi (por. Arnett, 2007), powodowany jest więc w dużej mierze warunkami społeczno-ekonomicznymi od nich niezależnymi. Jednocześnie człowiek w tym wieku ma społeczne przyzwolenie na korzystanie z różnorodnych, często bogatych, ofert środowiska (studiowanie na dowolnym kierunku/kierunkach, wyjazdy zagraniczne do pracy lub wymiany studenckie, podejmowanie pracy dorywczej, itp.) oraz na dokonywanie samodzielnych wyborów co do swojej dorosłej drogi życiowej. Zarówno więc eksploracja, jak i podejmowanie zobowiązań – dwa podstawowe procesy formowania tożsamości – z jednej strony warunkowane są czynnikami środowiskowymi, a z drugiej, podlegają woli młodego człowieka, są przez niego w dużej mierze samodzielnie inicjowane.

Zjawisko odraczenia dorosłości zaobserwowano wśród młodych osób w normie intelektualnej. Mniej natomiast wiadomo o budowaniu tożsamości wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną. Szacuje się, że stanowią one około 1% populacji (Maulik, Mascarenhas, Mathers, Dua i Saxena, 2011), a większości z nich (około 85%) dotyczy stopień lekki niepełnosprawności. O ile zaobserwowano w licznych badaniach, że proces formowania tożsamości i szerzej – wkraczania w dorosłość młodych ludzi na przestrzeni ostatnich lat ulegał znaczącym zmianom (Bynner, 2005), o tyle psychologia rozwoju człowieka od stosunkowo niedługo czasu interesuje się wkraczaniem w dorosłość młodych osób z niepełnosprawnością intelektualną (Burack, Russo, Flores, Iarocci i Zigler, 2012). Szczególnie zaniedbanym obszarem jest kształtowanie się ich tożsamości osobistej. Przeprowadzane w zakresie tożsamości badania w tej grupie dotyczą w dużej mierze tożsamości społecznej, tożsamości płciowej, poczucia stygmatyzacji czy poczucia bycia innym i bycia niepełnosprawnym (np. Beart, Hardy i Buchan, 2005; Craig, Draig, Withers, Hatton i Limb, 2002; Frąckowiak, 1996; Julius, 2002). Brakuje natomiast badań skupiających

się *stricte* na rozwoju tożsamości osobistej. Być może jednym z powodów tego stanu rzeczy jest brak odpowiednich narzędzi badawczych umożliwiających jej diagnozę w tej grupie społecznej.

Własne badania (Rękosiewicz, 2012a; 2012b; Rękosiewicz i Brzezińska, 2011), przeprowadzone w roku 2011 w ramach pracy magisterskiej pod kierunkiem prof. dr hab. Anny I. Brzezińskiej w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, nie dały jednoznacznych wyników i nie umożliwiają odpowiedzi na pytanie, czy rozwój tożsamości jest zależny od poziomu funkcjonowania intelektualnego (podobnie niejasny obraz uzyskano w innych badaniach: Levy-Schiff, Kedem i Sevilla, 1990; za: Evans, 1998). Została wtedy przeprowadzona diagnoza wymiarów i statusów tożsamości według neo-eriksonowskiego ujęcia Koena Luyckxa i in. (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006) wśród osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w okresie późnej adolescencji (w wieku 16-19 lat) i wylaniającej się dorosłości (w wieku 20-25 lat) w porównaniu do ich sprawnych rówieśników. Wyniki wykazały, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się nieco niższym poziomem eksplorowania i podejmowania zobowiązań niż osoby sprawne. Pytanie o źródło tych różnic pozostaje jednak otwarte – czy jest to bezpośredni efekt niepełnosprawności intelektualnej, czy może specyficznych doświadczeń lub utrudnień w dostępie do aktywności typowych dla sprawnych równolatków, czy interakcji tych czynników. Przeprowadzone badania nie rozstrzygnęły, czy wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną wkraczanie w dorosłość (w wąskim obszarze rozwoju tożsamości) jest opóźnione (tj. wynika w głównej mierze z zachowań innych osób uniemożliwiających podjęcie pewnych aktywności) czy odroczone (tj. odsunięte w czasie z własnej woli - por. Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2011).

Zakładam, że u młodych osób z niepełnosprawnością intelektualną tożsamość formowana jest w nieco odmienny sposób, to jest opóźniony względem sprawnych rówieśników. Natężenie wymiarów tożsamości jest w tej grupie w okresie adolescencji i w fazie wylaniającej się dorosłości prawdopodobnie niższe. Przypuszczam jednak, że zjawisko to nie jest spowodowane samymi ograniczeniami poznawczymi, ale współoddziaływaniem ograniczeń poznawczych i ograniczeń społecznych nakładanych przez najbliższe otoczenie – np. sztywnego stylu wychowawczego stosowanego przez rodziców czy niewielkiej oferty aktywności typowych dla wieku osób wkraczających w dorosłość.

Celem moich badań była odpowiedź na pytanie o to, czy i jakie czynniki społeczne oddziałują na rozwój tożsamości u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Szczególnie interesowały mnie trzy. Po pierwsze, oferty działania w najbliższym otoczeniu społecznym tych osób – ile jest tych ofert, czy osoby badane korzystają z nich i czy samodzielnie je tworzą. Po drugie, interesowały mnie orientacje życiowe i typ partycypacji społecznej według koncepcji Heinza Reindersa i Hansa Merkena (Reinders, 2006), a więc postawy wobec młodości – jako czasu, który można wykorzystać jako przygotowawczy do dorosłości (budowanie umiejętności niezbędnych w dorosłości, przygotowanie do przyszłego zawodu, planowanie przyszłości, itp.) lub jako korzystanie z dostępnych ofert, możliwości, jakie daje młodość, bez konieczności czynienia zobowiązań i podejmowania nowych obowiązków. Po trzecie - style wychowawcze w rodzinie w ujęciu Paula Hersey'a i Rona Campbella (1999), w szczególności elastyczność w ich stosowaniu przez rodziców – czy rodzice dopasowują style wychowawcze do gotowości swojego dziecka do działania (na którą składają się w tym ujęciu umiejętności dziecka i jego chęć do działania w danej chwili).

Poszukiwałam także podobieństw i różnic w zakresie formowania tożsamości (w ujęciu Luyckxa i in. - Luyckx, Goossens i Soenens, 2006) osób sprawnych i z lekką niepełnosprawnością intelektualną, znajdujących się w okresie późnej adolescencji i w fazie wylaniającej się dorosłości. Badanie rozwoju zakładało konieczność przeprowadzenia badań longitudinalnych – przeprowadzono trzy pomiary badawcze, w 6-miesięcznych odstępach. Ostatecznie wyniki badania ukazują więc zmiany tożsamościowe, które zaszły w ciągu 12 miesięcy.

Obecnie integracja społeczna jest hasłem powszechnie postulowanym, szczególnie w obliczu wzrastającej liczby osób z różnego rodzaju ograniczeniami sprawności (por. GUS, 2003). Wyjście poza postulaty okazuje się jednak trudne, bowiem wspólne funkcjonowanie osób tzw. sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną wymaga dobrego poznania tej drugiej grupy społecznej, a także rzetelnego przygotowania do zintegrowanego współdziałania. Przedstawione w rozprawie badanie miało za zadanie odpowiedzieć na te potrzeby, oczywiście w niewielkim obszarze, jakim są społeczne uwarunkowania kształtowania się tożsamości adolescentów i młodych dorosłych z ograniczeniami funkcjonowania intelektualnego. Przynosi zatem korzyści psychologom, ale nie tylko. Badanie daje nową wiedzę, umożliwiającą lepsze zrozumienie tej grupy oraz stanowiącą podstawę do projektowania działań pomocowych na nią nakierowanych.

\* \* \*

Bardzo serdecznie dziękuję przede wszystkim Pani Profesor Annie Izabeli Brzezińskiej, promotorce tej rozprawy i mojej pracy magisterskiej, za siedem lat wspólnej pracy nad tożsamością osób z niepełnosprawnością intelektualną, za uczenie mnie pracy naukowej i cierpliwe poprawianie moich błędów i wskazywanie lepszych rozwiązań. Dziękuję też Pani Profesor Helenie Sęk za recenzję konspektu rozprawy doktorskiej, a także członkom Rady Instytutu Psychologii UAM za udzielone przy wszczęciu przewodu doktorskiego wskazówki, w jaki sposób uzupełnić pierwotny plan badania. Składam także podziękowania pracownikom i doktorantom Instytutu Psychologii za pomoc w przygotowaniu narzędzi użytych w badaniu. Bardzo dziękuję zespołowi badawczemu, w skład którego weszły następujące osoby:

Magdalena Dobrzykowska  
Katarzyna Giera  
Magdalena Grzesiek  
Aleksandra Klecha  
Anna Kłobukowska

Monika Maniecka  
Anna Marciniak  
Emilia Marinow  
Marta Molińska  
Edyta Oruba

Dziękuję wreszcie mojemu mężowi Łukaszowi Budziczowi za nieustające wsparcie, cierpliwość i pomoc w przeszukiwaniu baz danych oraz synowi Tadeuszowi za jego pozytywne nastawienie wobec kończenia przez mnie rozprawy w pierwszych miesiącach jego życia.

\* \* \*

Badania zrealizowano w ramach projektu badawczego sfinansowanego przez Narodowe Centrum Nauki w ramach konkursu PRELUDIUM 3 nr 2012/05/N/HS6/04061 (kierownik projektu: mgr Małgorzata Rękosiewicz; opiekun naukowy: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska; projekt realizowany w latach 2013-2016). Projekt uzyskał pozytywną opinię *Komisji ds. Etyki Badań z Udziałem Ludzi jako Osób Badanych* przy Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (22. maja 2012 roku).

## **Rozdział 1.**

# **Rozwój tożsamości w późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości**

### **1.1. Wprowadzenie**

W ujęciu słownikowym „tożsamość” znaczy tyle, co „bycie tym samym, identyczność”. W odniesieniu do pojedynczego człowieka to „świadomość siebie, swoich cech i własnej odrębności”, „fakty, cechy, dane personalne pozwalające wyróżnić, rozpoznać, zidentyfikować jakąś osobę”, a w odniesieniu do społeczności – „świadomość wspólnych cech i poczucie jedności” (Dubisz, 2003, t. 4, s. 843). W potocznym rozumieniu to szeroko rozumiana odpowiedź na pytanie „kim jestem?” lub „kim jesteśmy?” – jako osoba/osoby, naród, grupa społeczna, etniczna, itp.

Termin ten interesuje przedstawicieli różnych nauk humanistycznych, między innymi filozofii, psychologii i socjologii. W tej ostatniej ujmuje się ją dwojako, jako tożsamość zbiorową lub indywidualną. Zbigniew Bokszański podaje, że socjologia termin tożsamości zbiorowej definiuje jako poczucie zajmowania określonego miejsca w świecie i pełnienia w nim określonych ról społecznych, przy czym wyróżnia takie jej rodzaje jak np. tożsamość społeczną, kulturową, etniczną, narodową, czy religijną (Bokszański, 2007, s. 59-62). Indywidualna tożsamość rozumiana jest, z kolei, jako układ autodefinicji jednostki o sobie, a więc jako wszystko to, co jednostka o sobie wie i co na swój temat sądzi. W psychologii, w ciągu już ponad 60 lat, skonstruowano kilka ujęć tożsamości (m.in. podejście paradygmatyczne, narracyjne, czy dialogowe; por. Grzegorek, 2008). Traktuje się ją jako stan lub proces, wyróżnia jej wymiary, określa statusy tożsamości. Niezależnie od tego, jak teoretycznie ująć tożsamość osobistą, na jej treść składają się te wszystkie informacje, które jednostka jest w stanie sama o sobie przytoczyć, odpowiadając na pytanie „kim jestem i dokąd zmierzam?” (Oleś, 2008). Pytanie, na które badacze tożsamości poszukują odpowiedzi, brzmi: kiedy w dzisiejszych czasach – czy w adolescencji, czy może dopiero u progu dorosłości, ukształtowane zostają zręby tożsamości osobistej?

## **1.2. Rozwój w okresie późnej adolescencji i w fazie wylaniającej się dorosłości**

### **1.2.1. Odraczanie dorosłości**

Na stawanie się dorosłym człowiekiem można spojrzeć z perspektywy pojawienia się jej obiektywnych bądź subiektywnych wskaźników. Obiektywne wiążą się bezpośrednio z podejmowaniem i realizowaniem ról i zadań rozwojowych typowych dla wczesnej dorosłości w danej kulturze (Brzezińska, 2007). Analiza wkraczania w dorosłość może się opierać przy takim podejściu na sprawdzaniu punktualności czy niepunktualności podejmowania zadań, a więc podejmowania ich „o czasie”, lub za wcześnie czy za późno w porównaniu z rówieśnikami (Bee, 2004). Subiektywnymi wskaźnikami dorosłości są ukształtowana tożsamość a także poczucie bycia dorosłym człowiekiem. Obiektywne i subiektywne wskaźniki dorosłości nie muszą iść jednak w parze – brak obecności jednych bądź drugich świadczy o zjawisku odraczania dorosłości (por. Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2011).

Odraczanie dorosłości tłumaczy się dziś m.in. zmianami społecznymi określanymi metaforycznie przez Zygmunta Baumana mianem *ponowoczesności* lub  *płynnej, drugiej, czy późnej nowoczesności* (Bauman, 2000; 2006). Jej wyróżniającymi cechami są szybko następujące po sobie przemiany, mnogość ofert, czy szybkość przepływu informacji. Zjawiska te oddziałują na kształtowanie się tożsamości osobistej jednostek w ten sposób, że dają wiele możliwości eksploracji, a także wiążą się ze społecznym przyzwoleniem na korzystanie z dostępnych ofert działania bez konieczności szybkiego podejmowania zobowiązań czy dorosłych wyborów (Bauman, 2007). Otwarte granice państw, czy powszechny dostęp do Internetu, z którego młodzi ludzie szczególnie intensywnie korzystają, dają możliwości poznawania różnych stylów życia. Takich możliwości nie miały poprzednie pokolenia w Polsce, a przynajmniej możliwości te były mniejsze. Tym samym mniejszy wybór prawdopodobnie ułatwiał podejmowanie decyzji i skracał długość trwania procesu wkraczania w dorosłość. Obserwowany dziś wzrost możliwości samodzielnego kształtowania ścieżki rozwoju przez młodych ludzi (inaczej indywidualizacji ścieżki życia - Grob, Krings i Bangerter, 2001) sprawia, że można mówić bardziej o indywidualnych, a nie uniwersalnych modelach wkraczania w dorosłość. Model dominujący w poprzednich pokoleniach, w których wyznacznikiem wejścia w dorosłość było zakończenie edukacji, rozpoczęcie pracy zawodowej, zawarcie małżeństwa i założenie rodziny, choć nadal częsty, to staje się (nie

tylko w Polsce) coraz bardziej wydłużony w czasie i modyfikowany. Model „edukacja a potem praca” został zastąpiony modelem „edukacja ustawiczna i różne, zmieniające się miejsca pracy”. Dwudziestokilkulatek przygotowujący się do danego zawodu jeszcze w latach 80-tych XX wieku mógł mieć, podstawne założenie, że będzie ten zawód wykonywał do końca życia. Dziś jego równoletek zdaje sobie sprawę, że być może będzie musiał w trakcie swojego życia zawodowego, nawet niejednokrotnie, wykonywany zawód zmieniać. Młodzi ludzie coraz później wchodzą też w związki małżeńskie (a także tworzą innego rodzaju, niesformalizowane, długotrwałe związki), czy decydują się na dzieci. Można szeroko powiedzieć, że na dominujący model wkraczania w dorosłość składają się eksploracja dostępnych możliwości i odracanie w czasie realizacji dorosłych ról, przy czym jest to efekt indywidualnego wyboru, ale w dużej mierze akceptowanego przez najbliższe środowisko (Fadjukoff, Kokko i Pulkkinen, 2005; Schwartz, Côté i Arnett, 2005).

Badania wskazują na istotną rolę psychologicznych czy innych podmiotowych cech (np. płci), ale także środowiska w procesie nabywania poczucia dorosłości (np. Arnett, 2000; Côté 1997; 2002). Środowisko rozwoju warunkuje nie tylko pojawienie się obiektywnych, ale także subiektywnych wskaźników dorosłości – w tym osiągnięcia tożsamości osobistej. Odracanie dorosłości bywa np. bezpośrednio związane z sytuacją na rynku pracy, trudnościami w uzyskaniu samodzielności finansowej, czy wymaganiami co do dłuższego kształcenia się (na coraz wyższych szczeblach edukacji lub zdobywania nowych kwalifikacji w placówkach edukacyjnych na tym samym szczeblu; por. Szafraniec, 2011; a także Brzezińska, Czub, Nowotnik i Rękosiewicz, 2012). Wkraczanie w dorosłość stało się procesem zindywidualizowanym, a wyznacznikiem właściwego czasu podejmowania ról dorosłości są osobiste preferencje i styl życia, a także sytuacja ekonomiczna, w mniejszym stopniu również zmieniające się społeczne oczekiwania. Zjawisko odroczonej dorosłości, traktowane dziś jako normatywne, przyczyniło się do wyróżnienia nowej fazy rozwojowej w ramach okresu wczesnej dorosłości – tzw. wylaniającej się dorosłości (ang. *emerging adulthood*; Arnett, 2000), tłumaczonej też jako stająca się dorosłość (por. Zagórska, Jelińska, Surma i Lipska, 2012).

### **1.2.2. Zadania rozwojowe późnej adolescencji**

Późna adolescencja, poprzedzająca wczesną dorosłość, przypada na wiek około 15–18 lat. Razem z wczesną adolescencją faza ta stanowi III erę życia, następującą między dzieciństwem a dorosłością (Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016). Rozwój w tym okresie

można rozpatrywać z kilku perspektyw. Po pierwsze, z perspektywy biologicznej. Późna adolescencja to czas, w którym organizm młodego człowieka ostatecznie przygotowuje się do najważniejszego z biologicznego punktu widzenia zadania rozwojowego okresu wczesnej dorosłości, mianowicie prokreacji. Z punktu widzenia rozwoju poznawczego, najistotniejsze wydaje się intensywne dojrzewanie centralnego układu nerwowego, skutkujące rozwojem myślenia abstrakcyjnego, samoświadomości i kształtowaniem własnej tożsamości. Rozpatrując, z kolei, rozwój nastolatka z perspektywy społecznej, rozważyć można, że na pierwszy plan wysuwa się reorganizacja relacji z rodzicami oraz rówieśnikami. W kontakcie z rodzicami dorastający uzyskują coraz większą niezależność emocjonalną, w większej mierze niż w dzieciństwie sprawują samokontrolę nad własnym zachowaniem i emocjami, ale także, można powiedzieć, zyskują większą kontrolę nad swoim życiem – poprzez samodzielne decydowanie o sobie, budowanie własnego systemu wartości czy planowanie własnej dorosłości. Jednocześnie wzrasta rola grupy rówieśniczej i relacji interpersonalnych w diadach, budują się coraz stabilniejsze przyjaźnie, powstają preintymne związki. Te wszystkie nowe jakości w rozwoju biologicznym, poznawczym i społecznym mają przygotować młodego człowieka do wkroczenia w dorosłość – stanowią albo nowe umiejętności, albo nowe doświadczenia niezbędne do dokonania satysfakcjonujących, optymalnie dobranych do potrzeb i wartości jednostki wyborów ważnych w realizacji zadań okresu dorosłości.

Wyróżnione przez psychologów rozwojowych zadania rozwojowe okresu adolescencji (np. zadania rozwojowe wg Roberta J. Havighursta, 1981; obszary rozwoju wg Philipa Newmana i Barbary Newman, 1984; za: Brzezińska, Appelt i Ziólkowska, 2016; stadia rozwoju psychospołecznego wg Erika H. Eriksona, 2002 – por. Tabela 1.1.) zdają się odbiegać nieco od współcześnie obserwowanych zjawisk rozwojowych zachodzących podczas wkraczania w dorosłość. Jak argumentują Anna Oleszkowicz i Alicja Senejko (2013), związane z globalizacją przemiany społeczno-kulturowe oddziałują na rozwój młodzieży, skutkując tym, że okres dorastania staje się niejednorodny, specyficzny dla danej jednostki, coraz trudniejszy do opisanego w uniwersalny sposób (np. za pomocą jednego zestawu zadań rozwojowych). Obserwuje się dziś, że faza wyłaniającej się dorosłości, wyróżniona zaledwie kilkanaście lat temu (Arnett, 2000), stanowiąca pierwszy etap wczesnej dorosłości, łączy wybrane zadania rozwojowe okresu późnej adolescencji i wczesnej dorosłości (wskazano je kolorem szarym w Tabeli 1.1.). O ile np. Erikson (1950) wskazywał na adolescencję jako okres kształtowania się tożsamości *ego*, o tyle dziś obserwujemy, że proces budowania indywidualnej tożsamości wydłużył się w czasie i trwa także na początku

wczesnej dorosłości, nawet do 25. roku życia. W okresie adolescencji nastolatki w dużo większej mierze eksplorują niż podejmują zobowiązania. W wylaniającej się dorosłości utrzymuje się wysoki poziom eksploracji, ale znacząco wzrasta poziom podejmowania zobowiązań. W pierwszych latach dorosłości (w czasie jej „wylaniania się”) młodzi ludzie często podejmują niektóre zadania rozwojowe okresu wczesnej dorosłości, takie jak rozpoczęcie pracy zawodowej, w inne z kolei angażują się jeszcze rzadko, np. w zakładanie rodziny (por. Konstam, 2007).

Tabela 1.1.  
*Zadania rozwojowe adolescencji, wylaniającej się i wczesnej dorosłości*

Okres rozwoju	Erikson, 1950	Newman, Newman, 1984	Havighurst, 1981
WCZESNA I PÓŹNA ADOLESCENCJA	Tożsamość a dyfuzja ról	<ul style="list-style-type: none"> <li>dojrzewanie fizyczne</li> <li>tożsamość dotycząca roli seksualnej</li> <li>rozwój kontroli emocji</li> <li>operacje formalne w myśleniu</li> <li>uczestniczenie w grupach rówieśniczych</li> <li>autonomia w stosunku do rodziców</li> <li>przejście do moralności postkonwencjonalnej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>opanowywanie społecznej roli związanej z płcią</li> <li>nawiązywanie nowych i bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obojga płci</li> <li>osiąganie emocjonalnej niezależności od rodziców</li> <li>nabycie zbioru wartości oraz systemu etycznego jako przewodnika dla zachowania</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>bliskie związki</li> <li>wybory dotyczące zawodu i pracy</li> <li>rozwój tożsamości indywidualnej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>przygotowanie do małżeństwa i życia rodzinnego</li> <li>wybór i przygotowanie się do zajęcia/zawodu</li> <li>osiąganie bezpieczeństwa i niezależności ekonomicznej</li> </ul>
<b>WYLANIAJĄCA SIĘ DOROSŁOŚĆ</b>			
WCZESNA DOROSŁOŚĆ	Intymność a izolacja	<ul style="list-style-type: none"> <li>Praca</li> <li>Kształtowanie się stylu życia</li> <li>Małżeństwo</li> <li>Rodzicielstwo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Start w karierze zawodowej</li> <li>Wzięcie na siebie odpowiedzialności obywatelskiej</li> <li>Znalezienie odpowiedniej grupy towarzyskiej</li> <li>Wybór partnera życiowego</li> <li>Uczenie się życia z partnerem</li> <li>Start w rolach rodzinnych</li> <li>Opieka nad dziećmi</li> <li>Zarządzanie domem</li> </ul>

*Źródło:* opracowanie na podstawie: Brzezińska, Appelt i Ziółkowska (2016), Erikson (1950)

*Uwaga:* szary kolor oznacza zadania realizowane obecnie w fazie wylaniającej się dorosłości

Jednocześnie, tak w analizowaniu rozwoju młodzieży w późnej adolescencji, jak i osób znajdujących się w każdym innym okresie rozwojowym, trzeba brać pod uwagę pewną

prawidłowość. Mianowicie, panuje wśród psychologów rozwojowych zgoda co do tego, że rozwój nie wiąże się ściśle i wyłącznie z czasem („*time and development are not synonymous*” – Hodapp, Burack i Zigler, 1995, s. 8). Wzrastający wiek jest w dużym stopniu związany z coraz lepszymi (zmiany jakościowe) lub nowymi (zmiany ilościowe) umiejętnościami, albo z osiąganiem nowych standardów (zadań rozwojowych) (por. Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016). Istnieją jednak różnice indywidualne, które szczególnie uwidaczniają się w procesie przechodzenia do dorosłości. Stąd, obraz późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości jest dość złożony – trzeba brać w analizie pod uwagę tak przemiany we wkraczaniu w dorosłość w porównaniu ze starszymi pokoleniami, wywołane zmianami społecznymi (dotyczące obecnego pokolenia osób wkraczających w dorosłość) jak i różnice indywidualne w rozwoju w tym wieku, dotyczące pojedynczych osób (por. zmiany wspólne a zmiany indywidualne wg Helen Bee, 2004).

### **1.2.3. Charakterystyka wyłaniającej się dorosłości**

W fazie wyłaniającej się dorosłości obserwuje się nie tyle nowe zadania rozwojowe, co nową formę realizacji zadań rozwojowych okresu wczesnej dorosłości i kontynuację zadań rozwojowych okresu adolescencji. Jak wskazują badania, zadania wczesnej dorosłości w okresie adolescencji podejmuje się rzadko, a w okresie wczesnej dorosłości często, podczas gdy w wyłaniającej się dorosłości obserwuje duże zróżnicowanie indywidualne (Arnett, 1997). Jeśli zadania te podejmuje się w fazie wyłaniającej się dorosłości, to zwykle przelotnie i chwilowo – ich podejmowanie jest w większej mierze wyrazem eksploracji niż zobowiązania. Arnett zwrócił uwagę na pięć cech tej fazy: (1) poszukiwanie własnej tożsamości, (2) niestałość, (3) skupienie na sobie, (4) szerokie możliwości, (5) poczucie bycia „pomiędzy” dzieciństwem a dorosłością (Arnett, 2000; por. Rękosiewicz, 2015b).

Jednym z warunków ukształtowania się poczucia bycia dorosłym człowiekiem jest zbudowanie stabilnej tożsamości osobistej, a więc obrazu siebie zawierającego własne wartości, poczucie własnych mocnych i słabych stron, światopoglądu, planów dotyczących własnego życia prywatnego i zawodowego. Tożsamość osobista to, szeroko ujmując, własna subiektywna koncepcja siebie (Vignoles, Regalia, Manzi, Golledge i Scabini, 2006). Faza wyłaniającej się dorosłości charakteryzuje się nadal utrzymującym się wysokim poziomem jednego z etapów budowania tożsamości - eksploracji (czyli eksperymentowania z różnymi dostępnymi ofertami działania, wypróbowywania się w różnorodnych rolach społecznych) oraz wzrastającym poziomem innego – podejmowania zobowiązań (decyzji i wyborów

dotyczących własnej przyszłości), podczas gdy rozwojowo można by się spodziewać w tym okresie malejącego poziomu eksploracji przy wzrastającej sile zobowiązań (por. Rozdz. 1.3.3.). Zjawisko to tłumaczy się głównie koniecznością dłuższego kształcenia – np. studenci cechują się wyższym poziomem eksploracji niż ich pracujący zawodowo rówieśnicy (Danielsen, Lorem i Kröger, 2000; Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers i Missotten, 2011; Luyckx, Schwartz, Goossens i Pollock, 2008; Yoder, 2000). Wysoki poziom eksploracji wiąże się z drugą cechą wyłaniającej się dorosłości - niestabilnością podejmowanych działań, np. niestałością ścieżki edukacyjnej czy zawodowej (Arnett, 2007), a także niestabilnością własnego światopoglądu. To ostatnie zjawisko związane jest z nowymi bogatymi doświadczeniami w wyłaniającej się dorosłości, ale – co ważne - obserwowane jest niezależnie np. od kontynuacji nauki na studiach (Arnett, 1997; Arnett i Jensen, 2002). Młodzi ludzie traktują przy tym modyfikowanie poglądów wyniesionych z wcześniejszych etapów rozwoju czy z domu rodzinnego jako ważny wskaźnik dorosłości. Uważają za istotne zbudowanie własnego światopoglądu na podstawie integracji dawnych przekonań z nowymi, wynikającymi z ich nowych doświadczeń.

Wyłaniająca się dorosłość to także czas niestałości miejsca zamieszkania – młodzi ludzie mają tendencję do częstej jego zmiany. W badaniach przeprowadzonych z udziałem młodych Amerykanów (Arnett, 2004) wykazano, że spośród osób w wieku 20-30 lat aż 35% zmieniało miejsce zamieszkania w ostatnim roku. Młodzi ludzie opuszczają dom rodzinny, często wracając do niego, nawet kilkakrotnie, pomieszkują w akademikach, z rodzicami, z partnerem/partnerką, przyjaciółmi. Przeprowadzają się idąc na studia, wyjeżdżając na wymiany studenckie, czy do pracy do innej miejscowości lub za granicę. Badania (Seiffge-Krenke, 2010) wskazują, że osoby, które we własnych oczach opuściły dom rodzinny „o czasie” lub zbyt szybko w porównaniu z rówieśnikami, miały więcej różnorodnych doświadczeń, a także nawiązały więcej relacji romantycznych. Zmiany miejsca zamieszkania, a przynajmniej opuszczenie domu rodzinnego, sprzyjają zatem eksploracji w obszarze związków, w którym to również obserwuje się niestabilność w okresie wyłaniającej się dorosłości. O ile bowiem u adolescentów związki są głównie nastawione na wspólne spędzanie czasu – raczej w większych grupach, mają charakter próbny i przelotny, a także charakteryzują się niższym poziomem intymności niż związki tworzone w późniejszych okresach życia (Pindur-Dylak, 2002), o tyle u „wyłaniających się” dorosłych związki są już w większym stopniu nastawione na budowanie fizycznej i emocjonalnej intymności w parze, trwają dłużej, częściej wiążą się ze wspólnym mieszkaniem, nadal są jednak niestałe, rzadko

wiążą się z podejmowaniem długotrwałych zobowiązań np. co do wejścia w związek małżeński czy posiadania dzieci (Lanz i Tagliabue, 2007). Niestalość w związkach, niechęć do budowania długotrwałych związków w wieku 18-25 lat sprawiają, że opóźnia się (także w Polsce) wiek rodziców, w którym przychodzi na świat ich pierwsze dziecko (por. Arnett, 2000; GUS, 2015), a także wiek, w którym dochodzi do zawierania małżeństw – tak u kobiet, jak i u mężczyzn (GUS, 2015). Gotowość do tworzenia bliskich, długotrwałych związków jest ściśle związana z ukształtowaniem własnej tożsamości (Brzezińska i Piotrowski, 2009; por. Erikson, 1950) – jeśli więc przedłuża się czas kształtowania tożsamości, w konsekwencji opóźnia się także czas wkraczania w długotrwały związek, w tym małżeński (por. też Pilarska i Suchańska, 2015).

W fazie wyłaniającej się dorosłości młodzi ludzie są wyjątkowo skupieni na samych sobie, na własnym rozwoju. Brak (lub jeszcze niewielka liczba) obowiązków typowych dla wczesnej dorosłości - wobec małżonka/ małżonki, pracodawcy, własnych dzieci (ale także mniejsza zależność niż w adolescencji od innych dorosłych – rodziców czy nauczycieli) – sprawiają, że człowiek może korzystać z szerokich możliwości oferowanych w otoczeniu – studiować czy pracować za granicą, podróżować, mieszkać w różnych miejscach. Jednak szczególnie skupienie na własnym rozwoju wyraża się w przedłużającej się edukacji. W Polsce stale wzrasta liczba osób z wykształceniem wyższym (GUS, 2010). Odsetek Polaków z wyższym wykształceniem wzrósł z 10% w 2002 roku do 25% w 2012 roku (OECD, 2014). Liczba osób studiujących urosła z ponad 404 tys. w roku 1990 do 1 580 tys. w roku 2000. Stale duże jest zainteresowanie młodzieży nauką w liceach ogólnokształcących, co można uznać za pośredni wskaźnik zainteresowania podjęciem studiów wyższych – większość absolwentów liceów ogólnokształcących podejmuje naukę na studiach wyższych (Szafraniec, 2011). Zainteresowanie szkołami zawodowymi, czyli technikami, zasadniczymi szkołami zawodowymi i liceami profilowanymi (te ostatnie przestały funkcjonować w 2014 roku), które zwykle rzadziej wiążą się z podejmowaniem dalszego studiowania, systematycznie spadało, podobnie jak liczba osób z wykształceniem podstawowym i zawodowym. Z cechą skupienia na sobie oraz czerpania z dostępnych możliwości wiąże się także wzrastanie odsetka nowożeńców oraz matek z wyższym wykształceniem oraz spadek odsetka matek z wykształceniem podstawowym i bez wykształcenia (GUS, 2015). Wielu młodych ludzi decyduje się w pierwszej kolejności na „inwestowanie” w siebie, we własny rozwój, swoją edukację, a dopiero później – w połowie trzeciej dekady życia lub później - na założenie rodziny.

Wylaniająca się dorosłość jest czasem korzystania z wielu możliwości w tym sensie, że jest to czas, w którym młody człowiek może jeszcze bez większych konsekwencji angażować się w różne style życia, wypróbowywać się w różnych rolach, korzystać z różnego rodzaju możliwości w obszarze edukacji, pracy, związków intymnych czy ideologii. Takie korzystanie z dostępnych ofert i brak silnego poczucia obowiązku angażowania się sprawia jednak, że młodzi ludzie mają poczucie bycia „pomiędzy” dzieciństwem a dorosłością, lub, mówiąc inaczej, nie czują się ani dziećmi ani dorosłymi. Osoby znajdujące się w tej fazie rozwoju na pytanie o to, czy są już dorosłe, odpowiadają najczęściej spośród innych grup wiekowych „trochę tak, a trochę nie” (Arnett, 1994). Taka niepewność i trudność w określeniu siebie wynika albo z braku zarówno subiektywnych, jak i obiektywnych wskaźników dorosłości, lub braku jednego z ich rodzajów. Warto zauważyć, że to, czy człowiek w ocenie własnego statusu (jako „dziecka” czy „człowieka dorosłego”) kieruje się bardziej wyznacznikami subiektywnymi czy obiektywnymi, może być do pewnego stopnia różnicowane przez kulturę, w której żyje (szerokie opracowania na ten temat – Buhl i Lanz, 2007; Schwartz, Jansen i Larsen, 2012). W jednym z badań (Arnett i Galambos, 2003) spytano młodych ludzi o podanie kryteriów wkroczenia w okres dorosłości. Dwie trzecie badanych Izraelczyków podało jako ważne kryterium wkroczenia w dorosłość wypełnienie obowiązku służby wojskowej, Argentyńczycy wskazywali na założenie rodziny, a Mormoni na obrzędy przejścia związane z religią (obrzędy nadające status osoby dorosłej). Dodatkowo najczęściej podawanymi kryteriami dorosłości w każdej z grup były niezależność finansowa, samodzielne decydowanie o sobie i branie odpowiedzialności za siebie – a więc wartości związane z niezależnością i indywidualizmem (podobnie jak w badaniach Amerykanów - Arnett, 1994; 1997; 1998; 2001).

Wysoki poziom eksploracji związany z dużą liczbą stale zmieniających się ofert, niestałość w edukacji, pracy, miejscach zamieszkania i w związkach, skupienie na własnym rozwoju i korzystanie z możliwości fazy wylaniającej się dorosłości mają swoje mocne i słabe strony. Zbyt długie odraczanie dorosłości, niepodjęcie zadań okresu dorosłości stanowi pewien „hamulec” rozwojowy, może wzmacniać obawy i niepewność co do podjęcia nowych ról społecznych. Może także stanowić ryzyko późniejszego pojawienia się subiektywnych wskaźników dorosłości (nie tylko zbudowania tożsamości osiągniętej, ale też poczucia dorosłości – np. poczucie bycia osobą dorosłą jest wyższe wśród osób pracujących niż wśród studentów - Luyckx, Schwartz, Goossens i Pollock, 2008). Największą zaletą, z kolei, jest niewątpliwie zwiększanie prawdopodobieństwa ukształtowania takiej tożsamości, która da

wysoki poziom satysfakcji oraz zminimalizowanie ryzyka ukształtowania się tożsamości przejętej – czyli realizowania we własnej dorosłości planów przygotowanych przez inne osoby, np. rodziców, czy rozproszonej – czyli nieangażowania się ani w poszukiwanie najlepszych dla siebie ról, ani w stałe ich podjęcie. Faza wyłaniającej się dorosłości jest więc czasem o dużej niestabilności w zakresie własnej edukacji, sytuacji zawodowej, bliskich związków czy światopoglądu. Dopiero około połowy trzeciej dekady życia zróżnicowanie to zmniejsza się, a w życiu młodego człowieka następuje okres pewnej stabilizacji. Różnice indywidualne utrudniają wyróżnienie zestawu zadań rozwojowych wyłaniającej się dorosłości, a jedynie umożliwiają wyróżnienie kilku jej cech. Podobnie jak okres adolescencji, faza ta stanowi jednak normatywny czas kształtowania tożsamości osobistej.

### **1.3. Rozwojowe ujęcia tożsamości osobistej**

#### **1.3.1. Model statusów tożsamości Jamesa Marcii**

Pierwszym przedstawicielem psychologii, który zdefiniował tożsamość osobistą był Erik H. Erikson (1950). Ujął ją jako zestaw przekonań na temat siebie, świata i ludzi, jako spostrzeganie identyczności i ciągłości własnej osoby mimo upływu czasu, a także jako poczucie odrębności i integralności. W swojej koncepcji rozwoju psychospołecznego Erikson umiejscawiał szczyt rozwoju tożsamości na okres adolescencji (tzw. kryzys tożsamość - niepewność ról). Efektem pozytywnie rozwiązanego kryzysu tego wieku miało być pojawienie się kolejnej „cnoty” (po nadziei, woli, stanowczości i poczuciu kompetencji uzyskanych po pozytywnym rozwiązaniu poprzednich kryzysów), a mianowicie – wierności, która umożliwia względnie stałe ustosunkowanie się do wartości, religii, ideologii politycznych, światopoglądowych, itp., a tym samym spójne sposoby zachowywania się w różnych sytuacjach (Erikson, 1980; 2002). Niestabilne poczucie tożsamości, z kolei, prowadzi do problemów w rozwiązywaniu następujących w dalszej kolejności kryzysów rozwojowych.

Teoria ta ujmuje więc tożsamość jako rodzaj subiektywnego poczucia. Z drugiej strony, Erikson zajmował się także procesami rozwoju tożsamości. Opisał trzy etapy jej budowania: początkowe niejasne reprezentacje własnej osoby (*diffusion*), sztywną identyfikację z wzorcami (*totality*) i zintegrowane, ale elastyczne samookreślenie (*wholeness*). Mówiąc o tożsamości w ujęciu Eriksona ma się więc na myśli zarówno jej treść (ujęcie fenomenologiczne), jak i proces jej rozwoju (ujęcie rozwojowe).

Teoria Eriksona znalazła odzwierciedlenie w praktyce klinicznej, cieszy się także nadal dużą popularnością w rozważaniach teoretycznych (por. np. Smykowski, 2012; Witkowski, 2000, 2015), w mniejszym stopniu, z kolei, w badaniach empirycznych. Psychologowie-badacze zarzucali jej zbyt wysoki poziom uogólnień oraz opieranie się na metaforach zamiast zoperacjonalizowanych pojęć (por. Kröger i Marcia, 2011; Schwartz, 2001). Braki te uzupełnił James E. Marcia w latach 60-tych i 70-tych XX wieku, przedstawiając teorię tzw. statusów tożsamości, stanowiącą chyba najbardziej popularną teorię rozwijającą myśl Eriksona i niezwykle często wykorzystywaną w badaniach empirycznych.

Marcia rozumiał tożsamość jako dynamiczną organizację własnych zdolności, własnych przekonań i swojej historii, będącą jednocześnie efektem eksplorowania i podejmowania zobowiązań, które stanowiły dwa, kolejno po sobie następujące etapy (por. np. Marcia, 1966; Marcia i Friedman, 1969; Toder i Marcia, 1973; Slugoski, Marcia i Koopman, 1984). Eksploracja (ang. *exploration*) to tzw. działania orientacyjno-poszukiwawcze, czyli aktywne wypróbowywanie i ocenianie różnorodnych alternatyw, zanim dokona się wyborów czy decyzji angażujących w działanie. Podejmowanie zobowiązania (ang. *commitment*) to, z kolei, następujący po eksploracji etap, polegający na podjęciu decyzji i na zaangażowaniu się w działanie.

Marcia najbardziej intensywny czas eksploracji przypisywał okresowi wczesnego dorastania. Młody człowiek eksperymentuje wtedy z różnorodnymi rolami, poznaje nowe sposoby myślenia, style życia, angażuje się, przynajmniej chwilowo, w życie różnego rodzaju grup społecznych – subkultur, ugrupowań religijnych, w wolontariat, co przejawia się w kształtujących się nowych poglądach, sposobach spędzania czasu poza szkołą, a nawet w sposobie ubierania się, używaniu specyficznego języka czy upodobaniach muzycznych. W wyniku tych eksperymentów młodzież uzyskuje wiedzę na temat samego siebie – swoich słabych i mocnych stron, własnych marzeń, oczekiwań, zaczyna dokonywać refleksji, jaki styl życia najbardziej jej odpowiada, a w jaki nie chciałaby się angażować. To dzięki tej wiedzy może dokonywać wyborów dotyczących przyszłej ścieżki edukacyjnej czy zawodowej, przechodząc do drugiego etapu kształtowania tożsamości – podejmowania zobowiązań. Ten etap Marcia datował na późną adolescencję. Młodzi ludzie, pod warunkiem uprzedniego podejmowania zachowań eksploracyjnych, dokonują wtedy wyborów zgodnych z ich potrzebami, aspiracjami i planami życiowymi. Uzyskana wcześniej wiedza na temat

siebie i swego otoczenia oraz możliwych alternatyw w wyborze ścieżki życiowej ułatwia określenie osobistego stosunku do religii, ukształtowanie preferencji politycznych, światopoglądu. Podjęte zobowiązania, odnosząc się do wartości jednostki, tworzą w niej poczucie ciągłości, budują cele życiowe, a co najważniejsze – rozwijają umiejętność dochowywania wierności dokonany wyborom (Marcia, 1966).

W zależności od tego, czy zachodzą obydwa etapy kształtowania tożsamości, Marcia wyróżnił cztery tzw. statusy tożsamości - osiągnięcie, moratorium, przejście i rozproszenie (w kolejności od najbardziej do najmniej dojrzałego statusu – por. Côté i Levine, 2002; *Rycina 1.1.*). Optymalnym statusem jest status tożsamości osiągniętej (ang. *achievement*), który powstaje, gdy jednostka dokonuje intensywnych eksploracji, a następnie samodzielnie podejmuje decyzje dotyczące własnego stylu życia. Tożsamość osiągniętą Marcia rozumiał jako świadomość własnych zasobów i ograniczeń, z jednoczesną akceptacją siebie i stabilną, realistyczną samooceną niezależną od sądów innych ludzi (Marcia, 1966). Tożsamość moraryjna (ang. *moratorium*) powstaje, gdy jednostka eksploruje swoje otoczenie, ale nie angażuje się w żadne obszary aktywności. O ile osiągnięcie można rozumieć jako ugruntowaną, dojrzałą tożsamość, o tyle moratorium jest aktywnym jej poszukiwaniem. Tożsamość przejęta (ang. *foreclosure*; tłumaczona także jako nadana lub lustrzana) powstaje, z kolei, z powodu niewielkiej eksploracji a jednocześnie przyjmowania społecznie nadanych zobowiązań. Tożsamość zostaje wtedy „przejęta” przez młodą osobę – jest odbiciem pragnień rodziców, nauczycieli, bądź innych dorosłych, znaczących dla niej, efektem przejścia przez młodego człowieka wartości, celów życiowych, idealnego obrazu siebie kreowanego przez rówieśników, czy media. Tożsamość rozproszona (ang. *diffusion*) występuje, gdy jednostka nie ma wielu możliwości ani eksplorowania swojego otoczenia, ani podejmowania zobowiązań. Można ją rozumieć jako apatię i brak zainteresowania w odniesieniu do formowania własnej tożsamości. Sytuacja taka może być spowodowana np. restrykcyjnym zachowaniem rodziców, albo ograniczeniami samej jednostki – np. głębokim ograniczeniem sprawności w jakimś obszarze.

Współcześnie zwraca się szczególną uwagę na to, że tożsamość ulega w okresie adolescencji (lub później – w wylaniającej się dorosłości) jedynie ugruntowaniu, a raz osiągnięta nie pozostaje niezmienna przez resztę życia. To przekonanie skłania do traktowania tożsamości nie jako stanu czy statusu, ale w kategoriach dynamicznych – jako zachodzącego przez całe dorosłe życie procesu (Vleioras i Bosma, 2005). Opis kształtowania

się tożsamości przedstawiony przez Eriksona czy nawet prosty model Marcii okazują się nie przystawać w pełni do procesu jej rozwoju w dobie dzisiejszych przemian społecznych.

		Eksploracja	
		+	-
Zobowiązanie	+	Tożsamość osiągnięta	Tożsamość przejęta
	-	Tożsamość moratoryjna	Tożsamość rozproszona

Rycina 1.1. Statusy tożsamości według Marcii  
Źródło: opracowanie własne na podstawie Marcii (1966)

### 1.3.2. Model podwójnego cyklu kształtowania się tożsamości Koena Luyckxa i zespołu

W jednej z prac Wim Meeus (1996) zwrócił uwagę na to, że eksploracja w ujęciu Marcii odnosi się jedynie do eksploracji dokonywanej przed podjęciem zobowiązania, podczas gdy obserwuje się dzisiaj, że także po podjęciu zobowiązania eksploracja może dalej trwać. Ta druga eksploracja nie polega już jednak na aktywnym poszukiwaniu „wszerz” możliwych alternatyw, ale na pogłębionej ocenie wstępnie dokonanego wyboru. Harke Bosma i Saskia Kunnen (2001) zwrócili, z kolei, uwagę na istnienie dwóch rodzajów zobowiązania. Opierając się na tych i innych pracach (por. też Crocetti, Rubini, Luyckx i Meeus, 2008; Grotevant, 1987; Meeus, Iedema, Helsen i Vollebergh, 1999; Meeus, Iedema i Maassen, 2002) Koen Luyckx – współczesny belgijski badacz – i jego współpracownicy (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006) założyli, że zarówno eksploracja, jak i zobowiązanie to dwuetapowe procesy. Wyniki ich badań potwierdzają to założenie, wskazują także na trzeci typ eksploracji – tzw. eksploracji ruminacyjnej (Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008). Autorzy wyróżnili więc ostatecznie pięć wymiarów kształtowania tożsamości, które zdefiniowali następująco:

- eksplorację wszerz (ang. *exploration in breadth*): poszukiwanie alternatyw w odniesieniu do swoich wartości, celów, przekonań, zanim dokona się wyboru – odpowiednik eksploracji w ujęciu Marcii;

- podejmowanie zobowiązania (ang. *commitment making*): dokonywanie wyborów i zobowiązań ważnych dla rozwoju tożsamości – odpowiednik zobowiązania w ujęciu Marcii;
- eksplorację w głąb (ang. *exploration in depth*): pogłębioną ocenę już dokonanych wyborów w celu stwierdzenia, czy podjęte zobowiązania odpowiadają jednostce;
- identyfikację z zobowiązaniem (ang. *identification with commitment*): identyfikację z podjętymi wyborami wiążącą się z poczuciem pewności, że dokonane wybory są dla jednostki odpowiednie;
- eksplorację ruminacyjną (ang. *ruminative exploration*): obawy, lęki i wątpliwości dotyczące angażowania się w ważne dla rozwoju tożsamości obszary.

Zarówno eksploracja wszerz, jak i eksploracja w głąb uznawane są za procesy wspierające rozwój, tzn. skłaniające do refleksji, motywujące do dalszej aktywności, sprzyjające podejmowaniu zobowiązań. Eksploracja ruminacyjna, przeciwnie, jest takim typem eksploracji, który wiąże się z ruminacją (a więc stale powracającymi wątpliwościami co do jakości wykonanych przez siebie działań, tendencją do rozpamiętywania negatywnych doświadczeń – por. Broderick i Korteland, 2004, koncentrowaniem uwagi na odczuwanych negatywnych emocjach, ich źródłach i skutkach – por. Nolen-Hoeksema, Wisco i Lyubomirsky, 2008), lękiem, a nawet symptomami depresyjnymi (Kidwell, Dunham, Bacho, Pastorino i Portes, 1995; Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008). Wiąże się z trudnościami z podejmowaniem zobowiązań i niepewnością co do własnych decyzji i wyborów. To niezdecydowanie może być warunkowane tak sytuacyjnie, jak i wynikać z cech osobowości.

Istnieje przynajmniej kilka domen, w których człowiek buduje swoją tożsamość – rodzinna (lub bliskich związków), edukacyjna, zawodowa, religijna, polityczna, itd. Model podwójnego cyklu formowania tożsamości nie odnosi do żadnej konkretnej domeny, a bardziej do rozwoju tożsamości osobistej jako całości. Stąd, *Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*; oryginalna wersja - Luyckx i in., 2006, polska adaptacja - Brzezińska i Piotrowski, 2009), mierząca wymiary rozwoju tożsamości w tym ujęciu zawiera bardzo ogólne zdania, takie jak: *Moje plany na przyszłość pasują do moich prawdziwych zainteresowań i wartości; Wiem, co chcę zrobić z moją przyszłością.*

Autorzy modelu przeprowadzili badania z użyciem *Skali DIDS* (np. Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008; Luyckx, Schwartz, Goossens i Pollock, 2008; Luyckx,

Soenens, Vansteenkiste, Goossens i Berzonsky, 2007), w których odkryli liczne związki między poszczególnymi wymiarami tożsamości:

- umiarkowaną lub silną dodatnią korelację między dwoma wymiarami eksploracji – wszerz i w głąb (poszukiwanie alternatyw wiąże się ze stałym ich ocenianiem);
- silną dodatnią korelację między dwoma wymiarami zobowiązania – podejmowaniem zobowiązania i identyfikowaniem się z nim;
- ujemną korelację między eksploracją ruminacyjną a podejmowaniem zobowiązań i identyfikacją z nimi (obawy i niepewność utrudniają podejmowanie ważnych decyzji);
- ujemną korelację między eksploracją wszerz i podejmowaniem zobowiązania (wybór najlepszej spośród alternatyw zmniejsza potrzebę poszukiwania innych);
- dodatnią korelację między eksploracją w głąb i identyfikacją z zobowiązaniem (dokonywanie oceny wyborów sprzyja identyfikacji z nimi).

Podobne zależności obserwuje się w polskich badaniach z użyciem polskiej adaptacji narzędzia do badania wymiarów tożsamości w tym ujęciu (np. Brzezińska i Piotrowski, 2010). Warto jednak zauważyć, że o ile pierwsze dwa związki (między eksploracją wszerz i w głąb oraz między podejmowaniem zobowiązania a identyfikacją z nim) są obserwowane we wszystkich badaniach na przynajmniej umiarkowanym poziomie, o tyle pozostałe korelacje nie zawsze się odtwarzają. Na przykład korelacja między eksploracją w głąb a identyfikacją z zobowiązaniem, jeśli występuje, jest zwykle słaba (np. Crocetti, Luyckx, Scignaro i Sica, 2011; Piotrowski, Kaczan i Rękosiewicz, 2013; Zimmerman, Lannegrand-Willems, Safont-Mottay i Cannard, 2013), a w niektórych badaniach zaobserwowano nawet słabą ujemną korelację (*r-Pearsona* w przedziale -0,20 do -0,35: Brzezińska i Piotrowski, 2010; Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008; Luyckx, Schwartz, Goossens i Pollock; 2008). Taka relacja nie jest jednak niezgodna z teorią - to nieodtworzenie się korelacji tłumaczy się zwykle specyfiką próby – np. dużą liczbą osób o statusie tożsamości przejętej.

W związku z większą liczbą typów eksploracji i zobowiązań niż u Marcii, autorzy nie wyróżnili zamkniętej liczby statusów tożsamości. Tak, jak w ujęciu Marcii jednak, i tu diagnoza tożsamości polega na określeniu natężenia każdego z wymiarów tożsamości oraz wyodrębnieniu indywidualnego profilu tożsamości, na podstawie którego można określić jej status. Autorzy koncepcji za każdym razem dokonują diagnozy statusów tożsamości za pomocą metody analizy skupień. W jednym z pierwszych badań (Luyckx, Schwartz,

Berzonsky i in., 2008) otrzymali w ten sposób sześć statusów, które nazwali w dużej mierze zgodnie z teorią Marcii:

- osiągnięcie (ang. *achievement*) – o niskim natężeniu eksploracji ruminacyjnej i wysokim pozostałych wymiarów;
- rozproszone rozproszenie (ang. *diffused diffusion*) – o wysokim natężeniu eksploracji ruminacyjnej i niskim lub umiarkowanym pozostałych wymiarów;
- beztroskie rozproszenie (ang. *carefree diffusion*) – o umiarkowanym natężeniu eksploracji ruminacyjnej i niskim pozostałych wymiarów;
- ruminacyjne moratorium (ang. *ruminative moratorium*) – o wysokim natężeniu wszystkich trzech wymiarów eksploracji i niskim lub umiarkowanym natężeniu wymiarów zobowiązania;
- przejście (ang. *foreclosure*) – o wysokim natężeniu obydwu zobowiązań i niskim pozostałych wymiarów;
- niezróżnicowanie (ang. *undifferentiated*) – o umiarkowanym wyniku na wszystkich pięciu skalach.

Takie same statusy uzyskano w kilku innych badaniach (np. Brzezińska i Piotrowski, 2009; Crocetti, Luyckx, Scignaro i Sica, 2011; Luyckx, Seiffge-Krenke i in., 2008; Luyckx, Vansteenkiste, Goossens i Duriez, 2009; Zimmerman, Lannegrand-Willems, Safont-Mottay i Cannard, 2013). W innych badaniach statusy te nieco się różnią, co tłumaczy się specyfiką lub wielkością badanej próby. Np. w badaniu polskim (Brzezińska i Piotrowski, 2010) uzyskano cztery statusy tożsamości: ruminacyjne moratorium, niezróżnicowanie, przejście i osiągnięcie. W innym, wśród badanych w fazie wylaniającej się i wczesnej dorosłości, wyróżniono: moratorium (bez wysokiego poziomu ruminacji), rozproszone rozproszenie, beztroskie rozproszenie i osiągnięcie (Piotrowski, Kaczan i Rękosiewicz, 2013; podobne wyniki uzyskano w badaniu osób w tych samych okresach rozwojowych, przy czym wyróżniono także status przejścia - Luyckx, Duriez, Klimstra i De Witte, 2010). Seth J. Schwartz i in. (2012), z kolei, uzyskali sześć statusów, podobnych do prezentowanych powyżej, z jedyną różnicą w zakresie moratorium. Uzyskali status, który określili jako „poszukujące moratorium” (ang. *searching moratorium*), o wysokim natężeniu wszystkich trzech rodzajów eksploracji, ale także o dość wysokim poziomie na obydwu skalach

zobowiązań (na pograniczu umiarkowanego i wysokiego poziomu, około 0,5 odchylenia standardowego – wyniki standaryzowane).

Eksploracja wszerek i podejmowanie zobowiązania odzwierciedlają ujęcie eksploracji i zobowiązań według Marcii i stanowią pierwszy cykl kształtowania się tożsamości – tzw. cykl kształtowania zobowiązania. Jednostka podejmuje wtedy wstępną decyzję co do najlepszej dla siebie alternatywy. W drugim cyklu – tzw. ewaluacji zobowiązania - następuje ocena dokonanego wyboru – czyli zwiększa się natężenie eksploracji w głąb i identyfikacji z zobowiązaniem. Stąd model Luyckxa opisywany bywa jako model podwójnego cyklu kształtowania się tożsamości (ang. *dual-cycle model of identity formation*; Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens i Berzonsky, 2007). Jedna z najważniejszych różnic pomiędzy badaniami Marcii przeprowadzanymi w latach 60-tych i 70-tych XX wieku, a badaniami Luyckxa i in. od 2006 roku polega więc na tym, że zarówno eksploracja, jak i zobowiązanie są dzisiaj obecne nie tylko we wczesnej i późnej fazie dorastania, ale także w dorosłości. Trudno także jednoznacznie wyznaczyć wiekowe normatywne granice dokonywania się każdego z cykli rozwoju tożsamości.

### **1.3.3. Różnice i podobieństwa w kształtowaniu tożsamości w późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości**

Natężenie poszczególnych wymiarów tożsamości zmienia się wraz z wiekiem. Badania polskie potwierdzają teorię Alana S. Watermana (1982) odnoszącą się do zjawiska spadku eksploracji i wzrostu podejmowania zobowiązań wraz z wiekiem i wskazują na spadek natężenia wymiarów eksploracji (wszerz, w głąb i ruminacyjnej) oraz wzrost natężenia podejmowania zobowiązania od wczesnej adolescencji do wczesnej dorosłości (np. Brzezińska i Piotrowski, 2009). Zjawisko to oddaje także wyniki badań Marcii sprzed kilku dekad, jednak, obserwuje się dziś inne zjawisko, nietypowe dla jego badań – otóż tożsamość osiągnięta (charakteryzująca się wysokim poziomem zarówno eksploracji, jak i zobowiązania) rzadko pojawia się przed zakończeniem okresu dorastania (Fadjukoff, 2007; Fadjukoff, Kokko i Pulkkinen, 2007). W przeciwieństwie do Eriksona czy Marcii, wyniki dzisiejszych badań wskazują na to, że obecnie proces kształtowania tożsamości osobistej przedłuża się nawet do 30. roku życia (por. Das Dores Guerreiro i Abrantes, 2004). Zmiany w rozwoju tożsamości zaobserwowano już pod koniec XX wieku, gdy Joanne Stephen, Eugene Fraser i James Marcia (1992) zaproponowali modyfikację klasycznego modelu kształtowania się tożsamości i wyróżnili powtarzające się cykle: moratorium – osiągnięcie – moratorium – osiągnięcie (ang. *MAMA cycles: Moratorium – Achievement – Moratorium - Achievement*).

Uznali oni, że status tożsamości w okresie dorosłości może zmieniać się w odpowiedzi na zmiany zewnętrznego środowiska (por. też Marcia, 2002).

Odraczanie kształtowania tożsamości obserwuje się także w Polsce - w jednym z badań przeprowadzonych w Polsce w 1990 roku (Liberska, 2007b) zaobserwowano, że u młodzieży w wieku 18 lat najczęściej występującym statusem tożsamości była tożsamość osiągnięta. W dalszej kolejności pod względem częstości występowały dopiero przejście, moratorium i rozproszenie. Te same badania przeprowadzane były ponownie na 18-latkach przez następne 14 lat (do 2004 roku). Zaobserwowano w tym czasie duży wzrost odsetka 18-latków z tożsamością moratoryjną (z 9,5% do ponad 20%), oraz – co najciekawsze – spadek częstości występowania w tym wieku tożsamości osiągniętej (z 62% do 42% w 2004).

Odraczanie dorosłości jest obecnie przyczyną podobieństwa końca adolescencji i początku dorosłości w zakresie kształtowania tożsamości. W jednym i drugim przypadku charakterystyczny jest utrzymujący się wysoki poziom eksploracji, przy czym wzrost zobowiązań następuje zwykle dopiero pod koniec wyłaniającej się dorosłości. Różnica polega więc na tym, że późna adolescencja jest czasem, w którym młodzi ludzie w dużej mierze znajdują na etapie eksploracji bez zobowiązań (moratorium, niedojrzałości tożsamości), a w wyłaniającej się dorosłości powoli zmiernają w stronę osiągnięcia, poprzez podejmowanie zobowiązań i identyfikowanie się z wybranymi z nich. Dodatkowo, znaczne zróżnicowanie indywidualne utrudnia dziś jednoznaczne wskazanie na normatywny czas, w którym tożsamość powinna zostać ukształtowana – czy w późnej adolescencji czy w wyłaniającej się dorosłości. Jeszcze Marcia podkreślał, że na okres wczesnej adolescencji przypada dominacja eksploracji, a na okres późnej adolescencji – dominacja zobowiązań. Dziś możemy, co prawda, zauważyć, że od wczesnej adolescencji do wczesnej dorosłości następuje (słaby) spadek natężenia wymiarów eksploracji oraz (silniejszy) wzrost natężenia wymiarów zobowiązań, jednak obecne zdaje się być w tym wieku duże zróżnicowanie indywidualne. Wskazują na to wyniki badań podłużnych przeprowadzanych w trakcie dorastania i wkraczania w dorosłość.

W jednym z nich wśród adolescentów (pięć pomiarów co 12 miesięcy) nie zaobserwowano żadnych zmian w zakresie zobowiązania, a także niezmiennosc poziomu eksploracji w głąb od wczesnej do środkowej adolescencji oraz jej wzrost od średniej do późnej adolescencji (Klimstra, Hale III, Raaijmakers, Branje i Meeus, 2010) – co mogłoby świadczyć o rozpoczynaniu cyklu ewaluacji zobowiązania pod koniec adolescencji. W

badaniu (Meeus, van de Schoot, Keijsers, Schwartz i Branje, 2010) diagnozującym statusy tożsamości i ich zmianę w podczas pięciu pomiarów stwierdzono spadek częstości występowania rozproszonej tożsamości oraz wzrost częstości występowania tożsamości osiągniętej. Podobnie, opublikowana w tym samym roku metaanaliza badań podłużnych nad zmianami czterech statusów tożsamości wg Marcii w okresie adolescencji ujawniła, że tożsamość przekształca się w tym okresie rozwoju z mniej w bardziej dojrzałe statusy (Kroger, Martinussen i Marcia, 2010). Zaobserwowano, że częstsze niż zmiany regresywne są w tym wieku zmiany progresywne, co oznacza, że z upływem czasu wzrasta liczba adolescentów o statusie tożsamości osiągniętej, a spada liczba dorastających o statusie tożsamości rozproszonej.

Obserwowane zróżnicowanie w zakresie natężenia wymiarów rozwoju tożsamości w okresie dorastania może być wytłumaczone oddziaływaniem czynników środowiskowych, takich jak obrana przez adolescentów ścieżka kształcenia na etapie szkół ponadgimnazjalnych (Brzezińska i Piotrowski, 2016). W polskich badaniach uczniów liceów ogólnokształcących, zasadniczych szkół zawodowych i techników wykazano wzrost eksploracji ruminacyjnej w klasie trzeciej u uczniów zasadniczych szkół zawodowych i technikum, a w tym samym czasie spadek wśród licealistów. Podejmowanie zobowiązań i identyfikacja z nim, z kolei, spadła w klasie trzeciej u uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników, a wzrosła u licealistów. Okazało się więc, że pod koniec szkoły ponadgimnazjalnej uczniowie szkół zawodowych i techników doświadczali coraz silniejszego lęku związanego z wejściem w dorosłość (która zapewne w większości przypadków przynajmniej w obszarze zawodowym miała nastąpić już wkrótce), a licealiści coraz większej pewności dotyczącej tego, dokąd chcą zmierzać w swoim życiu (co, jak można podejrzewać, wiązało się z obraną dalszą ścieżką edukacyjną).

Adolescencja jest czasem, w którym za normatywne uznaje się intensywne eksplorowanie dostępnych możliwości. Traktuje się ten czas – zarówno w psychologii jak i w społecznym przyzwoleniu – jako okres poszukiwania swojego miejsca w życiu, budowania planów na przyszłość, zastanawiania się, jaki styl życia byłby w dorosłości dla dorastającego najodpowiedniejszy. Pewien nacisk społeczny na podejmowanie zobowiązań pojawia się jedynie w odniesieniu do życia zawodowego młodego człowieka – oczekuje się od niego (oczekiwania te płyną głównie ze strony rodziców i nauczycieli) wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej, zawodowej, podjęcia decyzji co do przedmiotów zdawanych na maturze,

wyboru, czy podjąć się dalszego kształcenia, czy może po zakończeniu szkoły ponadgimnazjalnej od razu pójść do pracy, itp.

Wyłaniająca się dorosłość wydaje się pod tym względem swoistym wydłużeniem adolescencji – wymagania otoczenia społecznego co do podjęcia zobowiązań są nadal niewielkie i dotyczą w głównej mierze edukacji. Dzięki temu, z jednej strony, wyłaniająca się dorosłość jest czasem wielu możliwości, w którym jednostka może wiele eksplorować, swobodnie poszukiwać najlepszych dla siebie wyborów życiowych, co ma swoje dobre strony dla rozwoju tożsamości, z drugiej – ludzie w tym wieku cechują się także dużą dozą niepewności co do własnej przyszłości (Côté, 2014; Macmillan, 2007). Dzięki większej niż w adolescencji autonomii wyłaniający się dorośli mogą w większym stopniu eksplorować, podejmować nowe role „na próbę”, wypróbowywać się w nowych działaniach. Wyłaniająca się dorosłość jest czasem intensywnej eksploracji (Schwartz, Zamboanga, Weisskirch i Rodriguez, 2009) w wielu domenach – zawodowej, związków międzyludzkich, seksualnej, płciowej, etnicznej/narodowej, religijnej czy politycznej (Schwartz, Zamboanga, Luyckx, Meca i Ritchie, 2013). Jest to zjawisko pozytywne dla rozwoju tożsamości – co prawda, zobowiązania mogą pojawić się bez uprzedniego intensywnego eksplorowania, jednak efekt, w postaci tożsamości nadanej, nie jest efektem zadowalającym. Tożsamość nadana wiąże się z szeregiem trudności w funkcjonowaniu psychospołecznym (por. Helson i Srivastava, 2001). Najbardziej pożądanym efektem kształtowania tożsamości w okresie adolescencji i później – wyłaniającej się dorosłości – jest tożsamość osiągnięta, a ta może być uformowana jedynie poprzez samodzielne eksplorowanie przed podjęciem ważnych życiowych wyborów. Eksplorowanie wszerz i w głąb jest więc niewątpliwie zjawiskiem prorozwojowym i, tym samym, pozytywnym w okresie wyłaniającej się dorosłości. Okazuje się jednak, że utrzymujący się po późnej adolescencji wysoki poziom eksploracji ma także swoją ciemną stronę (poza, oczywiście, samą eksploracją ruminacyjną) - wyłaniający się dorośli często podejmują zachowania eksploracyjne, które można ocenić jako ryzykowne – takie jak zażywanie narkotyków, ryzykowne zachowania seksualne czy nadużywanie alkoholu (np. Schwartz i in., 2015), w czym wykazują podobieństwo do adolescencji.

Podobieństwo do poprzedniego okresu rozwojowego polega także na trudności w uchwyceniu przemian natężenia wymiarów tożsamości. W poprzecznych badaniach polskich zaobserwowano, że osoby znajdujące się na różnych etapach wyłaniającej się dorosłości mogą się pod względem natężenia wymiarów tożsamości od siebie różnić – spośród kilku

grup wiekowych (19-21 lat, 22-25 lat, 26-35 lat) to ta ostatnia charakteryzowała się największą częstością występowania tożsamości osiągniętej (Piotrowski, Kaczan i Rękosiewicz, 2013). W badaniach podłużnych wśród wyłaniających się dorosłych (cztery pomiary w ciągu dwóch lat) zaobserwowano wzrost na dwóch wymiarach eksploracji - wszerz i w głąb – ale także podejmowania zobowiązań i spadek identyfikacji z zobowiązaniem (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006), co oznaczałoby intensyfikację poszukiwania najlepszych alternatyw w tym wieku (cykl podejmowania zobowiązania), ale też początki ewaluacji zobowiązania. W innym badaniu, w tej samej grupie wiekowej (trzy pomiary w ciągu trzech lat), nie zaobserwowano dużych zmian, aczkolwiek zauważalne było powolne wzrastanie poziomu podejmowania zobowiązania (Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens i Beyers, 2008).

Badanie przeprowadzone z udziałem osób znajdujących się w okresach rozwojowych od adolescencji do wyłaniającej się dorosłości (w wieku do 14 do 30 lat) według strategii porównań poprzecznych ujawniło coraz wyższy poziom podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi wraz z wiekiem (Luyckx, Klimstra, Duriez, Van Peterem i Beyers, 2013). Eksploracja wszerz i w głąb, oraz w mniejszym stopniu ruminacyjna, wzrastały od adolescencji do wyłaniającej się dorosłości (osiągając szczyt w wieku około 22 lat), po czym zaczynała nieco spadać, utrzymując się jednak w najstarszej grupie wiekowej (30-latków) na poziomie wyższym niż u najmłodszych adolescentów. To wyłaniająca się dorosłość okazała się więc wiekiem, w którym możliwe jest najbardziej intensywne eksplorowanie. Jednocześnie już w adolescencji pojawiały się czasowe wzrosty i spadki poziomu eksploracji wszerz i w głąb. Eksploracja nie jest więc etapem budowania tożsamości „zarezerwowanym” jedynie dla wyłaniającej się dorosłości. Wraz z wiekiem, jednak, eksploracja wszerz i w głąb w coraz mniejszym stopniu wiązały się z zobowiązaniami. U najmłodszych osób obydwie te eksploracje były silnie i pozytywnie powiązane z zobowiązaniem, podczas gdy pod koniec wyłaniającej się dorosłości zaobserwowano znaczne obniżenie siły tej korelacji. Co więcej, eksploracja wszerz była coraz silniej i pozytywnie powiązana z symptomami depresyjnymi. Dodatkowo, wraz z wiekiem wzrastał poziom eksploracji ruminacyjnej oraz przybierał na sile związek eksploracji w głąb z eksploracją ruminacyjną. Być może więc utrzymująca się na wysokim poziomie eksploracja pod koniec wyłaniającej się dorosłości staje się mniej adaptacyjna niż w adolescencji. Wyniki tych badań dają wskazówkę, czy rozumieć odraczenie dorosłości pod postacią wydłużonego eksplorowania jako zjawisko „dobre” czy „złe”. O ile we wczesnych etapach kształtowania tożsamości wydają się to być zjawiska prorozwojowe,

wspierające zobowiązania, o tyle już pod koniec wyłaniającej się dorosłości (od około 22-23 roku życia) stają się one, paradoksalnie, przeszkodami w osiągnięciu spójnej tożsamości. Taka eksploracja bez zobowiązań, która wydawać by się mogła pozytywną stroną wyłaniającej się dorosłości, może się wiązać z nasileniem obaw i lęków o własną przyszłość i „utknięciem” na początkowym etapie rozwoju własnej tożsamości.

Nieliczne jeszcze badania podłużne, sprawdzające rozwój tożsamości, dają, póki co, niespójne wyniki. Sam wiek okazuje się być zmienną niewystarczająco porządkującą proces rozwoju tożsamości. Można założyć, że zróżnicowanie wewnątrzgrupowe (tak w adolescencji jak i w wyłaniającej się dorosłości) jest efektem zależności rozwoju tożsamości od czynników społecznych - doświadczeń młodych ludzi (dostępności ofert działania, ich liczby), czy szerszych czynników kulturowych (jak normy społeczne odnoszące się do wyznaczników i czasu wkraczania w dorosłość). Podstawy ku takiemu założeniu mogą dawać badania poprzeczne przeprowadzane wśród osób w tej samej fazie rozwoju, ale o innych wiodących doświadczeniach w tym wieku. Na przykład w badaniach polskich (Karaś, Kłym, Wasilewska, Rusiak i Ciecuch, 2012) wykazano, że studenci szczególnie mocno eksplorują wszereż (poszukując informacji o aktywnościach, w które mogliby się zaangażować), podczas gdy osoby pracujące w ich wieku w większym stopniu eksplorują w głąb (oceniając podjęte już decyzje). Stąd warto badać rozwój tożsamości nie tylko w zależności od wieku, ale od potencjalnie mających w tym procesie znaczenie czynników społecznych.

Uznaje się dziś, że okres późnej adolescencji i faza wyłaniającej się dorosłości są dość podobne pod względem kształtowania tożsamości. Jest to długi czas intensywnego poszukiwania, kończący się osiągnięciem stabilnej, dojrzałej tożsamości, ale zwykle dopiero pod koniec fazy wyłaniającej się dorosłości. Zmiany w natężeniu eksploracji i zobowiązania nie mają przy tym charakteru liniowego, podlegają zmianom np. pod wpływem nowych ról podejmowanych przez człowieka, tak w okresie adolescencji, jak i w całym okresie dorosłości (Bosma i Kunnen, 2001; Waterman, 1999).

Wskazuje się dziś także, że na żadnym etapie życia tożsamość nie jest czymś ostatecznie ustalonym, nie jest stanem, ale procesem (Oleś, 2008; 2012) – stąd ujęcie neo-eriksonowskie nazywa się czasem procesualnym ujęciem tożsamości. Tożsamość może ulegać gwałtownym zmianom (także w okresie dorosłości) pod wpływem znaczących wydarzeń, przy czym znaczącym wydarzeniem może być zmiana szkoły, miejsca pracy, narodziny dziecka, wydarzenia traumatyczne, utrata sprawności, zawarcie bliskiego związku,

ale także wydarzenia mniejszej wagi dla otoczenia, ale dla jednostki mogące okazać się niezwykle istotne – nawet pojedyncza rozmowa z autorytetem, dokonanie autorefleksji, nowe formy aktywności. Piotr Oleś (2012), biorąc pod uwagę, że tożsamość osobista kształtowana jest także pod znacznym wpływem kultury, uważa wręcz, że człowiek wkraczający w dorosłość, formuje dziś swoją tożsamość tymczasowo, alternatywnie i niejednoznacznie, relatywnie i procesualnie (a nie kategorialnie). Młody człowiek, jego zdaniem, aktywnie poszukuje nowych inspiracji, jest otwarty na doświadczenia, zastanawia się nie tyle nad tym, kim jest, ale kim może się stawać, czego może jeszcze spróbować, jakie możliwości jeszcze przed nim stoją (por. Amiot, de la Sablonniere, Terry i Smith, 2007; Hermans i Dimaggio, 2007). Przemiany społeczno-kulturowe sprzyjają dziś nie tyle ukształtowaniu „jednej” tożsamości, której człowiek pozostaje wierny przez całe życie, ale przystosowywaniu tożsamości do stale zmieniających się warunków życia, jak określa to metaforycznie Zygmunt Bauman (2006; 2007) – do płynnej nowoczesności.

Ukształtowanie u progu dorosłości tożsamości osobistej pozostaje nadal normatywnym zadaniem rozwojowym. Jednak, prawdopodobnie w związku z pewnym nastawieniem młodych ludzi na tymczasowość i procesualność budowania własnej tożsamości, nawet ukształtowanie tożsamości osiągniętej może się wiązać z jej przebudowywaniem w kolejnych okresach rozwoju.

#### **1.4. Podsumowanie**

Za Marcją i Luyckxem, przyjmuję definicję tożsamości osobistej jako jednego i spójnego zbioru najważniejszych dla jednostki charakterystyk samego siebie, w tym własnych mocnych stron i ograniczeń. Tożsamość obejmuje zatem ważne przekonania na własny temat, własne wartości, plany na przyszłość, światopogląd, przy czym jest ona świadoma, spójna i względnie stała. Jej zręby powstają w okresie adolescencji i wyłaniającej się dorosłości w efekcie podejmowanej refleksji oraz doświadczeń w kontaktach z innymi ludźmi. Kształtuje się nadal w kolejnych etapach życia poprzez eksplorowanie środowiska społecznego i podejmowanie zobowiązań, z którymi jednostka się identyfikuje.

Na przestrzeni ostatnich 60 lat nastąpiły zmiany we wkraczaniu w dorosłość, takie jak coraz dłuższa eksploracja dostępnych możliwości, odraczanie realizacji nowych ról rozwojowych okresu dorosłości, coraz późniejsze podejmowanie zobowiązań. Te przemiany opisuje nowa faza w rozwoju dorosłego człowieka – wyłaniająca się dorosłość. Stanowi ona „przedłużenie” późnej adolescencji pod względem uczenia się budowania pierwszych bliskich

związków romantycznych, dokonywania wyborów zawodowych i kształtowania tożsamości osobistej. Jest fazą cechującą się niestabilnością w zakresie własnej edukacji, planów zawodowych i prywatnych, bliskich związków czy światopoglądu. Z jednej strony, jest fazą, w której poziom zobowiązań wzrasta wobec późnej adolescencji, a z drugiej, jest on jeszcze znacznie niższy niż we wczesnej dorosłości. Poziom eksploracji w wylaniającej się dorosłości nadal utrzymuje się na wysokim poziomie.

Rozwój tożsamości jest warunkowany zarówno czynnikami podmiotowymi – specyficznymi cechami jednostki, jak i czynnikami społecznymi – oddziaływaniem innych osób w okresie adolescencji i wkraczania w dorosłość. Jednymi z takich ważnych czynników mogą być, hipotetycznie, oferty działania dostępne w środowisku rozwoju młodego człowieka, styl wychowawczy jego rodziców w domu rodzinnym oraz tzw. orientacja życiowa określająca sposób spostrzegania przez młodego człowieka młodości – jako czasu, w którym można i należy maksymalnie wykorzystać dostępne możliwości, skupiać się na „tu i teraz”, czerpać przyjemność z życia codziennego, lub jako czasu, w którym należy nabywać nowe doświadczenia niezbędne dla satysfakcjonującego dalszego rozwoju, ułatwienia startu w dorosłość i nabycia umiejętności niezbędnych w dorosłym życiu.

## **Rozdział 2.**

### **Podmiotowe i społeczne uwarunkowania rozwoju tożsamości**

#### **2.1. Wprowadzenie**

Powszechna jest już dzisiaj wiedza o tym, że rozwój tożsamości warunkowany jest, z jednej strony, czynnikami podmiotowymi charakteryzującymi dorastającego i młodego dorosłego, z drugiej – czynnikami społecznymi (por. np. Adams i Marshall, 1996). Czynnikiem podmiotowym jest w głównej mierze gotowość młodego człowieka do podjęcia pytań tożsamościowych („kim jestem?”; „dokąd zmierzam?”; „jak wyobrażam sobie moje dorosłe życie?”; „jakie są moje wartości, przekonania?”). Gotowość ta jest efektem dojrzewania układu nerwowego w okresie adolescencji i wkraczania w dorosłość, które umożliwia pogłębioną ocenę własnych zachowań, ich kontrolę, planowanie dalszych działań.

Tożsamość osobista kształtuje się także poprzez uczestnictwo w życiu społecznym, kontakt z innymi ludźmi. Na źródła informacji o samym sobie, będące podstawą kształtowania osobistej tożsamości, składają się bowiem: (1) obserwacja własnego zachowania wraz z jego konsekwencjami, (2) obserwacja zachowania innych ludzi i porównywanie ich z własnymi, (3) uzyskiwanie informacji bezpośrednio od innych ludzi, (4) kategoryzacje społeczne, związane z poczuciem przynależności do danych grup społecznych, (5) wgląd we własną osobowość (Trzebińska, 1998). Zatem informacje od innych ludzi dostarczają nowej wiedzy o samej jednostce i mogą prowadzić do zmian w spostrzeganiu siebie i zmian w zachowaniu. Deficyt interakcji społecznych (wyrażający się np. w wykluczeniu społecznym) jest czynnikiem zakłócającym prawidłowy rozwój tożsamości.

#### **2.2. Podmiotowe uwarunkowania rozwoju tożsamości**

Obserwuje się pewne prawidłowości w odniesieniu do cech biologicznych i podmiotowych, takich jak temperament, cechy osobowości, czy emocje w kształtowaniu się tożsamości. Jest to szeroki obszar badań, które przyniosły sporo danych. Stosunkowo dużym zainteresowaniem badaczy cieszy się badanie związku tożsamości z jakością funkcjonowania psychospołecznego.

Wskazuje się, że spośród cech osobowości – tzw. wielkiej piątki – podejmowaniu zobowiązań i identyfikacji z nimi sprzyjają ekstrawersja, sumienność i ugodowość, w przeciwieństwie do neurotyczności (Luyckx, Soenens i Goossens, 2006). W innych badaniach ekstrawersja i sumienność współwystępowały z działaniami mającymi na celu odnalezienie pracy i poszukiwaniami informacji na temat możliwości rozwoju zawodowego, czyli z działaniami eksploracyjnymi, choć ograniczonymi do obszaru kariery zawodowej (Reed, Bruch i Haase, 2004). Przyglądano się także statusom tożsamości – okazuje się, że osoby o tożsamości osiągniętej charakteryzują się wysoką ekstrawersją i sumiennością oraz niską neurotycznością. Z kolei osoby o statusie tożsamości moratoryjnej lub rozproszonej cechują się wysoką introwersją i neurotycznością oraz niską sumiennością (Clancy i Dollinger, 1993).

Erikson w swojej teorii rozumiał tożsamość jako stałe balansowanie między syntezą a rozproszeniem (Erikson, 1950) – syntezą, czyli integracją różnych elementów własnej tożsamości z różnych domen (np. ja jako studentka i ja jako matka) w jedną spójną całość i rozproszenia, czyli słabo rozwiniętego lub słabo zintegrowanego poczucia własnej tożsamości. To, czy jednostka jest w stanie zintegrować różnorodne elementy własnej tożsamości z odmiennych domen, może być wyznacznikiem tego, jak generalnie będzie przebiegał jej rozwój psychiczny we wkraczaniu w dorosłość. W jednym z badań (Schwartz i in., 2015) wykazano na przykład, że osoby z dobrze zintegrowaną tożsamością we wczesnej dorosłości były psychologicznie „najzdrowsze” - najrzadziej angażowały się w zachowania przestępcze czy zachowania szkodzące własnemu zdrowiu, odznaczały się najniższym poziomem lęku, symptomów depresyjnych, agresji społecznej i fizycznej, najrzadziej łamały obowiązujące normy społeczne. Z kolei osoby najbardziej rozproszone cechowały się najslabszym dobrostanem psychicznym, wysokim poziomem zachowań internalizacyjnych (wycofaniem, nadmierną samokontrolą) i ryzykownych. Podobne wyniki – powiązanie rozproszenia z zachowaniami ryzykownymi zaobserwowano wśród hiszpańskich adolescentów (Schwartz i in., 2008).

Wylaniający się z badań obraz może wskazywać, że zdrowiu psychicznemu oraz wysokiej jakości życia sprzyja podejmowanie zobowiązań i identyfikacja z nimi, z kolei eksploracja ruminacyjna stanowi czynnik ryzyka. Stwierdzono na przykład, że podejmowanie zobowiązania oraz identyfikacja z zobowiązaniem okazały się być związane z wysokim poczuciem własnej wartości, przystosowaniem społecznym, a nisko, z kolei, korelowały z symptomami depresyjnymi (Luyckx, Soenens, Goossens Beckx i Wouters, 2008). W tym

samym badaniu eksploracja ruminacyjna ujemnie korelowała z poczuciem własnej wartości, a dodatnio z symptomami depresyjnymi. Stwierdzono także (Luyckx, Vansteenkiste, Goossens i Duriez, 2009), że obydwie wymiary zobowiązania, eksploracja wszerz i w głąb, są pozytywnie, a eksploracja ruminacyjna negatywnie powiązane ze spełnianiem potrzeby autonomii, kompetencji i potrzeby przywiązania rozumianej jako ustanowienie poczucia wzajemnego szacunku i związania ze znaczącymi innymi (podobne wyniki – potwierdzające związki tych trzech kompetencji z wymiarami eksploracji uzyskano w badaniu Crocetti, Luyckx, Scrignaró i Sica, 2011). Stwierdzono, że wysoki poziom poczucia koherencji związany jest z wysokim poziomem podejmowania zobowiázania i identyfikacji z zobowiázaniami oraz z niskim poziomem eksploracji ruminacyjnej (Luyckx, Schwartz, Goossens i Pollock, 2008). Zobowiázanie jest także pozytywnie powiązane z dobrostanem psychicznym (Karaś, Ciecuch, Negru i Crocetti, 2014).

Tabela 2.1. przedstawia charakterystyki czterech statusów tożsamości (według Marcii) pod wzgłędem różnych przejawów jakości funkcjonowania psychospólecznego, wyłónione na podstawie longitudinalnych badań przeprowadzonych z udziałem tych samych osób znajdujących się przy kolejnych pomiarach w wieku 27, 43, 52 i 60 lat (Helson i Srivastava, 2001). Same autorki, interpretując wyniki, wskazują na osoby o rozproszonej tożsamości (a więc o niskim poziomie zarówno eksploracji, jak i zobowiázania), jako na osoby o największych problemach w zakresie funkcjonowania emocjonalnego, spólecznego i zawodowego. Inne badania podłużne (Helson, Stewart i Ostrove, 1995) przeprowadzone wśród kobiet wskazują na powiązanie ukształtowanej u progu dorosłości tożsamości z głównymi aktywnościami podejmowanymi przez kobiety w średniej dorosłości. Ujawniono, że kobiety o tożsamości poszukującej (zblizonej do moratorium w ujęciu Marcii) były w życiu dorosłym bardziej nastawione na rozwój kariery zawodowej, były najlepiej wykształcone i odnosiły sukcesy w pracy zawodowej. Z kolei kobiety budujące tożsamość w kierunku przejęcia, realizowały się częściej niż w zawodzie w obszarach tradycyjnie przypisanym kobietom – tworzyły stabilne związki małżeńskie, zakładały rodziny. Przed dokonywaniem uogólnień należy jednak zwrócić uwagę, że osobami badanymi były tylko kobiety. Zwykle uzyskują one wyższe wyniki na trzech skalach eksploracji (w szczególności w odniesieniu do eksploracji w głąb) w porównaniu z mężczyznami, jednak obserwowana siła efektu nie jest duża. Nie obserwuje się z kolei znaczących różnic międzypłciowych w zakresie skal zobowiázania (np. Brzezińska, Piotrowski, Garbarek-Sawicka, Karowska i Muszyńska, 2010; Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008; Luyckx, Soenens, Goossens,

Beckx i Wouters, 2008).

Tabela 2.1.

*Funkcjonowanie psychospołeczne osób o określonym statusie tożsamości*

Status tożsamości	Charakterystyka	
	Funkcjonowanie społeczne i zawodowe	Funkcjonowanie emocjonalne
<b>Osiągnięcie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wysoki poziom kompetencji społecznych</li> <li>silna samokontrola</li> <li>najwyższe poczucie zadowolenia z pracy zawodowej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pozytywne nastawienie do siebie</li> <li>efektywna regulacja emocji</li> <li>tendencja do częstego doświadczania emocji pozytywnych</li> </ul>
<b>Przejęcie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>silna potrzeba stabilizacji</li> <li>najlepsze przystosowanie społecznie</li> <li>silna samokontrola</li> <li>wysoki poziom zadowolenia z własnego życia</li> <li>słaba kreatywność w sferze zawodowej</li> <li>najbardziej konserwatywne poglądy polityczne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wysoki stopień akceptacji siebie</li> <li>niska labilność emocjonalna</li> <li>tendencja do stosowania strategii tłumienia afektu</li> </ul>
<b>Moratorium</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>silna potrzeba stymulacji i twórczego wyrażania siebie</li> <li>stosunkowa niezależność od norm społecznych</li> <li>wysoka kreatywność w sferze zawodowej</li> <li>najbardziej liberalne poglądy polityczne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wysoka labilność emocjonalna</li> <li>liczne konflikty wewnętrzne</li> </ul>
<b>Rozproszenie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>niski poziom kompetencji społecznych</li> <li>bardzo niski poziom zadowolenia z własnego życia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tendencja do częstego doświadczania emocji negatywnych</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Helson i Srivastava, 2001

Istotną determinantą kształtowania tożsamości jest temperament. Osoby wysokoreaktywne i z silną tendencją do perseweracji charakteryzują się wysokim natężeniem na wszystkich trzech wymiarach eksploracji (Brzezińska, Piotrowski, Garbarek-Sawicka, Karowska i Muszyńska, 2010). Zobowiązanie jest, z kolei, wysokie u osób o wysokiej aktywności. W tych samych badaniach zaobserwowano, że wysokie natężenie eksploracji ruminacyjnej współwystępuje z wysokim poziomem reaktywności emocjonalnej. Odczuwanie silnych emocji oddziałuje zresztą zarówno na poziom eksploracji, jak i zobowiązań. Na przykład, w efekcie analizowania informacji ze środowiska, w którym jednostka żyje, możliwa jest dwojakiego rodzaju reakcja. Gdy informacje płynące ze strony środowiska podważają obraz siebie jednostki, czy dostarczają informacji, których wcześniej jednostka o sobie nie posiadała, w konsekwencji może ona zacząć odczuwać emocje negatywne – wzrasta wtedy poziom eksploracji, a maleje poziom zobowiązań (Bosma i Kunnen, 2001).

Szczególnie zjawisko to obserwuje się w sytuacji doświadczania lęku (Crocetti, Schwartz, Fermani, Klimstra i Meeus, 2011; Luyckx i in., 2008). Z kolei odczuwanie pozytywnych emocji skutkuje zjawiskiem odwrotnym – wzrostem poziomu zobowiązań i spadkiem poziomu eksploracji (Vleioras i Bosma, 2005).

Choć żadne z przytoczonych badań nie zostało przeprowadzone wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną, nie ma podstaw, aby uważać, że w grupie tej mają miejsce inne zależności pomiędzy tożsamością a odczuwaniem emocji, temperamentem, cechami osobowości czy innymi cechami podmiotowymi. Jednocześnie sama niepełnosprawność intelektualna jako zjawisko biologiczne może, prawdopodobnie, stanowić czynnik ryzyka w rozwoju tożsamości - szerzej o tym traktuje rozdział 3.

### **2.3. Społeczne uwarunkowania rozwoju tożsamości**

O ile dokonano dość licznych badań dotyczących związków między tożsamością a czynnikami psychicznymi (np. cechami osobowości, poczuciem własnej wartości, potrzebą autonomii, itp.), o tyle mniej wiadomo na temat związków tożsamość – czynniki społeczne (por. Schwartz, 2001). Większość badań nad czynnikami środowiskowymi w rozwoju tożsamości przeprowadzono w ostatnich latach, już w XXI wieku. Są to badania niezwykle cenne, jeśli wziąć pod uwagę, że człowiek kształtuje swoją tożsamość dzięki wyzwaniom i oczekiwaniom ze strony środowiska społecznego, np. ze strony rodziców, nauczycieli czy rówieśników.

#### **2.3.1. Oferty działania w środowisku społecznym jako czynnik rozwoju tożsamości**

James Gibson (1979) jest autorem popularnej koncepcji ofert (inaczej afordancji czy dostarczantów), rozumianych jako możliwości działania w środowisku danej jednostki. Gibson uznawał, że oferty stymulują rozwój człowieka. Na takie oferty składają się, jego zdaniem, przedmioty i zdarzenia, choć w największej mierze zajmował się on przedmiotami, czy cechami środowiska fizycznego i ich percepcją. Gibson zwracał uwagę, że mimo tego, że dana oferta może być w środowisku dostępna, to nie zawsze musi być przez jednostkę wykorzystana. To bowiem, czy jednostka z niej skorzysta, zależy od jej możliwości. Zwykle jako przykład „podręcznikowy” podaje się schody, które, mimo tego, że obecne w danym budynku, mogą nie zostać wykorzystane przez jednostkę, np. poruszającą się na wózku inwalidzkim. Tym samym, dla takiej osoby – jeśli brak jej możliwości skorzystania ze schodów – przestają one być ofertą. Ważną cechą ujęcia Gibsona jest traktowanie środowiska jako źródła możliwości działania, źródła ofert. Tym samym, środowisko rozwoju nie jest

źródłem bodźców, ale źródłem ofert, które mogą uruchamiać konkretne zachowania jednostki. Obecność danej oferty nie oznacza jeszcze, że jakieś działanie wobec niej zostanie podjęte. Poza możliwościami jednostki decydująca jest jej chęć czy motywacja do skorzystania z oferty, a w pierwszej kolejności w ogóle dostrzeżenie jej w środowisku przez jednostkę.

Choć Gibson zajmował się w głównej mierze ofertami rozumianymi jako przedmioty fizyczne w otoczeniu człowieka, to wydaje mi się, że można przenieść jego teorię także na otoczenie społeczne – innych ludzi, czy szeroko - instytucje – nie tylko jako budynki wypełnione przedmiotami, ale jako zbiór pewnych zasad, zwyczajów, ludzi o określonych zachowaniach, itp. Takie „oferty”, moim zdaniem, oddziaływać mogą w okresie adolescencji i wyłaniającej się dorosłości na kształtowanie tożsamości osobistej. Päivi Fadjukoff (2007) wyróżniła dwie grupy czynników społecznych oddziałujących w największym stopniu na proces formowania tożsamości. Są to, po pierwsze, czynniki kulturowe i związane z takimi obszarami jak edukacja, praca, związki przyjacielskie i związki intymne, a po drugie związane z funkcjonowaniem rodziny młodych ludzi. Biorąc pod uwagę te czynniki oraz analizując zadania rozwojowe okresu adolescencji i wczesnej dorosłości oraz cechy wyłaniającej się dorosłości, uważam, że zasadne jest uznanie największego znaczenia dla rozwoju tożsamości takich ofert, a więc możliwości działania, które związane są z następującymi obszarami: edukacją, pracą (w tym jej niepłatną formą, np. wolontaryjną) i bliskimi kontaktami z innymi ludźmi (rówieśnikami i dorosłymi).

W każdym z tych obszarów oferty mogą działać na różne sposoby w odniesieniu do rozwoju tożsamości. Korzystanie z dostępnych w środowisku ofert działania może oddziaływać wspierająco, ale czasami także stanowić barierę w rozwoju, np. poprzez zbyt długie podtrzymywanie wysokiego poziomu eksploracji. Niektóre środowiska, na przykład uczelnie wyższe, sprzyjają eksploracji - wykazano, że eksploracja jest wśród studentów znacznie wyższa niż wśród osób pracujących znajdujących się w wyłaniającej się dorosłości (Danielsen, Lorem i Kröger, 2000; Luyckx, Schwartz, Goossens i Pollock, 2008). Posiadanie stałej pracy zmniejsza aktywność eksploracyjną (por. Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers i Missotten, 2011; Yoder, 2000). Zjawisko to tłumaczone jest tym, że posiadanie pracy jest zwykle związane z poczuciem stabilności i przewidywalności, co z kolei sprzyja niskiemu poziomowi eksploracji i wysokiemu poziomowi zobowiązań (Kunnen i Wassink, 2003). Kontynuowanie edukacji na wyższym szczeblu powiązane jest, z kolei, z poszukiwaniem nowości, koniecznością bycia przygotowanym na ciągłe zmiany, nieprzewidywalnością,

wystawianiem na ocenę, *etc.* Studia wyższe dają, z jednej strony, możliwość dalszego eksplorowania wszereż - jest to możliwe dzięki poznawaniu nowych osób z różnych regionów kraju, a nawet świata, które zdecydowały się podjąć studia na danej uczelni (a tym samym innych zwyczajów i stylów życia). Jest to również nierzadko czas poznawania nowego miejsca, nowego miasta, a także, za każdym razem, poznawania nowych obyczajów, sposobów zachowania związanych z tradycją akademicką. Z drugiej strony (por. Brzezińska, Czub, Czub i in., 2012), czas studiów daje możliwość zmniejszenia poziomu eksploracji oraz zwiększenia poziomu wymiarów zobowiązań w porównaniu z okresem adolescencji (co jest krokiem w stronę dorosłości). Sprzyja temu już sam wybór kierunku studiów, a więc wstępne zobowiązania co do zawodu, który student wybiera i który traktuje w „dorosły” sposób – tzn. jako taki, z którym może się czuć dobrze nie tylko tu i teraz (jak to miało miejsce z różnorodnymi wyborami w adolescencji), ale z którym może dobrze się czuć w swojej dorosłości.

Już wcześniej, w okresie późnej adolescencji typ placówki edukacyjnej, do której uczęszcza dorastający, może także różnicować to, w jaki sposób rozwija się tożsamość. Zaobserwowano na przykład, że poziom eksploracji wszereż i w głąb oraz eksploracji ruminacyjnej jest wyższy, a poziom podejmowania zobowiązania i identyfikacji z zobowiązaniem istotnie niższy u uczniów liceów ogólnokształcących (Kaczan, Brzezińska i Wojciechowska, 2013) i liceów profilowanych (Brzezińska, Czub, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2013) niż u uczniów szkół zawodowych i technikum. W innych badaniach (Brzezińska, Rękosiewicz i Piotrowski, 2016) wyniki także wskazały na niższy poziom podejmowania zobowiązania oraz wyższy eksploracji ruminacyjnej u uczniów liceów ogólnokształcących niż u uczniów techników i zasadniczych szkół zawodowych. Szkoły te stawiają inne wyzwania przed uczniami – technika i szkoły zawodowe przygotowują do zawodu, zmuszając niejako do podjęcia zobowiązania przynajmniej sferze zawodowej. Licea ogólnokształcące dają więcej czasu na eksplorację „bez zobowiązań”, co, jak się okazuje, ma też swoją ciemną stronę i wiąże się także z podwyższonym poziomem lęku i obaw o własną przyszłość.

To, w jaki sposób jednostka postrzega zdarzenia, które zachodzą w jej otoczeniu, jak ocenia możliwości dostępu do ofert, może determinować w dalszej kolejności sposób jej aktywności eksploracyjnej. Przykład stanowić mogą różnice kulturowe w rozwoju tożsamości – np. młodzi Włosi (Crocetti, Luyckx, Scignaro i Sica, 2011) o statusie tożsamości

osiągniętej uzyskali w badaniu dość wysokie natężenie eksploracji ruminacyjnej w porównaniu do ich rówieśników z Belgii (Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008; Luyckx, Seiffge-Krenke i in., 2008; Luyckx, Vansteenkiste, Goossens i Diurez, 2009) czy USA (Schwartz i in., 2011). Badacze tłumaczą to specyficznym kontekstem społecznym związanym z rynkiem pracy we Włoszech – wysokim poziomem bezrobocia i niepewnością stałej posady. Jeśli środowisko interpretowane jest jako niepewne, czy nawet zagrażające własnemu bezpieczeństwu (tu – finansowemu), naturalnie zwiększa się poziom odczuwanego lęku i obaw powiązanych z budowaniem własnej tożsamości.

W innym badaniu, porównującym młodych Francuzów i Szwajcarów, zaobserwowano istotne różnice w zakresie poziomu eksploracji ruminacyjnej w grupie o statusie beztroskiego rozproszenia, a więc statusu charakteryzującego się natężeniem wszystkich wymiarów przeciętnym do bardzo niskiego (Zimmerman, Lannegrand-Willems, Safont-Mottay i Cannard, 2013). Szwajcarzy charakteryzują się bardzo niskim natężeniem eksploracji ruminacyjnej, podczas gdy Francuzi jedynie umiarkowanie niskim. Autorzy zjawisko to tłumaczą także kontekstem edukacyjno-zawodowym. Wielu Francuzów kończy szkołę dającą uprawnienia do podjęcia studiów wyższych, ale w dalszej perspektywie napotyka na rynku pracy na wysoki poziom bezrobocia wśród młodych, słabe perspektywy zatrudnienia, niepewność utrzymania pracy. W ich interpretacji, środowisko, w którym żyją, daje niepewne oferty w zakresie pracy zawodowej, co wzbudza lęk i obawy związane z tym obszarem. Z kolei w Szwajcarii niewielki odsetek uczniów decyduje się na zdawanie odpowiednika polskiej matury uprawniającej do podjęcia studiów. Kraj ten przy tym charakteryzuje się jednym z najniższych poziomów bezrobocia wśród młodych dorosłych – co może sprawiać, że obawa o własną przyszłość zawodową nie jest tak silna jak wśród Francuzów.

Można zatem wyróżnić kilka obszarów, w których oferty działania w środowisku społecznym mogą potencjalnie oddziaływać na rozwój tożsamości we wkraczaniu w dorosłość. Są to: (1) edukacja – rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej, podejmowanie (lub nie) nauki na szczeblu wyższym, (2) praca (w tym w formie wolontaryjnej) – nabywanie nowych doświadczeń, dostępność miejsc pracy, (3) bliskie kontakty z innymi ludźmi (rówieśnikami, członkami rodziny). Sama w sobie liczba ofert działania nie wydaje się być jednak decydująca, w jaki sposób tożsamość będzie się rozwijać. Istotne jest to, czy jednostka korzysta z dostępnych ofert, czy samodzielnie inicjuje własne działania w tych obszarach, czy ma w otoczeniu osoby, które podzielą się z nią informacjami o dostępności ofert, zachęcą do

działania lub będą stanowić wsparcie społeczne w razie niechęci, braku zdecydowania czy nie radzenia sobie z podejmowaniem nowych działań, oraz, w końcu, czy jednostka samodzielnie tworzy formy działania dla siebie (gdy są one niedostępne) i tworzy oferty dla innych, zapraszając tym samym do współdziałania.

Aby rozwój tożsamości przebiegał pomyślnie, człowiek w podejmowaniu swoich decyzji musi brać pod uwagę zarówno czynniki wewnętrzne (osobiste potrzeby i możliwości), jak i zewnętrzne (oferty działania, społeczne oczekiwania, wymagania i naciski). Samo podporządkowanie się czynnikom zewnętrznym byłoby jedynie przyjęciem zewnętrznych wymagań, tworząc ryzyko uformowania tożsamości nadanej. Z drugiej strony – skupienie jedynie na własnych potrzebach mogłoby skutkować ukształtowaniem tożsamości nieadekwatnej do środowiska, w którym jednostka żyje i utrudniać przystosowanie, w skrajnym przypadku izolować z grup społecznych. Kształtowanie tożsamości polega na jej stałym dopasowywaniu do warunków rozwoju – tak wewnętrznych jak i zewnętrznych (Rattansi i Phoenix, 2005). Można powiedzieć więc, że nie tylko sama obecność różnorodnych ofert działania wspomaga rozwój tożsamości, ale i samodzielne ich tworzenie i aktywne z nich korzystanie, zgodnie z własnymi potrzebami i chęcią korzystania z dostępnych możliwości.

### **2.3.2. Style wychowawcze rodziców jako czynnik rozwoju tożsamości**

Relacje rodzinne traktowane są w świetle wyników badań jako jedne z najważniejszych uwarunkowań rozwoju tożsamości w okresie adolescencji, a także jako nadal znaczące w wylaniającej się dorosłości. W okresie adolescencji rodzina, co prawda, schodzi na drugi plan, ustępując miejsca grupie rówieśniczej. Mimo to, rodzice nadal stanowią jedną z najważniejszych grup socjalizacyjnych nastolatka. Relacje z rodzicami ulegają w tym czasie przemianom, polegającym na uniezależnianiu się dziecka i wzrastaniu jego samodzielności.

Najważniejsze z punktu widzenia rozwoju tożsamości dorastającego dziecka wydają się być w rodzinie kontrola rodzicielska i stosunek rodzica do wzrastającej samodzielności i potrzeby niezależności dziecka. Badania wskazują, że nadmierna kontrola rodzicielska w późnej adolescencji jest związana z niskim poziomem podejmowania zobowiązań oraz identyfikacji z zobowiązaniem, a także wysokim poziomem eksploracji wszereż (Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens i Berzonsky, 2007). Nadmierna kontrola może więc stanowić ryzyko rozwoju tożsamości, skutkując statusem tożsamości moratoryjnej o wysokim natężeniu eksploracji oraz niskim natężeniu zobowiązań. Z drugiej strony, niedostateczna

kontrola - mało czasu poświęcanego dziecku – również stanowi niebezpieczeństwo, tym razem ukształtowania się tożsamości rozproszonej. Wyniki badania Hanny Liberskiej (2007a) wskazują, że rozwojowi tożsamości rozproszonej, a więc stanowiącej istotny czynnik ryzyka w rozwoju młodego człowieka, sprzyjają trzy style wychowawcze w rodzinie – liberalny, niekonsekwentny i autorytarny. Styl liberalny charakteryzuje się zapewnianiem przez rodziców dziecku warunków umożliwiających bezpieczną realizację potrzeb i zainteresowań, przewagą pozytywnych emocji w rodzinie, swobodą działania dziecka, jednostronną komunikacją od dziecka do rodziców i spowolnionym procesem uwewnętrzniania norm i wartości. Styl niekonsekwentny cechuje brak u rodziców zgodnego stanowiska co do metod wychowawczych, rywalizacja o uczucia dziecka, zmienność oczekiwań, norm i wymagań, zmienność sposobów kontrolowania dziecka, utrudnione powstawanie pozytywnej więzi emocjonalnej, niski poziom wsparcia udzielanego dziecku. Styl autorytarny, w końcu, opisuje rodziców, którzy stosują jednostronną komunikację od rodzica do dziecka, surowe kary za łamanie norm, stałą kontrolę. W rodzinie takiej ponadto emocje negatywne przeważają nad pozytywnymi, dzieci odczuwają wysoki lęk przed karą oraz przejawiają niezaspokojoną potrzebę autonomii.

Z tożsamością osiągniętą współwystępował w przytaczanych badaniach tzw. styl demokratyczny. W rodzinie stosującej ten styl dziecko współpracuje z innymi członkami rodziny, może podejmować decyzje dotyczące zarówno jego samego, jak i całej rodziny, w rodzinach takich rzadko pojawiają się tematy „tabu”, istnieją jasno zdefiniowane prawa i obowiązki, dzieci są zachęcane do zachowań autonomicznych, dyscyplinowanie polega na dyskusowaniu i perswazji. Wyniki innych badań potwierdzają, że zgoda rodziców na separacyjne dążenia dziecka pozytywnie oddziałuje na dalszy jego rozwój, w tym budowanie tożsamości (por. Płopa, 2005). W rodzinach wspierających indywidualizm obserwuje się wysoką eksplorację oraz podejmowanie zobowiązań przez dorastające dzieci, co skutkuje kształtowaniem się u nich tożsamości osiągniętej (Campbell, Adams i Dobson, 1984). Zjawisko to obserwuje się także w rodzinach dzieci, które wkroczyły w fazę wylaniającej się dorosłości. Wspieranie ich autonomii przez rodziców prowadziło do wzrostu identyfikacji z zobowiązaniami, a w ten sposób, pośrednio, do lepszego przystosowania do wymogów środowiska akademickiego (Luyckx, Soenens, Goossens i Vansteenkiste, 2007).

Wylaniająca się dorosłość stanowi pewnego rodzaju wyłom między dzieciństwem a dorosłością. W fazie tej młodzi ludzie już nie podlegają takiej kontroli rodzicielskiej, są

bardziej autonomiczni wobec rodziców. Z drugiej strony, nie są jeszcze zobowiązani (lub rzadko są zobowiązani) „dorosłymi” obowiązkami – zupełnie samodzielnym utrzymaniem, stałą pracą, własną rodziną, czy małżeństwem. Taki stan rzeczy może sprawiać, że rodzice mogą także nie czuć, że mają w pełni dorosłe dziecko, że potrzebuje ono nadal ich dużego wsparcia, dopóki nie osiągnie samodzielności. Taki niejasny status własnego dziecka (jako dziecka właśnie, czy jako dorosłego dziecka) może, hipotetycznie prowadzić do tego, że w swych zachowaniach i doborze stylów wychowawczych rodzice mogą się decydować na podtrzymanie tych dotychczasowych, tym samym podtrzymując sposób funkcjonowania rodziny znany z dzieciństwa. Trudno się nie pokusić o podejrzenie, że takie zachowanie rodziców mogłoby podtrzymywać odraczanie dorosłości i „dziecięcą” tożsamość swojego dziecka w wyłaniającej się dorosłości.

Sabrina Koepke i Jaap J.A. Denissen (2012) dokonali przeglądu badań na temat relacji pomiędzy szeroko pojętymi zachowaniami rodziców (zezwalającymi bądź nie na separację i indywidualizację dziecka) a rozwojem jego tożsamości w wyłaniającej się dorosłości. Zaobserwowali dwie ścieżki kształtowania się tożsamości w zależności od zachowania rodziców. Optymalnie oddziałując na rozwój tożsamości, rodzice odróżniają potrzeby i pragnienia własne (przy czym sami nie odczuwają silnej różnicy pomiędzy swoim Ja realnym a Ja idealnym) od potrzeb swoich dzieci, okazując zainteresowanie i troskę, a także akceptację wobec tych pragnień. Rodzice ci charakteryzują się wysokim poziomem liberalności i przyzwalania na samodzielność dziecka. Wysokie poczucie autonomii dziecka w takich rodzinach skutkuje wysokim poziomem eksploracji wszerej, podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi. W drugiej, skrajnej ścieżce, rodzice cechują się nieufnością wobec samodzielných wyborów dziecka, wysokim poziomem kontrolowania i ograniczaniem autonomii dziecka. Sami rodzice w tym wypadku odczuwają stosunkowo dużą różnicę między własnym Ja realnym a idealnym, oczekując prawdopodobnie (jak zakładają autorzy badania), że dziecko spełni ich niezrealizowane pragnienia. Opieka nad dzieckiem, bliskość w relacji z nim jest zachowana wtedy, gdy dziecko spełnia oczekiwania rodziców. Rodzice nie stanowią tutaj wsparcia w rzeczywistych samodzielných wyborach dziecka. W wyłaniającej się dorosłości dzieci takie charakteryzują się wysokim poziomem eksploracji wszerej, przy jednoczesnym utrzymującym się niskim poziomie podejmowania zobowiązań oraz identyfikacji z nimi. Jednocześnie, poziom eksploracji w głąb może być także wysoki, co wskazuje na wysoki poziom niepewności co do podejmowanych decyzji, stałe ich ocenianie – na ile spełniają one osobiste standardy.

Zachowania rodziców mogą więc w okresie kształtowania się u ich dziecka tożsamości istotnie oddziaływać na ten proces. Zachowania wspierające niezależność dziecka, akceptujące jego samodzielność i autonomię, tworzą możliwość nie tylko aktywnego poszukiwania własnej tożsamości, ale także zbudowania i uświadamiania sobie przez dorastające dziecko swoich własnych potrzeb, wartości i działania w zgodzie z nimi. Wspieranie autonomii wyrażające się np. w zachęcaniu wkraczającego w dorosłość dziecka do podejmowania samodzielnych decyzji szczególnie wspiera ich poczucie dobrostanu oraz poczucie kompetencji (Kins, Beyers, Soenens i Vansteenkiste, 2009).

W polskim badaniu nad relacją funkcjonowania rodziny a kształtowaniem tożsamości przez adolescentów i młodych dorosłych (Wysota, Pilarska i Adamczyk, 2014) zaobserwowano powiązanie chaotyczności w rodzinie z niektórymi wymiarami tożsamości. Chaotyczność rozumie się jako taki sposób funkcjonowania rodziny, na który składają się brak kierownictwa, bardzo łagodna dyscyplina lub jej brak, niskie umiejętności rozwiązywania problemów i arbitralne zmiany zasad panujących w rodzinie. Okazało się, że im wyższa chaotyczność, tym silniejsza eksploracja w głąb, podejmowanie zobowiązań i identyfikacja z zobowiązaniem oraz niższa eksploracja ruminacyjna.

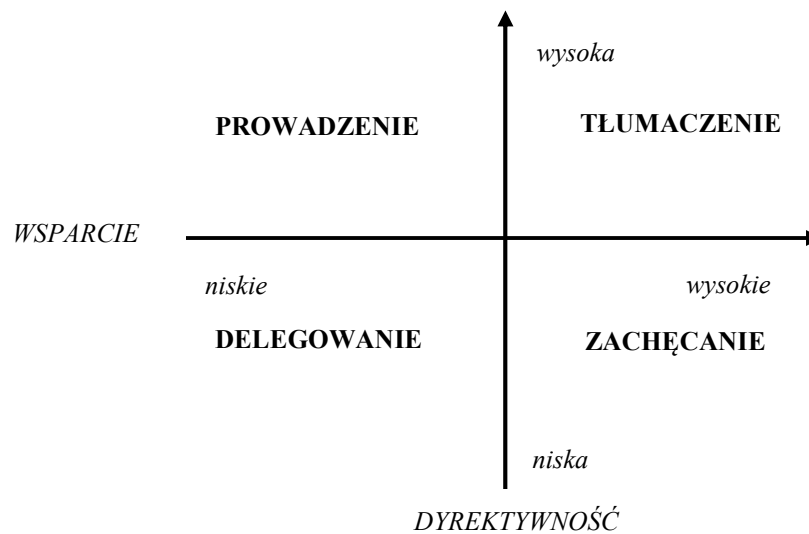
Ciekawe badanie dotyczące relacji stosunki z rodzicami – tożsamość – regulacja emocji przeprowadzono na licznej grupie duńskich adolescentów i wyłaniających się dorosłych w wieku 12-24 lata (Meeus, Iedema, Maassen i Engels, 2005). Autorzy zaobserwowali, że wsparcie rodzicielskie maleje wraz z wiekiem dzieci, podobnie jak związek wsparcia rodzicielskiego z regulacją emocji dzieci. Wraz z wiekiem wzrasta więc umiejętność samodzielnego regulowania emocji, bez pomocy i wsparcia ze strony rodziców. Jednocześnie, wraz z wiekiem wzrastał u badanych poziom zobowiązań, wspierając regulację emocji. Na wcześniejszych etapach rozwoju tożsamości dla dobrej regulacji emocji potrzebne jest więc emocjonalne wsparcie rodziców. W późniejszych etapach, gdy maleje poziom eksploracji, a wzrasta poziom zobowiązań, tym samym jednostka czuje się pewniej w swoich życiowych planach i wyborach, wsparcie rodziców nie jest już tak potrzebne dla regulacji emocji.

Warto przy tym zwrócić uwagę, że odczuwanie przez dziecko pozytywnych relacji z rodzicami nie wiąże się tylko z najbardziej optymalnym statusem tożsamości – osiągniętej. Np. w badaniach przeprowadzonych z udziałem osób od późnej adolescencji do wczesnej dorosłości (Hofer, Chasiotis, Kiessling i Busch, 2006) zaobserwowano, że najbardziej

pozytywnymi relacjami między dziećmi a rodzicami, w szczególności poczuciem bycia akceptowanym, zadowoleniem z kontaktu z rodzicami, poczuciem zarówno troski, jak i pozytywnych emocji podczas wspólnego spędzania czasu wolnego cechowały się dzieci o statusie tożsamości przejętej (przeciwnie relacje z rodzicami deklarują osoby o tożsamości moratoryjnej). Jest to pewien istotny wskaźnik – dobre relacje z rodziną nie muszą świadczyć o optymalnym rozwoju tożsamości wkraczającego w dorosłość dziecka.

Badania relacji funkcjonowania rodziny i rozwoju tożsamości dziecka przeprowadzane są w różnych ujęciach teoretycznych. Jedną z koncepcji, której nie wykorzystano, jak dotąd, w badaniach tego typu, jest koncepcja stylów wychowawczych (tzw. sytuacyjnego rodzicielstwa; ang. *situational parenting*) stworzona przez Paula Herseya i Rona Campbella (1999), bazująca na wcześniejszej sytuacyjnej koncepcji zarządzania Herseya i Kennetha Blancharda (1974). Wyróżnili oni cztery style wychowania: prowadzenie, tłumaczenie, zachęcanie i delegowanie, które można opisać na dwóch wymiarach – dyrektywności, czyli nastawienia na zadanie i wsparcia, czyli nastawienia na ludzi, na relację (*Rycina 2.1.*). Style wychowawcze nie są stałymi cechami zachowywania się rodziców wobec dzieci, ale dynamicznie zmieniają się w zależności od okoliczności. Stosowanie każdego z tych stylów może być efektywne bądź nieefektywne w zależności od sytuacji i gotowości dziecka do działania. Gotowość stanowi kombinację dwóch czynników – umiejętności i chęci (motywacji) dziecka do działania, a czynniki te powinny być wskazówkami dla rodziców, jaki styl wychowawczy przy danym poziomie umiejętności i chęci dziecka do działania byłby najodpowiedniejszy. Na *Rycinie 2.2.* przedstawiono efektywne style wychowawcze w zależności od poziomu gotowości dziecka do działania.

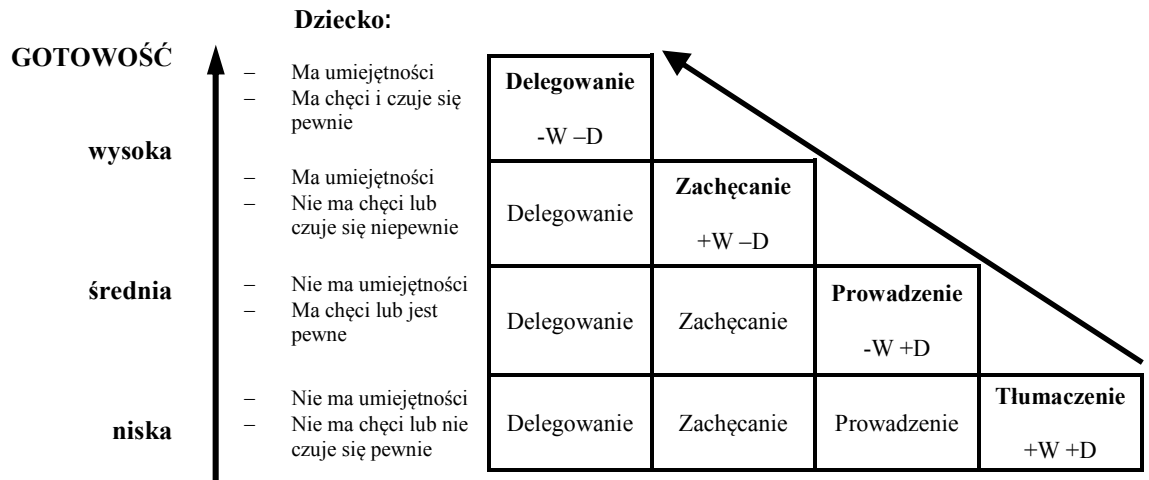
W różnych sytuacjach i w różnym wieku dziecko potrzebuje mniej lub więcej wsparcia, potrzebuje być częściej lub rzadziej kierowane w swoich działaniach. Sztywne stosowanie tylko jednego stylu wychowawczego może stanowić hamulec rozwoju i utrudniać budowanie tożsamości. Wraz z wiekiem powiększa się zakres umiejętności i zdolności dziecka, a tym samym jego ogólna gotowość do działania. Pomoc rodziców może, a nawet powinna być więc coraz mniejsza. Jeśli przyjąć, za Luyckx'em, że na tożsamość składają się dwa rodzaje eksploracji i zobowiązania, to styl wychowawczy powinien być tak dopasowany do gotowości dziecka, aby w miarę rozwoju w coraz większym stopniu umożliwiać mu eksplorację i samodzielne dokonywanie wyborów.



Rycina 2.1. Style wychowawcze w ujęciu Hersey'a i Campbella

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Hornowska, 2007; Hersey i Campbell, 1999

Na przykład, stosowanie tylko i wyłącznie stylu „prowadzenie” może doprowadzić do bierności, nadmiernej uległości wobec rodzica, do utraty samodzielności. Hipotetycznie, mógłby to być pierwszy krok w kształtowaniu tożsamości nadanej. Jeśli rodzic będzie stosował jedynie „tłumaczenie”, a więc będzie dyrektywny, a jednocześnie bardzo wspomagający, dziecko nie będzie miało możliwości emocjonalnego uniezależnienia się od rodzica. Będzie ponadto, tak jak w przypadku nadmiernego stosowania „prowadzenia”, stale potrzebowało rodziców przy podejmowaniu różnorodnych decyzji. Nadmierne korzystanie z „delegowania” może wiązać się z oczekiwaniami rodziców, że ktoś inny przejmie ich obowiązki wobec dziecka – to np. przekonanie rodziców, że to szkoła powinna wychować uczniów, lub, że umiejętności nabyte w szkole nie muszą być dalej ćwiczone w domu. Stosowanie tylko „zachęcania” uniemożliwia samodzielność, a także eksplorację – skoro, przynajmniej w środowisku rodzinnym, dziecko nie musi się o nic starać, może coraz rzadziej odczuwać potrzebę samodzielnego eksplorowania. Szczególnie istotna dla rozwoju tożsamości wydaje się więc być elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez rodziców.



Rycina 2.2. Dopasowanie stylów wychowawczych do gotowości dziecka do działania w ujęciu Hersey'a i Campbella

Źródło: opracowanie własne na podstawie Hornowska, 2007

Uwaga: W – wsparcie; D - dyrektywność

### 2.3.3. Orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej jako czynnik rozwoju tożsamości

Teoretyczny model orientacji życiowej i typu partycypacji społecznej łączy dwie koncepcje ujmowania dorastania jako: (1) łącznika pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, a więc fazę przejścia (tranzycji) do dorosłości, oraz jako (2) moratorium (etapu rozwoju charakteryzującym się wysokim poziomem korzystania z danych w młodości możliwości, „zawieszenia” w rozwoju tożsamości).

Autorzy koncepcji typu partycypacji społecznej - Hans Merkens i jego zespół oraz Heinz Reinders (Merkens i Butz, 2000; za: Mianowska, 2008; Reinders, 2006; Reinders, Bergs-Winkels, Butz i Claßen, 2001) zakładają, że udział młodzieży w życiu społecznym (partycypacja społeczna) wyraża się na dwóch wymiarach - dwóch orientacjach życiowych – orientacji tranzytywnej oraz orientacji moratoryjnej. Orientacja tranzytywna (niem. *Transition*) odnosi się do podejmowania aktywności nakierowanej na przyszłość, na wypełnianie społecznie nadanych zadań rozwojowych (niem. *Entwicklungsaufgaben*; rozumianych ściśle wg ujęcia zadań rozwojowych Roberta J. Havighursta, 1981) i przygotowanie do podjęcia ról okresu dorosłości. Orientacja moratoryjna (niem. *gegenwartsorientierte Entfaltung*) z kolei odnosi się do potrzeby radzenia sobie z zadaniami dnia dzisiejszego, do korzystania z ofert dostępnych „tu i teraz”, poszukiwania szans rozwojowych (niem. *Entfaltungsmöglichkeiten*) okresu młodzieńczego. Działania

podejmowane w ramach orientacji moratoryjnej mają służyć przyjemności same w sobie, a zdobywanie nowych umiejętności nie wynika z chęci nauczenia się czegoś, co przyda się w dorosłości. Dwie orientacje nie są jednak traktowane jako przeciwstawne. Autorzy teorii wyróżnili na podstawie ich natężenia cztery typy społecznej partycypacji - integracyjny, asymilacyjny, marginalizacyjny i separacyjny. Młody człowiek może się charakteryzować zarówno wysokim poziomem orientacji tranzytywnej jak i moratoryjnej (typ integracyjny, niem. *Integration*), lub niskim poziomem obydwu (typ marginalizacyjny, niem. *Marginalisierung*) albo niskim jednej i wysokim drugiej (wysoka orientacja tranzytywna, niska moratoryjna – typ asymilacyjny, niem. *Assimilation*; niska orientacja tranzytywna, wysoka moratoryjna – typ segregacyjny, niem. *Segregation*).

Dwie orientacje życiowe bywają także nazywane orientacjami wertykalną (tranzytywna) i horyzontalną (moratoryjna) - rozrysowane jako przecinające się dwie osie dają cztery pola – cztery typy partycypacji społecznej (por. Brzezińska, Czub, Hejmanowski i in., 2012). Jeśli skorzystać z ujęcia Willarda W. Hartupa (1989) dwóch typów związków międzyludzkich – poziomych i pionowych, można zauważyć, że „nakładają się” one z teorią typów partycypacji społecznej. Wymiar wertykalny, a więc wymiar przejścia z adolescencji do dorosłości wiąże się ściśle z wymogami społecznymi, które kierowane są w stronę nastolatka głównie ze strony dorosłych – rodziców i nauczycieli. Szczególną rolę w budowaniu orientacji tranzytywnej odgrywają więc związki pionowe – ze znaczącymi dorosłymi osobami. W związkach takich osoba starsza charakteryzuje się większą wiedzą, doświadczeniem, a także rodzajem władzy. Może nie tylko zachęcać młodego człowieka do podejmowania zadań związanych z przejściem do dorosłości (np. do uczenia się, wyboru przyszłego zawodu), ale także nakazać nastolatkowi pewne działania, wymagać ich realizacji, a nawet stosować sankcje w razie niewypełnienia obowiązków. To dorosły w takiej relacji zwykle dominuje, jest nauczycielem (formalnym lub nieformalnym), ale także udziela wsparcia i pomocy. Zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa, umożliwia zdobywanie wiedzy, umiejętności, uczenie się. Z kolei wymiar horyzontalny – orientacja moratoryjna - ściśle związana jest z relacjami nastolatka z rówieśnikami. Takie związki poziome zawierane są pomiędzy osobami, wśród których zwykle każda ma taką samą władzę. Ludzie pozostający w takim związku nie różnią się znacząco wiedzą, umiejętnościami, żadne z nich nie dominuje nad drugim. Stąd, zazwyczaj w związki poziome wchodzi rówieśnicy. Funkcją rówieśniczych związków poziomych jest tworzenie takich sytuacji, w których rówieśnicy będą mogli się ćwiczyć we współpracy. Związki takie realizują się w dużej mierze w czasie czasu wolnego,

spotkań towarzyskich, oddziałując na natężenie orientacji moratoryjnej.

Edyta Mianowska (2008), przeprowadzając badania wśród uczniów trzeciej klasy gimnazjum, jako pierwsza badaczka w Polsce zdiagnozowała typy partycypacji społecznej, przyglądając się jednocześnie relacjom badanych osób z dorosłymi i rówieśnikami. Zaobserwowała, że typom tranzytywnym (a więc o wysokim natężeniu orientacji tranzytywnej) – asymilacyjnemu i integracyjnemu - sprzyjały m.in. otwartość rodziców na potrzebę niezależności dorastającego dziecka, poczucie własnej podmiotowości w kontakcie dziecka z nauczycielami, a także zaufanie do siebie, wiara we własne możliwości, poczucie pewności siebie. Poczucie bliskości rówieśników i silnej przynależności do grupy rówieśniczej współwystępowało, z kolei, z typami moratoryjnymi. Osoby o typie segregacyjnym (niski poziom orientacji tranzytywnej, wysoki moratoryjnej) charakteryzowały się poczuciem bycia traktowanym przez nauczycieli przedmiotowo i relacjami z rodzicami o charakterze autorytarnym. Styl wychowawczy rodziców, kontakty z nauczycielami i rówieśnikami okazały się więc być istotnymi korelatami typu partycypacji społecznej adolescentów.

Mimo że teoria partycypacji społecznej jest stosunkowo nowa i przeprowadzono jedynie kilka badań diagnozujących orientacje życiowe nastolatków i wyłaniających się dorosłych (por. Jankowski i Rękosiewicz, 2013; Rękosiewicz, 2014), można przytoczyć wstępnie zarysowujące się tendencje rozwojowe. Zgodnie z teorią, przewaga orientacji tranzytywnej nad moratoryjną, którą można traktować jako wskaźnik przechodzenia do dorosłości, obserwowana jest dość późno, bo dopiero w fazie wyłaniającej się dorosłości. Co ciekawe, mimo wzrostu natężenia orientacji tranzytywnej i spadku natężenia orientacji moratoryjnej w kolejnych grupach wiekowych – od wczesnej adolescencji do wyłaniającej się dorosłości - obserwuje się różnice w zakresie natężenia dwóch orientacji wśród uczniów różnych typów szkół (Rękosiewicz, 2014). Badania ujawniły, że uczniowie liceum ogólnokształcącego oraz szkoły zawodowej nie różnili się natężeniem orientacji moratoryjnej od uczniów gimnazjum. Istotnie od gimnazjalistów różnili się w późnej adolescencji jedynie uczniowie technikum – poziom orientacji moratoryjnej był u nich istotnie niższy. Uczniowie gimnazjum charakteryzowali się niższym natężeniem orientacji tranzytywnej niż uczniowie technikum i szkoły zawodowej oraz studenci i słuchacze studium policealnego. Uczniowie technikum i szkoły zawodowej są bardziej zorientowani tranzytywnie niż ich rówieśnicy w liceum ogólnokształcącym. Być może zjawisko to związane jest z szybszym wejściem tych

uczniów na rynek pracy, a co za tym idzie szybciej pojawiającą się koniecznością podejmowania decyzji związanych z wkroczeniem w dorosłość (przynajmniej w aspekcie edukacyjno-zawodowym). Interesujący wynik dotyczył słuchaczy studium policealnego, którzy osiągnęli wyższy poziom orientacji tranzytywnej niż studenci (a także wszystkie pozostałe grupy edukacyjne). Studenci pod tym względem nie różnili się istotnie od późnych adolescentów. Młodzi ludzie wybierający ścieżkę edukacyjną gimnazjum – liceum ogólnokształcące – studia wyższe mają tendencję do odraczania dorosłości. Jest to ścieżka trwająca długo (około jedenastu lat), co daje możliwość przesuwania w czasie zorientowania na dorosłość i wkraczania w kolejną fazę rozwojową. Wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych generalnie zaobserwowano dość wyrównany poziom natężenia dwóch orientacji na stosunkowo wysokim poziomie (poza uczniami technikum, u których poziom orientacji tranzytywnej przeważał nad moratoryjną – siła efektu mierzona *d-Cohena* była jednak w tej grupie niewielka, na poziomie 0,25; dla porównania w innych grupach, w których zaobserwowano tę samą konfigurację orientacji życiowych, siła efektu wynosiła - wśród studentów 0,61 i wśród słuchaczy szkoły policealnej 0,81). Skutkowało to wyróżnieniem typu integracyjnego jako pojawiającego się w tej grupie najczęściej.

Podobne wyniki uzyskano w badaniach przeprowadzonych w Niemczech (Reinders i Butz, 2001) na uczniach dziewiątych klas, w wieku ok. 16-17 lat, z trzech typów szkół (*Gymnasium*, *Gesamtschule* oraz *Realschule* – odpowiedniki polskich szkół ponadgimnazjalnych: liceum ogólnokształcącego i szkół techniczno-zawodowych). Najczęściej występującym typem partycypacji społecznej (u 45% badanych) był typ integracyjny, czyli o dość wysokim poziomie zarówno orientacji moratoryjnej, jak i tranzytywnej.

Autorzy koncepcji partycypacji społecznej nie określają żadnego typu partycypacji społecznej jako optymalnego. Wydaje się jednak, że dla satysfakcjonującego wkroczenia w dorosłość najbardziej sprzyjającymi typami są typ asymilacyjny oraz integracyjny. Wyniki wstępnie przeprowadzonych badań (Rękosiewicz, 2013b<sup>1</sup>) wskazują, że typ asymilacyjny (o wysokim natężeniu orientacji tranzytywnej oraz niskim orientacji moratoryjnej) wiąże się z niskim natężeniem na skali eksploracji ruminacyjnej oraz z wysokim na pozostałych czterech.

---

<sup>1</sup> Badania przeprowadzone w ramach projektu badawczego NCN OPUS 2 nr rejestracyjny 2011/03/B/HS6/01884 pt.: *Mechanizmy formowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości: regulacyjna rola emocji samoświadomościowych* na lata 2012 – 2015 (kierownik projektu: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska, Instytut Psychologii UAM w Poznaniu).

Warto zwrócić uwagę, że orientacja moratoryjna tym różni się od eksploracji wszerz i w głąb, że określa tylko i wyłącznie te działania, które są skupione na czerpaniu satysfakcji z samego aktu działania. Można to wyjaśnić używając porównania do teorii przyjemności funkcjonalnej Charlotte Bühler (1933, za: Brzezińska, 1992) odnoszącej się do zabawy dziecięcej. Działania powiązane z orientacją moratoryjną są podejmowane – jak zabawa - z własnej woli, bez przymusu oraz dla samej przyjemności. Eksploracja wszerz i w głąb, z kolei, zawsze wiąże się z takimi działaniami, które są nakierowane na przyszłość, na dalszy rozwój tożsamości. Wysoki poziom orientacji moratoryjnej jest pożądany we wczesnej adolescencji. W fazie późnej adolescencji czy wyłaniającej się dorosłości stanowić może czynnik ryzyka, szczególnie, jeśli wiąże się z niskim natężeniem na skali orientacji tranzytywnej.

Typy asymilacyjny i integracyjny (o wysokim natężeniu orientacji tranzytywnej) wiążą się ponadto ze zwiększonym natężeniem podejmowania zobowiązań oraz identyfikacji z zobowiązaniami (Rękosiewicz, 2013b). W niemieckich badaniach uczniowie o typie integracyjnym odczuwali niski poziom pesymizmu związanego z przyszłością – zarówno własną jak i przyszłością ludzi w ogóle (Reinders i Butz, 2001). Typ asymilacyjny współwystępuje także z dobrą umiejętnością regulacji emocji – umiejętnością powoli kształtowaną w okresie wczesnej adolescencji, ale traktowaną jako normę rozwojową w czasie wkraczania w dorosłość (najsłabiej pod tym względem wypadają osoby o typie segregacyjnym) (Jankowski i Rękosiewicz, 2013).

Jak dotąd wiadomo jedynie, że typy partycypacji społecznej współwystępują z określonym natężeniem wymiarów tożsamości. Niejasna jest jednak zależność przyczynowo-skutkowa. Uważam, że na podstawie teorii zasadne jest postawienie hipotezy, że to typ partycypacji społecznej warunkuje w dalszej kolejności rozwój tożsamości. Jedynie orientacja tranzytywna (a więc i typy asymilacyjny i integracyjny) mobilizują do działań eksploracyjnych i zobowiązaniowych. Wydaje się, że działania te nie są wręcz możliwe bez nastawienia na przejście do kolejnej fazy rozwojowej.

## **2.4. Podsumowanie**

Spoleczne uwarunkowania rozwoju tożsamości, w porównaniu z podmiotowymi, są, jak dotąd, obszarem słabiej przez naukową psychologię eksplorowanym. Na podstawie teorii i dostępnych mi badań empirycznych na ten temat zakładam, że czynnikami wspierającymi rozwój tożsamości są m.in.: (1) różnorodne oferty działania, z których jednostka może korzystać i w ten sposób dokonywać samodzielnych eksploracji oraz możliwość tworzenia

ofert działania w swoim środowisku, (2) elastyczne stosowanie stylów wychowawczych rodziców – dopasowane do umiejętności dziecka (wynikających m.in. z jego wieku i wcześniejszych doświadczeń) i jego chęci do podejmowania danego działania, (3) zorientowanie tranzytywne, a więc na przejście do kolejnej fazy rozwojowej, mobilizujące do eksplorowania i podejmowania zobowiązań.

Na ogólne czynniki ryzyka w rozwoju tożsamości (pochodzące zarówno ze środowiska jak i od jednostki) składają się:

- 1) środowisko ubogie w różnego rodzaju alternatywy: gdy ofert działania w środowisku jest mało, albo nie są dostępne, można powiedzieć, że młody człowiek nie ma z czego dokonywać wyborów, nie ma możliwości wypróbowywania się w różnych rolach społecznych, itp.;
- 2) środowisko uniemożliwiające dokonywanie samodzielnych wyborów: gdy dostępne są oferty, ale ze środowiska płynie zakaz samodzielnego dokonywania wyborów, co ma miejsce np. w domach rodzinnych z nadopiekuńczymi rodzicami, z usztywnionym stylem wychowawczym mimo wzrastających umiejętności dziecka i jego gotowości do działania;
- 3) brak własnej woli dokonywania eksploracji i podejmowaniu zobowiązań: gdy w środowisku dostępne są oferty działania, środowisko zaprasza do korzystania z ofert, a przynajmniej nie zabrania podejmowania własnych działań, ale wewnętrzne ograniczenia jednostki to uniemożliwiają.

Na wewnętrzne ograniczenia wyróżnione w ostatnim punkcie składają się tak różnorodne czynniki podmiotowe i społeczne, jak np. silny lęk przed samodzielnością, niskie poczucie bezpieczeństwa, poczucie inności, uwarunkowania temperamentalne, a także, hipotetycznie, silne nasilenie orientacji moratoryjnej przy niskim poziomie orientacji tranzytywnej.

Same w sobie cechy środowiska społecznego (jak dostępność ofert czy poziom elastyczności stosowania stylów wychowawczych przez rodziców) nie determinują w pełni tego, w jaki sposób tożsamość wkraczającego w dorosłość człowieka będzie się rozwijać. Przypuszczam, że duże znaczenie w tym procesie ma także to, w jaki sposób potencjał środowiska społecznego zostanie przez młodego człowieka wykorzystany – czy skorzysta z dostępnych ofert, czy będzie także dokonywał w tym obszarze samodzielnej inicjatywy, czy będzie zorientowany nie tylko moratoryjnie – na korzystanie dla przyjemności z dostępnych ofert, ale czy wykorzysta je także w przejściu do dorosłości jako pola do nabywania nowych

umiejętności niezbędnych w życiu dorosłym. Dopiero kombinacja cech środowiska i działania własnego dorastającego i wyłaniającego się dorosłego buduje pełniejszy obraz uwarunkowań rozwoju tożsamości. Można podejrzewać, że jednym z istotnych w procesie budowania tożsamości czynników podmiotowych jest także poziom inteligencji. Inteligencja wydaje się nabierać szczególnego znaczenia wśród osób o niskim jej poziomie, bo, jak można zakładać, może on utrudniać samodzielną inicjatywę w tworzeniu ofert działania, utrzymywać wysoki poziom orientacji morderyjnej, czy współwystępować ze słabszą dostępnością ofert środowiska czy usztywnionym stylem wychowawczym rodziców wynikającym z postrzegania swoich dzieci jako nie w pełni stających się dorosłymi – tzw. „wiecznych dzieci”.

## **Rozdział 3.**

### **Rozwój tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną**

#### **3.1. Wprowadzenie**

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią około 1% populacji (Maulik, Mascarenhas, Mathers, Dua i Sabena, 2011). Psychologia jako dziedzina nauki od stosunkowo niedługo czasu zajmuje się jednak tą grupą osób. Jednym z najsłabiej poznanych obszarów ich funkcjonowania jest wkraczanie w dorosłość. Wśród osób sprawnych intelektualnie zaobserwowano nowe zjawisko rozwojowe – fazę wylaniającej się dorosłości (pierwszy etap wczesnej dorosłości) i odraczanie dorosłości, tj. coraz późniejsze podejmowanie ról społecznych okresu dorosłości, jak i coraz później kształtujące się poczucie zrębów tożsamości. Czy takie same zjawiska zachodzą wśród młodych osób z niepełnosprawnością intelektualną i czy takie same są ich przyczyny? – na te pytania psychologia rozwoju człowieka nie ma jeszcze odpowiedzi.

Osoby z ograniczeniami sprawności, jak wskazują badania, znajdują się zwykle w trudniejszej sytuacji społecznej i zawodowej niż ich sprawni rówieśnicy (np. Brzezińska i Zwolińska, 2010; Chodynicka i Rycielski, 2008). Czynniki ryzyka w rozwoju osób dorosłych i wkraczających w dorosłość z ograniczeniami sprawności, jak wynika z badań, są głównie bycie kobietą, mieszkańcem wsi, posiadanie niskiego wykształcenia, samotność, niepełnosprawność od urodzenia, bycie wychowywanym poprzez nadmierną opiekę i niskie wymagania lub słabe wsparcie i wysokie wymagania (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rycielski, 2008; podobne wyniki - Wagner, Newman, Cameto i Levine, 2006). Prawdopodobnie więc ewentualne problemy w rozwoju w trakcie wkraczania w dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną są spowodowane nie tylko samymi ograniczeniami w funkcjonowaniu poznawczym, ale, tak jak i u osób z innymi rodzajami niepełnosprawności, także specyficznymi doświadczeniami w kontaktach z rodzicami i osobami z dalszego otoczenia społecznego. Można zakładać, że w ich przypadku mamy do czynienia nie tyle z odraczaniem dorosłości (tj. odkładaniem w czasie realizowania nowych zadań rozwojowych i budowania tożsamości z własnej woli), ale z jej opóźnieniem (tj. niepodejmowaniem nowych

zadań w wyniku ograniczeń społecznych czy wynikających z własnej niepełnosprawności).

## **3.2. Psychospołeczny obraz niepełnosprawności intelektualnej**

### **3.2.1. Opis, przyczyny i rozpowszechnienie niepełnosprawności intelektualnej**

Zarówno niepełnosprawność intelektualna, jak i szeroko – sama niepełnosprawność na przestrzeni ostatnich lat definiowane były na różne sposoby. Niepełnosprawność pojmowana była jak dotąd według trzech modeli - medycznego, funkcjonalnego i społecznego (Wiliński, 2010). Model medyczny, historycznie najstarszy, definiował niepełnosprawność jako uszkodzenie lub upośledzenie (ang. *impairment*). Światowa Organizacja Zdrowia w 1980 roku, zgodnie z tym modelem, definiowała niepełnosprawność jako obniżenie wydajności lub nieprawidłowości w budowie anatomicznej czy funkcjonowaniu człowieka pod względem psychicznym lub fizycznym, a także psychospołeczne konsekwencje tego upośledzenia (WHO, 1980). Według takiego podejścia niepełnosprawność wywołana jest czynnikami biologicznymi lub fizycznymi, np. czynnikami genetycznymi, patogenami, urazami, uszkodzeniami mechanicznymi, w związku z czym pomocą osobom nią dotkniętym służą rehabilitacja medyczna czy farmakoterapia – specjalistyczna opieka medyczna.

Model społeczny stanął w opozycji do medycznego, głosząc, że niepełnosprawność jest efektem nieprawidłowej i dyskryminującej organizacji życia społecznego, służącej zdrowemu i sprawnemu człowiekowi w sile wieku. Za powstanie niepełnosprawności, rozumianej jako wykluczenie (w odniesieniu do otoczenia społecznego) lub niemożność użycia (w odniesieniu do otoczenia fizycznego), obwiniano niesprawiedliwe organizowanie życia społecznego, czy fizycznej przestrzeni publicznej, które to nie uwzględniały specyficznych potrzeb osób niepełnosprawnych. Założono, że np. osoba poruszająca się na wózku nie czułaby się niepełnosprawna, gdyby mogła samodzielnie dotrzeć w wybrane miejsca, czy wykonywać codzienne czynności – co wiązałoby się z usunięciem istniejących barier zarówno architektonicznych, jak i społecznych – np. uprzedzeń co do szkół integracyjnych, rodzicielstwa kobiet na wózkach, itp. Środki pomocy osobom niepełnosprawnym w modelu społecznym skupiają się na usuwaniu przeszkód fizycznych (np. poprzez realizowanie idei uniwersalnego projektowania; por. Błaszak i Przybylski, 2010) i „społecznych”: na walce z uprzedzeniami, marginalizacją i wykluczeniem społecznym osób niepełnosprawnych.

Obowiązujący obecnie model funkcjonalny w pewnym sensie łączy ze sobą modele medyczny i społeczny. Zgodnie z nim Światowa Organizacja Zdrowia (2001) ujmuje

niepełnosprawność (ang. *disability*) jako ograniczenie lub brak możliwości prowadzenia aktywnego życia w sposób typowy dla człowieka sprawnego będącego w tym samym wieku i tej samej płci. Zgodnie z modelem funkcjonalnym główną formą pomocy wobec osób z ograniczeniami sprawności powinno być oddziaływanie wspomagające w adaptacji do środowiska, w którym żyje – poprzez oddziaływanie na ograniczenia biologiczne (rehabilitacja, farmakoterapia, itp.) jak i na środowisko i poprzez środowisko, w którym osoba niepełnosprawna żyje, a więc przekształcanie „upośledzającego społeczeństwa” (Barnes i Mercer, 2008, s. 24) w społeczeństwo zintegrowane, otwarte na różnorodność, itd.

Równie duże zmiany zaszły w definiowaniu niepełnosprawności intelektualnej (Kowalik, 2006). Terminologia uległa przemianom od oligofrenii (z trzema stopniami – debilizmem, imbecyлизmem, idiotyzmem) i niedorozwoju umysłowego, przez upośledzenie umysłowe, aż do niepełnosprawności intelektualnej (Wyczesany, 2006). Jeszcze niedawno obowiązujący termin „upośledzenie umysłowe” (ang. *mental retardation*) zastąpiono „niepełnosprawnością intelektualną” (ang. *intellectual disability*) (Schalock i in., 2007), co ma podkreślać „nie-pełną sprawność” osób nią dotkniętych, wskazywać na ograniczenia jedynie w zakresie funkcjonowania intelektualnego i zapobiegać stygmatyzacji czy generalizacji niepełnosprawności na inne niż intelektualny obszary. Popularyzację tego nowego określenia rozpoczęła zmiana nazwy Międzynarodowego Stowarzyszenia do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym na Międzynarodowe Stowarzyszenie do Badań nad Niepełnosprawnością Intelektualną (*IASSID – International Association for the Scientific Study of Intellectual Disability*) w 1997 roku. W Stanach Zjednoczonych w dalszej kolejności inne instytucje zaczęły wprowadzać zmiany w nazwach – np. Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej - *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD* (wcześniej *American Association on Mental Retardation*), komisja doradzająca prezydentowi USA – *President’s Committee for People With Intellectual Disabilities* (wcześniej *President’s Committee for People With Mental Retardation*), czy czasopismo naukowe *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities* (dawniej: *American Journal on Mental Retardation*). W 2010 r. wprowadzono zmiany w prawie, nakazujące zastępować w dokumentach prawnych określenie upośledzenia umysłowego niepełnosprawnością intelektualną (Diament, 2010). Także w wdyanym w 2013 roku DSM-5 pojęcie upośledzenie umysłowe zastąpiono pojęciem niepełnosprawności intelektualnej (APA, 2013a; 2013b). W Polsce, choć nie zachodzą w sprawie nazewnictwa

zmiany na aż tak szeroką skalę<sup>2</sup>, to obserwuje się znaczne zmiany w języku, gdy np. zestawić ze sobą publikacje naukowe czy popularno-naukowe z końca XX w. i lat ostatnich.

ICD-10 definiuje niepełnosprawność intelektualną jako „zatrzymanie lub niepełny rozwój umysłowy, manifestujące się upośledzeniem w okresie wzrastania, zwłaszcza w zakresie umiejętności związanych z ogólnym stanem inteligencji np. kognitywne, językowe, ruchowe i społeczne” (WHO, 2009, s. 244). Ze względu na poziom obniżenia sprawności intelektualnej, rozwoju mowy, funkcjonowania społecznego, sprawności motorycznej oraz zdolności do uczenia się i radzenia sobie w różnych obszarach życia wyodrębnia się cztery stopnie niepełnosprawności intelektualnej:

- stopień lekki: zakres IQ: 50-69;
- stopień umiarkowany: zakres IQ: 35-49;
- stopień znaczny: zakres IQ: 20-34;
- stopień głęboki: zakres IQ: < 20;

Osoby z lekkim stopniem stanowią zdecydowaną większość osób z niepełnosprawnością intelektualną, bo aż 85%, osoby z umiarkowanym stopniem – 10%, znacznym – 4%, a z głębokim około 1% (Hodapp i Dykens, 2003). Ponadto, w diagnozie niepełnosprawności intelektualnej (wg DSM-5) opisuje się współwystępujące deficyty zdolności przystosowania przynajmniej w dwóch spośród następujących obszarów: porozumiewania się, zaradności osobistej, prowadzenia domu, stanowienia o sobie, umiejętności interpersonalnych, korzystania ze źródeł wsparcia społecznego, możliwości uczenia się, pracy, wypoczynku, dbania o zdrowie i bezpieczeństwo. Diagnoza ta nastrocza specjalistom jednak spore trudności. O ile bowiem poziom inteligencji jest stosunkowo łatwo mierzalny, dostępne są rzetelne narzędzia do jego badania, o tyle deficyty zachowań adaptacyjnych są trudniejsze do uchwycenia. Z jednej strony, brakuje narzędzi do ich badania - specjaliści posługują się dostępnymi skalami mierzącymi jedynie niektóre z nich, albo wywiadem z osobą diagnozowaną i/lub wywiadem z opiekunami/wywiadem środowiskowym<sup>3</sup>. Z drugiej,

---

<sup>2</sup> Od 1 września 2015 roku obowiązuje w Polsce Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, w których termin „upośledzenie umysłowe” zastąpiony został terminem „niepełnosprawność intelektualna”. (<https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/ksztalcenie-dzieci-niepelnosprawnych-rozporzadzenie-podpisane.html>)

<sup>3</sup> Np. *Skala Umiejętności Społecznych Gunzburgera PAC* (podskale: (1) obsługiwanie siebie, (2) komunikowanie się, (3) uspołecznienie, (4) zajęcia – sprawność manualna i zręczność; *Skala Dojrzałości Społecznej Dolla*

utrzymują się dyskusje, czy trudności przystosowawcze są faktycznie bezpośrednim efektem niepełnosprawności intelektualnej, czy wynikają może z oddziaływań środowiskowych (por. Zigler, 2001).

Według metaanalizy opublikowanej w 2011 roku, zbierającej dane z badań lat 1980-2009 nad rozpowszechnieniem niepełnosprawności intelektualnej, dotyczy ona około 1% populacji (dokładny wskaźnik wynosi 10,37 / 1000 osób; Maulik, Mascarenhas, Mathers, Dua i Saxena, 2011). Wskaźnik ten wahał się od mniej niż 1% do aż 15% w różnych badaniach i był najniższy w krajach najbardziej rozwiniętych. Rozpowszechnienie niepełnosprawności intelektualnej w niektórych badaniach (choć nie we wszystkich np. Reschly i Jipson, 1976; za: Leonard i Wen, 2002) jest wyższe u mężczyzn niż u kobiet – według niektórych doniesień u mężczyzn diagnoza niepełnosprawności intelektualnej stawiana jest nawet 1,3 aż do 1,6 razy częściej niż u kobiet (Leonard i Wen, 2002). Najbardziej prawdopodobne wydają się dwa hipotetyczne wyjaśnienia większego rozpowszechnienia wśród mężczyzn. Pierwsze z nich odnosi się do wielkości płodów – przychodzący na świat chłopcy są średnio więksi od dziewczynek. Tym samym, częściej przy porodach chłopców dochodzi do komplikacji kończących się niedotlenieniem mózgu i w dalszej kolejności niepełnosprawności intelektualnej. Druga hipoteza odnosi się do zespołu łamliwego chromosomu X, którego objawy są zwykle cięższe u mężczyzn niż u kobiet – u mężczyzn częściej też wiążą się z niepełnosprawnością intelektualną.

Niepełnosprawność intelektualna wywołana może być zarówno przez czynniki biologiczne jak i środowiskowe. Na rozpoznane czynniki biologiczne składają się m.in.: mutacje genowe i chromosomowe; w okresie prenatalnym: zaburzenia hormonalne matki, braki żywieniowe matki; zakażenia wirusowe i bakteryjne; zatrucia organizmu matki alkoholem lub innymi substancjami psychoaktywnymi (Deb, 2010); niedotlenienie mózgu w trakcie porodu; infekcje opon mózgowo-rdzeniowych i mózgu, infekcje bakteryjne, wirusowe, grzybicze; zakażenia pochodzenia zwierzęcego; stłuczenia i urazy mózgu (McDermott, Durkin, Schupf i Stein, 2007).

W większości przypadków jednak trudno ustalić etiologię niepełnosprawności intelektualnej, dotyczy to w szczególności przypadków lekkiego stopnia (Sturmei, 2010). W związku z tymi trudnościami wyróżniono niepełnosprawność intelektualną wywołaną

---

(ogólna zaradność, zaradność podczas jedzenia i w czasie ubierania się, próba lokomocji, umiejętność zajęcia się zabawą i pracą, porozumiewanie się, samodzielność, uspołecznienie).

czynnikami środowiskowymi (czasami nazywanymi też rodzinnymi lub kulturowo-rodzinnymi). Te czynniki to głównie nasilona deprivacja sensoryczna i społeczna. W przypadku niepełnosprawności intelektualnej o podłożu środowiskowym czasami obserwuje się niepełnosprawność także u innego członka rodziny, najczęściej diagnozuje się stopień lekki, a niepełnosprawność intelektualna rzadko współwystępuje z fizyczną (w przeciwieństwie do niepełnosprawności intelektualnej o podłożu biologicznym – w takim przypadku diagnozuje się zwykle pozostałe stopnie oraz często współwystępowanie z niepełnosprawnością fizyczną). Czynniki środowiskowe wzbudzają jednak wiele kontrowersji pozostając jedynie hipotezą (por. Hodapp i Dykens, 2003). Nie jest jasne, czy niepełnosprawność zawsze w takich przypadkach jest wynikiem zaniedbań rodzinnych, wychowawczych, zubożenia środowiska, czy też istnieją nieznane dotąd jej przyczyny biologiczne.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią bardzo zróżnicowaną grupę. Niepełnosprawność intelektualna może współwystępować z pewnymi zaburzeniami, jak np. zespół Downa, czy zespół łamliwego chromosomu X. Obraz kliniczny poszczególnych zespołów czy chorób może być przy tym bardzo zróżnicowany, szczególnie jeśli chodzi o możliwości intelektualne osób nimi dotkniętych. Ponadto osoby o tym samym stopniu niepełnosprawności mogą charakteryzować się różnymi umiejętnościami poznawczymi i społecznymi – różne mogą być bowiem przyczyny niepełnosprawności, mogło dojść do uszkodzenia różnych obszarów mózgu. W związku z tym, niezwykle trudne do ustalenia są rokowania rozwoju w jednostkowym przypadku – przy diagnozie niepełnosprawności intelektualnej zawsze zakłada się możliwość rozwoju, ale granice tego rozwoju nie są znane – nie można zatem przewidzieć z całą pewnością, w jaki sposób będzie funkcjonować podczas wkraczania w dorosłość osoba o danym stopniu niepełnosprawności intelektualnej. Jednocześnie dowiedziono już, że rozwój osób z niepełnosprawnością intelektualną w wielu obszarach przebiega według takiego samego porządku jak u osób sprawnych, ale z opóźnieniem czasowym. Dzieje się tak np. w przypadku kolejnych faz stadium sensomotorycznego według Piageta, seriacji i klasyfikacji w okresie operacji konkretnych, czy rozumowania moralnego (za: Hodapp, Burack i Zigler, 1995). W diagnozie poziomu rozwoju danego obszaru można więc, poza diagnozą stanu obecnego, także u osób z niepełnosprawnością intelektualną, przewidzieć następny krok w rozwoju. Już w dzieciństwie ujawniają się opóźnienia rozwojowe wobec sprawnych rówieśników (np. w rozwoju interakcji rówieśniczych nawiązywanych przez dzieci - Bokus, 1988). Sprawia to, że

niepełnosprawność intelektualną diagnozuje się już w okresie dzieciństwa, ale diagnoza ta musi być powtarzana ze względu na podleganie osób z niepełnosprawnością stałemu procesowi rozwoju i ze względu na niemożność przewidzenia końcowego stanu rozwoju poziomu inteligencji czy zdolności przystosowania (stąd np. diagnoza stopnia niepełnosprawności intelektualnej może się zmienić od dzieciństwa do dorosłości).

O ile u osób sprawnych zakłada się pewną równowagę pomiędzy oddziaływaniem czynników biologicznych i środowiskowych na rozwój, o tyle u osób z niepełnosprawnością intelektualną podkreśla się szczególne znaczenie czynników środowiskowych (Hodapp, Burack i Zigler, 1995). Osoby te są opóźnione pod względem rozwoju od swoich sprawnych rówieśników, a bezpośrednia przyczyna tego opóźnienia tkwi zazwyczaj w czynnikach biologicznych. Odpowiednie oddziaływania środowiskowe nabierają dużego znaczenia, mogą bowiem w niektórych przypadkach wspomóc rozwój osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Środowisko edukacyjne, domowe (rodzice i rodzeństwo, dalsza rodzina), a nawet wartości czy zwyczaje panujące w środowisku jednostki mogą oddziaływać na jej zachowanie, sposób uwidaczniania się niepełnosprawności (zachowania adaptacyjne), utrwalanie tych zachowań lub ich zmianę.

### **3.2.2. Wykluczenie społeczne i integracja społeczna osób z niepełnosprawnością intelektualną**

Niepełnosprawność intelektualna jest z jednej strony zjawiskiem biologicznym – ograniczona jest sprawność działania umysłu człowieka. Z drugiej strony, jest to zjawisko społeczne, jeśli wziąć pod uwagę trudności adaptacyjne osób nią dotkniętych. Można także ujmować zjawisko szerzej, analizując relacje między społeczeństwem a mniejszością społeczną osób niepełnosprawnych oraz znaczenie tych relacji dla rozwoju osób z ograniczeniami sprawności.

W XX wieku niepełnosprawność była postrzegana przez państwa jako zjawisko, które należy kontrolować poprzez zapewnianie opieki (głównie medycznej) i minimalizowanie jej wpływu na życie reszty społeczeństwa. Tym samym, osoby z niepełnosprawnością, w tym intelektualną, były wykluczone z głównego nurtu życia społecznego, ale też gospodarczego. Dopiero koniec XX i początek XXI wieku przyniosły większe zainteresowanie osobami z niepełnosprawnością. Wzrastająca ich liczba sprawiła, że pod względem czysto ekonomicznym przestało się opłacać trzymanie osób niepełnosprawnych poza głównym nurtem życia gospodarczego – świadczenia kompensacyjne okazały się zbyt kosztowne. Dużo

sensowniejszym wyjściem z tego punktu widzenia okazało się włączenie osób z niepełnosprawnością w rynek pracy. Podejście do niepełnosprawności staje się obecnie nawet ważnym warunkiem rozwoju państw, które stają przed problemem demograficznym związanym ze starzeniem się społeczeństwa i wzrastaniem liczby osób niepełnosprawnych. Uznawanie osób niepełnosprawnych za nieproduktywne utraciło sens, zaczęto je postrzegać jako zasób ludzki, siłę roboczą – co miało swe pozytywne skutki w formie integracji społecznej przynajmniej w obszarze pracy zawodowej. Jednocześnie znaczenia nabrały zmiany ładu społecznego w wielu państwach, wyrażające się we wpływie praw człowieka na obowiązujące stosunki społeczne. Nastąpiło pewne wyczulenienie na przejawy dyskryminacji wobec mniejszości społecznych (w tym osób niepełnosprawnych), a wartością stała się równość osób bez względu na poziom sprawności fizycznej i intelektualnej w różnych obszarach życia społecznego. Niepełnosprawność stała się więc sprawą publiczną.

Również nauka zaczęła w większym stopniu interesować się problemami osób niepełnosprawnych (np. socjologia - Goodley, Hughes i Davis, 2012, psychologia - Burack, Hodapp, Iarocci i Zigler, 2012). Tak w nauce, jak i w polityce społecznej niepełnosprawność przestano traktować jako problem jednostki, a zaczęto ją interpretować w kategoriach zjawiska i problemu społecznego, a także ekonomicznego. Zaczęło następować powolne odchodzenie od oddziaływań leczniczych i rehabilitacji medycznej na rzecz szeroko pojętej rehabilitacji obejmującej także aktywizację społeczną i integrację społeczną osób z niepełnosprawnością (Kowalik, 2007). Integracja społeczna, czyli pełnoprawne uczestnictwo osób we wszystkich dziedzinach życia społecznego (Speck, 2005) stała się normatywnym stanem określającym relację między osobami z niepełnosprawnością a tzw. „sprawnymi”.

Przejsie od kompensacji i opieki (a tym samym wykluczenia społecznego) do integracji społecznej, nazywane polityką emancypacji (Gąciarz, 2014), nie zachodzi jednak w państwach w tym samym tempie. Choć deklaruje się powszechnie dążenie do integracji społecznej, a najmniejsze przejawy dyskryminacji są natychmiast piętnowane, to trudno nie dostrzec problemów, które społeczeństwo tworzy osobom z niepełnosprawnością. Są to wszelkiego rodzaju bariery (fizyczne, mentalne, organizacyjne, instytucjonalne) w dostępie do różnych aktywności, które w gruncie rzeczy wyznaczają granice sprawności i niepełnosprawności. Wydaje się, że w Polsce nie zostały jeszcze w pełni wdrożone założenia integracji społecznej. Wyniki badań tego zjawiska wskazują wręcz na dużą dysproporcję między deklaracjami a realiami. Wykazano na przykład, że formy wsparcia finansowego mają

dezaktywizujący wpływ na osoby niepełnosprawne, nieefektywny jest podział obowiązków między instytucjami, brakuje koordynacji działań w administracji publicznej, a osoby niepełnosprawne są wykluczone cyfrowo (Gąciarz, 2014). Podtrzymywane są rozwiązania instytucjonalne wielokrotnie uznawane za nieefektywne. Z drugiej strony obserwuje się zjawisko słabej samoorganizacji środowisk osób niepełnosprawnych. Oczywiście szczególne znaczenie ma to w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną, które mogą przejawiać takie problemy z powodu samych ograniczeń intelektualnych. Tym bardziej potrzebne jest im wsparcie społeczne w celu zadbania o ich prawa.

Barbara Gąciarz (2014) argumentuje, że warunkiem integracji jest zmiana polegająca na upodmiotowieniu osób z niepełnosprawnościami, to znaczy na zapewnieniu tym osobom wyboru w ważnych życiowych obszarach – np. rehabilitacji, czy form wsparcia instytucjonalnego. Poszanowanie praw człowieka, możliwość realizowania własnego stylu życia (por. Siciński, 2002), swobodnego kształtowania własnej tożsamości osobistej i społecznej, swobodnej komunikacji i budowania relacji z innymi osobami wydają się tak cechami, jak i warunkami integracji społecznej. Maria Stojkow i Dorota Żuchowska wskazują, że „polityka emancypacji oznacza zniwelowanie nierówności i powstanie takiej organizacji życia zbiorowego, w której jednostka ma wolność i niezależność działania w ramach życia społecznego, ograniczoną tylko koniecznością poszanowania zobowiązań wobec zbiorowości i innych jednostek” (Stojkow i Żuchowska, 2014, s. 155). W mówieniu o niepełnosprawności emancypacja polega na ujęciu w jej definicji nie tylko barier własnych, jakie wyznacza defekt fizyczny organizmu jednostki, ale też barier społecznych, wyznaczanych przez inne osoby. Autorki uważają, że pełna integracja wymaga przejścia od tożsamości oporu do tożsamości projektu – tzn. od budowania tożsamości sprzeciwiającej się marginalizowaniu osób niepełnosprawnych do budowania tożsamości równych praw, ale też równej wartości osób sprawnych i z niepełnosprawnością.

Postulaty autorek wydają się z jednej strony banalne lub już niepotrzebne, w kontekście zmian zachodzących w państwach, o których pisałam wcześniej. Jednocześnie, zmiany te zachodzą bardzo powoli, a integracja społeczna bywa rozumiana na opak, tym samym drogi dojścia do niej nie są w gruncie rzeczy wyrazem emancypacji. Budowanie toalet czy odrębnych wejść dla osób niepełnosprawnych w nowopowstałych budynkach jest prostym przykładem stałego traktowania osób niepełnosprawnych jako „innych”, posiadających co prawda swoje prawa, ale właśnie odrębne. W odniesieniu do osób

niepełnosprawnych takim przykładem jest także ciągle utrzymujące się w Polsce szkolnictwo specjalne, wielokrotnie dyskutowane i wzbudzające wiele kontrowersji. Moim zdaniem, przy wszystkich swoich plusach, ma ono jeden podstawowy minus – tzn. zarezerwowane jest dla osób traktowanych jako inne, wymagające specjalnych praw, a tym samym nadal będące pod opieką osób sprawnych. W moim przekonaniu nie jest to przykład integracji, a właśnie wykluczenia społecznego. Jest to, znów moim zdaniem, przykład czegoś, co Włodzisław Zeidler nazywa uczuciem miłosierdzia wobec osób niepełnosprawnych, które jest cnotą w kontekście religii, ale nie w kontekście polityki – tutaj określa je on nawet jako wykroczenie przeciwko zasadzie sprawiedliwości (Zeidler, 2007). Prawidłowo rozumiana integracja społeczna – jako przeciwieństwo wykluczenia społecznego – nie jest włączeniem osób sprawnych do głównego nurtu życia społecznego, tworzonego przez osoby sprawne (rozumienie jako integracja pośrednia – por. Speck, 2005, s. 384). Integracja społeczna, aby spełniała swoje cele, musi być rozumiana jako wspólne – tak zwanego *mainstreamu* i osób z różnych mniejszości, w tym osób niepełnosprawnych – tworzenie takich warunków i norm życia społecznego, które będą odpowiadały na potrzeby wszystkich grup społecznych, w oparciu o ich współpracę i przekonanie o równych prawach i przynależności do wspólnoty.

Tymczasem osoby niepełnosprawne w Polsce czują się dyskryminowane i to w większym stopniu niż osoby sprawne (Czapiński i Panek, 2015). W *Diagnozie społecznej 2015* osoby badane w odpowiedziach na pytanie *Kto lub co zdecydowało, że miniony rok był dla Ciebie udany lub nieudany?* częściej w porównaniu z pełnosprawnymi wskazywały na los (opatrność) a rzadziej na samych siebie – niepełnosprawni w mniejszym stopniu niż sprawni wykazywali się autodeterminizmem a w większym niż sprawni fatalizmem. Wydaje się więc, że ograniczenie sprawności może odbijać się na samoocenie, a przynajmniej na poczuciu sprawstwa i wpływu na własne życie.

Wykluczenie społeczne wydaje się mieć szczególnie duże znaczenie w rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną, które są najbardziej stygmatyzowaną i wykluczaną społecznie grupą spośród osób o różnych niepełnosprawnościach (WHO i The World Bank, 2011). Badania, w których udział wzięło 667 ekspertów zajmujących się niepełnosprawnością z 88 krajów ze wszystkich kontynentów, w tym z Polski (Scior i in., 2015) wykazały, że na poziomie deklaracyjnym panuje zgoda (szczególnie w państwach o średnich i wysokich dochodach obywateli) co do potrzeby integracji społecznej. W tym samym czasie postrzega się ją jako niepraktyczną albo niemożliwą do osiągnięcia. Panuje zgoda co do tego, że

integracja jest potrzebna, ale „nie w moim otoczeniu”. Jednocześnie w wielu krajach panuje lęk przed tym, że osoby niepełnosprawne intelektualnie przejmą zasoby osób sprawnych, tym samym utrudniając im utrzymanie dotychczasowego stylu życia i możliwości, z których korzystali – dotyczyło to szczególnie obszaru edukacji i rynku pracy. Oczekiwania wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną są także ogólnie niskie. Osoby te postrzegane są jako niezdolne do niezależnego i samodzielnego życia czy pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Dodatkowym niekorzystnym dla niepełnosprawnych zjawiskiem jest generalnie słabe zainteresowanie władz ich problemami. Władze wielu krajów, co prawda, przygotowują sporo programów przeznaczonych dla osób z niepełnosprawnościami, ale nie z niepełnosprawnością intelektualną.

Taka sytuacja wydaje się nie pozostawać bez wpływu na rozwój tożsamości osobistej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wykluczenie społeczne wiąże się z ograniczeniem możliwości eksploracji i podejmowania zobowiązań. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną wkraczające w dorosłość przy podejmowaniu różnorodnych zadań rozwojowych mogą doświadczać specyficznych trudności psychologicznych. Np. w badaniach z udziałem osób z lekką i umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną (Larkin, Jahoda, MacMahon i Pert, 2012) wykazano, że podczas przejścia z adolescencji do dorosłości często stają się one obiektem ataków agresji ze strony ludzi spoza swojego najbliższego otoczenia społecznego. Jest im tym trudniej radzić sobie z tego typu problemami, że często miewają doświadczenia stygmatyzacji i naznaczania, przez co, jak sugerują autorzy badania, mogą być bardziej wrażliwi na tego typu wydarzenia i reagować na nie emocjonalnie silniej niż osoby bez takich doświadczeń.

Bariery społeczne, ograniczające funkcjonowanie osób niepełnosprawnych głównie do ich własnego środowiska, nie dają możliwości wyboru i swobodnego tworzenia dorosłej wizji siebie. Integracja społeczna mogłaby tymczasem przyczynić się do poprawy obrazu niepełnosprawności intelektualnej, jaką ma wiele osób sprawnych, a także do zmniejszenia ich obaw przed tą grupą społeczną. Choć integracja społeczna miałaby więc niewątpliwe plusy tak dla osób sprawnych jak i z niepełnosprawnością, trudniej o jej osiągnięcie. W związku z trudnością samoorganizacji, czy określenia swoich potrzeb i dążeń przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną (wynikającą z ich ograniczeń intelektualnych) – obowiązkiem szerzenia idei integracji społecznej i przyczyniania się do jej realizacji objęci są, moim zdaniem, specjaliści z jednej strony znający sytuację i potrzeby grupy osób, w imieniu

której działają, a z drugiej posiadający specjalistyczną wiedzę na ich temat – czy to psychologiczną, czy z zakresu pedagogiki specjalnej, polityki społecznej, medycyny, czy innych nauk zajmujących się niepełnosprawnością intelektualną. Choć można by wymienić kilka innych ważnych zadań, które stoją przed osobami pracującymi z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (np. tworzenie optymalnych warunków mieszkalnych dla starzejących się osób nie posiadających opieki w rodzinie, psychoterapia niepełnosprawnych intelektualnie), to dążenie do rzeczywistej integracji społecznej wydaje się obecnie zadaniem najważniejszym, bo ułatwiającym także realizację zadań kolejnych.

### **3.3. Pierwotne i wtórne skutki niepełnosprawności intelektualnej a rozwój tożsamości w późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości**

#### **3.3.1. Pierwotne i wtórne skutki niepełnosprawności intelektualnej**

Stanisław Kowalik (2003) analizując pojęcie niepełnosprawności podkreśla istotność rozumienia jej na dwóch poziomach funkcjonowania człowieka – dysfunkcjonalności organizmu i niepełnosprawności społecznej. Pierwszy z nich odnosi się do niesprawności danego narządu organizmu człowieka – niepoprawnego funkcjonowania któregoś z nich (w wypadku niepełnosprawności intelektualnej – mózgu). Ta niezdolność do wypełniania swych funkcji przez narządy prowadzi do niepełnosprawności społecznej, czyli braku możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Obydwa te czynniki, zdaniem Kowalika, są niezbędne do określenia człowieka mianem niepełnosprawnego. Jeśli doszłoby do uszkodzenia danego narządu, np. nerki, które nie spowodowałyby żadnych zmian w życiu człowieka, trudno byłoby mówić o niepełnosprawności.

Idąc tym tropem, można by wyróżnić w każdym rodzaju niepełnosprawności jej pierwotne i wtórne skutki. Pierwotne skutki stanowiłyby nieuchronny efekt uszkodzenia danego narządu – np. niska inteligencja, problemy z uwagą czy pamięcią jako efekt uszkodzenia struktur mózgowych. Pierwotne skutki można więc odnieść do dysfunkcjonalności organizmu. Wtórne skutki pojawiałyby się dalej w kolejności czasowej, tzn. nie wynikałyby bezpośrednio z uszkodzeń ciała, a bardziej z ich efektów pierwotnych – dla przykładu obniżone poczucie własnej wartości wynikające z trudności w uczeniu się. O ile skutki pierwotne niepełnosprawności intelektualnej są często nieuchronne, pojawiają się wraz z niepełnosprawnością i w niewielkim stopniu poddają się działaniom naprawczym (a przynajmniej w pewnym momencie napotyka się granice możliwości rozwoju), o tyle powstanie skutków wtórnych nie jest bezwzględne (Kowalik, 2003), a jeśli już powstaną, są

bardziej podatne na oddziaływanie innych osób. Kowalik argumentuje, że dysfunkcjonalność organizmu ma charakter predyspozycji do tworzenia trudności życiowych, sytuacji problemowych (1996), co znaczy, że zwiększa ona prawdopodobieństwo pojawienia się skutków wtórnych niepełnosprawności. Czy skutki te pojawią się czy nie, zależy od wielu czynników, wśród których wyróżnić można, poza stopniem uszkodzenia organizmu, także cechy osobowościowe i temperamentalne człowieka, jego sytuację materialną, warunki życiowe, czy wsparcie społeczne. Brak nieuchronności pojawienia się skutków wtórnych niepełnosprawności daje więc pole do pracy dla psychologów – nie tylko w formie pomocowej ale także prewencyjnej.

Jednymi z ważniejszych kryteriów diagnostycznych niepełnosprawności intelektualnej są: (1) poziom intelektualny wyraźnie niższy od przeciętnego, (2) braki w zakresie zachowań adaptacyjnych, (3) początek zazwyczaj we wczesnym okresie rozwoju (Sturmei, 2010). Pierwsze i trzecie kryterium występują jako pierwotny – a więc nieuchronny skutek niepełnosprawności intelektualnej. Braki w zakresie zachowań adaptacyjnych traktować można, z kolei, jako wtórny skutek niepełnosprawności, czyli taki, który pojawia się w ograniczonym stopniu, jeśli udziela się danej osobie wsparcia w rozwoju od najmłodszych lat. Tym wsparciem są, na przykład, zachęcanie i zezwalanie na usamodzielnianie, samostanowienie, niezależność (por. Markowetz, 2000; Schuppener, 2009) – zgodnie z funkcjonalnym modelem niepełnosprawności.

Jednym z prawdopodobnych podmiotowych uwarunkowań rozwoju tożsamości człowieka jest poziom jego funkcjonowania intelektualnego. Rozwój poznawczy w okresie adolescencji – usprawnianie myślenia abstrakcyjnego czy funkcji wykonawczych bywa nawet w teorii traktowany jako warunek formowania tożsamości osobistej. Badania empiryczne nie potwierdzają jednak tego przypuszczenia, dają bowiem niejednoznaczne wyniki (por. Rozdział 3.3.2.). Otwarte pozostaje więc pytanie, w jakim stopniu poziom inteligencji determinuje rozwój tożsamości? Inaczej, czy istnieje ryzyko pojawienia się skutku niepełnosprawności intelektualnej, jakim są trudności w budowaniu tożsamości osobistej i czy jest to skutek pierwotny czy wtórny?

### **3.3.2. Formowanie tożsamości a funkcjonowanie poznawcze**

Dla budowania tożsamości kluczowymi kompetencjami w rozwoju poznawczym są samoświadomość i samowiedza. Idąc za teorią samowiedzy Józefa Kozielskiego (1981) można wyróżnić trzy stadia rozwoju wiedzy o samym sobie: (1) stadium wiedzy elementarnej

przypadające na pierwsze 3-4 lata życia dziecka, (2) stadium samowiedzy zróżnicowanej obejmujące okres między 4 a 11-12 rokiem życia, (3) stadium samowiedzy dojrzałej pojawiające się w okresie między 12 a 24 rokiem życia. Proces budowania samoświadomości rozpoczyna się wcześnie, w okresie ponimowlęcym, a więc w stadium wiedzy elementarnej. Po raz pierwszy już w wieku 18-24 miesięcy dzieci wykształcają zdolność świadomości własnego Ja, czego dowodem jest rozpoznanie przez dziecko własnego odbicia w lustrze (Amsterdam, 1972). Od około trzeciego roku życia zaczyna tworzyć się system pamięci autobiograficznej (Schaffer, 2012), w obręb której wchodzi wspomnienia odnoszące się do własnej przeszłości dziecka. Pamięć autobiograficzna staje się podstawą budowania tożsamości, dając dziecku poczucie ciągłości własnego życia. W stadium wiedzy elementarnej dzieci zaczynają sobie zdawać sprawę ze swojej odrębności fizycznej i psychicznej, uczą się przedstawiać własny obraz siebie, buduje się u nich samoocena. Według Helen Bee (2004) najwcześniejszym wymiarem autodefinicji jest ustalanie się tożsamości płciowej, czyli przekonania dziecka o tym, że jest dziewczynką lub chłopcem. Już w wieku ponimowlęcym dziecko nabywa zdolności etykietowania (nazywa płeć innych ludzi, opanowuje wiedzę o tym, że samo jest chłopcem lub dziewczynką). Następnie, w wieku około czterech lat rozwija się stabilność rodzaju – co oznacza, że dziecko wie, że płeć jest trwałą cechą człowieka, a w wieku 5/6 roku życia stałość rodzaju – dziecko wie, że płeć jest niezmienna w czasie.

Czas od okresu przedszkolnego do wczesnej adolescencji to tzw. stadium samowiedzy zróżnicowanej, w którym zaczyna się kształtować samoocena, dzieci zaczynają wartościować siebie, ich samowiedza staje się coraz bardziej różnorodna. W tym czasie największy wpływ na kształtowanie obrazu własnej osoby mają w pierwszej kolejności rodzice i rodzeństwo, jako osoby najczęściej przebywające z dzieckiem. Wraz z rozpoczęciem korzystania przez dziecko z instytucji dla niego przeznaczonych – głównie przedszkola i szkoły, to rówieśnicy stają się najważniejszą grupą społeczną i pozostają taką w okresie dorastania. Tożsamość powstaje w wyniku gromadzenia i integrowania informacji odbieranych nie tylko od członków rodziny, ale z coraz szerszego otoczenia społecznego. W jednym z badań sprawdzano zależność rozwoju tożsamości społecznych dzieci w wieku 4-10 lat od rozwoju wybranych umiejętności poznawczych – rozumienia klasyfikacji i zasady zachowania stałości objętości według zadań Jeana Piageta (Ocampo, Knight i Bernal, 1997; por. Piaget, 1972). Wyniki badania wskazały, że im starsze dzieci, tym lepiej radziły sobie z określeniem własnej etnicznej tożsamości. Poziom umiejętności poznawczych nie wyjaśniał jednak różnicy

pomiędzy młodszymi a starszymi dziećmi w identyfikacji etnicznej i poczuciu ciągłości własnej etnicznej przynależności. Wyjaśniał za to różnice w wiedzy na temat przynależności etnicznej – dzieci z lepszymi umiejętnościami lepiej radziły sobie z określeniem własnej przynależności do mniejszości etnicznej (badano Amerykanów pochodzenia meksykańskiego). Autorzy badania interpretują wyniki w ten sposób, że prawdopodobnie istnieje inny niż rozwój poznawczy czynnik związany z wiekiem dzieci, który to oddziałuje na rozwój tożsamości społecznej. Spekulują, że mógłby to być właśnie czynnik związany z postępującym wraz z wiekiem dzieci uczeniem się przez socjalizację.

Wreszcie, na czas wczesnej i późnej adolescencji oraz wczesnej dorosłości (głównie na fazę wyłaniającej się dorosłości) przypada rozwój samowiedzy dojrzałej. Młody człowiek po raz pierwszy samodzielnie tworzy obraz własnej osoby, nadal biorąc pod uwagę informacje odbierane z zewnątrz – od innych osób. Jednak informacje te nie mają już tak wielkiego wpływu na przekształcanie obrazu siebie, w którym znajdują się dużo stabilniejsze niż na wcześniejszych etapach rozwojowych wartości osobiste, samoocena, światopogląd, itp. Samowiedza może już pełnić funkcje regulacyjne – to, jak człowiek się definiuje, określa charakterystyczny dla niego styl komunikowania się ze światem, współżycia z innymi ludźmi.

Kozielecki nadał szerokie ramy czasowe budowania samowiedzy dojrzałej, nie podając określonego wieku, w którym się ona kształtuje. Zgodnie z dzisiejszą wiedzą tak z zakresu biologii, jak i psychologii, nadal niemożliwe jest wyznaczenie jasnej granicy wiekowej – kiedy pod względem rozwoju poznawczego kończy się dzieciństwo, a zaczyna dorosłość, ani kiedy umysł człowieka nabiera gotowości do zbudowania tożsamości osobistej (Arnett, 2001; Steinberg, 2009). Cały okres adolescencji oraz wyłaniającej się dorosłości traktuje się jako okres przejścia z dzieciństwa do dorosłości - zmiany na poziomie anatomii mózgu, mające na celu przekształcenie mózgu w „dorosły”, zachodzą na przykład od wczesnej adolescencji do wczesnej dorosłości (Steinberg, 2009). W późnym wieku szkolnym i wczesnej adolescencji następuje zanik istoty szarej w rejonach przedczołowych, co skutkuje polepszeniem przetwarzania informacji i logicznego myślenia. Od wczesnej adolescencji do wczesnej dorosłości następuje rozrost istoty białej w rejonach przedczołowych i intensywna mielinizacja włókien nerwowych, co usprawnia sygnalizację neuronalną i ma istotne znaczenie dla rozwoju funkcji wykonawczych. Z kolei w całym okresie adolescencji zachodzi rozrost połączeń nerwowych pomiędzy obszarami korowymi i podkorowymi, skutkując poprawą regulacji emocji. Z drugiej strony, we wczesnej adolescencji układ dopaminergiczny

związany z pobudzeniem i oczekiwaniem nagrody cechuje się wysoką aktywnością, a zatem dorastający człowiek odczuwa silną potrzebę poszukiwania wrażeń, podczas gdy nie jest jeszcze w stanie regulować swoich stanów emocjonalnych i zachowań. Silna potrzeba eksploracji w adolescencji jest więc, przynajmniej w pewnej mierze, warunkowana biologicznie. Z kolei rozwój funkcji wykonawczych wydaje się konieczny dla tworzenia planów na przyszłość, podejmowania zobowiązań i dotrzymywania im „wierności”.

Na okres wkraczania w dorosłość przypada więc powolny rozwój i umacnianie systemów mózgowych odpowiedzialnych za samoregulację oraz stopniowe usprawnianie koordynacji funkcjonowania emocjonalnego i poznawczego. Przy tym niektóre systemy mózgowie – na przykład te odpowiedzialne za przetwarzanie informacji, osiągają poziom dorosłości szybko, bo już w połowie okresu dorastania. Inne, głównie te zaangażowane w funkcje wykonawcze czy koordynację pomiędzy procesami emocjonalnymi a poznawczymi, dojrzewają od późnej adolescencji do wczesnej dorosłości. Jak podkreśla Steinberg (2009) rozwój poznawczy jest trudny do jednoznacznego opisanie w odniesieniu do całej grupy wiekowej adolescentów, ponieważ jedne zmiany w strukturze i funkcjonowaniu mózgu w tym wieku są napędzane przede wszystkim procesami dojrzewania, stanowią zmiany uniwersalne i są stosunkowo odporne na oddziaływania środowiska, drugie bywają zależne od kontekstu życia jednostki (doświadczeń, oddziaływań społeczności, w której jednostka żyje, itp.), bardzo różnicują jednostki i są plastyczne. Jak pisze, prawdopodobnie większość zmian strukturalnych i funkcjonalnych mózgu jest wynikiem interakcji czynników biologicznych i środowiskowych, w tym społecznych. Stajemy się więc w pełni dorośli prawdopodobnie dopiero we wczesnej dorosłości, jednak określenie dokładnej granicy nie jest możliwe, obserwuje się bowiem różnice indywidualne wynikające tak z różnego wyposażenia biologicznego, różnorodnych doświadczeń, jak i interakcji pomiędzy nimi (Moshman, 2011).

Choć sugeruje się w teorii rozwoju tożsamości osobistej (por. np. Slugoski, Marcia i Koopman, 1984), że warunkiem koniecznym do jej ukształtowania jest uprzedni rozwój operacji formalnych w ujęciu Jeana Piageta (por. Piaget, 1972), to wyniki badań w tym obszarze dają niejednoznaczny obraz. W niektórych badaniach, w których dokonywano diagnozy statusu tożsamości w ujęciu Marcii, zaobserwowano, że osiągnięcie i moratorium – dwa najbardziej dojrzałe statusy, obydwa o wysokim poziomie eksploracji, wiążą się z wysokimi wynikami w zadaniach mierzących umiejętność dokonywania operacji formalnych – np. Rowe i Marcia, 1980; Slugoski, Marcia i Koopman, 1984. Istnieją jednak także badania,

w których relacji tej nie potwierdzono, np. Berzonsky, Weiner i Raphael, 1975; Cauble, 1976; Leiper, 1981. Wskazuje się dziś, że jeśli analizować rozwój poznawczy w formie następujących po sobie etapów, to dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną rozwijają się według takiego samego planu jak dzieci i młodzież sprawna (Zigler, 2001). U jednych i drugich następują po sobie te same etapy rozwoju poznawczego, z tą różnicą, że dzieci i młodzież niepełnosprawna przechodzi z jednych etapów do następnych wolniej niż ich sprawni rówieśnicy. Rozwój ten nie przebiega więc inaczej, tylko wolniej. Jeśli tożsamość osobista jest zależna od rozwoju poznawczego, to osoby o niepełnosprawności intelektualnej powinny cechować się inną niż ich sprawni rówieśnicy tożsamością, a jednocześnie podobną do młodszych od siebie osób w normie intelektualnej.

Hipotetycznie, szczególne znaczenie w obszarze funkcjonowania intelektualnego nastolatka i młodego dorosłego dla rozwoju tożsamości może odgrywać bardzo niski poziom inteligencji. Może on oddziaływać bezpośrednio, jako cecha biologiczna, utrudniając rozumienie konsekwencji własnych działań, planowanie, wyobrażanie sobie siebie w różnych rolach, wgląd we własne motywacje, a także pośrednio, wyzwalając pewne procesy społeczne – gdy np. niepełnosprawność intelektualna dziecka sprawia, że jego rodzice niechętnie zezwalają mu na samodzielną eksplorację lub podejmują zobowiązania za niego i narzucają mu je. Badanie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (Levy-Schiff, Kedem i Sevilla, 1990, za: Evans, 1998) wykazało znaczne zróżnicowanie profili tożsamości u badanych. Przy tym wyniki osób z niepełnosprawnością różnią się od wyników osób sprawnych intelektualnie, ale badaczki dużą różnorodność w wynikach grupy osób z ograniczeniami sprawności tłumaczą nie tylko poziomem funkcjonowania poznawczego, ale także takimi zmiennymi, jak przystosowanie społeczne i ogólny poziom funkcjonowania. Jednocześnie autorki badania podkreślają, że osoby z niepełnosprawnością w porównaniu do swoich sprawnych rówieśników wykazują podobną kolejność rozwoju struktury tożsamości.

Mechanizm budowania tożsamości przez osoby z ograniczeniami sprawności intelektualnej wydaje się być zależny zarówno od głębokości niepełnosprawności intelektualnej, jak i od wtórnych jej skutków. Skutki wtórne niepełnosprawności (w tym intelektualnej), takie jak poczucie inności, ograniczone możliwości samostanowienia i własnej aktywności, mogą niekorzystnie oddziaływać na rozwój tożsamości jednostki, prowadząc do wycofania społecznego, unikania samodzielnych eksploracji. Pojawiający się z kolei wysoki poziom lęku czy wstydu może zahamować lub istotnie opóźnić rozwój

tożsamości – poprzez zwiększanie natężenia eksploracji ruminacyjnej (Brzezińska, Piotrowski, Garbarek-Sawicka, Karowska i Muszyńska, 2010; Czub, Brzezińska, Czub, Piotrowski i Rękosiewicz, 2012), czy poprzez słabsze korzystanie z, nawet szeroko dostępnych, ofert działania w środowisku lub zniechęcanie do ich samodzielnego tworzenia.

### **3.3.3. Oferty działania w środowisku społecznym osób z niepełnosprawnością intelektualną**

Kształtowanie tożsamości wpisać można w teorię stylów życia zaproponowaną przez Andrzeja Sicińskiego (2002). Definiuje on styl życia jako „zespół codziennych zachowań (sposób „postępowania”, aktywność życiową), specyficzny dla danej zbiorowości lub jednostki (treść i konfigurację owych zachowań); a inaczej mówiąc: charakterystyczny sposób bycia odróżniający daną zbiorowość lub jednostkę od innych” (Siciński, 2002, s. 22-23). W skład stylu życia wchodzi nie tylko zachowania podejmowane przez człowieka, ale także motywacje tych zachowań, cele czy rezultaty zachowań. Głównym założeniem ujęcia Sicińskiego jest możliwość dokonywania wyboru. Wybór jest główną osią, wokół której budują się różne style życia. Siciński wyróżnił ich sześć. Pierwszy zachodzi wtedy, kiedy ograniczone są możliwości dokonywania wyboru. Ograniczenie to może być wywołane czynnikami ekonomicznymi, cechami otoczenia fizycznego, zachowaniami innych osób – w skrajnym przypadku wykluczeniem społecznym. Przykładem ograniczenia mógłby być brak wyboru szkoły ponadgimnazjalnej dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, gdy w dostępnym mu otoczeniu znajduje się tylko jedna szkoła specjalna. Drugi styl życia odnosi się do sytuacji, w której możliwy jest wybór, ale jednostka go unika. Te dwa pierwsze style życia mogłyby wiązać się z rozproszeniem tożsamości lub tożsamością nadaną, gdy wybór zostaje dokonany „zewnętrznie” – albo nie ma możliwości wyboru, tym samym wybór jest tylko jeden, lub, gdy jednostka wycofuje się z dokonywania wyboru, decyzja zostaje podjęta za nią. We wszystkich pozostałych stylach życia wybór jest podejmowany przez jednostkę, różnią się jednak one nastawieniem wobec niego. Styl trzeci określony jest jako poszukiwanie drogi życiowej i naczelných wartości. Można go odnieść przynajmniej do tożsamości moratoryjnej – jednostka o takim stylu życia zadaje sobie pytania o sens życia i najważniejszy dla siebie sposób funkcjonowania, podejmuje różnorodne próby i dokonuje oceny swoich działań. Z całą pewnością dokonuje więc przynajmniej eksploracji wszerz i w głąb oraz podejmowania zobowiązania. Trudno jednak mówić jeszcze o identyfikacji z którymś z nich, nie ma bowiem jeszcze tutaj utrwalonych sposobów dokonywania wyboru. Czwarty styl odnosi się do nastawienia na działanie jako cel sam w sobie, docenianie samej w sobie aktywności –

wykazując tym samym podobieństwo do orientacji moratoryjnej w teoretycznym ujęciu typów partycypacji społecznej. Styl piąty, przeciwnie, nastawiony jest na zachowawczy skutek działań, tj. nastawienie na dany cel. Wreszcie, szósty styl oznacza orientację na zmianę, na osiągnięcia. Ostatnie dwa style odnieść można do orientacji tranzytywnej, a więc nastwienia na przyszłość, na osiągnięcie różnych celów, choć pod różną postacią – w stylu piątym zachowawczą, a w szóstym zorientowaną na zmianę.

Choć, jak sam Siciński podkreśla, jego teoria nie wyczerpuje możliwych stylów życia, to wskazuje ona niewątpliwie na pewne podstawy budowania swego dorosłego zachowania w codziennym życiu. Fundamentem sposobu bycia osoby dorosłej jest wolność wyboru. To, w jaki sposób ukształtuje się jej styl życia, ale też tożsamość, zależy w pierwszym kroku od tego, czy dana jest jednostce możliwość dokonywania wyboru spośród różnorodnych alternatyw - a wybór ten dokonywać się musi poprzez samodzielne wypróbowywanie się w rolach i działaniach. Wydaje się, że wśród osób z niepełnosprawnością, a szczególnie niepełnosprawnością intelektualną, możliwości wyboru są ograniczone. W Polsce tak w obszarze edukacji, jak i pracy, nadal mamy do czynienia z segregacją na instytucje przeznaczone dla osób w tzw. normie intelektualnej i dla osób z ograniczeniami sprawności poznawczej (szkoły specjalne, zakłady pracy chronionej, itp.). Szczególnie w tych dwóch obszarach oferty dla osób niepełnosprawnych wydają się być ograniczone, co pociąga za sobą ograniczone możliwości wyboru, tym samym, hipotetycznie, utrudniając kształtowanie własnego stylu życia i własnej tożsamości – tak osobistej jak i społecznej.

W badaniach potwierdza się, że osoby o różnych rodzajach niepełnosprawności po zakończeniu edukacji doświadczają trudności w związku z koniecznością podjęcia nowych zadań rozwojowych okresu dorosłości (por. Hudson, 2003). Problemy te obserwuje się tak wśród młodych osób z trudnościami w uczeniu się (Carnaby, Lewis, Di Martin, Taylor i Stewart, 2003), osób z niepełnosprawnością fizyczną (Wells, Sandefur i Hogan, 2003), jak i niepełnosprawnością narządu wzroku (Keil i Crews, 2008). U osób chorych na cukrzycę zaobserwowano na przykład niższe niż u osób zdrowych wyniki w zakresie eksploracji (Luyckx, Seiffge-Krenke i in., 2008). Wycofanie z podejmowania nowych zadań rozwojowych (styl życia pierwszy i drugi według Sicińskiego) zwiększa potencjalnie ryzyko pojawienia się dalszych trudności w procesie formowania się tożsamości. Wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną problem ten wydaje się być silniejszy, ponieważ ograniczone korzystanie przez nie z ofert działania w środowisku społecznym może być

spotęgowane przez wykluczające zachowania otoczenia społecznego. Duże znaczenie mogą mieć w tym wypadku stereotypy dotyczące domniemanej agresji osób z niepełnosprawnością intelektualną, czy dodatkowego umniejszania ich możliwości intelektualnych, a przez to możliwości samodzielnego działania (myślenie o nich w kategoriach „wiecznych dzieci”).

Gibson (1979) w swojej koncepcji ofert zwracał uwagę na to, że oferta jest dostępna w środowisku jeszcze nie czyni jej „w pełni” ofertą – staje się nią dopiero, gdy zostanie przez jednostkę spostrzeżona i wykorzystana. W istotnych dla rozwoju tożsamości obszarach, takich jak edukacja, praca i kontakty z innymi, liczba ofert w środowisku osób z niepełnosprawnością intelektualną wydaje się ograniczona i mniejsza niż w środowisku osób sprawnych. Mniejsza liczba ofert wiąże się też z mniejszymi możliwościami wyboru. Wskazuje się na przykład, że dorośli oraz osoby wkraczające w dorosłość z ograniczeniami funkcjonowania intelektualnego przejawiają aspiracje rodzinne i zawodowe (Żółkowska, 2005), nie różniąc się przy tym od sprawnych rówieśników. Jednocześnie podejmowanie przez nich zadań rozwojowych wczesnej dorosłości w tych obszarach wiąże się z wieloma problemami, które wynikają m.in. z braku lub małej liczby ofert im dostępnych. Większość osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w Polsce zdobywa wykształcenie zawodowe (59%) (*Badania wpływu...*, 2009). Jednocześnie aż 42% osób z lekką niepełnosprawnością nie pracuje ani nigdy nie pracowało, co jest tłumaczone niskim wykształceniem i niskimi kwalifikacjami zawodowymi tych osób, ale także niechęcią pracodawców do ich zatrudniania – wynikającą nie tylko z rzetelnej oceny umiejętności potencjalnych pracowników, ale też z obaw czy niechęci biorącej swoje źródło w stereotypach dotyczących tych osób. Poza otwartym rynkiem pracy po zakończeniu edukacji aktywność zawodową osoby z niepełnosprawnością mogą podjąć w warsztatach terapii zajęciowej (WTZ), zakładach aktywizacji zawodowej (ZAZ) lub zakładach pracy chronionej (ZPCh). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią większość uczestników WTZ-ów, bo około 56% (oraz 17% uczestników ZAZ-ów i 4% pracowników ZPCh-ów) (Stelter, 2010). O ile samo istnienie tego typu ośrodków, przynajmniej z założenia, jest niewątpliwie czynnikiem wsparcia rozwoju we wkraczaniu w dorosłość, o tyle w specyficznych warunkach może stanowić czynnik ryzyka. Zakłady pracy otwierane specjalnie dla specyficznej grupy osób mogą stanowić przykład wykluczenia społecznego czy gettoizacji – osoby z niepełnosprawnością intelektualną spotykają w niej głównie ludzi o tych samych dysfunkcjach, będąc wycofanymi z kontaktów z osobami sprawnymi. Z kolei doświadczenie WTZ-ów pokazuje, że osoby z nich korzystające często spędzają w nich długie lata, nie

przechodząc do miejsca pracy, a co gorsza, czasem podejmując dokładnie te same aktywności przez kolejne lata przebywania w warsztatach.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną odnajdują bliskich znajomych i przyjaciół głównie wśród innych osób z niepełnosprawnością. Większość w wylaniającej się i wczesnej dorosłości nie wkracza w związki małżeńskie i nie zakłada rodziny (Zawiślak, 2003), mimo, że zgłaszają takie potrzeby. Aktywności takie wiążą się ze społeczną dezaprobatą. Tylko 39% Polaków akceptuje związki małżeńskie osób z niepełnosprawnością intelektualną, 29% jest im zdecydowanie przeciwnych (Izdebski, 2005). Połowa Polaków uważa, że osoby te nie powinny mieć dzieci, ponieważ brakuje im do tego kompetencji, a nawet, jeśli już mają dzieci, to są złymi rodzicami. Większość młodych dorosłych Polaków z niepełnosprawnością intelektualną mieszka w domu rodzinnym, w którym opiekę sprawują albo rodzice, albo – szczególnie po śmierci rodziców – sprawne rodzeństwo. Zdarza się, że rodziny te nie do końca odpowiadają na ich potrzeby rozwojowe, traktując ich jak „wieczne dzieci”, ograniczając samodzielność, uniemożliwiając decydowanie o sobie w codziennych sprawach, poświęcając im mało czasu (Pasternak, 2006) lub nie zachęcając do aktywności (ponad 70% osób z niepełnosprawnością intelektualną spędza czas w środowisku domowym słuchając muzyki lub oglądając telewizję – Żywanowska, 2004).

Jeśli za szczególnie istotne dla rozwoju tożsamości w okresie wkraczania w dorosłość wziąć pod uwagę działania w takich obszarach jak edukacja, bliskie relacje z innymi ludźmi, podejmowanie pracy lub przygotowania do niej, to wydaje się, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną przejawiać będą problemy w budowaniu tożsamości wynikające z ograniczonych możliwości wyboru. Największe znaczenie zdają się mieć dwa problemy. Po pierwsze - mała liczba ofert, mniejsza niż dla osób sprawnych w tym samym wieku. Mniejszy wybór daje mniejsze możliwości eksplorowania, a tym samym podjęcia satysfakcjonujących jednostkę zobowiązań. Zjawisko to wynikać może tak z szeroko pojętych czynników społeczno-kulturowych - jak „medyczne” podejście do niepełnosprawności, segregacja, wykluczanie z życia społecznego, ale też uprzedzeń wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie. Po drugie problemem jest ograniczona możliwość samodzielnego tworzenia ofert wywołana z jednej strony niewątpliwie ograniczeniami własnymi (w funkcjonowaniu poznawczym), ale z drugiej być może także problemami natury psychologicznej, będącymi wtórnymi skutkami niepełnosprawności (jak brak wiary we własne siły, wyuczona bezradność). W świetle przytoczonych badań wydaje się, że korzystanie z

ofert, jeśli są one dostępne, dokonuje się wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną, a przynajmniej deklarują one gotowość do korzystania z nich.

#### **3.3.4. Style wychowawcze rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną**

Rodzice dzieci niepełnosprawnych muszą sobie radzić z szeregiem problemów od chwili narodzin dziecka lub od chwili diagnozy niepełnosprawności. Z jednej strony są to problemy „techniczne”, związane np. z rehabilitacją, zapoznaniem się z możliwymi formami edukacji dziecka i wyborem najlepszej z nich. Z drugiej to problemy natury psychologicznej. Te ostatnie są obecnie przedmiotem licznych badań naukowych, przy czym, jak zauważają Robert H. Hodapp i Elisabeth Dykens (2003), nastąpiła zmiana zainteresowania badaczy ze zorientowanego na patologię na zorientowane na stres i radzenie sobie z nim w rodzinach z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie (dziećmi znajdującymi się tak w okresie dzieciństwa, jak i dorastania czy dorosłości). Dotąd wiele badań koncentrowało się na tym, jakiego rodzaju zaburzenia psychiczne (np. depresja) pojawiają się u rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Obecnie skupiają się nie tylko na tym, jakie problemy w rodzinie się pojawiają, ale także na tym, jakie sposoby radzenia sobie z nimi podejmują rodzice, rodzeństwo, czy same osoby niepełnosprawne. Ponadto, wyróżnić można cztery inne zmiany w badaniach: (1) zaczęto poszukiwać nie tylko zachowań dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, które mogą pogarszać funkcjonowanie rodziny, ale także je ulepszać, (2) wzrosła liczba badań obejmujących, poza matkami, także ojców i rodzeństwo dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, (3) badania skupiają się na poszukiwaniu wewnątrz- i pozarodzinnych czynników mogących poprawić funkcjonowanie rodziny, (4) relacje rodzinne mogą zmieniać się z czasem, wraz z rozwojem dziecka, a tym samym – jakość życia rodziny (Hodapp, 2007). Widać tu zatem pewien wpływ psychologii pozytywnej i systemowego patrzenia na rodzinę.

W takim ujęciu dziecko z niepełnosprawnością intelektualną traktuje się jako „dodatkowy stresor” w systemie rodzinnym (ang. „*extra stressor*” – Hodapp i Dykens, 2003). Wyniki licznych badań wskazują, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną odczuwają wysoki poziom stresu (np. Florian i Findler, 2001; Hauser-Cram, Warfield, Shonkoff i Krauss 2001), wyższy niż rodzice dzieci, u których nie zdiagnozowano niepełnosprawności intelektualnej (Baker, Blacher, Crnic i Edelbrock, 2002; Suwalska-Barancewicz i Malina, 2013). Zaobserwowano (Sethi, Bhargava i Dhiman, 2007), że im głębszy stopień niepełnosprawności intelektualnej, tym wyższy poziom stresu u rodziców,

przy czym poziom stresu matek jest wyższy niż u ojców (ostatni wynik potwierdzono też w badaniach polskich - Suwalska-Barancewicz i Malina, 2013). Rodzice dzieci niepełnosprawnych odczuwają także nierzadko poczucie osamotnienia, mają przekonanie o słabym wsparciu społecznym (Kościelska, 2000). Orientacja badawcza na poszukiwanie sposobów radzenia sobie członków rodziny ze stresem pozwoliła ustalić, że nie tylko jednak sama niepełnosprawność dziecka oddziałuje na poziom stresu rodziców, ale i wsparcie społeczne, jakiego doświadczają opiekunowie – stwierdzono, że im większe wsparcie społeczne, tym niższy poziom stresu u matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Hassall, Rose i McDonald, 2005). Sami rodzice oceniają, że istnieje kilka czynników, które pozwalają im radzić sobie z wyzwaniami i trudnościami opieki i wychowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Są to m.in. ustrukturyzowany plan dnia i wprowadzanie rutyny w życie rodzinne, dostępność zaufanych osób, z którymi można się podzielić w rozmowie swoimi troskami, czy ustalanie priorytetów (Grant i Whittell, 2000).

Wraz z wejściem dziecka w okres dorastania poziom stresu rodziców może się zwiększać (Ricci i Hodapp, 2003). Proces przejścia z okresu adolescencji do wylaniającej się bądź wczesnej dorosłości bywa trudny tak dla rodziców jak i samej młodzieży z niepełnosprawnością. Wykazano, że procesowi przejścia do dorosłości u niepełnosprawnych intelektualnie osób sprzyjają poza innymi cechami (np. wysoką samooceną, posiadaniem przyjaciół i bliskich znajomych, czy przeszłymi pozytywnymi doświadczeniami w radzeniu sobie z trudnościami) posiadanie rodziny, w której młody człowiek otrzymuje wsparcie, ale nie jest przy tym traktowany w nadopieczniaczy sposób (Schultz i Liptak, 1998). Okazuje się jednak, że stworzenie takich warunków przez rodziców nie jest łatwe. Dwie często obserwowane postawy rodzicielskie wobec dzieci z niepełnosprawnością intelektualną to nadopieczniczość i nadmierne ochranianie, oraz, z drugiej strony – nadmierna kontrola i restrykcyjne wychowanie (Kościelska, 2000). Pierwsza postawa może wynikać niejako z dobrej woli, być uwarunkowana współczuciem wobec dziecka, jego niepełnosprawności. Druga postawa może wiązać się z przekonaniem o niezaradności dziecka, konieczności stałego nadzorowania go, przekonania o tym, że słabsza kontrola będzie skutkować popełnianiem licznych błędów przez dziecko. Jedna i druga postawa jest szkodliwa dla rozwoju tożsamości dorastającego i młodego dorosłego dziecka. Interpretacja zdarzeń zachodzących w środowisku zdaje się być niezwykle istotna dla kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Osoby znajdujące się w ich mikro- czy mezosystemie – na przykład rodzice – kierują się w swoich zachowaniach wobec dzieci

określonymi przekonaniem (por. Schaffer, 2012). Jeśli są one przekonane o tym, że dziecko z niepełnosprawnością nie jest w stanie się usamodzielniać, mogą nie dawać mu prawa do wyboru i korzystania z dostępnych w środowisku ofert i możliwości eksploracji, uczenia się na własnych błędach, czyli samodzielnego eksplorowania. Niski poziom eksploracji wiąże się z budowaniem statusu tożsamości rozproszonej lub przejętej – najmniej dojrzałych statusów tożsamości.

Wydaje się, że styl wychowawczy określony przez Herseya i Campbella (1999) jako tłumaczenie (wysoka dyrektywność, wysokie wsparcie) może często pojawiać się w rodzinach z dzieckiem z niepełnosprawnością – dzieci takie mają bowiem tendencję do oceniania swoich rodziców jako nadmiernie ochraniających, nadmiernie wymagających i jednocześnie nie zezwalających na autonomię (Biernat, 2006). Można postawić hipotezę, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną cechują się niższą elastycznością stosowania stylów wychowawczych niż rodzice dzieci sprawnych. Takie „przywiązanie” do jednego, niezmiennego stylu wychowawczego mogłoby wynikać z przeświadczenia o tym, że dziecko z ograniczeniami funkcjonowania poznawczego rozwija się intelektualnie w niewielkim stopniu i nie staje się dorosłym człowiekiem w taki sam, „pełny” sposób, jak jego sprawni rówieśnicy. Jeden sprawdzony wcześniej styl wychowawczy może się więc wydawać równie skuteczny mimo upływu czasu. Być może taka sztywność stosowania stylu wychowawczego, jako stały i niezmienny element życia rodzinnego, zwiększa także poczucie bezpieczeństwa rodziców dzieci z niepełnosprawnością (u których poziom stresu jest średnio wyższy niż u rodziców dzieci sprawnych). Podejrzewam też, że matki dzieci z niepełnosprawnością, w konsekwencji odczuwania silniejszego stresu niż ojcowie, mogą cechować się jeszcze słabszą elastycznością stosowania stylów wychowawczych niż ojcowie.

W rodzinach z wkraczającymi w dorosłość niepełnosprawnymi intelektualnie dziećmi pojawiają się więc potencjalnie przynajmniej dwa problemy związane ze stosowanymi przez rodziców stylami wychowawczymi. Po pierwsze, odpowiedź na niepełnosprawność w postaci nadmiernego kontrolowania, ochraniającego, nie dawania przyzwolenia na autonomię. Po drugie, brak odpowiedzi na rozwój dziecka. Tymczasem, nastolatek z niepełnosprawnością intelektualną mimo swego opóźnienia rozwojowego względem rówieśników w normie intelektualnej rozwija się – nabywa nowych umiejętności, ulepsza swój sposób funkcjonowania, jest w stanie podejmować się nowych zadań rozwojowych i ról społecznych.

Styl wychowawczy, tym samym, aby wspierał rozwój, musi być elastyczny – zmienny w czasie, dopasowany do możliwości, umiejętności i chęci do działania dziecka.

### **3.3.5. Orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną**

Refleksja nad własnym życiem i przygotowywanie planów życiowych są charakterystyczną cechą okresu dorastania (Taraszkiewicz, 1985). W okresie wylaniającej się dorosłości część z tych planów dalej się kształtuje, część zaczyna się urzeczywistniać. Z biegiem czasu młody człowiek staje się więc w coraz mniejszym stopniu zorientowany moratoryjnie, a w coraz większym – tranzytywnie (Rękosiewicz, 2013b). Podejmuje aktywności nakierowane na przyszłość, na realizowanie nowych zadań rozwojowych i przygotowanie do podjęcia ról okresu dorosłości (dotyczy to tak osób sprawnych jak i z różnego rodzaju niepełnosprawnościami – por. Hogansen, Powers, Geenen, Gil-Kashiwabara i Powers, 2008). Badania wskazują, że młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną często przejawia nieadekwatne do swoich możliwości plany zawodowe (Minczakiewicz, 1996), co tłumaczyć można ograniczeniami w funkcjonowaniu intelektualnym. Jednocześnie jednak badania te ujawniły, że młodzież ta nie różni się istotnie od młodzieży sprawnej w zakresie planów na przyszłość pod względem dopasowania ich do własnych możliwości – być może więc pewna „naiwność” w planach zawodowych jest jedną z cech okresu adolescencji, wynikającą z małego doświadczenia czy niewiedzy w tym zakresie, a nie z samego poziomu inteligencji.

Samo jednak poczucie bycia ograniczonym przez własną niepełnosprawność może tu mieć także istotne znaczenie. W badaniach (Jowell, 2007) przeprowadzonych z udziałem osób z różnorodnymi ograniczeniami sprawności wykazano, że te osoby, które czują się ograniczone z powodu swojej niepełnosprawności czy choroby, częściej żyją dniem dzisiejszym, w przeciwieństwie do osób, które takich ograniczeń nie odczuwają – te starają się planować swoją przyszłość. Nie można tych badań przełożyć bezpośrednio na teorię partycypacji społecznej, można jednak domniemywać, że im bardziej jednostka czuje się ograniczona swoją niepełnosprawnością, tym bardziej będzie zorientowana moratoryjnie i tym mniej tranzytywnie. W polskich badaniach (Brzezińska, Kaczan i Rycielska, 2010) przeprowadzonych wśród osób z niepełnosprawnością narządu ruchu, wzroku, słuchu i chorobami przewlekłymi (w tym m.in. psychicznymi, nowotworowymi, cukrzycą, epilepsją) we wczesnej, średniej i późnej dorosłości, zaobserwowano, że spośród wszystkich badanych grup wiekowych to młodzi dorośli są najmniej skoncentrowani na teraźniejszości, a najbardziej na przyszłości. Wykazywali się przy tym najbardziej pozytywnym podejściem do

przyszłości. Jednocześnie badanie wykazało, że im mniejsze ograniczenia sprawności, tym wyższy poziom zorientowania badanych na przyszłość.

W badaniach osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami (narządu ruchu, wzroku, słuchu, zaburzeniami psychicznymi, chorobami narządów wewnętrznych; Piotrowski, 2010) zaobserwowano już w późnej adolescencji mniejszą aktywność społeczną osób niepełnosprawnych. W wylaniającej się dorosłości aktywność badanych utrzymywała się na podobnym, niskim poziomie. Jednocześnie, aktywność własna ma istotne znaczenie w budowaniu planów życiowych, a więc w orientowaniu tranzytywnym. Wykazano np., że na plany na przyszłość oraz na poziom samooceny osób z niepełnosprawnością intelektualną istotnie wpływają możliwość podejmowania pracy zarobkowej i samodzielnego utrzymania się (Nowak, 2014). W związku z tym, że istnieją duże ograniczenia w dostępie młodych osób do miejsc pracy na tzw. wolnym rynku, ale także w miejscach pracy specjalnie dla nich przeznaczonych, domniemywać można, że ograniczenia te będą się wiązać z obniżonym poziomem orientacji tranzytywnej.

Zgodnie z moją wiedzą, nieznaną jest jeszcze charakterystyka typów partycypacji społecznej adolescentów i młodych dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. Przypuszczam na podstawie wyżej przedstawionych wyników badań przeprowadzanych z udziałem osób o innych rodzajach niepełnosprawności, że cechują się oni raczej wyższym poziomem orientacji moratoryjnej i niższym poziomem orientacji tranzytywnej niż ich sprawni rówieśnicy. Tym samym, częściej występuje u nich typ segregacyjny, rzadziej asymilacyjny, marginalizacyjny i integracyjny.

### **3.4. Podsumowanie**

Według modelu ICF (WHO, 2001), niepełnosprawność intelektualna jest kondycją psychiczną, którą opisać można jako całość składającą się z trzech składowych. Pierwszą jest uszkodzenie funkcjonalne i strukturalne ciała (*impairments*). Drugą – ograniczenia aktywności warunkowane czynnikami środowiskowymi i osobistymi. Trzecia to ograniczenia udziału (partycypacji) w życiu społecznym. Wszystkie te elementy muszą być brane jednocześnie pod uwagę, gdy analizuje się sposób i jakość funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dotyczy to także rozwoju ich tożsamości.

Podejmowanie, bądź nie, zadań rozwojowych okresu późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości jest w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną

warunkowane z jednej strony pierwotnymi skutkami niepełnosprawności, a z drugiej, w dużej mierze, przyzwoleniem społecznym. W społeczności, w której osoby te przebywają, dostrzegam dwa największe czynniki ryzyka pojawienia się wtórnych skutków niepełnosprawności intelektualnej. Pierwszy to stereotypy i uprzedzenia wobec osób niepełnosprawnych. Lęki wywołane mylnym wyobrażeniem funkcjonowania osób z niepełnosprawnością prowadzą do ograniczania kontaktów z nimi i tworzenia przez sprawnych „bezpiecznych” barier oddzielających świat „normalnych” od niepełnosprawnych intelektualnie. Drugim problemem jest brak akceptacji wobec samodzielności osób z ograniczeniami sprawności – zarówno ze strony osób ich nie znających (można więc zakładać, że posługujących się mylnymi wyobrażeniami na ich temat), jak i ze strony osób bliskich, w tym członków rodziny. Przekonanie o braku możliwości rozwoju osób z ograniczeniami w funkcjonowaniu intelektualnym może stać za traktowaniem ich jako „wiecznych dzieci” wymagających stałej opieki. Stała obserwacja, nadmierna kontrola, surowe ocenianie, wymaganie posłuszeństwa i podporządkowania młodych osób z niepełnosprawnością intelektualną skutkuje ich biernością, hamowaniem naturalnej w tym wieku ciekawości i potrzeby eksplorowania, podejmowania nowych ról społecznych, stając się jednocześnie czynnikiem ryzyka w rozwoju tożsamości.

Budowanie tożsamości uwarunkowane jest możliwością sprawowania kontroli nad własnym życiem (Bauman, 2007). Wiele osób z ograniczeniami sprawności albo nie ma takich możliwości, albo są one dużo mniejsze niż u ich sprawnych rówieśników. Mniejsza możliwość dokonywania wyborów może być wywołana np. przez poczucie inności, postrzeganie siebie jako osoby niepełnosprawnej, a więc o mniejszych prawach i przywilejach. Z drugiej strony, ograniczenia mogą płynąć ze strony środowiska, w którym jednostka dojrzewa. Jak ujmuje to Lucyna Bakiera i Žaneta Stelter (2010, s. 144) to głównie „uzależnienie od innych jest czynnikiem hamującym rozwój jednostki”.

Ryzyko pojawienia się takich wtórnych skutków niepełnosprawności intelektualnej we wkraczaniu w dorosłość, jak oczekiwanie i uzależnienie od pomocy innych w najprostszych sprawach (nie wykraczających poza możliwości intelektualne), wyuczona bezradność, niepewność w codziennych działaniach, infantylne zachowanie, poczucie inności, niska samoocena, brak samoakceptacji czy niskie poczucie własnej wartości i przekonanie o własnej niekompetencji wydają się być możliwe do zniwelowania pod warunkiem tworzenia środowiska otwartego wobec osób z niepełnosprawnością, nie budującego sztucznych granic

(społecznych – np. komu wolno pracować na wolnym rynku, dla kogo trzeba stworzyć specjalne miejsca edukacji czy pracy; czy fizycznych – np. umieszczanie szkół specjalnych czy zakładów pracy chronionej z dala od centrum miast) i akceptującego nie tyle „inność”, co różnorodność ludzkich zachowań i możliwości intelektualnych.

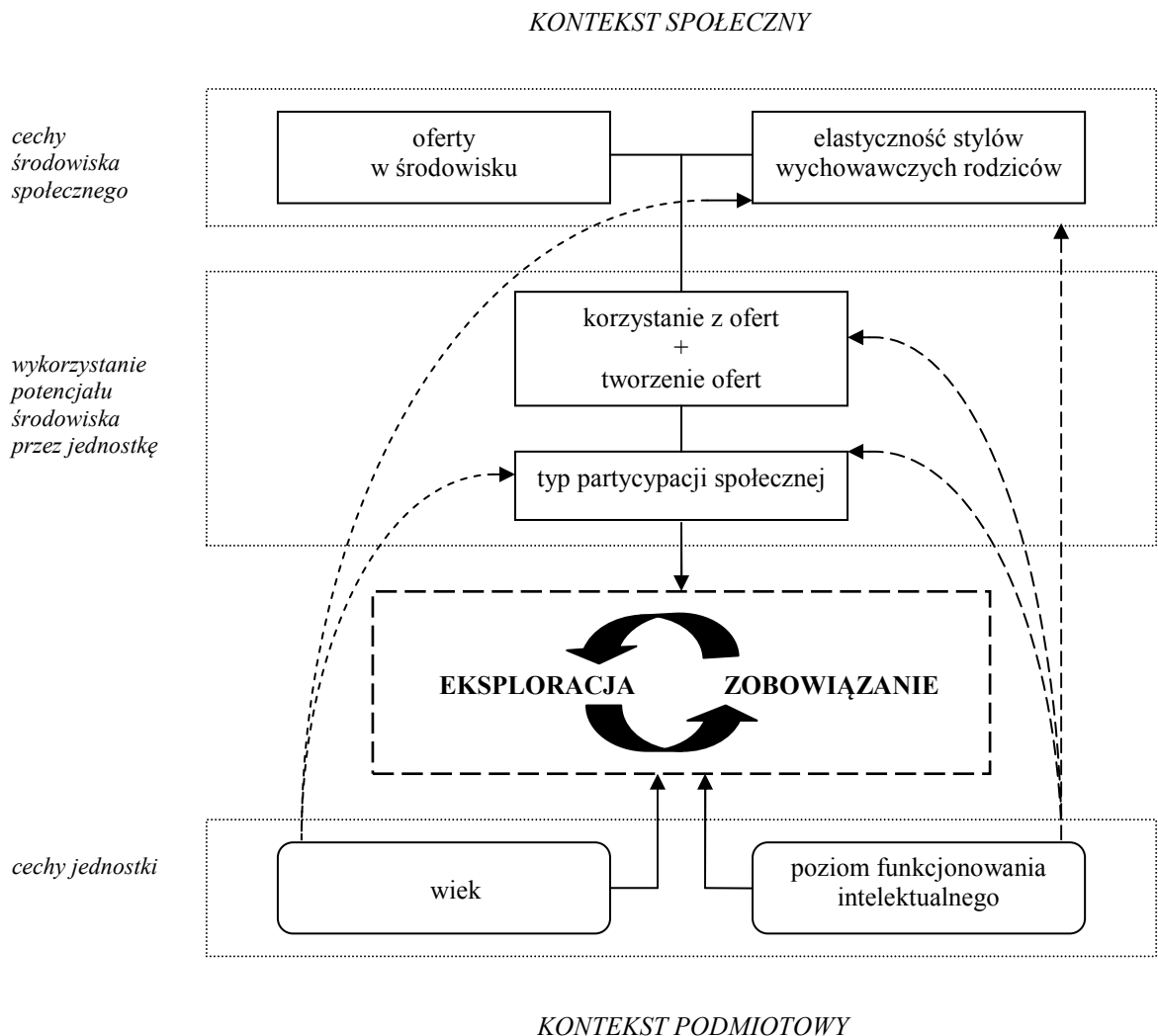
Niepełnosprawność intelektualna bywa w opinii publicznej kojarzona z brakiem możliwości rozwoju. Tymczasem, zarówno wyniki badań empirycznych, jak i obserwacje z codziennej praktyki doprowadziły do utrwalenia się dość powszechnego już w naukach interesujących się niepełnosprawnością (jak psychologia czy pedagogika specjalna) poglądu głoszącego, że o ile zapewni się osobom z niepełnosprawnością intelektualną odpowiednie warunki rozwoju, mogą się one rozwijać i sprawnie funkcjonować w codziennym życiu (co dotyczy nie tylko podejmowania nowych ról społecznych, ale także rozwoju cech psychologicznych, takich jak np. inteligencja emocjonalna – por. Trambacz i Gołaska, 2010). Granic tego rozwoju nie da się przewidzieć - ani na podstawie diagnozy stopnia niepełnosprawności intelektualnej, ani genezy niepełnosprawności intelektualnej.

Zakładam, że niski poziom inteligencji może stanowić istotne uwarunkowanie rozwoju tożsamości, otwarte pozostaje jednak pytanie – w jakim stopniu poziom inteligencji oddziałuje na proces budowania tożsamości. Biorąc pod uwagę społeczny i podmiotowy kontekst formowania tożsamości przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną (*Rycina 3.1.*), przygotowując swój projekt badawczy brałam pod uwagę następujące rozwiązania. Hipotetycznie niepełnosprawność intelektualna wiąże się (w porównaniu do sprawnych rówieśników) z utrzymującym się w późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości:

- niskim poziomem eksploracji wszerej – co może wynikać tak z ograniczonych ofert działania w środowisku, jak i ze sztywnego stylu wychowawczego rodziców wiążącego się z m.in. zakazywaniem bądź uniemożliwianiem korzystania z ofert;
- niskim poziomem eksploracji w głąb – biorącym się z ograniczeń poznawczych, niezrozumieniem niektórych aktywności, słabym wglądem we własne motywacje, lub zorientowaniem moratoryjnym przy niskiej orientacji tranzytywnej;
- niskim poziomem podejmowania zobowiązań lub wysokim poziomem podejmowania zobowiązań „przejętych” od rodziców bezrefleksyjnie (z powodu ograniczeń poznawczych) lub w efekcie wykonywania ich poleceń ze względu na wysoką od nich zależność (tj. przy niskim poziomie eksploracji wszerej i w głąb);

- niskim poziomem identyfikacji z zobowiązaniami – będącym efektem niskiego poziomu eksploracji w głąb, przyjmowaniem bezrefleksyjnie lub z przymusu zobowiązań od innych, które niekoniecznie muszą pasować do jednostki, odpowiadać jej aspiracjom i planom;
- wysokim poziomem eksploracji ruminacyjnej – będącym skutkiem braku doświadczeń eksploracyjnych, niezrozumieniem aktywności, do których jest się namawianym, czy poczucia nieidentyfikowania się z narzuconymi zobowiązaniami.

Zakładam też, że, w związku z wymienionymi wcześniej ograniczeniami, niepełnosprawność intelektualna będzie się wiązała z wolniejszymi zmianami tożsamości w czasie. Prawdopodobnie u osób sprawnych szybciej następować będzie typowe dla wkraczania w dorosłość wzrastanie poziomu podejmowania zobowiązania i identyfikacji z nim.



Rycina 3.1. Podmiotowe i społeczne uwarunkowania rozwoju tożsamości  
Źródło: opracowanie własne

## **Rozdział 4.**

### **Projekt badań własnych**

#### **4.1. Hipotezy badawcze**

Projekt badawczy nakierowany był na poszukiwanie społecznych uwarunkowań rozwoju tożsamości u osób z niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu z ich sprawnymi rówieśnikami. Badania miały na celu zarówno diagnozę stanu tożsamości osób badanych w kolejnych momentach pomiaru (porównania poprzeczne), jak i diagnozę zmian tożsamości w okresie 12 miesięcy (porównania podłużne – zmiany między pomiarem 1, 2 i 3).

Pytania badawcze o związki między badanymi zmiennymi są następujące:

- 1) Czy w środowisku osób z niepełnosprawnością intelektualną dostępnych jest tyle samo ofert działania co w środowisku ich sprawnych intelektualnie rówieśników?; Czy osoby te różnią się od siebie w zakresie korzystania z ofert z własnej woli oraz samodzielnego tworzenia takich ofert?
- 2) Czy i w jakim stopniu oferty działania powiązane są z elastycznością stosowania przez rodziców osób badanych stylów wychowawczych?; Czy rodzice osób niepełnosprawnych intelektualnie różnią się pod względem elastyczności stosowania stylów wychowawczych od rodziców osób sprawnych?
- 3) Czy elastyczność stosowania stylów wychowawczych rodziców współwystępuje z określonym poziomem orientacji życiowych osób badanych?; Czy osoby z niepełnosprawnością intelektualną różnią się od osób sprawnych pod względem wymiarów lub typów partycypacji społecznej?
- 4) Czy typy partycypacji społecznej współwystępują z określonym natężeniem wymiarów tożsamości?; Czy osoby z niepełnosprawnością intelektualną różnią się od osób sprawnych intelektualnie pod względem wymiarów lub statusów tożsamości?

Postawione hipotezy (1-4) wynikały z przypuszczenia o istnieniu pewnego ciągu przyczynowo-skutkowego, wspartego analizą literatury. W toku rozwoju na proces kształtowania się tożsamości oddziałują w pierwszej kolejności i w sposób bezpośredni

działania rodziców – stanowiących najbliższe otoczenie społeczne dziecka. Zakładam, że od tego, jak elastycznie rodzice stosują style wychowawcze oraz jak szeroka jest oferta działań w środowisku młodego człowieka, zależy to, jaki typ partycypacji społecznej się u niego rozwinie. Typ partycypacji społecznej wiąże się z nabywaniem doświadczeń w podejmowaniu aktywności eksploracyjnych – a więc bezpośrednio wiąże się z procesem formowania tożsamości.

Zgodnie z tym genetycznym ujęciem sformułowane zostały następujące hipotezy odnoszące się do psychologicznego wizerunku badanych osób:

**H<sub>1</sub>:** w środowisku osób z niepełnosprawnością intelektualną dostępnych jest mniej ofert działania niż w środowisku ich sprawnych intelektualnie rówieśników, przy czym nawet, jeśli oferty są dostępne i osoby niepełnosprawne korzystają z nich z własnej woli w podobnym stopniu, jak ich sprawni rówieśnicy, to jednak rzadziej z własnej inicjatywy biorą udział w kreowaniu takich ofert.

**H<sub>2</sub>:** rodzice osób niepełnosprawnych intelektualnie są mniej elastyczni w stosowaniu różnorodnych stylów wychowawczych (dostosowanych do gotowości dziecka obejmującej jego wzrastające umiejętności oraz chęć do działania w danym momencie) niż rodzice osób sprawnych, przy czym mniejsza elastyczność wiąże się głównie z ograniczaniem przez rodziców dostępu do ofert działania i hamowaniem samodzielnej inicjatywy dziecka w ich tworzeniu.

**H<sub>3</sub>:** w związku z różnicami w elastyczności stosowanych stylów wychowawczych w rodzinie, osoby z niepełnosprawnością intelektualną różnią się od osób sprawnych intelektualnie zarówno pod względem wymiarów, jak i typów partycypacji społecznej – charakteryzują się wyższym poziomem orientacji moratoryjnej, niższym poziomem orientacji tranzytywnej, a w konsekwencji częściej występuje u nich typ segregacyjny, a rzadziej asymilacyjny, marginalizacyjny i integracyjny.

**H<sub>4</sub>:** osoby z ograniczeniami sprawności z powodu odmiennych typów partycypacji społecznej uzyskują niższe natężenie czterech „pozytywnych” wymiarów tożsamości (eksploracji wszerz, w głąb, podejmowania zobowiązania i identyfikacji z zobowiązaniem) oraz wyższe eksploracji ruminacyjnej niż ich sprawni intelektualnie rówieśnicy, a tym samym różnią się także statusami tożsamości – w grupie tej częściej występuje status tożsamości nadanej, moratoryjnej i rozproszonej oraz rzadziej status tożsamości osiągniętej.

Sformułowano także hipotezy mówiące o psychologicznych uwarunkowaniach tożsamości osób badanych:

**H<sub>5</sub>**: okres rozwoju (późna adolescencja vs. wyłaniająca się dorosłość), poziom sprawności intelektualnej, płeć, liczba lat nauki szkolnej, wykształcenie i praca rodziców, miejsce zamieszkania oraz posiadanie rodzeństwa są czynnikami istotnie różnicującymi statusy tożsamości osób badanych.

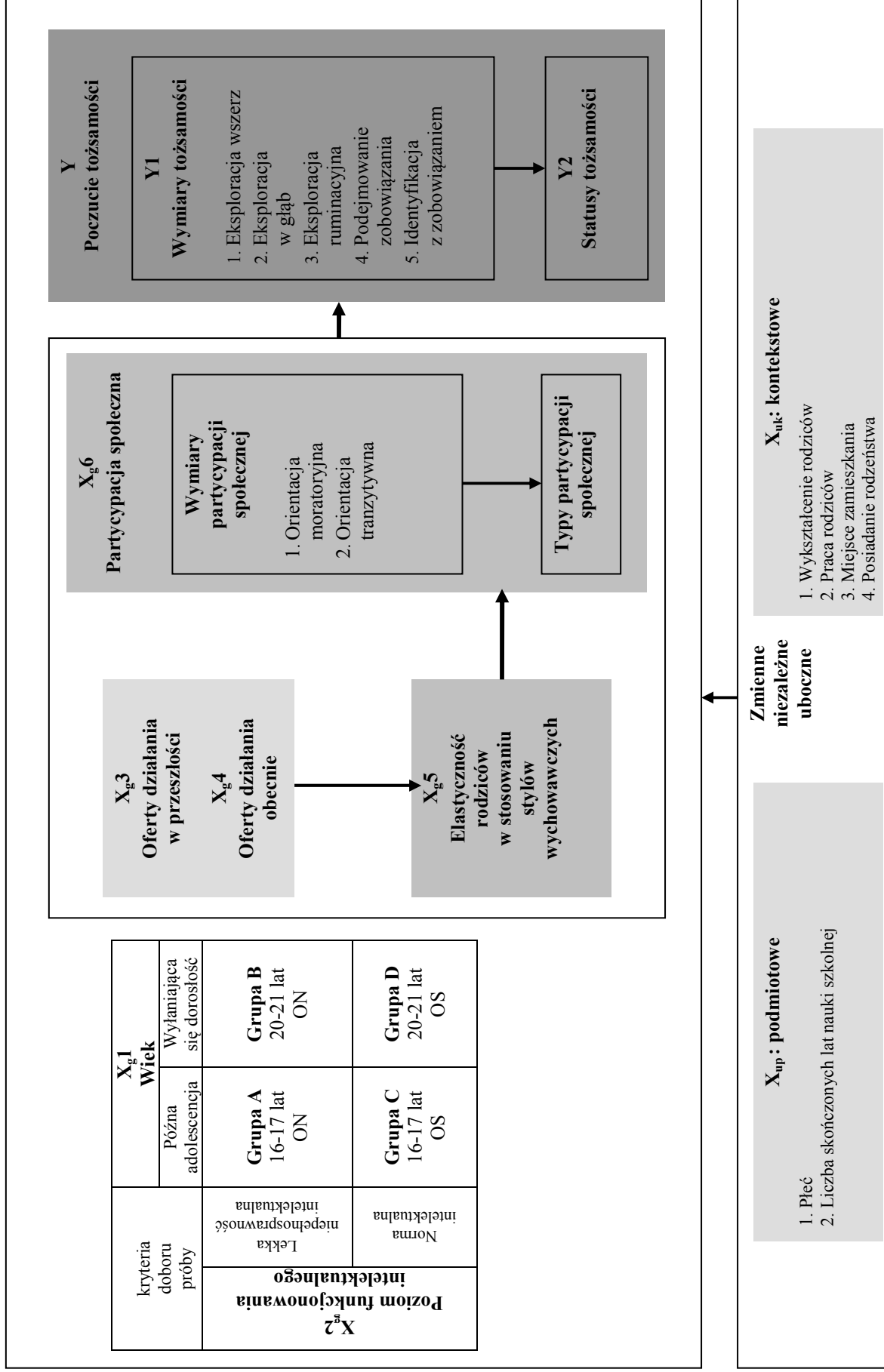
Co do drugiego celu – diagnozy zmian – postawiono hipotezę:

**H<sub>6</sub>**: wraz z upływem czasu, zarówno w grupie osób sprawnych jak i niepełnosprawnych, następuje (1) spadek natężenia orientacji moratoryjnej, (2) wzrost natężenia orientacji tranzytywnej i (3) wzrost natężenia wymiarów podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi, przy czym zmiany te są większe wśród osób w fazie wyłaniającej się dorosłości niż wśród osób w późnej adolescencji, a także wśród osób sprawnych niż wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Jako zmienną zależną (Y) przyjęto tożsamość w ujęciu Koena Luyckxa (Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008), w tym jego wymiary (Y1) oraz statusy (Y2). Zmiennymi niezależnymi kryterialnymi w badaniu są wiek oraz poziom funkcjonowania intelektualnego (*Rycina 4.1.*). Pozostałe zmienne niezależne to:

- (1) elastyczność w stosowaniu stylów rodzicielskich w percepcji osób badanych w ujęciu Herseya i Campbella (1999) rozumiana jako dostosowanie stylu wychowawczego do gotowości dziecka, obejmującej jego wzrastające umiejętności oraz chęć do działania w danym momencie;
- (2) partycypacja społeczna, w tym jej wymiary (inaczej orientacje życiowe – moratoryjna lub tranzytywna) oraz typy (Reinders, Bergs-Winkels, Butz i Claßen, 2001);
- (3) oferty działania dostępne młodemu człowiekowi w przeszłości oraz aktualnie - w późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości – czyli w wieku, w którym znajdowały się osoby badane podczas badania (liczba dostępnych ofert, korzystanie z ofert, samodzielne tworzenie ofert).

W badaniu kontrolowane były zmienne niezależne uboczne podmiotowe ( $X_{up}$ ): płeć i liczba lat nauki szkolnej oraz kontekstowe ( $X_{uk}$ ): status społeczno-ekonomiczny (wykształcenie i praca rodziców oraz miejsce zamieszkania) i struktura rodziny.



Rycina 4.1. Schemat badanych zmiennych

## 4.2. Plan badania

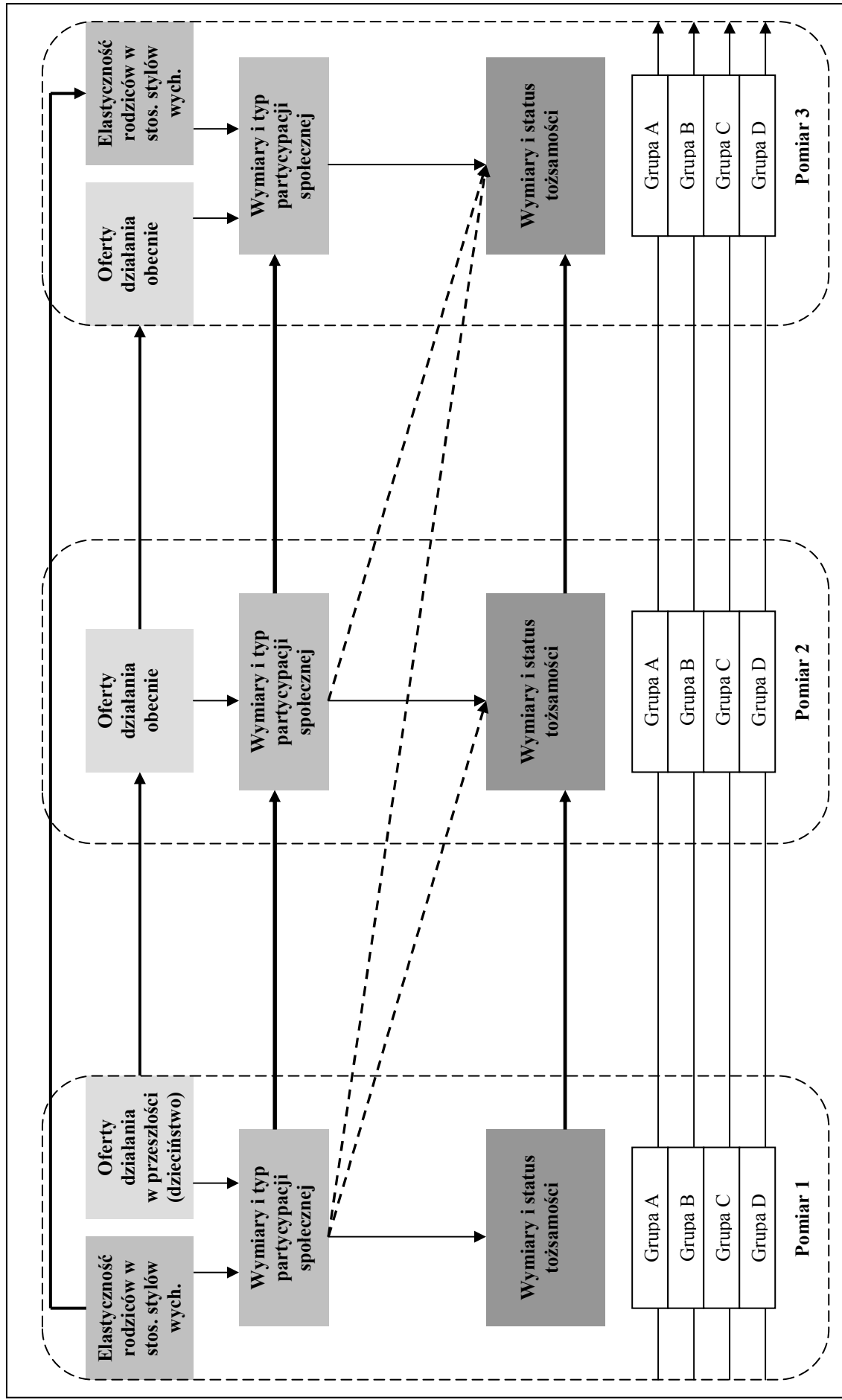
Badanie miało charakter zarówno poprzeczny, jak i podłużny. Przeprowadzone zostały trzy pomiary w odstępie 6 miesięcy, co umożliwiło opis procesu rozwoju – zarówno tożsamości i partycypacji społecznej (3 pomiary), jak i zmian (wg oceny osób badanych) w stylach wychowawczych rodziców (2 pomiary). Przeprowadzone zostały więc:

- trzy badania poprzeczne – tu porównano wyniki czterech grup (2 grupy wiekowe x 2 grupy wg poziomu funkcjonowania intelektualnego) przy okazji każdego z pomiarów;
- cztery badania podłużne – w grupach osób sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości.

Plan badania przedstawiają Tabela 4.1. i Rycina 4.2.

Tabela 4.1.  
*Plan badania – porównania poprzeczne*

<b>Etapy badań - 2013-2014</b>		
<b>Badania poprzeczne I</b>		
porównania grup: A – C; B – D; A – B; C – D		
<b>Pomiar 1</b>	OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ	OSOBY SPRAWNE
XI-XII 2013	A. 16/17 lat ( $n = 30$ ) B. 20/21 lat ( $n = 30$ )	C. 16/17 lat ( $n = 36$ ) D. 20/21 lat ( $n = 31$ )
<b>Badania poprzeczne II</b>		
porównania grup: A – C; B – D; A – B; C – D		
<b>Pomiar 2</b>	OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ	OSOBY SPRAWNE
V-VI 2014	A. 16,5/17,5 lat ( $n = 30$ ) B. 20,5/21,5 lat ( $n = 30$ )	C. 16,5/17,5 lat ( $n = 36$ ) D. 20,5/21,5 lat ( $n = 31$ )
<b>Badania poprzeczne III</b>		
porównania grup: A – C; B – D; A – B; C – D		
<b>Pomiar 3</b>	OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ	OSOBY SPRAWNE
XI-XII 2014	A. 17/18 lat ( $n = 30$ ) B. 21/22 lata ( $n = 30$ )	C. 17/18 lat ( $n = 36$ ) D. 21/22 lata ( $n = 31$ )



Rycina 4.2. Plan badania – porównania podłużne

### 4.3. Narzędzia badawcze

W badaniach wykorzystane zostały takie same wersje narzędzi badawczych w grupach osób sprawnych i w grupach osób z niepełnosprawnością intelektualną, co ułatwiło dalsze porównywanie wyników grup różniących się poziomem funkcjonowania intelektualnego (Tabela 4.2.).

Tabela 4.2.  
Zastosowane narzędzia badawcze

Badany obszar	Narzędzie badawcze	Pomiar, w którym zastosowano narzędzie		
		1	2	3
Wymiary i statusy tożsamości	1. <b>DIDS/PL-1</b> – zmodyfikowana wersja <i>Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości</i> Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008 Polska adaptacja: Brzezińska i Piotrowski, 2010 Zmodyfikowana wersja: Rękosiewicz, 2015a	tak	tak	tak
Orientacje życiowe i typ partycypacji społecznej	2. <b>KPS-S1, KPS-S2</b> - <i>Kwestionariusz Partycypacji Społecznej (skrótowa wersja)</i> Rękosiewicz, 2013a	tak	tak	tak
Style wychowawcze matki i ojca	3. <b>KPSW-M, KPSW-O</b> – <i>Kwestionariusz Percepcji Stylów Wychowawczych Matki i Ojca</i> Rękosiewicz i Wysota, 2014	tak	-	tak
Oferty działania	4. <b>ODP</b> – <i>Oferty działania w przeszłości</i> Rękosiewicz, 2012c	tak	-	-
	5. <b>ODO</b> - <i>Oferty działania obecnie</i> Rękosiewicz, 2012c	-	tak	tak
Zmienne uboczne podmiotowe i kontekstowe	6. <b>METRYCZKA</b>	tak	-	-

#### **4.3.1. Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości DIDS – wersja zmodyfikowana (DIDS/PL-1)**

Skala opiera się na teorii podwójnego cyklu formowania tożsamości Koena Luyckxa i in. (Luyckx i in., 2006). Oryginalna skala *DIDS* została zaadaptowana przez Annę Brzezińską i Konrada Piotrowskiego – *DIDS/PL* (Brzezińska i Piotrowski, 2009; 2010; Piotrowski, 2010), a zmodyfikowana wersja Skali *DIDS/PL-1*, wykorzystana w badaniu, stanowi jej uproszczoną językowo i treściowo wersję.

*DIDS* to kwestionariusz zbudowany z 25 pozycji w formie zdań oznajmujących. Do każdego ze zdań przypisana jest taka sama skala sześciu odpowiedzi (*zdecydowanie nie – nie – raczej nie – raczej tak – tak – zdecydowanie tak*). Osoba badana jest poinstruowana w poprzedzającej kwestionariusz instrukcji, aby ustosunkowała się do każdego ze zdań wybierając zawsze jedną odpowiedź ze skali. Kwestionariusz bada natężenie pięciu wymiarów tożsamości (eksploracji wszereż – EW, eksploracji w głąb – EG, eksploracji ruminacyjnej – ER, podejmowania zobowiązań – PZ i identyfikacji z zobowiązaniami – IZ). Uzyskane wyniki pozwalają, za pomocą analizy skupień, zdiagnozować status tożsamości osób badanych. Na każdy wymiar przypada po pięć pozycji. *DIDS* może zostać wykorzystany tak do badania indywidualnego, jak i grupowego.

Kroki, w jakich dokonano modyfikacji Skali *DIDS/PL* były następujące (szczegółowy opis historii powstania narzędzia - Rękosiewicz, 2015a):

1. badanie 3 osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w wieku 16, 21 i 22 lat za pomocą Skali *DIDS/PL* z indywidualną rozmową na temat narzędzia z każdą z osób. Decyzja co do koniecznych zmian w Skali: (1) skrócenie odpowiedzi z sześciu do czterech (*nie – raczej nie – raczej tak – tak*), (2) utrzymanie tej samej liczby pozycji w kwestionariuszu (czyli 25), (3) skrócenie i uproszczenie pod względem językowym poszczególnych pozycji, (4) badanie za pomocą zmodyfikowanej skali wykonywane jedynie na indywidualnym spotkaniu (przy odczytywaniu osobie badanej kolejnych pozycji, pozostawianiu do jej dyspozycji karty z możliwymi odpowiedziami, zapisywaniu przez badacza odpowiedzi osoby badanej).
2. skonstruowanie krótszych i prostszych pod względem językowym odpowiedników zdań ze skali *DIDS/PL* oraz ich analiza przez trzech sędziów kompetentnych (doktorantów z Instytutu Psychologii UAM, zajmujących się psychologią rozwoju człowieka) – zadanie sędziów: dopasowanie nowych pozycji do oryginalnych pozycji *DIDS/PL*. Wnioski:

większość zdań dopasowana prawidłowo. Decyzja co do koniecznych zmian: modyfikacja pozycji, co do których nie było pełnej zgodności sędziów.

3. modyfikacja pozycji i analiza wszystkich nowych pozycji przez trzech sędziów kompetentnych (psychologów pracujących praktycznie z osobami z niepełnosprawnością intelektualną) – zadanie sędziów: dopasowanie nowych pozycji do oryginalnych pozycji *DIDS/PL*. Wnioski: wszystkie zdania dopasowane prawidłowo, pozycje zweryfikowane przez sędziów kompetentnych pod względem trafności treściowej.
4. badanie indywidualne na 100 studentach w wieku 19-27 lat w normie intelektualnej z użyciem *DIDS/PL* oraz *DIDS/PL-1*. Wnioski: (1) zadowalająca rzetelność skal wersji zmodyfikowanej (*alfa*-Cronbacha odpowiednio: dla skali eksploracji wszerz 0,72; dla eksploracji w głąb 0,71; dla eksploracji ruminacyjnej 0,76; dla podejmowania zobowiązania 0,90; dla identyfikacji z zobowiązaniem 0,91), (2) zadowalająca trafność teoretyczna mierzona korelacjami pomiędzy wymiarami tożsamości mierzonymi wersją zmodyfikowaną a odpowiadającymi im wymiarami w *DIDS/PL* (w każdym wypadku korelacje dodatnie, od umiarkowanych do silnych).

Wersja zmodyfikowana, podobnie jak wersja oryginalna, składa się z 25 pozycji w formie zdań oznajmujących, dotyczących tworzenia przez osobę badaną planów na przyszłość. Pozycje te tworzą pięć skal (po pięć pozycji w każdej skali) odpowiadających pięciu wymiarom tożsamości. W zmodyfikowanej wersji liczbę odpowiedzi zredukowano z 6 do 4: 1 – *nie*; 2 – *raczej nie*, 3 – *raczej tak*, 4 – *tak* (Rękosiewicz, 2015a). Przykładowe pozycje dla każdej ze skal brzmią następująco:

- skala eksploracji wszerz: *Zastanawiam się nad tym, czym mógłbym się zajmować w przyszłości;*
- skala eksploracji w głąb: *Pytałem innych ludzi, co myślą o moich planach;*
- skala podejmowania zobowiązania: *Wiem już, co chcę w życiu robić;*
- skala identyfikacji z zobowiązaniem: *To, co sobie zaplanowałem, pasuje do mnie;*
- skala eksploracji ruminacyjnej: *Boję się czasem o moją przyszłość.*

Poszczególne pozycje kwestionariusza w trakcie badania zostały odczytane na głos przez badacza, a osoba badana miała za zadanie wybrać jedną z czterech odpowiedzi, oceniając, na ile odczytywana pozycja do niej pasuje. Karta z odpowiedziami leżała przed

osobą badaną. Po udzieleniu odpowiedzi badacz samodzielnie wpisywał wybraną przez osobę badaną odpowiedź na karcie odpowiedzi.

Wynikiem *DIDS/PL-1* jest średnia punktów dla każdej z pięciu skal: eksploracji wszerej, eksploracji w głąb, eksploracji ruminacyjnej, podejmowania zobowiązań i identyfikacji z zobowiązaniami. W każdej ze skal można uzyskać minimum 1, a maksymalnie 4 punkty.

*DIDS/PL-1* zastosowany został przy pierwszym, drugim i trzecim pomiarze. Rzetelność mierzona za pomocą wskaźnika *alfa*-Cronbacha w kolejnych pomiarach wynosiła:

- skala eksploracji wszerej (EW): 0,72; 0,74; 0,75;
- skala eksploracji w głąb (EG): 0,72; 0,71; 0,71;
- skala eksploracji ruminacyjnej (ER): 0,71; 0,72; 0,72;
- skala podejmowania zobowiązania (PZ): 0,83; 0,88; 0,85;
- skala identyfikacji z zobowiązaniem (IZ): 0,85; 0,90; 0,87.

W Tabeli 4.3. zawarta jest informacja na temat korelacji pomiędzy poszczególnymi wymiarami tożsamości mierzonymi podczas trzech pomiarów w całej próbie. W badaniu odtworzyła się większość związków obserwowanych w innych badaniach z użyciem *DIDS* (np. Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008; Luyckx, Schwartz, Goossens i Pollock, 2008). Są to: pozytywna korelacja między eksploracjami wszerej i w głąb (na umiarkowanym poziomie), umiarkowana i silna dodatnia korelacja między skalami zobowiązania, ujemna korelacja między eksploracją ruminacyjną a podejmowaniem zobowiązania (choć na niskim poziomie). Zaobserwowano także negatywną korelację między eksploracją wszerej i podejmowaniem zobowiązania (ale jedynie w trzecim pomiarze, w pozostałych przypadkach związek był nieistotny) oraz negatywną korelację między eksploracją ruminacyjną a identyfikacją z zobowiązaniem – też jedynie w trzecim pomiarze. Pomiędzy tymi samymi wymiarami tożsamości mierzonymi w trzech pomiarach zachodzi dodatnia, umiarkowana lub silna, korelacja.

Tabela 4.3.  
Korelacje (r-Pearsona) między wymiarami tożsamości w całej próbie w pomiarach 1, 2 i 3

Zmienna	EW 1	EG 1	ER 1	PZ 1	IZ 1	EW 2	EG 2	ER 2	PZ 2	IZ 2	EW 3	EG 3	ER 3	PZ 3	IZ 3
<b>EW 1</b>	-														
<b>EG 1</b>	<b>0,65**</b>	-													
<b>ER 1</b>	<b>0,68**</b>	<b>0,52**</b>	-												
<b>PZ 1</b>	0,03	0,10	<b>-0,31**</b>	-											
<b>IZ 1</b>	0,12	<b>0,18*</b>	-0,16	<b>0,59**</b>	-										
<b>EW 2</b>	<b>0,69**</b>	<b>0,48**</b>	<b>0,56**</b>	-0,00	<b>0,18*</b>	-									
<b>EG 2</b>	<b>0,40**</b>	<b>0,49**</b>	<b>0,43**</b>	-0,02	0,03	<b>0,62*</b>	-								
<b>ER 2</b>	<b>0,48**</b>	<b>0,29**</b>	<b>0,54**</b>	-0,25**	-0,12	<b>0,45**</b>	<b>0,35**</b>	-							
<b>PZ 2</b>	-0,05	0,01	<b>-0,29**</b>	<b>0,72**</b>	<b>0,58**</b>	0,04	0,08	<b>-0,33**</b>	-						
<b>IZ 2</b>	0,11	0,15	-0,13	<b>0,55**</b>	<b>0,78**</b>	<b>0,27**</b>	0,10	-0,09	<b>0,71**</b>	-					
<b>EW 3</b>	<b>0,43**</b>	<b>0,36**</b>	<b>0,29**</b>	0,11	0,06	<b>0,46**</b>	<b>0,49**</b>	<b>0,32**</b>	0,08	<b>0,18*</b>	-				
<b>EG 3</b>	<b>0,27**</b>	<b>0,31**</b>	<b>0,21*</b>	0,09	0,08	<b>0,26**</b>	<b>0,43*</b>	0,16	0,01	0,15	<b>0,50**</b>	-			
<b>ER 3</b>	<b>0,21**</b>	<b>0,20*</b>	<b>0,35**</b>	-0,09	-0,13	<b>0,22*</b>	0,15	<b>0,33**</b>	-0,13	0,00	<b>0,46**</b>	<b>0,18*</b>	-		
<b>PZ 3</b>	0,00	-0,07	<b>-0,18*</b>	<b>0,56**</b>	<b>0,35**</b>	0,05	0,05	-0,13	<b>0,51**</b>	<b>0,41**</b>	0,05	0,13	<b>-0,33**</b>	-	
<b>IZ 3</b>	<b>0,20*</b>	0,08	-0,06	<b>0,43**</b>	<b>0,47**</b>	0,16	0,04	-0,03	<b>0,39**</b>	<b>0,52**</b>	<b>0,19*</b>	<b>0,24**</b>	<b>-0,20**</b>	<b>0,71**</b>	-

Uwaga: cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EW – eksploracja wszerz, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązań, IZ – identyfikacja z zobowiązaniem

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

#### 4.3.2. *Kwestionariusz Partycypacji Społecznej (KPS-S1, KPS-S2)*

Konstrukcja *Kwestionariusza Partycypacji Społecznej (KPS)* oparta została na teoretycznym ujęciu typów partycypacji społecznej Hansa Merkensa, Dagmar Bergs-Winkels oraz Heinza Reindersa i Petry Butz (Reinders i in., 2001; Reinders i Butz, 2001). Zgodnie z założeniem teorii, partycypacja społeczna, czyli sposób udziału młodego człowieka w życiu społecznym, może wyrażać się na dwóch wymiarach – orientacji tranzytywnej oraz orientacji moratoryjnej, których natężenie wskazuje na jeden z czterech typów partycypacji społecznej: integracyjny, asymilacyjny, marginalizacyjny lub segregacyjny. Kwestionariusz został opracowany przez Annę I. Brzezińską, Szymona Hejmanowskiego i Małgorzatę Rękosiewicz (szczegółowy opis historii powstania narzędzia - Rękosiewicz, 2013a) w dwóch wersjach wiekowych: *KPS-1: 13-17 lat* oraz *KPS-2: 18-30 lat*, a także w wersji podstawowej (*KPS*) oraz skróconej (*KPS-S*)<sup>4</sup>.

W badaniu wykorzystano skróconą wersję narzędzia (*KPS-S1* wśród badanych w późnej adolescencji oraz *KPS-S2* wśród badanych w wyłaniającej się dorosłości), która składa z 20 pozycji w formie zdań oznajmujących tworzących dwie skale: orientacji tranzytywnej oraz orientacji moratoryjnej (po 10 pozycji w każdej ze skal). Odpowiedzi przygotowano w formacie skali Likerta – każdemu stwierdzeniu przyporządkowanych jest pięć odpowiedzi: 1 - *nie*, 2 - *raczej nie*, 3 - *trudno powiedzieć*, 4 - *raczej tak*, 5 - *tak*. Przykładowe twierdzenia brzmią następująco:

- skala orientacji moratoryjnej: *Jeśli to możliwe, unikam obowiązków i spędzam czas w przyjemny sposób; Korzystam z życia, póki jestem młoda;*
- skala orientacji tranzytywnej: *Do obowiązków szkolnych podchodzę poważnie, bo od tego zależy moja przyszłość; W myślach planuję swoją dalszą edukację.*

Na potrzeby badania zmieniono procedurę badawczą – zrezygnowano z tradycyjnej kwestionariuszowej formy „papier-ołówek”. W trakcie indywidualnego badania poszczególne pozycje kwestionariusza zostały odczytane na głos przez badacza, a osoba badana miała za zadanie wybrać jedną z pięciu odpowiedzi, oceniając, na ile odczytywana pozycja kwestionariusza ją opisuje. Karta z odpowiedziami leżała przed osobą badaną. Po udzieleniu odpowiedzi badacz samodzielnie wpisywał wybraną przez osobę badaną odpowiedź na karcie

---

<sup>4</sup> Narzędzia przygotowane w ramach projektu badawczego NCN OPUS 2 nr rejestracyjny 2011/03/B/HS6/01884 pt.: *Mechanizmy formowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości: regulacyjna rola emocji samoświadomościowych* na lata 2012 – 2015 (kierownik projektu: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska, Instytut Psychologii UAM w Poznaniu).

odpowiedzi.

Wynikiem jest średnia punktów uzyskana oddzielnie dla każdej z dwóch skal – minimalnie można uzyskać więc 1, a maksymalnie 5 punktów w każdej ze skal. Dalszym efektem analizy wyników jest przyporządkowanie osoby badanej do jednego z czterech typów partycypacji społecznej na podstawie wyników w dwóch skalach.

*KPS-S* zastosowany został przy pierwszym, drugim i trzecim pomiarze. Rzetelność mierzona *alfa*-Cronbacha w kolejnych pomiarach wynosiła:

- skala orientacji moratoryjnej (OM)
  - w *KPS-S 1*: 0,71; 0,71; 0,75;
  - w *KPS-S 2*: 0,79; 0,82; 0,84;
- skala orientacji tranzytywnej (OT)
  - w *KPS-S 1*: 0,72; 0,83; 0,79;
  - w *KPS-S 2*: 0,85; 0,91; 0,83.

W Tabeli 4.4. zawarto informację na temat korelacji pomiędzy wymiarami partycypacji społecznej mierzonymi podczas trzech pomiarów w całej próbie. Pomędzy tymi samymi wymiarami partycypacji społecznej mierzonymi w trzech pomiarach zachodzi dodatnia silna korelacja. Pomędzy orientacją moratoryjną a tranzytywną mierzoną w tym samym czasie korelacja wystąpiła jedynie w pomiarze pierwszym, przy czym im wyższa orientacja moratoryjna, tym niższa tranzytywna. Jest to jednak bardzo słaby związek. W pozostałych pomiarach wymiary okazały się niezależne od siebie.

Tabela 4.4.  
*Korelacje (r-Pearsona) między wymiarami partycypacji społecznej w całej próbie w pomiarach 1, 2 i 3*

Zmienna	OM 1	OT 1	OM 2	OT 2	OM 3	OT 3
<b>OM 1</b>	-					
<b>OT 1</b>	<b>-0,18*</b>	-				
<b>OM 2</b>	<b>0,63**</b>	<b>-0,18*</b>	-			
<b>OT 2</b>	-0,14	<b>0,64**</b>	-0,05	-		
<b>OM 3</b>	<b>0,55**</b>	-0,06	<b>0,64**</b>	0,10	-	
<b>OT 3</b>	-0,02	<b>0,57**</b>	0,00	<b>0,58**</b>	0,15	-

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; OM – orientacja moratoryjna, OT – orientacja tranzytywna

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

#### **4.3.3. Kwestionariusz Percepcji Stylów Wychowawczych (KPSW-M, KPSW-O)**

Konstrukcja *Kwestionariusza Percepcji Stylów Wychowawczych (KPSW)* została oparta na teoretycznym ujęciu Paula Herseya i Rona Campbella (1999). Elastyczność w stosowaniu stylów wychowawczych wyraża się w odpowiednim dostosowywaniu stylu wychowawczego do gotowości dziecka (rozumianej jako kombinację umiejętności i chęci dziecka do działania).

*KPSW* został przygotowany w dwóch wersjach: *KPSW-M* (percepcja stylów wychowawczych matki), *KPSW-O* (percepcja stylów wychowawczych ojca) (szczegółowy opis historii powstania narzędzia – Rękosiewicz i Wysota, 2014). Kwestionariusz (zarówno *KPSW-M*, jak i *KPSW-O*) składa z 12 pozycji z wymuszonym wyborem, osoba badana za każdym razem musi wybrać jedną z czterech odpowiedzi. Każda pozycja składa się z krótkiego opisu sytuacji w rodzinie oraz czterech odpowiedzi. Badany ma za zadanie wybrać tę, która w najbardziej trafny sposób opisuje określone zachowanie jego rodzica w opisanej sytuacji (matki w *KPSW-M* i ojca w *KPSW-O*). Każda z czterech odpowiedzi odnosi się do jednego z czterech stylów wychowawczych (prowadzenie, tłumaczenie, delegowanie, zachęcanie). Obie wersje kwestionariusza - percepcji stylów wychowawczych ojca i matki - są tożsame, różnią się jedynie określeniem „mama” i „tata” oraz odpowiednimi rodzajnikami. Na potrzeby badania, w celu skrócenia procedury badawczej, połączono dwa kwestionariusze w ten sposób, że odczytywano sytuację i cztery odpowiedzi, a następnie pytano osobę badaną, która z tych odpowiedzi najlepiej opisuje zachowanie mamy, a która taty, w tej sytuacji.

Przykładowa pozycja z kwestionariusza jest następująca:

***Sytuacja:***

*Od dłuższego czasu masz w szkole problemy z fizyką. Dziś kolejny raz zamiast odrabiać lekcje z fizyki i przygotowywać się do sprawdzianu, czytasz swoje ulubione czasopismo.*

***Twoja mama/ Twój tata...***

- 1. ... porozmawia z Tobą o problemie z fizyką, ale nie będzie Cię zmuszać, abys odrabiał lekcje.*
- 2. ... wyda Ci polecenie, abys odłożył czasopismo i poszedł odrabiać lekcje z fizyki.*
- 3. ... nic nie robi.*
- 4. ... poprosi o wyjaśnienie, dlaczego nie odrabiasz lekcji, ale ostatecznie nakaże Ci przygotować się do zbliżającego się sprawdzianu.*

W przeprowadzonym badaniu wszystkim osobom poszczególne pozycje zostały odczytane, a osoba badana miała za zadanie wybrać odpowiedź, mając do dyspozycji kartę z odpowiedziami. Badacz samodzielnie wpisywał wybraną przez osobę badaną odpowiedź, zaznaczając numery odpowiedzi wybranych dla każdego z rodziców. W dalszej analizie punktowano odpowiedzi zgodnie z kluczem:

- 3 punkty – styl najlepiej dopasowywany do umiejętności i chęci dziecka do działania;
- 2 punkty – styl niedopasowany do umiejętności lub chęci dziecka do działania;
- 1 punkt – styl niedopasowany ani do umiejętności, ani do chęci dziecka do działania.

Ostateczny wynik - średnia uzyskanych punktów w całym kwestionariuszu świadczy o elastyczności rodziców (w percepcji dziecka) w stosowaniu stylów wychowawczych, a więc dopasowaniu stylu do chęci i umiejętności dziecka. Maksymalny wynik w kwestionariuszu to 3 punkty, minimalny – 1 punkt. Im wyższy wynik, tym większa elastyczność rodzica, im niższy – tym niższa elastyczność.

*KPSW* zastosowany został przy pierwszym i trzecim pomiarze. Ogółem, 123 osoby oceniły styl wychowawczy swoich matek, oraz 103 osoby – swoich ojców. Brak dokonania oceny elastyczności stylu wychowawczego 4 matek oraz 24 ojców wynikały z długotrwałej nieobecności któregoś z rodziców w życiu osoby badanej, co przekładało się na brak czynnego udziału w wychowywaniu dziecka (matki i ojcowie zmarli we wczesnym dzieciństwie osób badanych, rodzic nie utrzymujący kontaktu z dzieckiem po rozwodzie z drugim rodzicem, rodzic nieznanym dziecku od narodzin). We wszystkich przypadkach osoba badana dokonywała oceny elastyczności stylów wychowawczych przynajmniej jednego rodzica. Informacje o tych rodzicach zostały także zebrane w metryczce.

Rzetelność mierzona wskaźnikiem *alfa-Cronbacha* w *KPSW-O* w pierwszym i drugim pomiarze wynosiła 0,71, w *KPSW-M* w pierwszym pomiarze 0,70, w drugim 0,71. W Tabeli 4.5. zawarto informację na temat korelacji pomiędzy elastycznością stosowanych stylów wychowawczych ojców i matek w percepcji osób badanych w całej próbie. Pomiedzy elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez ojca w pierwszym i drugim pomiarze zaobserwowano dodatnią słabą korelację – podobnie w odniesieniu do matki. Pomiedzy elastycznością matki i ojca w każdym z pomiarów nie ma istotnych związków.

Tabela 4.5.

*Korelacje (r-Pearsona) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych w całej próbie w pomiarach 1 i 3*

Zmienna	El-M 1	El-O 1	El-M 3	El-O 3
El-M 1	-			
El-O 1	0,18	-		
El-M 3	<b>0,38**</b>	<b>0,33**</b>	-	
El-O 3	0,01	<b>0,28**</b>	0,09	-

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; El-M – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki, El-O - elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców

\*\*  $p < 0,001$

#### 4.3.4. Wywiad pt.: *Oferty działania w przeszłości (ODP) i Oferty działania obecnie (ODO)*

Wykorzystano dwa wywiady o podobnej treści, przy czym jeden dotyczył dzieciństwa osób badanych – wywiad pt. *Oferty działania w przeszłości (ODP)*, a drugi czasu obecnego - *Oferty działania obecnie (ODO)*. Obydwa wywiady są częściowo ustrukturalizowane. Tylko część pytań użytych w wywiadach została z góry określona – były to pytania zamknięte, dotyczące liczby ofert aktywności w życiu osoby badanej. Pozostałe, szczegółowe pytania otwarte, co do aktywności i działań osób badanych, zostały przygotowane w instrukcji stosowania wywiadu, ale badacz nie miał obowiązku dosłownego ich cytowania. Możliwe były także odstępstwa od ustalonej w scenariuszu kolejności zadawania pytań.

Wywiad *ODP* przeprowadzony został przy pierwszym pomiarze. Rozmowa dotyczyła okresu dzieciństwa i wczesnej adolescencji, odnosiła się więc do przeszłości. Toczyła się w sześciu obszarach ważnych w odniesieniu do rozwoju adolescenta i przy wkraczaniu w dorosłość: edukacja, samodzielne wyjazdy wakacyjne (bez rodziców), przynależność do organizacji/ stowarzyszeń/ wolontariat, opieka nad rodzeństwem, podejmowanie pracy, przyjaźnie i bliskie relacje z innymi ludźmi (Rękosiewicz, 2012c). Wywiad *ODO* przeprowadzany był w ramach drugiego i trzeciego pomiaru, w tych samych obszarach tematycznych, jednak tematem rozmowy były wydarzenia teraźniejsze, to, co wydarzyło się przez ostatnie pół roku, od ostatniego spotkania z osobą badaną. W obydwu wywiadach wyróżniono trzy skale, według których analizowano wypowiedzi osób badanych: liczbę dostępnych ofert działania, korzystanie z dostępnych ofert i samodzielne tworzenie ofert.

Wywiady były nagrywane za zgodą osób badanych i za zgodą rodziców badanych niepełnoletnich. Każde nagranie było odsłuchiwane i oceniane przez trzech sędziów kompetentnych – psychologów praktyków z doświadczeniem w pracy z osobami z

niepełnosprawnością intelektualną. Sędziowie dokonywali analizy treści, umożliwiającej ilościowy opis danych (Krejtz i Krejtz, 2005). Kodowali zakres podejmowania przez osoby badane samodzielnej inicjatywy w tworzeniu ofert oraz korzystania przez nie z dostępnych ofert na skali, jako wysoki (3 pkt.), przeciętny (2 pkt.) lub niski (1 pkt.). Raportowane w badaniu punkty przyznane każdemu z uczestników badania są efektem pełnej zgodności sędziów lub zgodności dwóch z nich (a więc większości). W ostatnim wypadku, jeśli występowała zgodność dwóch sędziów, trzecia ocena nie różniła się od oceny dwóch sędziów o więcej niż jeden punkt. Nie zdarzyła się ani razu większa rozbieżność w ocenie sędziów, co prawdopodobnie mogło wynikać z niewielkiej skali oceny.

O ile w skalach dotyczących tworzenia ofert i korzystania z nich, po obliczeniu średniej ocen dokonywanych przez sędziów uzyskać można było od 1 do 3 pkt., o tyle w skali dotyczącej liczby ofert uzyskać można było minimalnie 0, a maksymalnie 1 punkt. Wynikało to z innej oceny odpowiedzi osób badanych dotyczących ofert działania. W każdym z obszarów, których dotyczyła rozmowa, osoba badana odpowiadała, czy dostępne były jej poszczególne oferty działania – np., czy mogła podjąć pierwsze prace dorywcze, działanie w wolontariacie, itp. Za odpowiedź „tak” przyznawano 1 punkt, a za odpowiedź „nie” 0 punktów. Następnie obliczono średnią. Wynik na skali liczby ofert mówi więc o tym, jak liczne były oferty w ramach sześciu badanych obszarów (edukacja, samodzielne wyjazdy wakacyjne bez rodziców, przynależność do organizacji/ stowarzyszeń/ wolontariat, opieka nad rodzeństwem, podejmowanie pracy, przyjaźnie i bliskie relacje z innymi ludźmi).

#### **4.3.5. Metryczka**

Metryczka pozwoliła na uzyskanie informacji dotyczących zmiennych ubocznych podmiotowych: płci, liczby lat nauki szkolnej oraz zmiennych ubocznych kontekstowych: wykształcenia i pracy rodziców, miejsca zamieszkania i posiadania rodzeństwa, a także, w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną, o stopniu niepełnosprawności dziecka. W przypadku osób z niepełnosprawnością metryczkę wypełniał rodzic (przy okazji podpisywania zgody na udział dziecka w badaniu). W przypadku osób sprawnych metryczka zastosowana została przy pierwszym pomiarze – badacz odczytywał pytania i samodzielnie zapisywał odpowiedzi osoby badanej.

#### **4.4. Uczestnicy badania**

Przeprowadzono trzy pomiary w odstępach półrocznych – pomiar 1 w listopadzie i grudniu 2013 roku, pomiar 2 w maju i czerwcu 2014 roku, pomiar 3 w listopadzie i grudniu 2014 roku.

Uczestnicy badania należeli do dwóch grup wiekowych: (1) późnej adolescencji (16-17 lat przy pierwszym pomiarze), oraz (2) wyłaniającej się dorosłości (20-21 lat przy pierwszym pomiarze); a także do dwóch grup wyróżnionych ze względu na poziom funkcjonowania intelektualnego: (1) z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (2) oraz sprawnych intelektualnie. Próba została dobrana w sposób celowy, z uwzględnieniem zakładanych kryteriów. Osoby badane pochodziły z kilku wielkopolskich miejscowości, uczęszczały do jednego z czterech rodzajów szkół: liceum ogólnokształcącego lub szkoły zawodowej (grupa C), specjalnej szkoły zawodowej (grupa A i B) oraz na studia wyższe (grupa D).

W pierwszym pomiarze udział wzięły 143 osoby, w drugim 132, a w trzecim 127. Trzynastu osób zrezygnowało z udziału w badaniu, a troje uczestników badania odeszło ze szkoły, do której dotąd uczęszczało, jednocześnie odmawiając dalszych spotkań na terenie nowej szkoły. Do ostatecznych analiz wzięto pod uwagę 127 osób, które wzięły udział we wszystkich trzech pomiarach. Szczegółowa charakterystyka osób badanych zebrana została w Tabeli 4.6.

Tabela 4.6.  
Charakterystyka osób badanych

Zmienne	Grupa A	Grupa B	Grupa C	Grupa D
	adolescencja, ON <i>n</i> = 36	wyłaniająca się dorosłość, ON <i>n</i> = 31	adolescencja, OS <i>n</i> = 30	wyłaniająca się dorosłość, OS <i>n</i> = 30
<b>Wiek</b>	<i>M</i> = 16,36 ( <i>sd</i> = 0,49)	<i>M</i> = 20,42 ( <i>sd</i> = 0,50)	<i>M</i> = 16,23 ( <i>sd</i> = 0,43)	<i>M</i> = 20,43 ( <i>sd</i> = 0,50)
<b>Płeć</b>				
kobiety	<i>n</i> = 15 (41,7%)	<i>n</i> = 12 (38,7%)	<i>n</i> = 19 (63,3%)	<i>n</i> = 21 (70,0%)
mężczyźni	<i>n</i> = 21 (58,3%)	<i>n</i> = 19 (61,3%)	<i>n</i> = 11 (36,7%)	<i>n</i> = 9 (30,0%)
<b>Posiadanie rodzeństwa</b>	<i>n</i> = 30 (83,3%)	<i>n</i> = 31 (100%)	<i>n</i> = 28 (93,3%)	<i>n</i> = 25 (83,3%)
<b>Placówka edukacyjna</b>				
liceum ogólnokształcące	<i>n</i> = 0	<i>n</i> = 0	<i>n</i> = 21 (70%)	<i>n</i> = 0
szkoła zawodowa	<i>n</i> = 0	<i>n</i> = 0	<i>n</i> = 9 (30%)	<i>n</i> = 0
specjalna szkoła zawodowa	<i>n</i> = 36 (100%)	<i>n</i> = 31 (100%)	<i>n</i> = 0	<i>n</i> = 0
studia wyższe	<i>n</i> = 0	<i>n</i> = 0	<i>n</i> = 0	<i>n</i> = 30 (100%)
<b>Liczba skończonych lat nauki szkolnej</b>	<i>M</i> = 10,79 ( <i>sd</i> = 1,85)	<i>M</i> = 13,73 ( <i>sd</i> = 1,89)	<i>M</i> = 12,10 ( <i>sd</i> = 1,42)	<i>M</i> = 15,37 ( <i>sd</i> = 1,73)
<b>Wykształcenie rodziców*</b>				
<b>matki</b>				
podstawowe	17,1%	17,9%	0%	0%
zawodowe	28,6%	25,0%	20,0%	20,0%
średnie	54,3%	35,7%	36,7%	43,3%
wyższe	0%	21,4%	43,3%	36,7%
<b>ojca</b>				
podstawowe	19,2%	10,0%	0%	0%
zawodowe	46,2%	55,0%	21,4%	31,0%
średnie	34,6%	20,0%	28,6%	27,6%
wyższe	0%	15,0%	50,0%	41,4%
<b>Odsetek pracujących rodziców w grupie*</b>				
matki	48,6%	39,3%	76,7%	76,7%
ojcowie	61,5%	70,0%	92,9%	96,6%
<b>Miejsce zamieszkania</b>				
wieś	50,0%	41,9%	36,7%	20,0%
miasto do 50tys. mieszkańców	30,0%	22,6%	23,3%	13,3%
miasto 50-100tys. mieszkańców	6,7%	0%	6,7%	0%
miasto powyżej 100tys. mieszkańców	13,3%	35,5%	33,3%	66,7%

\*dotyczy 123 matek oraz 103 ojców biorących czynny udział w wychowaniu osoby badanej

#### 4.5. Procedura i organizacja badania

Projekt badawczy uzyskał pozytywną opinię *Komisji ds. Etyki Badań z Udziałem Ludzi jako Osób Badanych* przy Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w maju 2012 roku. Zgodnie z wytycznymi *Komisji*, w pierwszej kolejności zgodę na przeprowadzenie badań na terenie instytucji (szkół powszechnych oraz specjalnych) wyrażała jej dyrekcja. Zgłoszenie zostało skierowane do jedenastu szkół. Dyrekcje trzech szkół specjalnych odmówiły udziału, a zgodę wyraziły dyrekcje ośmiu szkół (specjalnych i powszechnych) w: Bydgoszczy, Krotoszynie, Poznaniu (trzy), Rydzynie, Słupcy i Śremie. O pisemną zgodę na udział dziecka w badaniu poproszeni zostali następnie rodzice osób badanych z niepełnosprawnością oraz osób niepełnoletnich w normie intelektualnej. Dodatkowo, o wyrażenie pisemnej zgody na udział w badaniu poproszono wszystkie osoby badane. Łącznie, przekazano informację o badaniach wraz ze zgodą do podpisania w razie wyrażenia zgody 234 osobom (i/lub ich rodzicom) spełniającym kryteria doboru do grupy badanej. Spośród nich 143 wyraziły zgodę na udział w badaniu.

Na zespół badawczy poza mną składało się trzech psychologów praktyków oraz dwunastu studentów czwartego i piątego roku psychologii stacjonarnej w Instytucie Psychologii UAM. Wszystkie osoby zostały odpowiednio przeszkolone i przygotowane do przeprowadzania badań, a także brały udział w badaniach pilotażowych<sup>5</sup>.

Badania przeprowadzane były w instytucjach, indywidualnie, w pomieszczeniach przeznaczonych jedynie dla osoby badanej i badacza. Przeprowadzono badania indywidualne, odczytując osobom badanym poszczególne pozycje z kwestionariuszy, a następnie zaznaczając ich odpowiedzi. Wywiad nagrywany był na dyktafon. Każde spotkanie trwało około 30 minut. Spotkania przeprowadzane były trzykrotnie, w odstępach półrocznych. Po zakończeniu każdego z badań nagrania wywiadów dostarczane były sędziom kompetentnym, którzy dokonywali analizy ich treści. Dane w postaci wypełnionych kart odpowiedzi, nagrań oraz kart oceny sędziów kompetentnych zachowane zostały w moim archiwum i nie są udostępniane zespołowi badawczemu ani osobom postronnym.

---

<sup>5</sup> Pilotaż przeprowadzono w ramach projektu pt.: *Adaptacja trzech narzędzi badawczych przeznaczonych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną*: lipiec-grudzień 2012. Grant badawczy Instytutu Psychologii UAM w Poznaniu.

## **Rozdział 5.**

### **Analiza wyników**

#### **5.1. Wprowadzenie**

Przedmiotem analizy jest diagnoza stanu oraz diagnoza zmiany tożsamości i jej społecznych uwarunkowań (Tabela 5.1.). Przeprowadzono 3 pomiary w półrocznych odstępach na tej samej grupie badanej.

Diagnoza stanu odnosi się do różnic między czterema grupami porównawczymi (A, B, C i D) w każdym z tych pomiarów i weryfikacją pięciu pierwszych hipotez badawczych. Hipoteza pierwsza zakładała mniejszą dostępność ofert działania w środowisku osób z niepełnosprawnością intelektualną niż w środowisku osób sprawnych intelektualnie, a także rzadsze samodzielne tworzenie ofert przez osoby z niepełnosprawnością. Analiza tych różnic została przedstawiona w podrozdziale 5.2. Hipoteza druga, której weryfikacja przedstawiona została w podrozdziale 5.3., dotyczyła elastyczności stosowania stylów wychowawczych przez rodziców osób z niepełnosprawnością i sprawnych (w założeniu mniejszą wśród tych pierwszych) i jej relacją z ofertami działania w środowisku osób badanych. Hipoteza trzecia zakładała istnienie różnic między grupami w natężeniu wymiarów partycypacji społecznej oraz w częstości występowania typów partycypacji społecznej (podrozdział 5.4.), a hipoteza czwarta - różnic w natężeniu wymiarów tożsamości i częstości występowania statusów tożsamości (podrozdział 5.5.). Weryfikację hipotezy piątej o zmiennych niezależnych ubocznych jako czynnikach różnicujących przynależność do statusów tożsamości przedstawiono w podrozdziale 5.6.

Diagnoza zmiany odnosiła się do ostatniej, szóstej hipotezy, i dotyczyła zmian zachodzących w czterech badanych grupach w trzech pomiarach w zakresie natężenia wymiarów partycypacji społecznej i tożsamości (podrozdział 5.7.1.), powiązań między wymiarami partycypacji społecznej (5.7.2.) i powiązań między wymiarami tożsamości (5.7.3.).

Tabela 5.1.

*Diagnoza stanu oraz zmiany tożsamości i jej społecznych uwarunkowań w przeprowadzonym badaniu*

	Diagnoza stanu	Diagnoza zmiany
	P1	
	P2	P1 - P2 - P3
	P3	
<b>Przedmiot analizy</b>	Różnice między grupami porównawczymi A, B, C, D w zakresie: - ofert działania - elastyczności stylów rodzicielskich - wymiarów i typów partycypacji społecznej - wymiarów i statusów tożsamości	Zmiany w grupach A, B, C, D w zakresie: - wymiarów partycypacji społecznej - wymiarów tożsamości - powiązań między wymiarami partycypacji społecznej - powiązań między wymiarami tożsamości
<b>Weryfikowane hipotezy</b>	Hipotezy 1, 2, 3, 4, 5	Hipoteza 6

## 5.2. Oferty działania w środowisku osób sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną (weryfikacja hipotezy 1)

Hipoteza 1 zakładała, że w środowisku osób z niepełnosprawnością intelektualną dostępnych jest mniej ofert działania niż w środowisku ich sprawnych intelektualnie rówieśników, osoby niepełnosprawne korzystają z dostępnych ofert z własnej woli w takim samym stopniu, jak ich sprawni rówieśnicy, jednak rzadziej z własnej inicjatywy biorą udział w tworzeniu takich ofert. Pomiar wskaźników ofert działania w środowisku odbył się za pomocą wywiadów przy wszystkich trzech pomiarach. W pomiarze 1 zastosowano wywiad pt. *Oferty działania w przeszłości*, w którym rozmawiano o ofertach działania w dzieciństwie i wczesnej adolescencji w sześciu obszarach tematycznych (edukacja, samodzielne wyjazdy wakacyjne, przynależność do organizacji/ stowarzyszeń/ wolontariat, opieka nad rodzeństwem, podejmowanie pracy, przyjaźnie i bliskie relacje z innymi ludźmi). Rozmowa odnosiła się więc do dalszej przeszłości. W pomiarze 2 i 3 zastosowano wywiad pt. *Oferty działania obecnie*, który odnosił się do teraźniejszości i bliskiej przeszłości – ostatnich sześciu miesięcy, czyli czasu, który upłynął od ostatniego pomiaru.

W celu zweryfikowania hipotezy 1 przeprowadzono test *t* Studenta dla prób niezależnych dwukrotnie: (1) pomiędzy grupami A (adolescenci z niepełnosprawnością intelektualną) i C (sprawni adolescenty) oraz (2) pomiędzy grupami B (osoby z niepełnosprawnością intelektualną w wyłaniającej się dorosłości) i D (osoby sprawne w wyłaniającej się dorosłości). Zabieg ten miał na celu sprawdzenie, czy osoby będące w tym samym okresie rozwojowym, ale na innym poziomie funkcjonowania intelektualnego, różnią

się od siebie natężeniem trzech wskaźników ofert środowiska (oferty, tworzenie ofert, korzystanie z ofert).

Test *t* Studenta przeprowadzony pomiędzy grupami A i C wykazał różnice pomiędzy grupami jedynie w pierwszym i trzecim pomiarze (Tabela 5.2.). W jednym i drugim przypadku zaobserwowano, zgodnie z hipotezą, że w środowisku osób sprawnych dostępnych jest więcej ofert niż w środowisku osób z niepełnosprawnością, przy czym efekt ten (mierzony *g* Hedgesa) był umiarkowany. Nie odnotowano różnic między grupami w odniesieniu do korzystania z ofert środowiska, co jest zgodne z hipotezą. Nie potwierdziła się natomiast hipoteza o różnicach w zakresie tworzenia ofert.

Tabela 5.2.

*Różnice średnich wskaźników ofert środowiska pomiędzy grupami A i C w pomiarach 1, 2 i 3*

	Grupa A		Grupa C		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>g Hedgesa</i>
	adolescencja, ON		adolescencja, OS				
	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>			
<b>Liczba ofert 1</b>	0,66	0,19	0,78	0,13	64	<b>4,14**</b>	0,72
<b>Liczba ofert 2</b>	0,43	0,14	0,41	0,14	64	-0,58	
<b>Liczba ofert 3</b>	0,39	0,09	0,49	0,16	64	<b>2,30*</b>	0,78
<b>Korzystanie z ofert 1</b>	2,29	0,34	2,27	0,29	64	-0,27	
<b>Korzystanie z ofert 2</b>	2,25	0,27	2,30	0,32	64	0,59	
<b>Korzystanie z ofert 3</b>	2,15	0,28	2,16	0,20	64	0,21	
<b>Tworzenie ofert 1</b>	1,75	0,43	1,95	0,26	64	2,21	
<b>Tworzenie ofert 2</b>	1,98	0,38	1,93	0,31	64	-0,58	
<b>Tworzenie ofert 3</b>	1,91	0,50	2,02	0,23	64	1,10	

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

Analiza testem *t* Studenta pomiędzy grupami B i D wykazała znacznie więcej różnic, za każdym razem zgodnych z hipotezą 1 (Tabela 5.3.). Analiza ujawniła, że w środowisku osób sprawnych dostępnych jest więcej ofert niż w środowisku osób z niepełnosprawnością, przy czym efekt ten (mierzony *g* Hedgesa) był silny w pierwszym i drugim pomiarze oraz przeciętny w trzecim. W pierwszym i drugim pomiarze zaobserwowano ponadto, zgodnie z hipotezą 1, że osoby z niepełnosprawnością rzadziej z własnej inicjatywy biorą udział w kreowaniu ofert działania (siła efektu przeciętna). Brak różnic pomiędzy grupami, podobnie jak w analizie pomiędzy grupami A i C, wskazuje na brak różnic pomiędzy grupami w

odniesieniu do korzystania z ofert środowiska, co jest zgodne z hipotezą 1.

Podsumowując, hipoteza 1 okazała się w pełni trafna w odniesieniu do korzystania z ofert środowiska - osoby niepełnosprawne (ani te znajdujące się w adolescencji, ani w wyłaniającej się dorosłości) nie różnią się pod tym względem istotnie od osób sprawnych. Analizy potwierdziły ponadto, że w środowisku osób z niepełnosprawnością intelektualną dostępnych jest mniej ofert działania niż w środowisku ich sprawnych intelektualnie rówieśników, choć nie zaobserwowano tej różnicy w drugim pomiarze pomiędzy grupami adolescentów. Hipoteza o różnicy w zakresie samodzielnego tworzenia ofert nie potwierdziła się wśród sprawnych i niepełnosprawnych adolescentów. Zaobserwowano ją z kolei wśród wyłaniających się dorosłych, ale jedynie w pierwszym i drugim pomiarze – zgodnie z hipotezą 1, osoby z niepełnosprawnością rzadziej z własnej inicjatywy biorą udział w samodzielnym tworzeniu ofert działania.

Tabela 5.3.

*Różnice średnich wskaźników ofert środowiska pomiędzy grupami B i D w pomiarach 1, 2 i 3*

	Grupa B		Grupa D		df	t	g <i>Hedgesa</i>
	wyłaniająca się dorosłość, ON		wyłaniająca się dorosłość, OS				
	M	sd	M	sd			
<b>Liczba ofert 1</b>	0,62	0,21	0,83	0,14	59	<b>4,75**</b>	1,16
<b>Liczba ofert 2</b>	0,41	0,14	0,54	0,17	59	<b>3,27*</b>	0,83
<b>Liczba ofert 3</b>	0,38	0,11	0,46	0,17	59	<b>2,04*</b>	0,55
<b>Korzystanie z ofert 1</b>	2,29	0,26	2,43	0,29	59	2,01	
<b>Korzystanie z ofert 2</b>	2,37	0,30	2,52	0,28	59	1,93	
<b>Korzystanie z ofert 3</b>	2,18	0,40	2,26	0,31	59	0,88	
<b>Tworzenie ofert 1</b>	1,83	0,40	2,03	0,27	59	<b>2,21*</b>	0,58
<b>Tworzenie ofert 2</b>	1,62	0,36	1,88	0,36	59	<b>2,88*</b>	0,71
<b>Tworzenie ofert 3</b>	1,90	0,49	2,05	0,36	59	1,38	

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

### **5.3. Elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez rodziców osób sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną (weryfikacja hipotezy 2)**

Według hipotezy 2 rodzice osób niepełnosprawnych intelektualnie są mniej elastyczni w stosowaniu różnorodnych stylów wychowawczych niż rodzice osób sprawnych, co związane

jest ze współwystępowaniem z ograniczeniem ofert w środowisku tych osób. Elastyczność stosowania stylów rodzicielskich mierzona była za pomocą *KPSW-M* i *KPSW-O* dwukrotnie – podczas pierwszego i trzeciego pomiaru. Podobnie jak w przypadku weryfikowania hipotezy 1, przeprowadzono test *t* Studenta dla prób niezależnych pomiędzy grupami osób będących w tym samym okresie rozwojowym, ale na innym poziomie funkcjonowania intelektualnego (grupy A – C oraz grupy B – D).

Test *t* Studenta przeprowadzony pomiędzy grupami A i C wykazał, zgodnie z hipotezą, że matki niepełnosprawnych intelektualnie adolescentów są mniej elastyczne w stosowaniu stylów wychowawczych niż matki dorastających dzieci będących w normie intelektualnej (Tabela 5.4.). To samo zjawisko zaobserwowano w odniesieniu do ojców (ojcowie dzieci niepełnosprawnych mniej elastycznie stosują style wychowawcze niż ojcowie dzieci sprawnych), ale jedynie w pomiarze 1 (w pomiarze 3 brak różnic). Przy każdej z różnic siła efektu jest duża.

W analizie różnic między grupami B i D odnotowano duże różnice jedynie pomiędzy matkami badanych – znów matki niepełnosprawnych intelektualnie wylaniających się dorosłych są mniej elastyczne w stosowaniu stylów wychowawczych niż matki dzieci w tym samym wieku będących w normie intelektualnej (Tabela 5.5.). Ojcowie osób z badanych grup nie różnią się pod tym względem od siebie.

W Załączniku nr 1 zamieszczono tabele z korelacjami (*r-Pearsona*) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wskaźnikami ofert środowiska w czterech badanych grupach. Ani w grupie A ani B, a więc obydwu grupach z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, nie zaobserwowano żadnych istotnych związków między zmiennymi. W grupie C (adolescencja, OS) zaobserwowano umiarkowaną negatywną korelację między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez ojców a korzystaniem z ofert przez osoby badane w pomiarze 1. W grupie D (wylaniająca się dorosłość, OS) zaobserwowano umiarkowane negatywne korelacje między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki a tworzeniem ofert przez osoby badane w pomiarze 1 ( $r = -0,36$ ) oraz między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki w pomiarze 3 a liczbą ofert w środowisku w pomiarze 1 ( $r = -0,42$ ) i 2 ( $r = -0,40$ ). Związki pomiędzy zmiennymi są przeciwne do spodziewanych i opisanych w hipotezie.

Tabela 5.4.

Różnice w zakresie elastyczności stosowania stylów wychowawczych rodziców w ocenie osób badanych pomiędzy grupami A i C w pomiarach 1 i 3

	Grupa A		Grupa C		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>g Hedgesa</i>
	adolescencja, ON		adolescencja, OS				
	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>			
<b>EI-M 1</b>	1,80	0,18	2,17	0,26	63	<b>6,53**</b>	1,66
<b>EI-M 3</b>	1,84	0,24	2,16	0,25	63	<b>5,34**</b>	1,29
<b>EI-O 1</b>	1,89	0,24	2,11	0,29	52	<b>3,01*</b>	0,81
<b>EI-O 3</b>	2,00	0,25	1,99	0,14	52	-0,22	

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EI-M – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki, EI-O - elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

Tabela 5.5.

Różnice w zakresie elastyczności stosowania stylów wychowawczych rodziców w ocenie osób badanych pomiędzy grupami B i D w pomiarach 1 i 3

	Grupa B		Grupa D		<i>df</i>	<i>t</i>	<i>g Hedgesa</i>
	wyłaniająca się dorosłość, ON		wyłaniająca się dorosłość, OS				
	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>			
<b>EI-M 1</b>	1,87	0,29	2,11	0,29	56	<b>3,22*</b>	0,82
<b>EI-M 3</b>	1,79	0,20	2,26	0,21	56	<b>8,66**</b>	2,26
<b>EI-O 1</b>	2,13	0,27	2,21	0,18	47	1,29	
<b>EI-O 3</b>	2,05	0,15	2,07	0,17	47	0,42	

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EI-M – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki, EI-O - elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

Podsumowując, hipoteza 2 potwierdziła się w pełni w odniesieniu do różnic w elastyczności stosowania stylów wychowawczych między matkami dzieci sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną. Matki dzieci z niepełnosprawnością, w ocenie swoich dzieci, w dużo mniej elastyczny sposób stosują style wychowawcze. Ta sama hipoteza w odniesieniu do ojców potwierdziła się jedynie w pierwszym pomiarze w grupach adolescentów – ojcowie dorastających dzieci z niepełnosprawnością intelektualną cechują się (tak jak matki) dużo mniejszą elastycznością w stosowaniu stylów wychowawczych. W porównaniach pozostałych grup nie zaobserwowano różnic.

Zupełnie nie potwierdziła się hipoteza o dodatnim związku między elastycznością stosowania stylów wychowawczych rodziców osób badanych a dostępnością ofert w środowisku i samodzielnym ich tworzeniem przez osoby badane. W większości przypadków takich korelacji w ogóle nie zaobserwowano, a w trzech korelacje są przeciwne do

spodziewanych. Wśród sprawnych wyłaniających się dorosłych im częstsze tworzenie ofert działania przez osoby badane, tym niższa elastyczność stosowania stylów wychowawczych ich matek (w pomiarze 1) i im większa liczba ofert działania w ich środowisku (w pomiarze 1 i 2), tym niższa elastyczność stosowania stylów wychowawczych ich matek (w pomiarze 3).

#### 5.4. Wymiary i typy partycypacji społecznej osób sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną (weryfikacja hipotezy 3)

Hipoteza 3 zakładała, że w związku z różnicami w elastyczności stosowanych stylów wychowawczych w rodzinie, osoby z niepełnosprawnością intelektualną różnią się od osób sprawnych intelektualnie zarówno pod względem wymiarów, jak i typów partycypacji społecznej – charakteryzują się wyższym poziomem orientacji moratoryjnej, niższym poziomem orientacji tranzytywnej, a w konsekwencji częściej występuje u nich typ segregacyjny, rzadziej asymilacyjny, marginalizacyjny i integracyjny.

##### 5.4.1. Elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez rodziców osób badanych a wymiary partycypacji społecznej

W celu zweryfikowania tej hipotezy w pierwszej kolejności przeprowadzono analizę korelacji (*r-Pearsona*) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wymiarami partycypacji społecznej na całej próbie (Tabela 5.6.; wyniki analizy przeprowadzonej na czterech grupach oddzielnie zostały zamieszczone w Załączniku nr 2). Istotne korelacje ujawnione w analizie, nie dość, że nieliczne, są słabe, a tym samym niewystarczające do potwierdzenia związku między elastycznością stosowanych w rodzinie stylów wychowawczych a natężeniem wymiarów partycypacji społecznej.

Tabela 5.6.

*Korelacje (r-Pearsona) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wymiarami partycypacji społecznej*

	OM 1	OT 1	OM 2	OT 2	OM 3	OT 3
<b>EI-M1</b>	-0,16	-0,14	<b>-0,24**</b>	-0,04	-0,17	<b>-0,24**</b>
<b>EI-O1</b>	-0,05	0,03	-0,12	0,05	-0,16	-0,13
<b>EI-M3</b>	-0,17	-0,12	<b>-0,20*</b>	0,00	-0,16	<b>-0,28**</b>
<b>EI-O3</b>	-0,09	0,03	-0,18	0,03	<b>-0,20*</b>	-0,05

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EI-M – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki, EI-O - elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców, OM – orientacja moratoryjna, OT – orientacja tranzytywna

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$

#### 5.4.2. Wymiary partycypacji społecznej w grupach badanych

Wielozmiennowa analiza wariancji z grupą jako czynnikiem i wymiarami partycypacji społecznej jako zmiennymi zależnymi oraz testy *post hoc* Tukeya ujawniły różnice pomiędzy grupami w odniesieniu do orientacji moratoryjnej we wszystkich pomiarach oraz w odniesieniu do orientacji tranzytywnej w pomiarze 3 (Tabela 5.7. oraz *Wykres 1.* w Załączniku nr 3). Osoby sprawne (w obydwu grupach wiekowych) w pomiarze 1 i 2 uzyskały średnio wyższe natężenie orientacji moratoryjnej niż osoby z niepełnosprawnością znajdujące się w adolescencji. W pomiarze 3 po raz pierwszy widać wyraźną różnicę między adolescentami i wyłaniającymi się dorosłymi z niepełnosprawnością – ci drudzy są istotnie mniej zorientowani moratoryjnie. Takiej różnicy nie zaobserwowano pomiędzy osobami sprawnymi z dwóch różnych grup wiekowych. W pomiarze 3 osoby z niepełnosprawnością w wyłaniającej się dorosłości nie różnią się od osób sprawnych (ani młodszych ani starszych) pod względem zorientowania moratoryjnego. O ile w 1 i 2 pomiarze nie zaobserwowano różnic w natężeniu orientacji tranzytywnej, o tyle w pomiarze 3 ujawniła się zaskakująca (pod względem kierunku) duża różnica między osobami z niepełnosprawnością (młodszymi i starszymi) a osobami sprawnymi w wyłaniającej się dorosłości – ci ostatni są zorientowani tranzytywnie w mniejszym stopniu niż badani z niepełnosprawnością.

Tabela 5.7.

*Porównanie międzygrupowe średnich wymiarów partycypacji społecznej na podstawie analizy wariancji i testów post hoc Tukeya*

	Grupa A adolescencja, ON <i>n</i> = 36	Grupa B wyłaniająca się dorosłość, ON <i>n</i> = 31	Grupa C adolescencja, OS <i>n</i> = 30	Grupa D wyłaniająca się dorosłość, OS <i>n</i> = 30	<i>F</i> ( $\eta^2$ )
<b>OM 1</b>	<i>M</i> = 3,86 <sup>b</sup> <i>sd</i> = 0,70	<i>M</i> = 3,60 <sup>a, b</sup> <i>sd</i> = 0,91	<i>M</i> = 3,33 <sup>a</sup> <i>sd</i> = 0,55	<i>M</i> = 3,14 <sup>a</sup> <i>sd</i> = 0,66	<b>6,27 (0,13)</b> <b><i>p</i> &lt; 0,001</b>
<b>OM 2</b>	<i>M</i> = 3,90 <sup>c</sup> <i>sd</i> = 0,70	<i>M</i> = 3,55 <sup>b, c</sup> <i>sd</i> = 0,91	<i>M</i> = 3,26 <sup>a, b</sup> <i>sd</i> = 0,59	<i>M</i> = 3,06 <sup>a</sup> <i>sd</i> = 0,65	<b>8,46 (0,17)</b> <b><i>p</i> &lt; 0,001</b>
<b>OM 3</b>	<i>M</i> = 3,87 <sup>b</sup> <i>sd</i> = 0,79	<i>M</i> = 3,35 <sup>a</sup> <i>sd</i> = 1,02	<i>M</i> = 3,29 <sup>a</sup> <i>sd</i> = 0,50	<i>M</i> = 3,00 <sup>a</sup> <i>sd</i> = 0,63	<b>7,42 (0,15)</b> <b><i>p</i> &lt; 0,001</b>
<b>OT 1</b>	<i>M</i> = 4,26 <i>sd</i> = 0,53	<i>M</i> = 4,31 <i>sd</i> = 0,75	<i>M</i> = 4,02 <i>sd</i> = 0,63	<i>M</i> = 3,97 <i>sd</i> = 0,63	2,28 (0,05) <i>p</i> = 0,08
<b>OT 2</b>	<i>M</i> = 4,31 <i>sd</i> = 0,75	<i>M</i> = 4,19 <i>sd</i> = 0,94	<i>M</i> = 4,26 <i>sd</i> = 0,56	<i>M</i> = 4,00 <i>sd</i> = 0,67	1,05 (0,03) <i>p</i> = 0,38
<b>OT 3</b>	<i>M</i> = 4,43 <sup>b</sup> <i>sd</i> = 0,47	<i>M</i> = 4,38 <sup>b</sup> <i>sd</i> = 0,60	<i>M</i> = 4,13 <sup>a, b</sup> <i>sd</i> = 0,58	<i>M</i> = 3,94 <sup>a</sup> <i>sd</i> = 0,58	<b>5,33 (0,12)</b> <b><i>p</i> &lt; 0,01</b>

*Uwaga:* różne indeksy obok wartości oznaczają istotne różnice pomiędzy grupami, OM – orientacja moratoryjna, OT – orientacja tranzytywna

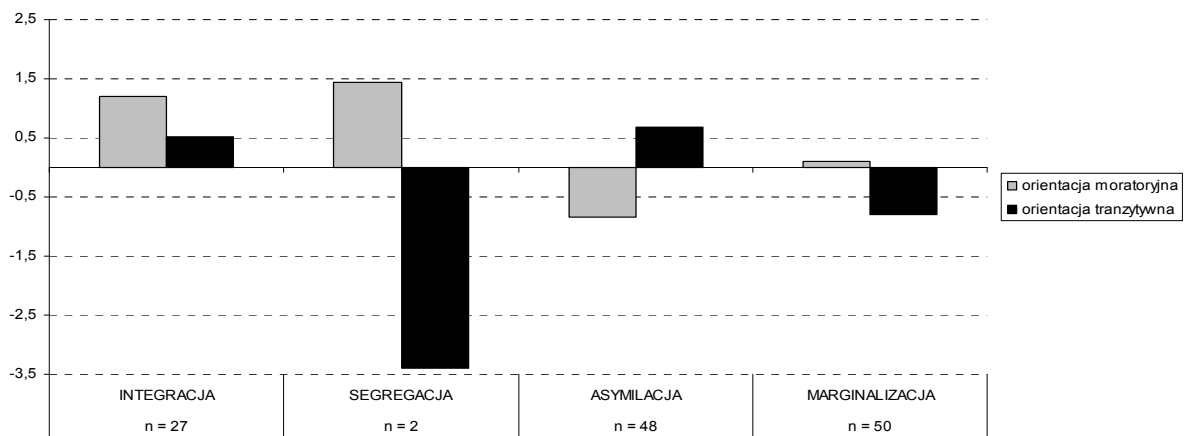
Hipoteza o różnicach w zakresie natężenia wymiarów partycypacji społecznej między

osobami sprawnymi a tymi z niepełnosprawnością intelektualną potwierdziła się jedynie częściowo. W większości przypadków (poza grupami B – D w pomiarze 1 i 2) zaobserwowano, zgodnie z przewidywaniami, wyższy poziom orientacji moratoryjnej wśród osób z niepełnosprawnością niż u ich sprawnych rówieśników. Zupełnie nie potwierdziła się hipoteza o niższym natężeniu orientacji tranzytywnej wśród osób z niepełnosprawnością. W pierwszym i drugim pomiarze nie zaobserwowano żadnych różnic pomiędzy grupami w natężeniu tego wymiaru. W pomiarze trzecim zaobserwowano zjawisko przeciwne do spodziewanego – mianowicie badani z niepełnosprawnością intelektualną w wyłaniającej się dorosłości (ale także w adolescencji) cechują się wyższym natężeniem orientacji tranzytywnej niż sprawni intelektualnie wyłaniający się dorośli.

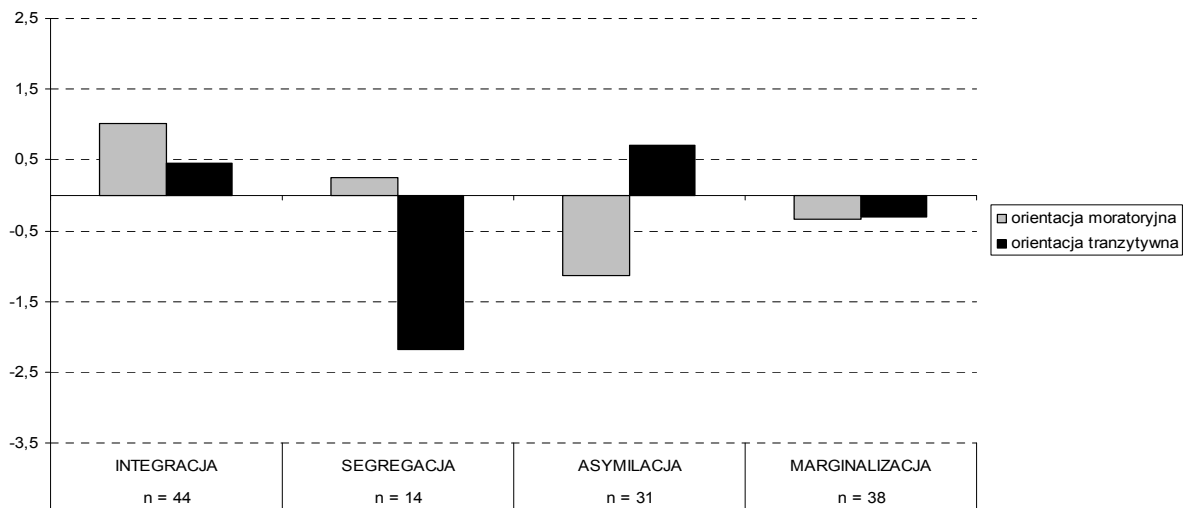
#### **5.4.3. Typy partycypacji społecznej w pomiarach 1, 2 i 3**

W celu sprawdzenia, czy osoby z niepełnosprawnością intelektualną różnią się od osób sprawnych intelektualnie pod względem typów partycypacji społecznej, w pierwszej kolejności przeprowadzono analizę skupień metodą  $k$ -średnich na całej próbie w trzech pomiarach oddzielnie. Następnie, za pomocą testu  $\chi^2$  sprawdzono, czy wystąpiły różnice w zakresie częstości występowania danych typów: (1) pomiędzy czterema podstawowymi grupami badanymi (A, B, C i D), (2) pomiędzy dwoma grupami wyróżnionymi na podstawie poziomu funkcjonowania intelektualnego (ON i OS) oraz (3) pomiędzy dwoma grupami wyróżnionymi na podstawie wieku (adolescencja i wyłaniająca się dorosłość) (*Wykres 5.1., 5.2., 5.3., 5.4.*).

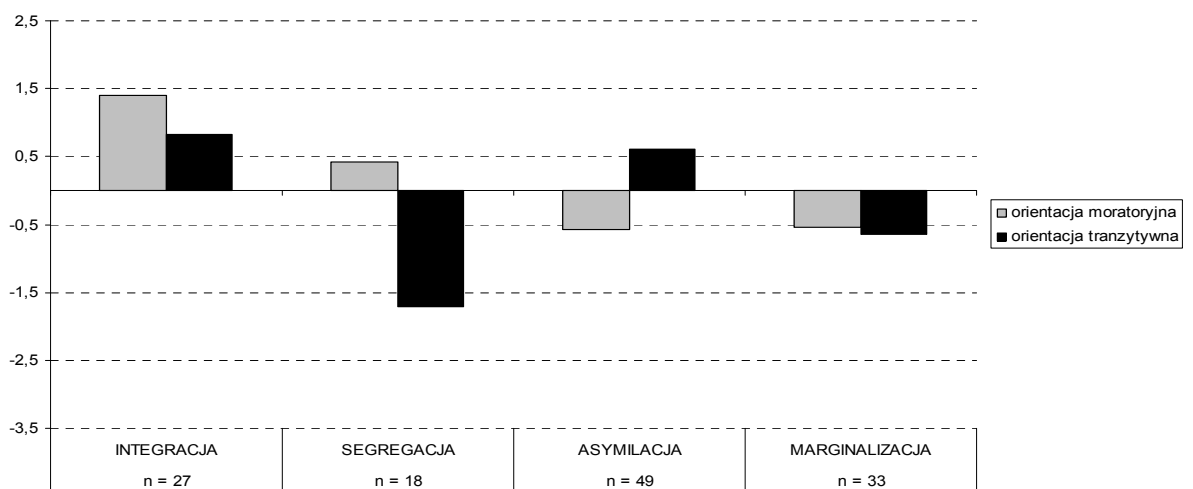
Analiza przeprowadzona w pomiarze 1 ujawniła cztery skupienia odpowiadające czterem typom partycypacji społecznej: integrację – o stosunkowo wysokim natężeniu obydwu wymiarów partycypacji społecznej ( $n = 27$ ; 21,3%), segregację – o silnej orientacji moratoryjnej i bardzo słabej tranzytywnej ( $n = 2$ ; 1,6%), asymilację – o niskim natężeniu moratorium i wysokim tranzytywnej ( $n = 48$ ; 37,8%) i marginalizację – o umiarkowanym natężeniu orientacji moratoryjnej i niskim tranzytywnej ( $n = 50$ ; 39,4%) (*Wykres 5.1.*). Wystąpiła różnica pod względem częstości występowania poszczególnych typów w czterech grupach [ $\chi^2 (9, n = 127) = 22,04, p < 0,01$ ], a także pod względem występowania w dwóch grupach różniących się poziomem funkcjonowania intelektualnego [ $\chi^2 (3, n = 127) = 18,97, p < 0,001$ ]. Siła pierwszego efektu jest słaba ( $V = 0,24, p < 0,01$ ) a drugiego umiarkowana ( $V = 0,39, p < 0,001$ ). Sam wiek nie różnicował rozkładu typów partycypacji społecznej.



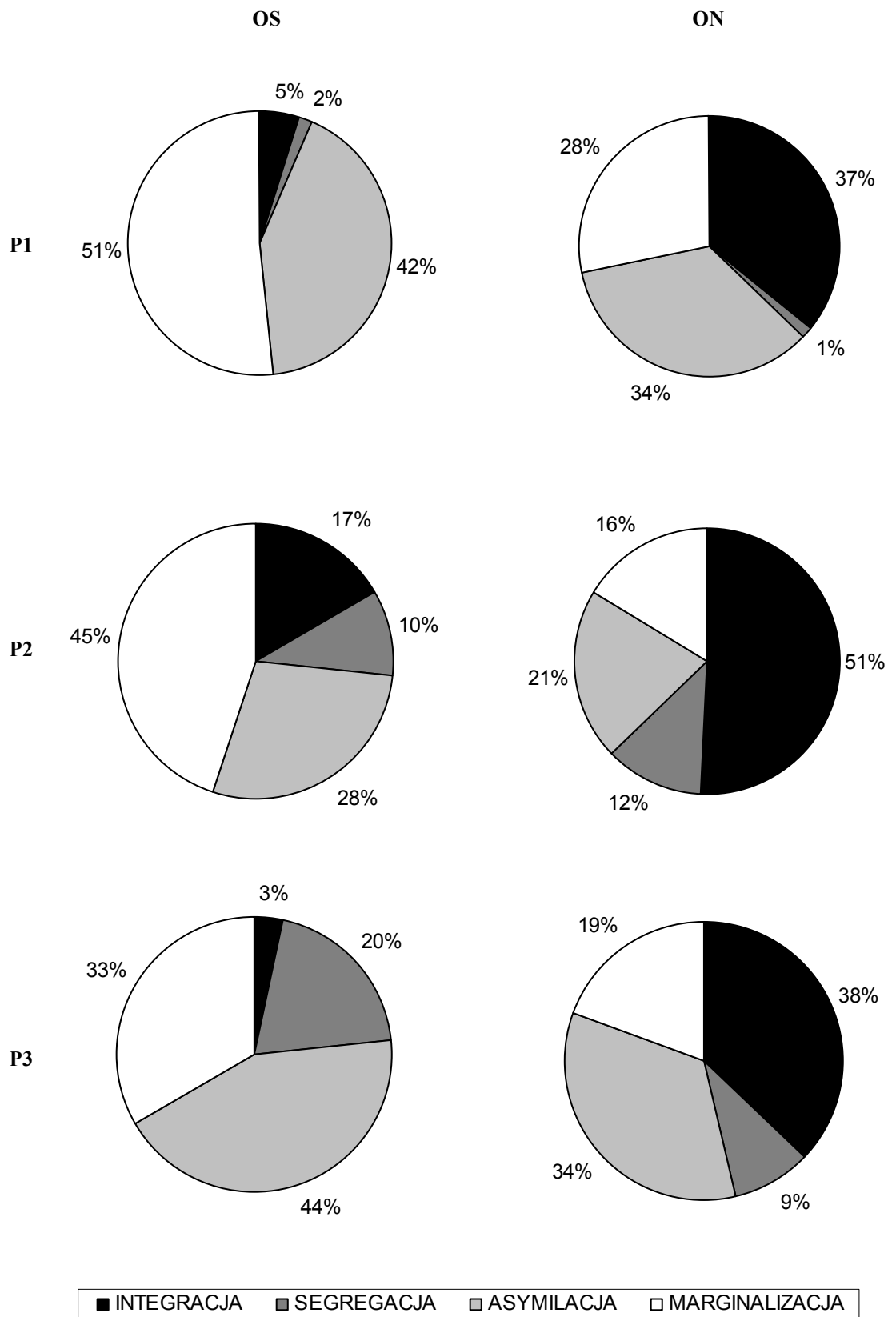
Wykres 5.1. Typy partycypacji społecznej wyodrębnione w pomiarze 1



Wykres 5.2. Typy partycypacji społecznej wyodrębnione w pomiarze 2



Wykres 5.3. Typy partycypacji społecznej wyodrębnione w pomiarze 3



Wykres 5.4. Częstość typów partycypacji społecznej wśród osób sprawnych (OS) i z niepełnosprawnością (ON) w pomiarach 1, 2 i 3

Hipoteza zakładała, że osoby z niepełnosprawnością często charakteryzują się typem segregacyjnym, a rzadziej asymilacyjnym, marginalizacyjnym czy integracyjnym. Hipoteza ta potwierdziła się jedynie częściowo. Spośród wszystkich osób z niepełnosprawnością intelektualną największą grupę stanowiły osoby o typie integracyjnym (35,8%; niezgodnie z hipotezą) oraz asymilacyjnym (34,3%; niezgodnie z hipotezą). Grupę o typie marginalizacyjnym w mniejszości stanowią osoby z niepełnosprawnością (38%; zgodnie z hipotezą), podobnie jak grupę o typie asymilacyjnym (47,9%; zgodnie z hipotezą). Zdecydowaną większość grupy o typie integracyjnym stanowią osoby z niepełnosprawnością (88,9%; niezgodnie z hipotezą). Połowa osób o typie segregacyjnym to osoby sprawne, połowa z niepełnosprawnością. Ponad połowa osób sprawnych charakteryzuje się typem marginalizacyjnym (51,7%) – w porównaniu do zaledwie 28,4% osób z niepełnosprawnością. Duża różnica wystąpiła także w odniesieniu do integracji – 35,8% osób z niepełnosprawnością cechuje się takim typem partycypacji społecznej – w porównaniu do jedynie 5% osób sprawnych.

W pomiarze 2 wyróżniono typy partycypacji społecznej: integrację - o wysokim natężeniu dwóch orientacji ( $n = 44$ ; 34,6%), segregację – o umiarkowanym natężeniu orientacji moratoryjnej i bardzo niskim tranzytywnej ( $n = 14$ ; 11,0%), asymilację – o niskim natężeniu moratorium i wysokim tranzycji ( $n = 31$ ; 24,4%) oraz marginalizację – o umiarkowanym natężeniu obydwu orientacji ( $n = 38$ ; 29,9%) (*Wykres 5.2.*). Podobnie jak w pomiarze 1, w pomiarze 2 wystąpiła różnica pod względem częstości występowania poszczególnych typów w czterech grupach [ $\chi^2(9, n = 127) = 27,05, p < 0,001$ ] oraz pod względem występowania w dwóch grupach różniących się poziomem funkcjonowania intelektualnego [ $\chi^2(3, n = 127) = 20,08, p < 0,001$ ]. Siła pierwszego efektu jest słaba ( $V = 0,27, p < 0,01$ ) a drugiego umiarkowana ( $V = 0,40, p < 0,001$ ). Sam wiek, ponownie, nie różnicował rozkładu typów partycypacji społecznej.

Znów największe różnice między grupami dotyczą marginalizacji i integracji. 45% osób sprawnych charakteryzuje się typem marginalizacyjnym (największa grupa spośród osób sprawnych) – w porównaniu do tylko 16,4% osób z niepełnosprawnością (zgodnie z hipotezą). Typ integracyjny częściej występuje wśród osób z niepełnosprawnością (50,7% ON vs. 16,7% OS) i jest to jednocześnie najczęściej występujący wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną typ partycypacji społecznej (niezgodnie z hipotezą). Zgodnie z hipotezą, osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią mniejszość grupy o

typie marginalizacyjnym (28,9% vs. 71,1%), większość grupy o typie segregacyjnym (57,1% vs. 42,9%) oraz mniejszość grupy o typie asymilacyjnym, choć różnica nie jest duża (45,2% vs. 54,8%). Przeciwnie do założeń, osoby z niepełnosprawnością stanowią większość grupy o typie integracyjnym (77,3% vs. 22,7%).

W ostatnim pomiarze analiza skupień wyłoniła cztery typy partycypacji społecznej: integrację – o wysokim natężeniu obydwu orientacji ( $n = 27$ ; 21,3%), segregację – o umiarkowanym natężeniu orientacji moratoryjnej i niskim tranzytywnej ( $n = 18$ ; 14,2%), asymilację – o niskim natężeniu orientacji moratoryjnej i wysokim tranzytywnej ( $n = 49$ ; 38,6%) i marginalizację – o niskim natężeniu obydwu wymiarów ( $n = 33$ ; 26,0%) (*Wykres 5.2.*). Tak samo jak w pomiarze 1 i 2, wystąpiła różnica pod względem częstości występowania poszczególnych typów w czterech grupach [ $\chi^2(9, n = 127) = 35,38, p < 0,001$ ] oraz pod względem występowania w dwóch grupach różniących się poziomem funkcjonowania intelektualnego [ $\chi^2(3, n = 127) = 22,95, p < 0,001$ ], podczas gdy sam wiek nie różnicował rozkładu typów partycypacji społecznej. Siła pierwszego ( $V = 0,31, p < 0,001$ ) i drugiego efektu ( $V = 0,43, p < 0,001$ ), mierzona  $V$  Cramera, jest umiarkowana.

Największa grupa osób sprawnych (43,3% vs. 34,4% wśród ON) cechuje się typem asymilacyjnym. Osoby niepełnosprawne to najczęściej osoby o typie integracyjnym (37,3%; niezgodnie z hipotezą) lub asymilacyjnym (34,3%; niezgodnie z hipotezą). Osoby sprawne częściej niż niepełnosprawne cechowały się marginalizacją (33,3% vs. 19,4%; zgodnie z hipotezą) i segregacją (20% vs. 9%; niezgodnie z hipotezą). Zdecydowaną większość grupy o typie integracyjnym (aż 92,6%) stanowią osoby z niepełnosprawnością, co jest zjawiskiem przeciwnym do założonej hipotezy. Niezgodnie z hipotezą osoby niepełnosprawne stanowią mniejszość grup o typach segregacyjnym (33,3%). Jednocześnie, osoby z ograniczeniami sprawności stanowią mniejszość grupy o typie marginalizacyjnym (39,4%) i asymilacyjnym (46,9%), co jest zgodne z hipotezą.

Hipoteza 3 zakładała, że w związku z różnicami w elastyczności stosowanych stylów wychowawczych w rodzinie, osoby z niepełnosprawnością intelektualną różnią się od osób sprawnych intelektualnie natężeniem wymiarów i typami partycypacji społecznej. Analiza korelacji nie wykazała założonych dodatnich związków między elastycznością stosowania stylów wychowawczych rodziców a wymiarami partycypacji społecznej osób badanych. Przewidywane różnice w zakresie natężenia wymiarów partycypacji społecznej między osobami sprawnymi a tymi z niepełnosprawnością intelektualną potwierdziły się w dużej

mierze w odniesieniu do orientacji moratoryjnej (wyższy poziom wśród osób z ograniczeniami sprawności), ale nie tranzytywnej (brak różnic lub wyższy poziom wśród osób z ograniczeniami sprawności). Natężenie wymiarów partycypacji społecznej przełożyło się na częstość występowania statusów wśród badanych osób. Założono, że wśród osób z niepełnosprawnością częściej występuje typ segregacyjny, rzadziej asymilacyjny, marginalizacyjny i integracyjny. Założenie to potwierdziło się jedynie częściowo, głównie w odniesieniu do typu marginalizacyjnego – w każdym pomiarze mniejszość osób o tym typie stanowiły osoby z niepełnosprawnością intelektualną, a także w mniejszym stopniu w odniesieniu do typu segregacyjnego – w drugim pomiarze większość osób o tym typie stanowiły osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wyniki dotyczące typu integracyjnego okazały się wprost przeciwne do założeń – w każdym pomiarze był to typ występujący najczęściej spośród wszystkich typów wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną, ponadto osoby te w każdym pomiarze stanowiły większość grupy o typie integracyjnym.

## **5.5. Wymiary i statusy tożsamości osób sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną (weryfikacja hipotezy 4)**

Zgodnie z hipotezą 4, z powodu odmiennych typów partycypacji społecznej osoby z ograniczeniami sprawności uzyskują niższe natężenie poszczególnych wymiarów tożsamości niż ich sprawni intelektualnie rówieśnicy, a tym samym różnią się także statusami tożsamości – w grupie tej częściej występuje status tożsamości nadanej, moratoryjnej i rozproszonej oraz rzadziej status tożsamości osiągniętej.

### **5.5.1. Typ partycypacji społecznej jako czynnik różnicujący natężenie wymiarów tożsamości**

W celu zweryfikowania tej hipotezy, w pierwszej kolejności przeprowadzono analizę korelacji pomiędzy wymiarami tożsamości a wymiarami partycypacji społecznej na całej próbie we wszystkich pomiarach (Tabela 5.8.). W każdym z pomiarów powtarzają się dodatnie związki między orientacją tranzytywną a „pozytywnymi” wymiarami tożsamości – eksploracją wszerz, w głąb, podejmowaniem zobowiązania i identyfikacją z nim. Korelacje z wymiarami eksploracji są słabe, a z wymiarami zobowiązań słabe lub umiarkowane. We wszystkich pomiarach powtarza się też dodatnia korelacja między orientacją moratoryjną a eksploracją ruminacyjną, choć na niskim poziomie. W pomiarze 3 dodatkowo pojawiła się także słaba korelacja między orientacją moratoryjną a eksploracją w głąb.

Dodatkowo, w celu poznania innych niż wymiary partycypacji społecznej korelatów

wymiarów tożsamości, przeprowadzono analizę korelacji między wymiarami tożsamości a elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez rodziców (Tabela 5.9.) oraz wskaźnikami ofert działania (Tabela 5.10.) na całej próbie we wszystkich pomiarach. Korelacje, jeśli się pojawiają, są bardzo słabe i trudno mówić o jakiejś powtarzalności związków w kolejnych pomiarach.

Następnie przeprowadzono wielozmiennową analizę wariancji z typem partycypacji jako czynnikiem i pięcioma wymiarami tożsamości (eksploracją wszerz, eksploracją w głąb, eksploracją ruminacyjną, podejmowaniem zobowiązania i identyfikacją z zobowiązaniem) jako zmiennymi zależnymi. Analiza ujawniła istotny efekt główny [ $\lambda$  Wilksa = 0,62;  $F(15; 328,91) = 4,09$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,15$ ]. Testy *post hoc* Tukeya ujawniły różnice pomiędzy osobami o określonych typach partycypacji społecznej w odniesieniu do wymiarów zobowiązania we wszystkich pomiarach oraz w odniesieniu do eksploracji wszerz w pomiarze 1 i 2 i w głąb w pomiarze 2, a także eksploracji ruminacyjnej w pomiarze 3 (Tabela 5.11.).

W pomiarze 1 osoby o segregacyjnym typie partycypacji społecznej cechują się niższym natężeniem podejmowania zobowiązania i identyfikacji z zobowiązaniem niż osoby o innych typach. W pomiarze 2, z kolei, osoby o tym typie uzyskały istotnie niższe natężenie eksploracji wszerz i identyfikacji z zobowiązaniem niż osoby o innych typach oraz niższe natężenie eksploracji w głąb niż osoby o integracyjnym typie. Osoby o typie integracyjnym w pomiarze 2 cechują się wyższym natężeniem podejmowania zobowiązania niż osoby o typie segregacyjnym czy asymilacyjnym. Eksploracja ruminacyjna różnicowała grupy jedynie podczas pomiaru 3 – osoby o typie integracyjnym cechują się najwyższym jej natężeniem, istotnie różniąc się pod tym względem od osób o typie asymilacyjnym i marginalizacyjnym. Najniższe natężenie na skalach zobowiązań w pomiarze 3 uzyskały osoby o typie segregacyjnym, różniąc się pod względem istotnie od osób o typie integracyjnym i asymilacyjnym.

Typ partycypacji społecznej okazał się więc czynnikiem różnicującym natężenie wymiarów tożsamości, w szczególności podejmowania zobowiązania i identyfikacji z zobowiązaniem. Siła tego efektu jest przy każdym pomiarze największa w odniesieniu do identyfikacji z zobowiązaniem.

Tabela 5.8.

Korelacje (*r*-Pearsona) między wymiarami tożsamości a wymiarami partyticipacji społecznej

Zmienna	EW 1	EG 1	ER 1	PZ 1	IZ 1	EW 2	EG 2	ER 2	PZ 2	IZ 2	EW 3	EG 3	ER 3	PZ 3	IZ 3
<b>OM 1</b>	0,16	0,12	<b>0,19*</b>	0,07	-0,07	0,05	0,05	0,08	-0,02	-0,11	0,02	<b>0,21*</b>	0,10	0,06	0,03
<b>OT 1</b>	<b>0,18*</b>	<b>0,20*</b>	0,10	<b>0,27**</b>	<b>0,45*</b>	<b>0,24**</b>	0,16	0,02	<b>0,27**</b>	<b>0,38**</b>	0,11	0,06	-0,05	<b>0,20*</b>	<b>0,23*</b>
<b>OM 2</b>	0,15	0,09	0,20	0,01	-0,02	0,13	0,13	<b>0,26*</b>	0,04	0,01	0,15	<b>0,21*</b>	<b>0,32**</b>	0,00	0,06
<b>OT 2</b>	<b>0,24**</b>	<b>0,29**</b>	0,02	<b>0,37**</b>	<b>0,55*</b>	<b>0,32**</b>	<b>0,26**</b>	0,00	<b>0,43**</b>	<b>0,58**</b>	<b>0,21*</b>	<b>0,25**</b>	0,02	<b>0,26**</b>	<b>0,35**</b>
<b>OM 3</b>	<b>0,22*</b>	0,16	<b>0,27**</b>	0,12	0,06	<b>0,18*</b>	0,13	<b>0,18*</b>	0,05	0,12	0,16	<b>0,27**</b>	<b>0,32**</b>	0,06	0,08
<b>OT 3</b>	0,18	<b>0,18*</b>	0,06	<b>0,22*</b>	<b>0,29**</b>	0,14	0,13	0,04	0,17	<b>0,29**</b>	<b>0,19*</b>	<b>0,28**</b>	-0,03	<b>0,34**</b>	<b>0,48**</b>

Uwaga: cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EW – eksploracja wszerz, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązania, IZ – identyfikacja z zobowiązaniami; OM – orientacja moratoryjna; OT – orientacja tranzytywna

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

Tabela 5.9.

Korelacje (*r*-Pearsona) między wymiarami tożsamości a elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez rodziców

	EW 1	EG 1	ER 1	PZ 1	IZ 1	EW 2	EG 2	ER 2	PZ 2	IZ 2	EW 3	EG 3	ER 3	PZ 3	IZ 3
<b>EI-M 1</b>	-0,04	0,01	<b>-0,19*</b>	-0,06	-0,06	0,00	-0,17	-0,18	-0,02	0,05	-0,01	0,06	-0,04	<b>-0,21*</b>	<b>-0,20*</b>
<b>EI-O 1</b>	-0,10	-0,17	<b>-0,21*</b>	0,06	0,10	0,08	-0,04	-0,06	0,15	0,11	0,03	-0,03	-0,11	0,01	0,01
<b>EI-M 3</b>	-0,06	-0,02	-0,11	0,02	-0,01	-0,02	-0,07	-0,16	0,02	-0,02	-0,01	0,07	-0,08	-0,16	<b>-0,18*</b>
<b>EI-O 3</b>	-0,14	-0,04	-0,07	0,07	-0,01	-0,16	-0,02	0,12	0,02	-0,06	-0,05	-0,03	-0,05	0,08	0,00

Uwaga: cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EW – eksploracja wszerz, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązania, IZ – identyfikacja z zobowiązaniami; EI-M – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki, EI-O – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców

\*  $p < 0,05$

Tabela 5.10.

Korelacje (*r*-Pearsona) między wymiarami tożsamości a wskaźnikami ofert w środowisku

Zmienna	EW 1	EG 1	ER 1	PZ 1	IZ 1	EW 2	EG 2	ER 2	PZ 2	IZ 2	EW 3	EG 3	ER 3	PZ 3	IZ 3
Liczba ofert 1	-0,08	-0,00	-0,10	0,07	0,05	0,00	-0,05	<b>-0,20*</b>	0,09	0,15	<b>-0,19*</b>	0,00	-0,15	-0,04	-0,07
Korzystanie z ofert 1	0,12	0,14	0,00	0,15	<b>0,28**</b>	0,09	0,07	0,01	<b>0,25**</b>	<b>0,34**</b>	0,06	0,06	-0,09	<b>0,21*</b>	<b>0,20*</b>
Tworzenie ofert 1	0,02	0,03	0,09	0,05	0,06	0,06	0,01	0,03	-0,03	-0,01	-0,13	-0,04	-0,09	-0,09	-0,14
Liczba ofert 2	-0,11	-0,06	-0,04	0,08	-0,03	<b>-0,18*</b>	-0,10	-0,17	0,11	-0,01	-0,13	0,03	-0,03	0,10	-0,05
Korzystanie z ofert 2	0,09	-0,01	0,00	-0,01	0,03	0,00	-0,09	0,08	-0,05	0,06	0,02	0,05	0,00	0,01	0,02
Tworzenie ofert 2	-0,12	-0,11	<b>-0,18*</b>	0,11	0,11	0,02	0,03	<b>-0,18*</b>	0,17	0,04	-0,16	-0,09	-0,17	0,04	-0,00
Liczba ofert 3	0,09	0,07	0,06	0,07	0,06	0,00	0,00	-0,07	0,05	0,13	-0,02	0,08	-0,07	0,12	0,11
Korzystanie z ofert 3	0,01	0,04	0,03	0,02	-0,01	-0,09	0,00	-0,04	-0,03	-0,07	0,02	-0,04	0,04	0,02	-0,03
Tworzenie ofert 3	-0,03	-0,01	0,05	-0,02	0,08	0,06	0,05	0,05	0,03	0,07	-0,10	-0,07	-0,10	-0,09	0,00

Uwaga: cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EW – eksploracja wszerz, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązania, IZ – identyfikacja z zobowiązaniem

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

Tabela 5.11.

Porównanie średnich wymiarów tożsamości w typach partycypacji społecznej na podstawie analizy wariancji i testów *post hoc* Tukeya

	<b>Integracja</b>	<b>Segregacja</b>	<b>Asymilacja</b>	<b>Marginalizacja</b>	<b><math>F (\eta^2)</math></b>
<b>EW 1</b>	$M = 3,57$ $sd = 0,46$	$M = 3,50$ $sd = 0,42$	$M = 3,27$ $sd = 0,71$	$M = 3,07$ $sd = 0,69$	<b>3,50 (0,08)</b> $p < 0,05$
<b>EW 2</b>	$M = 3,47^b$ $sd = 0,67$	$M = 2,70^a$ $sd = 0,77$	$M = 3,25^b$ $sd = 0,71$	$M = 3,26^b$ $sd = 0,44$	<b>5,26 (0,11)</b> $p < 0,01$
<b>EW 3</b>	$M = 3,51$ $sd = 0,69$	$M = 3,24$ $sd = 0,73$	$M = 3,28$ $sd = 0,60$	$M = 3,31$ $sd = 0,55$	0,99 (0,02) $p = 0,40$
<b>EG 1</b>	$M = 3,27$ $sd = 0,61$	$M = 2,90$ $sd = 1,27$	$M = 3,19$ $sd = 0,66$	$M = 2,92$ $sd = 0,71$	2,11 (0,05) $p = 0,10$
<b>EG 2</b>	$M = 3,26^b$ $sd = 0,60$	$M = 2,69^a$ $sd = 0,83$	$M = 3,09^{a,b}$ $sd = 0,76$	$M = 2,96^{a,b}$ $sd = 0,58$	<b>3,16 (0,07)</b> $p < 0,05$
<b>EG 3</b>	$M = 3,33$ $sd = 0,84$	$M = 3,08$ $sd = 0,61$	$M = 3,18$ $sd = 0,59$	$M = 3,00$ $sd = 0,63$	1,31 (0,03) $p = 0,27$
<b>ER 1</b>	$M = 3,04$ $sd = 0,63$	$M = 3,50$ $sd = 0,71$	$M = 2,79$ $sd = 0,80$	$M = 2,55$ $sd = 0,71$	<b>3,41 (0,08)</b> $p < 0,05$
<b>ER 2</b>	$M = 2,75$ $sd = 0,83$	$M = 2,47$ $sd = 0,69$	$M = 2,30$ $sd = 0,84$	$M = 2,60$ $sd = 0,60$	2,20 (0,05) $p = 0,09$
<b>ER 3</b>	$M = 2,95^c$ $sd = 0,88$	$M = 2,89^{b,c}$ $sd = 0,68$	$M = 2,39^a$ $sd = 0,71$	$M = 2,44^{a,b}$ $sd = 0,54$	<b>5,19 (0,11)</b> $p < 0,01$
<b>PZ 1</b>	$M = 3,17^b$ $sd = 0,73$	$M = 1,40^a$ $sd = 0,57$	$M = 2,90^b$ $sd = 0,81$	$M = 2,74^b$ $sd = 0,91$	<b>3,65 (0,08)</b> $p < 0,05$
<b>PZ 2</b>	$M = 3,29^c$ $sd = 0,82$	$M = 2,16^a$ $sd = 0,97$	$M = 3,23^{b,c}$ $sd = 0,84$	$M = 2,66^{a,b}$ $sd = 0,84$	<b>9,04 (0,18)</b> $p < 0,001$
<b>PZ 3</b>	$M = 3,37^b$ $sd = 0,73$	$M = 2,63^a$ $sd = 1,12$	$M = 3,25^b$ $sd = 0,72$	$M = 2,92^{a,b}$ $sd = 0,75$	<b>4,27 (0,09)</b> $p < 0,01$
<b>IZ 1</b>	$M = 3,55^b$ $sd = 0,54$	$M = 1,90^a$ $sd = 0,14$	$M = 3,56^b$ $sd = 0,54$	$M = 3,20^b$ $sd = 0,75$	<b>7,03 (0,15)</b> $p < 0,001$
<b>IZ 2</b>	$M = 3,57^{b,c}$ $sd = 0,54$	$M = 2,53^a$ $sd = 1,05$	$M = 3,66^c$ $sd = 0,37$	$M = 3,12^b$ $sd = 0,73$	<b>13,48 (0,25)</b> $p < 0,001$
<b>IZ 3</b>	$M = 3,79^c$ $sd = 0,34$	$M = 3,07^a$ $sd = 1,04$	$M = 3,65^{b,c}$ $sd = 0,43$	$M = 3,25^{a,b}$ $sd = 0,58$	<b>8,63 (0,17)</b> $p < 0,001$

*Uwaga:* różne indeksy obok wartości oznaczają istotne różnice pomiędzy grupami; cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EW – eksploracja wszerek, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązania, IZ – identyfikacja z zobowiązaniem

### 5.5.2. Wymiary tożsamości w grupach badanych

W dalszej kolejności przeprowadzono wielozmienną analizę wariancji z grupą (A, B, C, D) jako czynnikiem i pięcioma wymiarami tożsamości jako zmiennymi zależnymi. Testy *post hoc* Tukeya ujawniły różnicę między grupami jedynie w pomiarze 2 i tylko w odniesieniu do eksploracji w głąb (Tabela 5.12.). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w fazie wyłaniającej się dorosłości cechują się wyższym natężeniem eksploracji w głąb niż ich sprawni intelektualnie rówieśnicy (jedynie w pomiarze 2), co jest zjawiskiem przeciwnym do założonego w hipotezie.

Tabela 5.12.

*Porównanie międzygrupowe średnich wymiarów tożsamości na podstawie analizy wariancji i testów post hoc Tukeya*

	<b>Grupa A</b> adolescencja, ON <i>n</i> = 36	<b>Grupa B</b> wyłaniająca się dorosłość, ON <i>n</i> = 31	<b>Grupa C</b> adolescencja, OS <i>n</i> = 30	<b>Grupa D</b> wyłaniająca się dorosłość, OS <i>n</i> = 30	<b><i>F</i> (<math>\eta^2</math>)</b>
<b>EW 1</b>	<i>M</i> = 3,38 <i>sd</i> = 0,60	<i>M</i> = 3,20 <i>sd</i> = 0,77	<i>M</i> = 3,31 <i>sd</i> = 0,68	<i>M</i> = 3,13 <i>sd</i> = 0,64	0,87 (0,21) <i>p</i> = 0,46
<b>EW 2</b>	<i>M</i> = 3,26 <i>sd</i> = 0,71	<i>M</i> = 3,28 <i>sd</i> = 0,71	<i>M</i> = 3,42 <i>sd</i> = 0,62	<i>M</i> = 3,13 <i>sd</i> = 0,62	0,97 (0,02) <i>p</i> = 0,41
<b>EW 3</b>	<i>M</i> = 3,37 <i>sd</i> = 0,66	<i>M</i> = 3,43 <i>sd</i> = 0,61	<i>M</i> = 3,39 <i>sd</i> = 0,50	<i>M</i> = 3,12 <i>sd</i> = 0,68	1,56 (0,04) <i>p</i> = 0,20
<b>EG 1</b>	<i>M</i> = 3,19 <i>sd</i> = 0,66	<i>M</i> = 3,11 <i>sd</i> = 0,80	<i>M</i> = 3,15 <i>sd</i> = 0,63	<i>M</i> = 2,91 <i>sd</i> = 0,63	1,02 (0,02) <i>p</i> = 0,39
<b>EG 2</b>	<i>M</i> = 3,11 <sup>a, b</sup> <i>sd</i> = 0,69	<i>M</i> = 3,22 <sup>b</sup> <i>sd</i> = 0,61	<i>M</i> = 3,21 <sup>b</sup> <i>sd</i> = 0,64	<i>M</i> = 2,71 <sup>a</sup> <i>sd</i> = 0,70	<b>3,92 (0,09)</b> <b><i>p</i> &lt; 0,01</b>
<b>EG 3</b>	<i>M</i> = 3,17 <i>sd</i> = 0,78	<i>M</i> = 3,26 <i>sd</i> = 0,64	<i>M</i> = 3,23 <i>sd</i> = 0,53	<i>M</i> = 2,93 <i>sd</i> = 0,64	1,52 (0,04) <i>p</i> = 0,21
<b>ER 1</b>	<i>M</i> = 2,88 <i>sd</i> = 0,73	<i>M</i> = 2,92 <i>sd</i> = 0,82	<i>M</i> = 2,63 <i>sd</i> = 0,70	<i>M</i> = 2,59 <i>sd</i> = 0,73	1,56 (0,04) <i>p</i> = 0,20
<b>ER 2</b>	<i>M</i> = 2,69 <i>sd</i> = 0,78	<i>M</i> = 2,81 <i>sd</i> = 0,96	<i>M</i> = 2,40 <i>sd</i> = 0,62	<i>M</i> = 2,33 <i>sd</i> = 0,55	2,85 (0,07) <i>p</i> = 0,04
<b>ER 3</b>	<i>M</i> = 2,77 <i>sd</i> = 0,90	<i>M</i> = 2,70 <i>sd</i> = 0,76	<i>M</i> = 2,53 <i>sd</i> = 0,53	<i>M</i> = 2,34 <i>sd</i> = 0,64	2,17 (0,05) <i>p</i> = 0,10
<b>PZ 1</b>	<i>M</i> = 3,02 <i>sd</i> = 0,81	<i>M</i> = 2,70 <i>sd</i> = 0,93	<i>M</i> = 3,02 <i>sd</i> = 0,79	<i>M</i> = 2,74 <i>sd</i> = 0,93	1,34 (0,03) <i>p</i> = 0,27
<b>PZ 2</b>	<i>M</i> = 2,97 <i>sd</i> = 0,97	<i>M</i> = 2,90 <i>sd</i> = 1,09	<i>M</i> = 3,07 <i>sd</i> = 0,79	<i>M</i> = 2,91 <i>sd</i> = 0,84	0,20 (0,005) <i>p</i> = 0,90

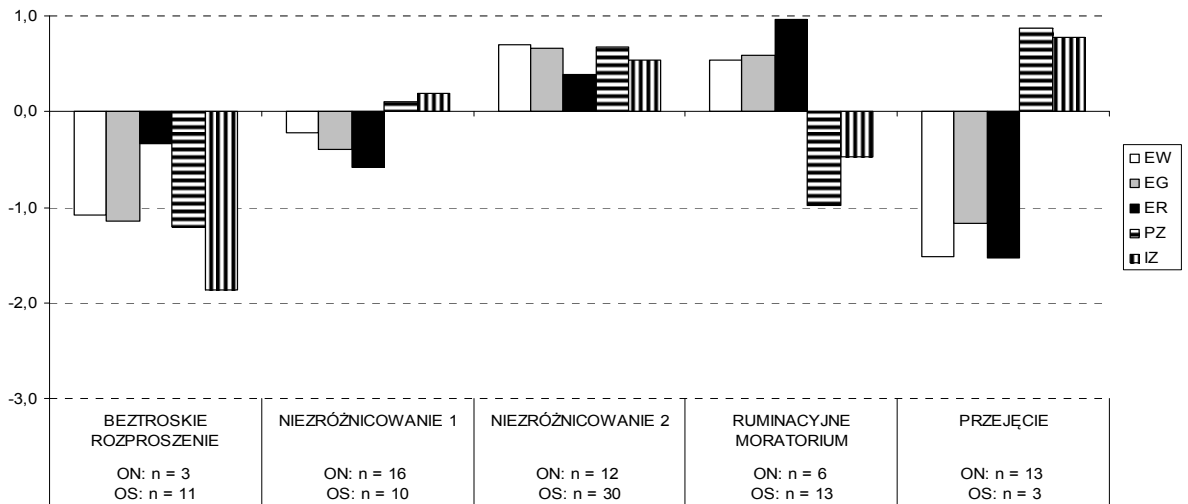
	<b>Grupa A</b> adolescencja, ON <i>n</i> = 36	<b>Grupa B</b> wylaniająca się dorosłość, ON <i>n</i> = 31	<b>Grupa C</b> adolescencja, OS <i>n</i> = 30	<b>Grupa D</b> wylaniająca się dorosłość, OS <i>n</i> = 30	<i>F</i> ( $\eta^2$ )
<b>PZ 3</b>	<i>M</i> = 3,33 <i>sd</i> = 0,73	<i>M</i> = 3,11 <i>sd</i> = 0,89	<i>M</i> = 3,10 <i>sd</i> = 0,84	<i>M</i> = 2,83 <i>sd</i> = 0,81	2,01 (0,05) <i>p</i> = 0,12
<b>IZ 1</b>	<i>M</i> = 3,50 <i>sd</i> = 0,66	<i>M</i> = 3,32 <i>sd</i> = 0,79	<i>M</i> = 3,41 <i>sd</i> = 0,55	<i>M</i> = 2,74 <i>sd</i> = 0,93	0,57 (0,01) <i>p</i> = 0,64
<b>IZ 2</b>	<i>M</i> = 3,38 <i>sd</i> = 0,72	<i>M</i> = 3,26 <i>sd</i> = 0,91	<i>M</i> = 3,43 <i>sd</i> = 0,52	<i>M</i> = 3,29 <i>sd</i> = 0,74	0,35 (0,01) <i>p</i> = 0,79
<b>IZ 3</b>	<i>M</i> = 3,63 <i>sd</i> = 0,45	<i>M</i> = 3,48 <i>sd</i> = 0,66	<i>M</i> = 3,50 <i>sd</i> = 0,61	<i>M</i> = 3,33 <i>sd</i> = 0,77	1,25 (0,03) <i>p</i> = 0,30

*Uwaga:* różne indeksy obok wartości oznaczają istotne różnice pomiędzy grupami; cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EW – eksploracja wszerek, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązania, IZ – identyfikacja z zobowiązaniem

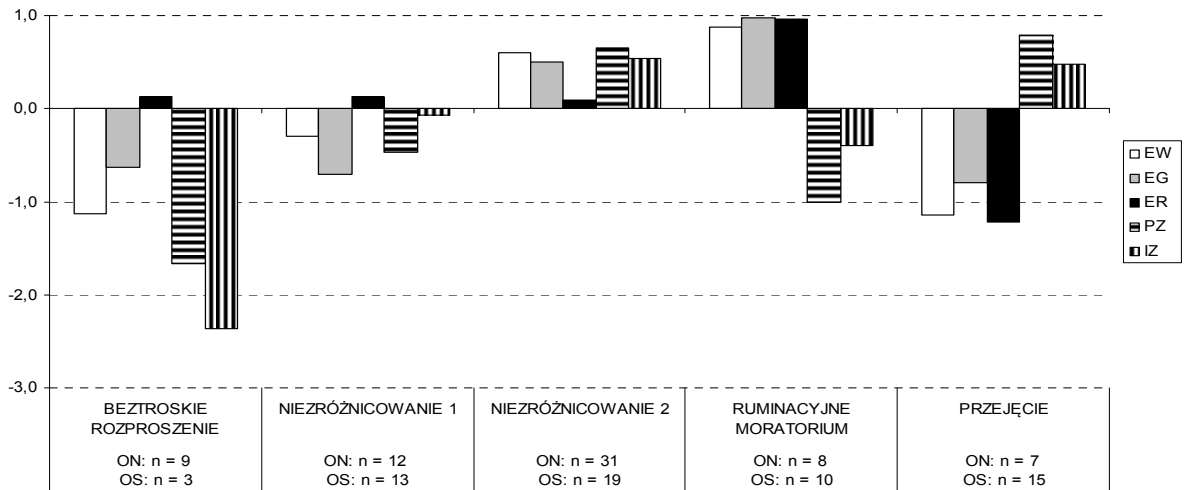
### 5.5.3. Statusy tożsamości w pomiarach 1, 2 i 3

W trzecim kroku przeprowadzono analizę skupień analizę skupień metodą *k*-średnich na całej próbie w trzech pomiarach oddzielnie. Następnie za pomocą testu  $\chi^2$  sprawdzono, czy wystąpiły różnice w zakresie częstości występowania statusów tożsamości: (1) pomiędzy czterema podstawowymi grupami (A, B, C i D), (2) pomiędzy dwoma grupami wyróżnionymi na podstawie poziomu funkcjonowania intelektualnego (ON i OS) oraz (3) pomiędzy dwoma grupami wyróżnionymi na podstawie wieku (adolescencja i wylaniająca się dorosłość).

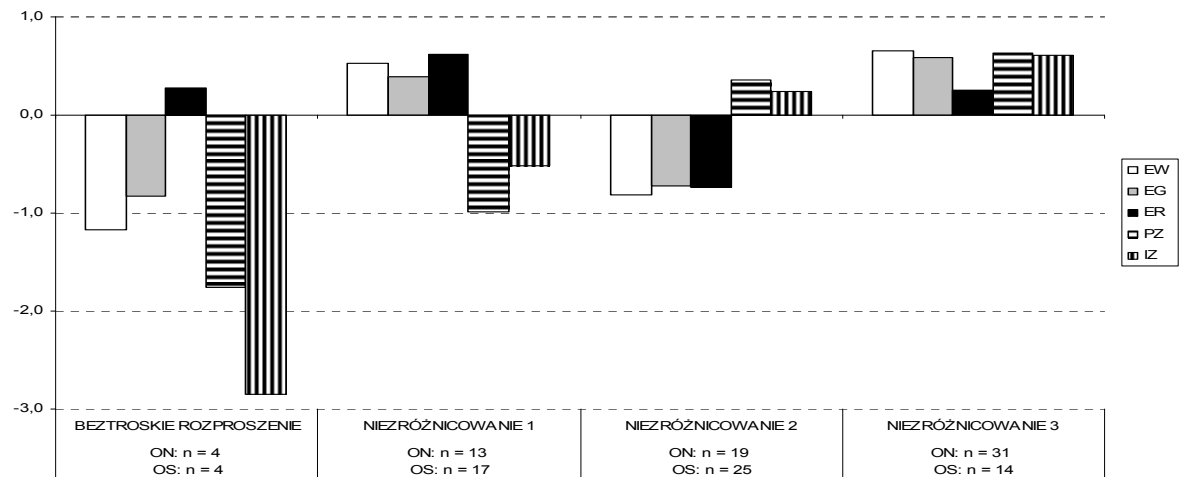
Analiza przeprowadzona w pomiarze 1 ujawniła pięć skupień: beztroskie rozproszenie osiągnięcie, niezróżnicowanie 1, niezróżnicowanie 2 (zmierzające w kierunku osiągnięcia), ruminacyjne moratorium i przejście (*Wykres 5.5.*). Osoby z beztroskim rozproszeniem charakteryzuje także umiarkowany poziom eksploracji ruminacyjnej, przy jednoczesnym bardzo niskim natężeniu pozostałych wymiarów. Osoby o tożsamości niezróżnicowanej 1 cechują się umiarkowanym natężeniem eksploracji wszerek i w głąb oraz obydwu rodzajów zobowiązania, a także stosunkowo niskim natężeniem eksploracji ruminacyjnej, jest to więc „klasyczne” niezróżnicowanie. Kolejny status, określony mianem niezróżnicowania 2, stanowi status zmierzający do tożsamości osiągniętej, jednak uzyskane natężenie czterech „pozytywnych” wymiarów tożsamości, a także eksploracji ruminacyjnej nie pozwala jeszcze na określenie tego statusu jako osiągnięcia. Osoby o statusie ruminacyjnego moratorium uzyskały wysokie natężenie trzech typów eksploracji i niskie zobowiązań. Odwrotnie osoby o tożsamości przejętej – te cechuje niskie natężenie na skalach eksploracji oraz wysokie na skalach zobowiązania.



Wykres 5.5. Statusy tożsamości wyodrębnione w pomiarze 1



Wykres 5.6. Statusy tożsamości wyodrębnione w pomiarze 2



Wykres 5.7. Statusy tożsamości wyodrębnione w pomiarze 3

W Tabeli 5.13. przedstawiono rozkład częstości występowania poszczególnych statusów w grupach. Wystąpiła różnica pod względem częstości występowania poszczególnych typów w czterech grupach [ $\chi^2(12, n = 127) = 23,00, p < 0,05$ ], a także pod względem występowania w dwóch grupach różniących się poziomem funkcjonowania intelektualnego [ $\chi^2(4, n = 127) = 19,91, p < 0,01$ ]. Siła pierwszego efektu, mierzona  $V$  Cramera, jest przy tym słaba ( $V = 0,25, p < 0,05$ ) a drugiego umiarkowana ( $V = 0,40, p = 0,001$ ). Sama przynależność do grupy wiekowej (adolescencji lub wyłaniającej się dorosłości) nie różnicowała rozkładu statusów tożsamości [ $\chi^2(4, n = 127) = 2,12, p = 0,71$ ].

Tabela 5.13.

*Rozkład osób z czterech grup badanych w skupieniach statusów tożsamości w pomiarze 1*

Status tożsamości		Grupa A	Grupa B	Grupa C	Grupa D	Ogółem
		adolescencja, ON $N = 36$	wyłaniająca się dorosłość, ON $N = 31$	adolescencja, OS $N = 30$	wyłaniająca się dorosłość, OS $N = 30$	
<b>Beztroskie rozproszenie</b>	$n$	0	3	5	6	14
	% skupienia	0,0%	21,4%	35,7%	42,9%	100,0%
	% grupy	0,0%	10,0%	13,9%	19,4%	11,0%
<b>Nieźróźnicowanie 1</b>	$n$	8	8	5	5	26
	% skupienia	30,8%	30,8%	19,2%	19,2%	100,0%
	% grupy	26,7%	26,7%	13,9%	16,1%	20,5%
<b>Nieźróźnicowanie 2</b>	$n$	6	6	18	12	42
	% skupienia	14,3%	14,3%	42,9%	28,6%	100,0%
	% grupy	20,0%	20,0%	50,0%	38,7%	33,1%
<b>Ruminacyjne moratorium</b>	$n$	9	7	7	6	29
	% skupienia	31,0%	24,1%	24,1%	20,7%	100,0%
	% grupy	30,0%	23,3%	19,4%	19,4%	22,8%
<b>Przejęcie</b>	$n$	7	6	1	2	16
	% skupienia	43,8%	37,5%	6,3%	12,5%	100,0%
	% grupy	23,3%	20,0%	2,8%	6,5%	12,6%
<b>Ogółem</b>	$n$	30	30	36	31	127
	% skupienia	23,6%	23,6%	28,3%	24,4%	100,0%
	% grupy	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią większość grup osób o statusach tożsamości nieodróżnicowanej 2, zmierzającej do osiągniętej (71,4%; zgodnie z hipotezą) i beztroskiego rozproszenia (78,6%; zgodnie z hipotezą) oraz mniejszość grup o ruminacyjnym moratorium (38,5%; niezgodnie z hipotezą), tożsamości przejętej (18,8%; niezgodnie z hipotezą) i nieodróżnicowanej 1 (38,5%). Największa grupa osób niepełnosprawnych (aż 44,8% z nich) cechuje się tożsamością nieodróżnicowaną 2 (oraz odpowiednio – tylko 20,0% osób sprawnych). Co ciekawe, osoby z niepełnosprawnością najrzadziej uzyskują tożsamość przejętą (4,5% ON; niezgodnie z hipotezą). Osoby sprawne, z kolei, najczęściej uzyskują tożsamość nieodróżnicowaną 1 lub ruminacyjne moratorium (po 26,7%) a najrzadziej beztroskie rozproszenie (5%).

Analizując rozkład częstości osób z czterech grup badanych w skupieniach (Tabela 5.13.), zauważyć można, że potwierdziła się częściowo hipoteza dotycząca częstości występowania wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną ruminacyjnego moratorium i przejęcia. Osoby niepełnosprawne częściej niż ich sprawni rówieśnicy uzyskują status ruminacyjnego moratorium i przejęcia.

Analiza przeprowadzona w pomiarze 2 ujawniła pięć skupień, takich samych, jak w pomiarze 1: beztroskie rozproszenie, nieodróżnicowanie 1, nieodróżnicowanie 1, ruminacyjne moratorium i przejęcie (*Wykres 5.6.*). Jeśli oceniać natężenie wymiarów w poszczególnych statusach jako niskie, umiarkowane lub wysokie, to statusy w pierwszym i drugim pomiarze wykazują się dużym podobieństwem. Jedynie w odniesieniu do tożsamości nieodróżnicowanej 1 pojawiła się zmiana w obrębie dwóch skal eksploracji. Podczas gdy w pomiarze 1 osoby o tej tożsamości cechowały się umiarkowanym natężeniem eksploracji w głąb oraz stosunkowo niskim natężeniem eksploracji ruminacyjnej, to w pomiarze 2 eksploracja ruminacyjna w tym statusie uzyskała umiarkowany poziom, a eksploracja w głąb niski. Za każdym razem jednak, osoby o tożsamości nieodróżnicowanej 1 cechują się umiarkowanym natężeniem większości wymiarów tożsamości.

Tabela 5.14. zawiera rozkład częstości występowania poszczególnych statusów w czterech grupach. Wystąpiła różnica pod względem częstości występowania poszczególnych typów w czterech grupach [ $\chi^2(12, n = 127) = 26,12, p < 0,05$ ], przy czym siła tego efektu jest słaba ( $V = 0,26, p < 0,05$ ). Ani sama przynależność do grupy osób sprawnych bądź niepełnosprawnych [ $\chi^2(4, n = 127) = 8,69, p = 0,07$ ], ani do grupy wiekowej (adolescencji lub wylaniającej się dorosłości) nie różnicowała rozkładu statusów tożsamości [ $\chi^2(4, n =$

127) = 7,01,  $p = 0,14$ ].

Odwrotnie niż w pomiarze 1 osoby z niepełnosprawnością intelektualną częściej niż osoby sprawne cechują się tożsamością niezróżnicowaną 2. Nie potwierdziła się hipoteza o częstszym występowaniu wśród osób niepełnosprawnych statusu tożsamości przejętej. Potwierdzono z kolei, że beztroskie rozproszenie pojawia się częściej wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną niż u ich sprawnych intelektualnie rówieśników (zjawisko odnosi się zarówno do osób w adolescencji, jak i w wyłaniającej się dorosłości), oraz ruminacyjne moratorium – jest częstsze wśród osób z niepełnosprawnością niż u osób sprawnych w wyłaniającej się dorosłości.

Tabela 5.14.

*Rozkład osób z czterech grup badanych w skupieniach statusów tożsamości w pomiarze 2*

Status tożsamości		Grupa A	Grupa B	Grupa C	Grupa D	Ogółem
		adolescencja, ON $N = 36$	wyłaniająca się dorosłość, ON $N = 31$	adolescencja, OS $N = 30$	wyłaniająca się dorosłość, OS $N = 30$	
<b>Beztroskie rozproszenie</b>	$n$	4	5	0	3	12
	% skupienia	33,3%	41,7%	0,0%	25,0%	100,0%
	% grupy	11,1%	16,1%	0,0%	10,0%	9,4%
<b>Niezróżnicowanie 1</b>	$n$	9	3	3	10	25
	% skupienia	36,0%	12,0%	12,0%	40,0%	100,0%
	% grupy	25,0%	9,7%	10,0%	33,3%	19,7%
<b>Niezróżnicowanie 2</b>	$n$	15	16	9	10	50
	% skupienia	30,0%	32,0%	18,0%	20,0%	100,0%
	% grupy	41,7%	51,6%	30,0%	33,3%	39,4%
<b>Ruminacyjne moratorium</b>	$n$	5	3	9	1	18
	% skupienia	27,8%	16,7%	50,0%	5,6%	100,0%
	% grupy	13,9%	9,7%	30,0%	3,3%	14,2%
<b>Przejęcie</b>	$n$	3	4	9	6	22
	% skupienia	13,6%	18,2%	40,9%	27,3%	100,0%
	% grupy	8,3%	12,9%	30,0%	20,0%	17,3%
<b>Ogółem</b>	$n$	36	31	30	30	127
	% skupienia	28,3%	24,4%	23,6%	23,6%	100,0%
	% grupy	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Analiza skupień przeprowadzona w pomiarze 3 ujawniła cztery skupienia: beztroskie rozproszenie, nieźróźnicowanie 1, nieźróźnicowanie 2 i nieźróźnicowanie 3 (*Wykres 5.7.*). Osoby z beztroskim rozproszeniem charakteryzuje umiarkowany poziom eksploracji ruminacyjnej, przy jednoczesnym bardzo niskim natężeniu pozostałych wymiarów. Osoby o statusach tożsamości nieźróźnicowanej uzyskiwały umiarkowane natężenie wszystkich pięciu wymiarów tożsamości (w granicach około 0,5 odchylenia standardowego). Jednak struktura natężenia poszczególnych wymiarów wewnątrz każdego ze statusów jest nieco inna. Osoby o statusie określonym jako nieźróźnicowanie 1 uzyskały nieco wyższe natężenie trzech typów eksploracji niż na skalach zobowiązań. Można więc powiedzieć, że jest to status podążający w kierunku ruminacyjnego moratorium. Osoby o nieźróźnicowaniu 2, odwrotnie, cechuje nieco niższe natężenie na skalach eksploracji niż zobowiązań, co wskazuje na podobieństwo do tożsamości przejętej. Wreszcie osoby o tożsamości nieźróźnicowanej 3 cechują się podobną strukturą wymiarów tożsamości jak osoby określone w poprzednich pomiarach jako osoby z tożsamością nieźróźnicowaną 3 (zmiernające do osiągnięcia) – z umiarkowanym poziomem eksploracji ruminacyjnej i nieco wyższym pozostałych czterech wymiarów.

W ostatnim pomiarze nie wystąpiła istotna statystycznie różnica pod względem częstości występowania poszczególnych typów ani w czterech grupach [ $\chi^2(9, n = 127) = 12,59, p = 0,18$ ], ani w grupach różniących się poziomem funkcjonowania intelektualnego [ $\chi^2(3, n = 127) = 7,41, p = 0,06$ ], ani w grupach wiekowych [ $\chi^2(3, n = 127) = 4,63, p = 0,20$ ]. W Tabeli 5.15. przedstawiono rozkład częstości występowania poszczególnych statusów w grupach.

Podsumowując, hipoteza 4 potwierdziła się w niewielkim stopniu. W dużej mierze potwierdziły się jedynie założenia dotyczące typu partycypacji społecznej jako czynnika różnicującego natężenie wymiarów tożsamości. W każdym pomiarze typ partycypacji społecznej różnicował natężenie podejmowania zobowiązania i identyfikacji z zobowiązaniem, dodatkowo w drugim pomiarze także eksploracji wszerz i w głąb, a w trzecim – ruminacyjnej. Nie potwierdzono założeń co do różnic między grupami w zakresie natężenia wymiarów tożsamości – w większości przypadków przynależność do jednej z czterech grup badanych nie jest czynnikiem różnicującym natężenie wymiarów tożsamości, a w jednym przypadku – w odniesieniu do eksploracji w głąb w pomiarze 2 uzyskano odwrotny do przewidywanego wynik (osoby z niepełnosprawnością w wylaniającej się dorosłości uzyskały na tej skali średnio wyższy wynik niż ich sprawni rówieśnicy). W związku z tym

również w niewielkim stopniu potwierdziła się hipoteza dotycząca rozkładów statusów tożsamości wśród osób sprawnych i z niepełnosprawnością. Potwierdziły się jedynie założenia dotyczące rozkładu ruminacyjnego moratorium (w pomiarze 1 i 2), przejęcia (w pomiarze 1) i beztroskiego rozproszenia (w pomiarze 2).

Tabela 5.15.

*Rozkład osób z czterech grup badanych w skupieniach statusów tożsamości w pomiarze 3*

Status tożsamości		Grupa A	Grupa B	Grupa C	Grupa D	Ogółem
		adolescencja, ON N = 36	wylaniająca się dorosłość, ON N = 31	adolescencja, OS N = 30	wylaniająca się dorosłość, OS N = 30	
<b>Beztroskie rozproszenie</b>	<i>n</i>	1	3	1	3	8
	% skupienia	12,5%	37,5%	12,5%	37,5%	100,0%
	% grupy	2,8%	9,7%	3,3%	10,0%	6,3%
<b>Nieźródnicowanie 1</b>	<i>n</i>	6	7	8	9	30
	% skupienia	20,0%	23,3%	26,7%	30,0%	100,0%
	% grupy	16,7%	22,6%	26,7%	30,0%	23,6%
<b>Nieźródnicowanie 2</b>	<i>n</i>	11	8	11	14	44
	% skupienia	25,0%	18,2%	25,0%	31,8%	100,0%
	% grupy	30,6%	25,8%	36,7%	46,7%	34,6%
<b>Nieźródnicowanie 3</b>	<i>n</i>	18	13	10	4	45
	% skupienia	40,0%	28,9%	22,2%	8,9%	100,0%
	% grupy	50,0%	41,9%	33,3%	13,3%	35,4%
<b>Ogółem</b>	<i>n</i>	36	31	30	30	127
	% skupienia	28,3%	24,4%	23,6%	23,6%	100,0%
	% grupy	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

## 5.6. Zmienne niezależne uboczne jako czynniki różnicujące przynależność do statusów tożsamości (weryfikacja hipotezy 5)

W hipotezie 5 założono, że zmienne niezależne uboczne - płeć, liczba lat nauki szkolnej, wykształcenie i praca rodziców, miejsce zamieszkania oraz posiadanie rodzeństwa przez osoby badane są czynnikami różnicującymi statusy tożsamości. Analizę związków między tymi zmiennymi przeprowadzono trzykrotnie, przy każdym z pomiarów oddzielnie.

### 5.6.1. Zmienne niezależne uboczne jako czynniki różnicujące przynależność do statusów tożsamości wylonionych w pomiarze 1

W pomiarze 1 płeć, liczba lat nauki szkolnej, praca matki, miejsce zamieszkania oraz

posiadanie rodzeństwa nie różnicują wyodrębnionych statusów tożsamości. Wystąpiła istotna statystycznie różnica w wykształceniu matek [ $\chi^2(12, n = 123) = 27,99, p < 0,01$ ] i ojców [ $\chi^2(12, n = 103) = 27,37, p < 0,01$ ] osób badanych o różnych statusach tożsamości. Zarówno w odniesieniu do wykształcenia matek ( $V = 0,28, p < 0,01$ ) jak i ojców ( $V = 0,29, p < 0,01$ ) efekt ten jest jednak słaby. Matki osób badanych mają wykształcenie – rozpoczynając od najczęstszego - średnie (43,1%), wyższe (24,4%), zawodowe (23,6%) lub podstawowe (8,9%). Wśród badanych o tożsamości nieodróżnicowanej 2 dominują dzieci matek o średnim wykształceniu (38,5% całej grupy o tym statusie). Wśród osób o tożsamości określonej jako beztroskie rozproszenie największą grupę stanowią dzieci matek o wykształceniu zawodowym i średnim (po 35,7% całej grupy o tym statusie). Wśród osób o ruminacyjnym moratorium dominują dzieci matek o średnim wykształceniu (48,3%), wśród osób o tożsamości przejętej – o średnim i wyższym (po 35,7%), a spośród osób o nieodróżnicowaniu 1 ponad połowę (52%) stanowią dzieci matek o średnim wykształceniu. Co ciekawe, największa grupa spośród dzieci matek z podstawowym wykształceniem ma tożsamość nieodróżnicowaną 2, zmierzającą w kierunku osiągniętej (aż 81,8% wszystkich matek z podstawowym wykształceniem), a największa grupa dzieci matek z wyższym wykształceniem – ruminacyjne moratorium (ale to „tylko” 34,5% wszystkich matek z wyższym wykształceniem).

Ojcowie osób badanych to głównie osoby z wykształceniem zawodowym (36,9%), a w dalszej kolejności - średnim i wyższym (po 28,2%) i podstawowym (6,8%). Wśród badanych o tożsamości nieodróżnicowanej 2 dominują dzieci ojców o zawodowym wykształceniu (51,4% całej grupy o tym statusie). Połowa osób z beztroskim rozproszeniem ma ojców z zawodowym wykształceniem. Wśród osób o ruminacyjnym moratorium dominują dzieci ojców o średnim wykształceniu (45,5%). Połowa osób o tożsamości przejętej oraz połowa osób o tożsamości nieodróżnicowanej 1 ma ojców z wyższym wykształceniem. Dzieci ojców z podstawowym wykształceniem uzyskały tożsamość nieodróżnicowaną 2 ( $n = 6$ ; 85,7% wszystkich ojców z podstawowym wykształceniem) lub przejętą (jedna osoba). Największa grupa dzieci ojców z wyższym wykształceniem uzyskała status tożsamości nieodróżnicowanej 1 (37,9% wszystkich dzieci ojców z wyższym wykształceniem).

W pomiarze pierwszym podejmowanie pracy przez ojca (lub nie) także różnicowało poszczególne statusy tożsamości [ $\chi^2(4, n = 103) = 12,36, p < 0,05$ ], a obserwowany efekt jest umiarkowany ( $V = 0,37, p < 0,05$ ). Trzeba przy tym podkreślić, że w trakcie przeprowadzania

badania aż 81,6% ojców osób badanych pracowało. Od 90% do 92,2% ojców dzieci z grup o tożsamości beztroskiego rozproszenia, ruminacyjnego moratorium, przejęcia i nieodróżnicowania 1 podejmowało pracę zarobkową. Na tym tle wyróżnia się status tożsamości nieodróżnicowanej 2 – w grupie osób o takim statusie pracowało zdecydowanie mniej, bo 62,9% ojców.

### **5.6.2. Zmienne niezależne uboczne jako czynniki różnicujące przynależność do statusów tożsamości wylonionych w pomiarze 2**

W pomiarze 2 liczba lat nauki szkolnej, wykształcenie ojca, praca matki i ojca, miejsce zamieszkania oraz posiadanie rodzeństwa nie różnicują statusów tożsamości. Po raz pierwszy wystąpiła istotna statystycznie różnica w płci [ $\chi^2(4, n = 127) = 16,07, p < 0,01$ ] osób badanych o różnych statusach tożsamości. Siła tego efektu jest umiarkowana ( $V = 0,36, p < 0,01$ ). Grupa kobiet ( $n = 67$ ) i mężczyzn ( $n = 60$ ) są podobnej wielkości. Kobiety stanowią mniejszość osób o statusie tożsamości nieodróżnicowanej 2 (46%), beztroskiego rozproszenia (41,7%) i tożsamości przejętej (31,8%) oraz większość grupy osób o statusie tożsamości nieodróżnicowanej 1 (64%) i ruminacyjnego moratorium (88,9%). Najwięcej spośród kobiet (34,3%) charakteryzuje się tożsamością osiągniętą, najmniej (7,5%) beztroskim rozproszeniem. Najwięcej spośród mężczyzn również charakteryzuje się tożsamością nieodróżnicowaną 2 (przy czym jest to większa grupa, bo 45% wszystkich mężczyzn), a najmniej (3,3%) ruminacyjnym moratorium.

Tak jak w pomiarze 1, w pomiarze 2 matki osób o odmiennych statusach tożsamości różnią się od siebie poziomem wykształcenia [ $\chi^2(12, n = 123) = 24,08, p < 0,05$ ] (tym razem nie zaobserwowano różnic wśród ojców). Tak jak w pomiarze 1, efekt ten jest słaby ( $V = 0,26, p < 0,05$ ). Wśród osób z tożsamością nieodróżnicowaną 2 dominują dzieci matek o średnim wykształceniu (46,8% całej grupy o tym statusie), wśród osób o beztroskim rozproszeniu połowę stanowiły dzieci matek o wykształceniu zawodowym. Wśród osób o ruminacyjnym moratorium i tożsamości nieodróżnicowanej 1 dominują dzieci matek o średnim wykształceniu (po 50,0%). Najwięcej matek osób badanych o tożsamości przejętej ma wyższe wykształcenie (40,9%). Największa grupa spośród dzieci matek z podstawowym (54,5% wszystkich matek z podstawowym wykształceniem), zawodowym (51,7%) i średnim wykształceniem (41,5%) ma tożsamość nieodróżnicowaną 2, zmierzającą w kierunku osiągniętej, a największa grupa dzieci matek z wyższym wykształceniem – przejętą (30,0% wszystkich matek z wyższym wykształceniem).

### **5.6.3. Zmienne niezależne uboczne jako czynniki różnicujące przynależność do statusów tożsamości wyłonionych w pomiarze 3**

W pomiarze 3 liczba lat nauki szkolnej, wykształcenie ojca, praca matki i ojca oraz posiadanie rodzeństwa nie różnicują statusów tożsamości. Tak jak w pomiarze 2, wystąpiła istotna statystycznie różnica w płci [ $\chi^2(3, n = 127) = 8,65, p < 0,05$ ], przy czym efekt ten jest słabszy ( $V = 0,26, p < 0,05$ ). Kobiety stanowią większość osób o statusie tożsamości nieodróżnicowanej 1 (73,3%) i nieodróżnicowanej 3 (53,3%) oraz mniejszość grupy osób o statusie tożsamości nieodróżnicowanej 2 (38,6%) i połowę grupy osób o beztroskim rozproszeniu. Najwięcej spośród kobiet (35,8%) charakteryzuje się tożsamością nieodróżnicowaną 3, najmniej (6,0%) beztroskim rozproszeniem. Najwięcej spośród mężczyzn charakteryzuje się tożsamością nieodróżnicowaną 2 (45,0% wszystkich mężczyzn), a najmniej (6,7%) beztroskim rozproszeniem.

Podobnie jak w pomiarze 1 i 2, w pomiarze 3 matki osób o odmiennych statusach tożsamości różnią się od siebie poziomem wykształcenia [ $\chi^2(9, n = 123) = 21,01, p < 0,05$ ], efekt ten, tak jak przy poprzednich pomiarach, jest jednak słaby ( $V = 0,24, p < 0,05$ ). Wśród badanych o tożsamości nieodróżnicowanej 3 dominują dzieci matek o średnim wykształceniu (46,3% całej grupy o tym statusie), podobnie wśród osób o nieodróżnicowaniu 1 (53,3%) i nieodróżnicowaniu 2 (40,9%). Matki osób o beztroskim rozproszeniu mają w większości wykształcenie zawodowe (62,5%). Największa grupa spośród dzieci matek z podstawowym (72,7% wszystkich matek z podstawowym wykształceniem) ma tożsamość nieodróżnicowaną 3, a największa grupa dzieci matek z wyższym wykształceniem – nieodróżnicowaną 2 (36,7% wszystkich matek z wyższym wykształceniem).

W pomiarze 3 miejsce zamieszkania po raz pierwszy różnicuje statusy tożsamości osób badanych [ $\chi^2(9, n = 121) = 21,52, p < 0,05$ ], jest to efekt słaby ( $V = 0,24, p < 0,05$ ). Po 37,2% osób badanych mieszka na wsi lub w mieście z powyżej 100 000 mieszkańców, 22,3% osób w mieście do 50 000 mieszkańców, 3,3% w mieście o wielkości od 50 000 do 100 000 mieszkańców. Wśród badanych z tożsamością nieodróżnicowaną 3 dominują mieszkańcy wsi (62,5% całej grupy o tym statusie). Wśród osób o pozostałych statusach tożsamości dominują mieszkańcy największych miast – to odpowiednio: 62,5% osób o beztroskim rozproszeniu, 44,8% osób o nieodróżnicowaniu 1 i 43,2% o nieodróżnicowaniu 2. Większość mieszkańców wsi (55,6%) charakteryzuje się statusem tożsamości nieodróżnicowanej 3 (najrzadziej –

beztroskim rozproszeniem – 2,2%), z kolei mieszkańcy największych miast najczęściej (36,4%) cechują się tożsamością nieodróżnicowaną 2.

Podsumowując, hipoteza 5 w pełni potwierdziła się w odniesieniu do wykształcenia matki, które okazało się być czynnikiem istotnie różnicującym przynależność do statusów tożsamości osób badanych w każdym pomiarze (przy czym siła tego efektu za każdym razem jest słaba). W każdym z pomiarów wśród osób badanych o tożsamości nieodróżnicowanej zmierzającej w kierunku osiągniętej, ruminacyjnym moratorium i „klasycznej” tożsamości nieodróżnicowanej dominowały dzieci matek o średnim wykształceniu. Wśród osób o beztroskim rozproszeniu dominowały dzieci matek o wykształceniu zawodowym, a wśród osób o tożsamości przejętej – dzieci matek o średnim lub wyższym wykształceniu. Dzieci matek o najniższym wykształceniu – podstawowym, przy każdym pomiarze najczęściej uzyskiwały tożsamość zmierzającą ku osiągniętej, a dzieci matek o wykształceniu wyższym – najczęściej ruminacyjne moratorium (w pomiarze 1) lub przejęcie (w pomiarze 2) oraz nieodróżnicowanie zmierzające w stronę przejęcia (w pomiarze 3).

Tabela 5.16.

*Podsumowanie czynników różnicujących przynależność do statusów tożsamości*

Zmienna	Pomiar 1	Pomiar 2	Pomiar 3	Weryfikacja hipotezy
<b>Grupa wiekowa</b>	<i>n.i.</i>	<i>n.i.</i>	<i>n.i.</i>	-
<b>Sprawność intelektualna</b>	$p < 0,01$ $V = 0,40$	<i>n.i.</i>	<i>n.i.</i>	+/-
<b>Grupa wiekowa + sprawność intelektualna</b>	$p < 0,05$ $V = 0,25$	$p < 0,05$ $V = 0,26$	<i>n.i.</i>	+/-
<b>Płeć</b>	<i>n.i.</i>	$p < 0,01$ $V = 0,36$	$p < 0,05$ $V = 0,26$	+/-
<b>Liczba lat nauki szkolnej</b>	<i>n.i.</i>	<i>n.i.</i>	<i>n.i.</i>	-
<b>Wykształcenie matki</b>	$p < 0,01$ $V = 0,28$	$p < 0,05$ $V = 0,26$	$p < 0,05$ $V = 0,24$	+
<b>Wykształcenie ojca</b>	$p < 0,01$ $V = 0,29$	<i>n.i.</i>	<i>n.i.</i>	+/-
<b>Praca matki</b>	<i>n.i.</i>	<i>n.i.</i>	<i>n.i.</i>	-
<b>Praca ojca</b>	$p < 0,05$ $V = 0,37$	<i>n.i.</i>	<i>n.i.</i>	+/-
<b>Miejsce zamieszkania</b>	<i>n.i.</i>	<i>n.i.</i>	$p < 0,05$ $V = 0,24$	+/-
<b>Rodzeństwo</b>	<i>n.i.</i>	<i>n.i.</i>	<i>n.i.</i>	-

Czynnikami różnicującymi przynależność do statusów, choć nieobserwowanymi we wszystkich pomiarach okazały się także: płeć (w pomiarze 2 i 3), wykształcenie ojca (w pomiarze 1), praca ojca (w pomiarze 1) oraz miejsce zamieszkania (w pomiarze 3). Przeciwnie do założeń, liczba ukończonych lat nauki szkolnej przez osoby badane, praca ich matek oraz posiadanie (lub nie) przez nich rodzeństwa nie są czynnikami różnicującymi przynależność do statusów tożsamości (Tabela 5.16.).

## **5.7. Zmiany w zakresie wymiarów partycypacji społecznej i tożsamości w badanych grupach (weryfikacja hipotezy 6)**

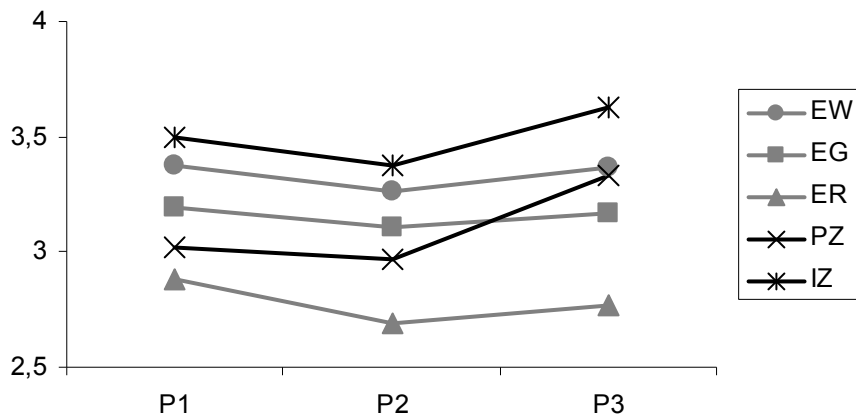
Zgodnie z hipotezą 6 wraz z upływem czasu, zarówno w grupie osób sprawnych jak i niepełnosprawnych, następuje spadek natężenia orientacji moratoryjnej, wzrost natężenia orientacji tranzytywnej i wzrost natężenia wymiarów podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi. Wzrost ten jest większy wśród osób w wylaniającej się dorosłości niż wśród późnych adolescentów a także wśród osób sprawnych niż wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną.

### **5.7.1. Zmiany natężenia wymiarów partycypacji społecznej i tożsamości w badanych grupach**

W pierwszej kolejności przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji z powtarzaniem pomiarem w każdej z czterech grup badanych oddzielnie. Zmiana w trakcie trzech pomiarów w zakresie wymiarów tożsamości zaszła jedynie w dwóch przypadkach. Po pierwsze, w grupie A (adolescencja, ON) w odniesieniu do podejmowania zobowiązań. Zostało spełnione założenie o sferyczności (w teście *W* Mauchly'ego  $p = 0,97$ ). Analiza ujawniła istotny efekt główny [ $F(2, 70) = 4,13, p < 0,05, \eta^2 = 0,11$ ]. Test *post hoc* (z korektą dla porównań wielokrotnych Bonferroniego) ujawnił istotną różnicę pomiędzy natężeniem podejmowania zobowiązania w drugim ( $M = 2,97$ ) i trzecim pomiarze ( $M = 3,33$ ) – wraz z biegiem czasu nastąpił w tej grupie wzrost natężenia tego wymiaru tożsamości.

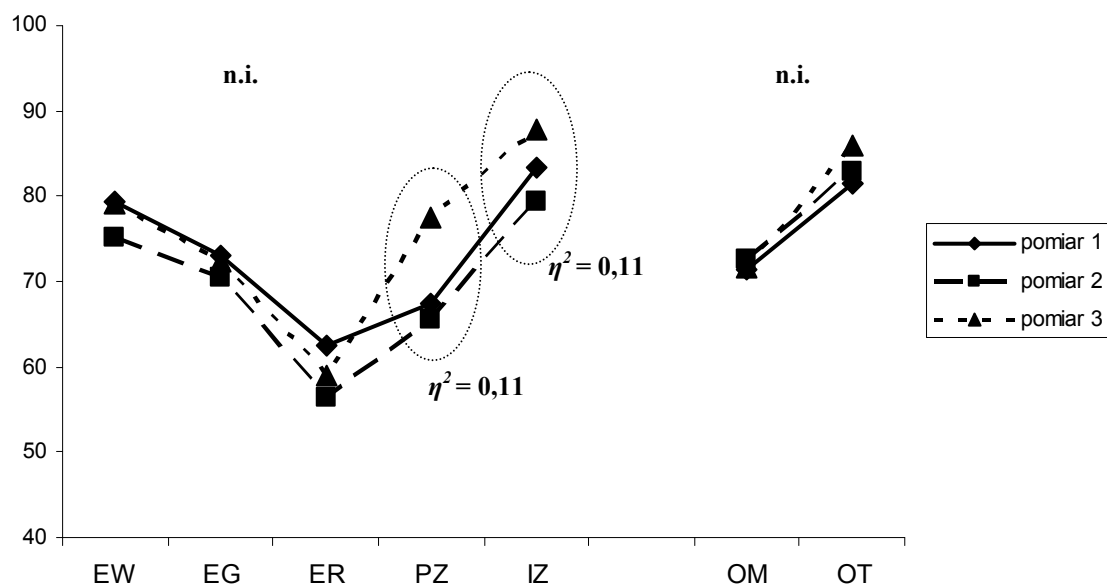
Druga zmiana została zaobserwowana w tej samej grupie (A: adolescencja, ON) w odniesieniu do wymiaru identyfikacji z zobowiązaniami. Ponieważ nie spełniono założenia o sferyczności (w teście *W* Mauchly'ego  $p = 0,04$ ), dokonano korekty za pomocą testu Greenhouse-Geisser. Analiza ujawniła istotny efekt główny [ $F(2, 70) = 4,15, p < 0,05, \eta^2 = 0,11$ ]. Test *post hoc* (z korektą dla porównań wielokrotnych Bonferroniego) wskazał na istotną różnicę pomiędzy natężeniem identyfikacji w drugim ( $M = 3,38$ ) i trzecim pomiarze

( $M = 3,63$ ). Podobnie jak w odniesieniu do podejmowania zobowiązania, wraz z biegiem czasu nastąpił w tej grupie wzrost natężenia identyfikacji z zobowiązaniem (Wykres 5.8.).

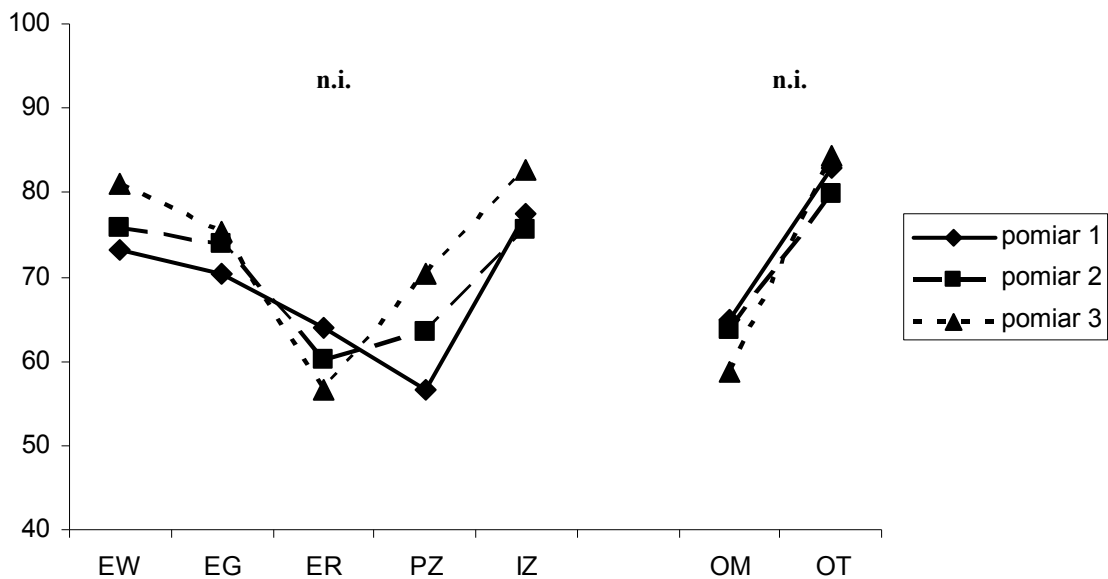


Wykres 5.8. Zmiana średnich wymiarów tożsamości w grupie A  
Uwaga: P – pomiar

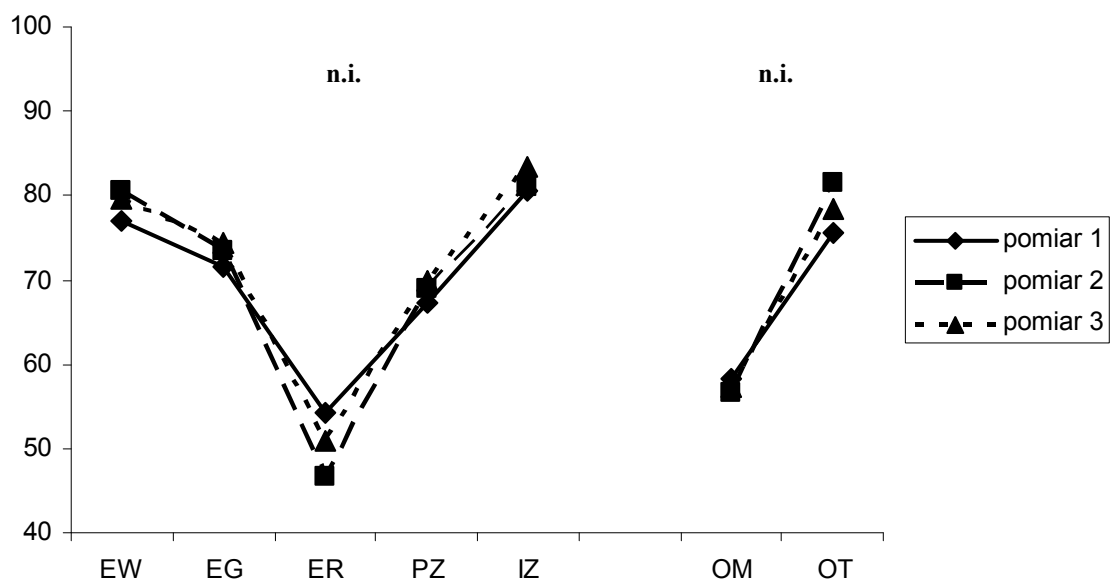
Obydwie zaobserwowane zmiany są zgodne z hipotezą, jednak zaobserwowano je jedynie w jednej grupie badanej. W zakresie pozostałych wymiarów tożsamości i partycypacji społecznej nie zaszła zmiana w średnim natężeniu w żadnej z czterech grup badanych. Wykresy 5.9., 5.10., 5.11., 5.12. prezentują natężenie wymiarów tożsamości i partycypacji społecznej w pomiarze 1, 2 i 3 w każdej z czterech grup (por. Załącznik nr 4).



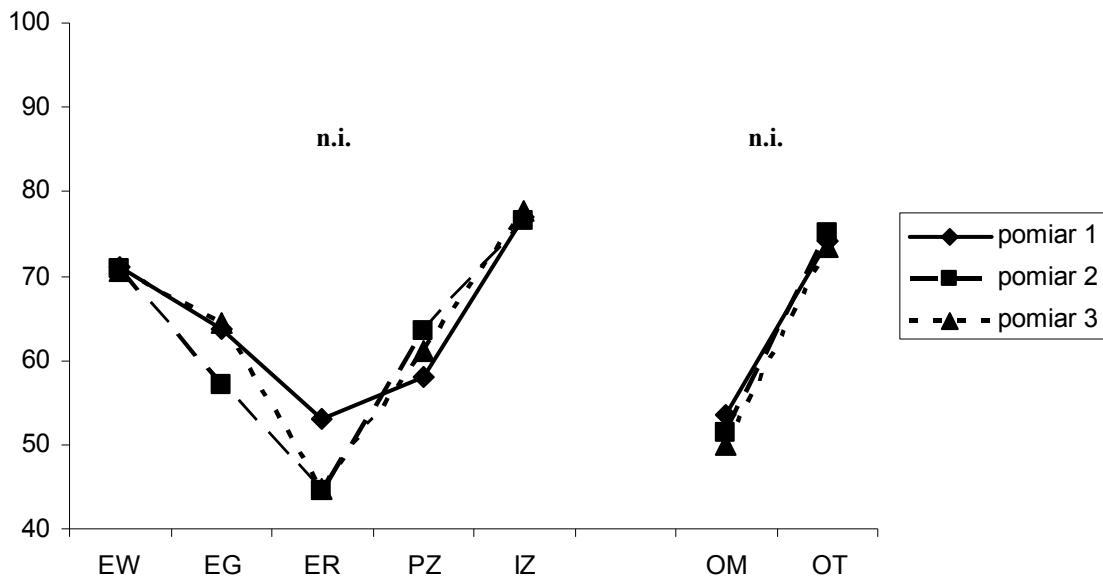
Wykres 5.9. Natężenie wymiarów tożsamości (EW, EG, ER, PZ, IZ) i partycypacji społecznej (OM, OT) w pomiarach 1, 2 i 3 w grupie A  
Uwaga: wyniki przedstawiono na skali procentowej; istotne zmiany zaznaczone kołami



Wykres 5.10. Natężenie wymiarów tożsamości (EW, EG, ER, PZ, IZ) i partycypacji społecznej (OM, OT) w pomiarach 1, 2 i 3 w grupie B  
 Uwaga: wyniki przedstawiono na skali procentowej



Wykres 5.11. Natężenie wymiarów tożsamości (EW, EG, ER, PZ, IZ) i partycypacji społecznej (OM, OT) w pomiarach 1, 2 i 3 w grupie C  
 Uwaga: wyniki przedstawiono na skali procentowej



Wykres 5.12. Natężenie wymiarów tożsamości (EW, EG, ER, PZ, IZ) i partycypacji społecznej (OM, OT) w pomiarach 1, 2 i 3 w grupie D

Uwaga: wyniki przedstawiono na skali procentowej

### 5.7.2. Zmiany powiązań między wymiarami partycypacji społecznej w badanych grupach

W dalszej kolejności przeprowadzono analizę korelacji między dwoma wymiarami partycypacji społecznej (orientacją moratoryjną i tranzytywną) w trzech pomiarach w każdej z grup osobno (Tabela 5.14., 5.15., 5.16., 5.17.).

W grupie A (adolescencja, ON) pomiędzy orientacją tranzytywną mierzoną w kolejnych pomiarach zachodzi dodatnia umiarkowana korelacja. W odniesieniu do orientacji moratoryjnej istotny związek zaobserwowano pomiędzy pomiarem 2 i 3 – im wyższy poziom orientacji moratoryjnej w drugim pomiarze, tym wyższy w trzecim, przy czym jest to umiarkowana korelacja. Pomędzy orientacją moratoryjną a tranzytywną mierzoną w tym samym czasie nie wystąpiły istotne statystycznie związki (Tabela 5.17.).

W grupie B (wylaniająca się dorosłość, ON) pomiędzy orientacją tranzytywną mierzoną w kolejnych pomiarach zaobserwowano silną korelację między orientacją tranzytywną w pomiarze 1 i 2 oraz słabą między orientacją tranzytywną w pomiarze 2 i 3. W odniesieniu do orientacji moratoryjnej zaobserwowano dodatnią umiarkowaną korelację między natężeniem tego wymiaru we wszystkich pomiarach. Pomędzy orientacją moratoryjną a tranzytywną mierzoną w tym samym czasie zaobserwowano słaby, ale istotny

statystycznie związek wystąpił jedynie w pomiarze 3 – im wyższa orientacja moratoryjna, tym wyższa tranzytywna (Tabela 5.18.).

W grupie C (adolescencja, OS) pomiędzy tymi samymi wymiarami partycypacji społecznej mierzonymi w kolejnych pomiarach zachodzi dodatnia silna korelacja. Pomędzy orientacją moratoryjną a tranzytywną mierzoną w tym samym czasie istotny statystycznie związek wystąpił jedynie w pomiarze 3 – im wyższa orientacja moratoryjna, tym wyższa tranzytywna (Tabela 5.19.).

W grupie D (wylaniająca się dorosłość, OS) pomiędzy tymi samymi wymiarami partycypacji społecznej mierzonymi w kolejnych pomiarach zachodzi dodatnia silna korelacja. Pomędzy orientacją moratoryjną a tranzytywną mierzoną w tym samym zaobserwowano silny związek w pomiarze 1 i 2 – im niższa orientacja moratoryjna, tym wyższa tranzytywna (Tabela 5.20.).

Podsumowując, badane grupy różnią się pod względem wyników analizy korelacji. Większe różnice widoczne są pomiędzy grupami osób sprawnych i z niepełnosprawnością, niż pomiędzy grupami wiekowymi. Jeśli zachodził istotny statystycznie związek między tymi samymi wymiarami partycypacji społecznej (orientacja moratoryjna – orientacja moratoryjna; orientacja tranzytywna - orientacja tranzytywna) mierzonymi w kolejnych pomiarach, to w każdej grupie był to związek dodatni, jednak w grupach osób z niepełnosprawnością korelacje te występowały rzadziej lub były nieco słabsze niż w grupach osób sprawnych. Można to interpretować jako większa zmienność w czasie natężenia każdej z orientacji wśród osób niepełnosprawnych. W grupach osób z niepełnosprawnością, z kolei, albo nie było istotnych korelacji między orientacją moratoryjną a tranzytywną mierzoną w tym samym pomiarze, albo była to korelacja dodatnia. W grupach osób sprawnych, jeśli taka korelacja się pojawiała, była ujemna. Zgodnie z założeniami teoretycznymi, wraz z upływem czasu poziom orientacji moratoryjnej spada, a tranzytywnej wzrasta. W kolejnych pomiarach lub w starszych grupach wiekowych powinna się więc zacząć pojawiać się, lub cechować coraz większą siłą, ujemna korelacja między orientacjami, czego nie zaobserwowano wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną. W grupie A nie zaobserwowano pod tym względem zmian zachodzących w czasie – przy każdym pomiarze związek między orientacją moratoryjną a tranzytywną pozostawał nieistotny. W grupie B istotny związek pojawił się dopiero w pomiarze 3, ale przeciwny do zakładanego, tzn. wysoki poziom orientacji moratoryjnej współwystępuje tu z wysokim poziomem orientacji tranzytywnej.

Tabela 5.17.

*Korelacje (r-Pearsona) między wymiarami partycypacji społecznej w grupie A (adolescencja, ON)*

Zmienna	OM 1	OT 1	OM 2	OT 2	OM 3	OT 3
<b>OM 1</b>	-					
<b>OT 1</b>	-0,14	-				
<b>OM 2</b>	0,29	0,02	-			
<b>OT 2</b>	-0,03	<b>0,61**</b>	0,05	-		
<b>OM 3</b>	0,21	0,22	<b>0,53**</b>	0,25	-	
<b>OT 3</b>	-0,11	<b>0,55**</b>	-0,02	<b>0,65**</b>	0,27	-

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; OM – orientacja moratoryjna, OT – orientacja tranzytywna

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

Tabela 5.18.

*Korelacje (r-Pearsona) między wymiarami partycypacji społecznej w grupie B (wylaniająca się dorosłość, ON)*

Zmienna	OM 1	OT 1	OM 2	OT 2	OM 3	OT 3
<b>OM 1</b>	-					
<b>OT 1</b>	-0,16	-				
<b>OM 2</b>	<b>0,64**</b>	-0,21	-			
<b>OT 2</b>	-0,25	<b>0,71**</b>	0,01	-		
<b>OM 3</b>	<b>0,54**</b>	-0,07	<b>0,56**</b>	0,15	-	
<b>OT 3</b>	0,16	0,18	0,15	<b>0,38*</b>	<b>0,37*</b>	-

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; OM – orientacja moratoryjna, OT – orientacja tranzytywna

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

Tabela 5.19.

*Korelacje (r-Pearsona) między wymiarami partycypacji społecznej w grupie C (późna adolescencja, OS)*

Zmienna	OM 1	OT 1	OM 2	OT 2	OM 3	OT 3
<b>OM 1</b>	-					
<b>OT 1</b>	-0,26	-				
<b>OM 2</b>	<b>0,66**</b>	<b>-0,40*</b>	-			
<b>OT 2</b>	-0,15	<b>0,55**</b>	-0,07	-		
<b>OM 3</b>	<b>0,83**</b>	<b>-0,41*</b>	<b>0,75**</b>	-0,16	-	
<b>OT 3</b>	<b>-0,45*</b>	<b>0,79**</b>	<b>-0,42*</b>	<b>0,61**</b>	<b>-0,59**</b>	-

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; OM – orientacja moratoryjna, OT – orientacja tranzytywna

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

Tabela 5.20.

*Korelacje (r-Pearsona) między wymiarami partycypacji społecznej w grupie D (wyłaniająca się dorosłość, OS)*

Zmienna	OM 1	OT 1	OM 2	OT 2	OM 3	OT 3
OM 1	-					
OT 1	-0,68**	-				
OM 2	0,72**	-0,68**	-			
OT 2	-0,38*	0,71**	-0,60**	-		
OM 3	0,54**	-0,52**	0,61**	-0,40*	-	
OT 3	-0,43*	0,75**	-0,52**	0,82**	-0,31	-

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; OM – orientacja moratoryjna, OT – orientacja tranzytywna

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

### 5.7.3. Zmiany powiązań między wymiarami tożsamości w badanych grupach

Przeprowadzono analizę korelacji między wymiarami tożsamości (eksploracja wszere, eksploracja w głąb, eksploracja ruminacyjna, podejmowanie zobowiązania, identyfikacja z zobowiązaniem) w trzech pomiarach w każdej z grup osobno (Tabela 5.21., 5.22., 5.23., 5.24.).

W każdej z grup przy każdym z pomiarów odtworzył się obserwowany w innych badaniach (umiarkowany lub silny) dodatni związek między dwoma wymiarami zobowiązania. W prawie wszystkich przypadkach zaobserwowano też dodatnią umiarkowaną lub silną korelację między eksploracją wszere i w głąb – poza pomiarem 3 w grupie B (wyłaniająca się dorosłość, ON) – tu związek jest nieistotny. Jeśli występowała korelacja między eksploracją ruminacyjną a którymś z wymiarów zobowiązań, to był to związek ujemny. Różnica pomiędzy grupami polega na tym, że taką istotną korelację obserwuje się w każdym pomiarze w obydwu grupach osób sprawnych, podczas gdy wśród osób z niepełnosprawnością jedynie w wyłaniającej się dorosłości i tylko w pomiarze 3.

W grupie A występują dodatnie umiarkowane i silne korelacje między tymi samymi wymiarami tożsamości mierzonymi: w pomiarze 1 i 2 oraz w pomiarze 2 i 3 (Tabela 5.21.). W grupie B podobne zjawisko zachodzi pomiędzy wymiarami mierzonymi w 1 i 2 pomiarze. W porównaniu 2 i 3 pomiaru korelacja zachodzi jedynie między wymiarami zobowiązań (słaba, dodatnia, podczas gdy między pomiarem 1 i 2 była to silna dodatnia korelacja) (Tabela 5.22.). W grupie C zachodzi dodatnia silna korelacja między tymi samymi wymiarami tożsamości mierzonymi w pomiarze 1 i 2. W analizie korelacji między tymi samymi

wymiarami mierzonymi w pomiarze 2 i 3 obserwuje się dodatnie umiarkowane (eksploracja w głąb) lub silne (eksploracja wszere, podejmowanie zobowiązania, identyfikacja z zobowiązaniem) związki. Nie zaobserwowano istotnego związku między natężeniem eksploracji ruminacyjnej mierzonej w 2 i 3 pomiarze (podczas gdy między eksploracją ruminacyjną mierzoną w pomiarze 1 i 2 zachodziła umiarkowana dodatnia korelacja) (Tabela 5.23.). W grupie D występują dodatnie umiarkowane i silne korelacje między tymi samymi wymiarami tożsamości mierzonymi: w pomiarze 1 i 2 (poza eksploracją w głąb) oraz w pomiarze 2 i 3 (poza eksploracją ruminacyjną) (Tabela 5.24.).

Najbardziej stabilną w czasie pod względem obserwowanych korelacji między tymi samymi wymiarami tożsamości jest więc grupa osób z niepełnosprawnością intelektualną znajdujących się w okresie adolescencji (grupa A). Wśród osób sprawnych w wylaniającej się dorosłości (grupa D) korelacje w czasie są także podobne, poza tym, że w porównaniu wyników z pomiaru 2 i 3 pojawia się nieobecna w porównaniu wyników z pomiaru 1 i 2 korelacja między wymiarami eksploracji w głąb, oraz znika korelacja między wymiarami eksploracji ruminacyjnej. Większe zmiany w czasie zachodzą pod tym względem w starszej grupie osób z niepełnosprawnością (grupa B) i w młodszej grupie osób sprawnych (grupa C) – w porównaniu pomiarów 1 i 2 zachodzą tu pozytywne związki między tymi samymi wymiarami, a w porównaniu pomiarów 2 i 3 utrzymują się w obydwu grupach związki między wymiarami podejmowania zobowiązań i między wymiarami identyfikacji z zobowiązaniami (a wśród osób sprawnych także eksploracji wszere i w głąb).

Tabela 5.21.

Korelacje (*r*-Pearsona) między wymiarami tożsamości w grupie A (adolescencja, ON)

Zmienna	EW 1	EG 1	ER 1	PZ 1	IZ 1	EW 2	EG 2	ER 2	PZ 2	IZ 2	EW 3	EG 3	ER 3	PZ 3	IZ 3
<b>EW 1</b>	-														
<b>EG 1</b>	<b>0,76**</b>	-													
<b>ER 1</b>	<b>0,53**</b>	<b>0,49**</b>	-												
<b>PZ 1</b>	<b>0,41**</b>	<b>0,41**</b>	-0,01	-											
<b>IZ 1</b>	<b>0,62**</b>	<b>0,64**</b>	0,15	<b>0,44**</b>	-										
<b>EW 2</b>	<b>0,64**</b>	<b>0,48**</b>	<b>0,48**</b>	0,30	<b>0,49**</b>	-									
<b>EG 2</b>	<b>0,41**</b>	<b>0,49**</b>	<b>0,55**</b>	0,14	0,24	<b>0,65**</b>	-								
<b>ER 2</b>	0,28	0,27	<b>0,42**</b>	-0,06	0,01	0,26	0,22	-							
<b>PZ 2</b>	<b>0,33*</b>	0,27	-0,06	<b>0,58**</b>	<b>0,57**</b>	0,28	0,25	-0,32	-						
<b>IZ 2</b>	<b>0,56**</b>	<b>0,49**</b>	0,09	<b>0,46**</b>	<b>0,85**</b>	<b>0,52**</b>	0,21	0,01	<b>0,66**</b>	-					
<b>EW 3</b>	0,29	0,28	0,12	0,11	0,11	<b>0,42*</b>	<b>0,36*</b>	<b>0,42*</b>	-0,02	0,10	-				
<b>EG 3</b>	<b>0,39*</b>	<b>0,40*</b>	0,31	0,08	0,08	0,33	<b>0,50**</b>	0,22	0,01	0,12	<b>0,65**</b>	-			
<b>ER 3</b>	0,16	0,09	<b>0,38*</b>	0,08	-0,13	0,21	0,01	<b>0,56**</b>	-0,16	0,03	<b>0,51**</b>	0,24	-		
<b>PZ 3</b>	0,20	0,22	-0,20	<b>0,54**</b>	0,30	0,20	0,31	-0,21	<b>0,52**</b>	<b>0,37*</b>	0,22	<b>0,42*</b>	-0,22	-	
<b>IZ 3</b>	<b>0,52**</b>	<b>0,46**</b>	-0,05	0,32	<b>0,61**</b>	0,33	0,28	0,04	<b>0,40**</b>	<b>0,62**</b>	<b>0,36*</b>	<b>0,39*</b>	-0,05	<b>0,50**</b>	-

Uwaga: cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EW – eksploracja wszerz, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązań, IZ – identyfikacja z zobowiązaniem

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

Tabela 5.22.

Korelacje (*r*-Pearsona) między wymiarami tożsamości w grupie B (wyłaniająca się dorosłość, ON)

Zmienna	EW 1	EG 1	ER 1	PZ 1	IZ 1	EW 2	EG 2	ER 2	PZ 2	IZ 2	EW 3	EG 3	ER 3	PZ 3	IZ 3
<b>EW 1</b>	-														
<b>EG 1</b>	<b>0,62**</b>	-													
<b>ER 1</b>	<b>0,76**</b>	<b>0,53**</b>	-												
<b>PZ 1</b>	0,32	0,26	0,04	-											
<b>IZ 1</b>	0,33	<b>0,40**</b>	0,12	<b>0,53**</b>	-										
<b>EW 2</b>	<b>0,80**</b>	<b>0,54**</b>	<b>0,65**</b>	0,25	<b>0,43*</b>	-									
<b>EG 2</b>	<b>0,40*</b>	<b>0,37*</b>	0,34	0,27	0,14	<b>0,54**</b>	-								
<b>ER 2</b>	<b>0,55**</b>	0,18	<b>0,53**</b>	-0,18	0,07	<b>0,68**</b>	0,33	-							
<b>PZ 2</b>	0,08	0,13	-0,16	<b>0,78**</b>	<b>0,40*</b>	0,20	<b>0,46**</b>	-0,10	-						
<b>IZ 2</b>	0,24	0,16	-0,01	<b>0,56**</b>	<b>0,68**</b>	<b>0,46**</b>	0,30	0,10	<b>0,72**</b>	-					
<b>EW 3</b>	<b>0,41*</b>	0,18	0,23	<b>0,47**</b>	0,26	0,32	<b>0,42*</b>	0,15	<b>0,50*</b>	<b>0,41*</b>	-				
<b>EG 3</b>	0,32	0,15	0,26	0,21	0,09	0,21	0,14	-0,01	0,12	0,21	0,20	-			
<b>ER 3</b>	0,14	0,18	0,20	-0,00	0,07	0,28	0,29	0,06	0,17	0,31	<b>0,51**</b>	0,10	-		
<b>PZ 3</b>	0,22	-0,15	0,15	<b>0,49**</b>	0,09	0,17	0,12	0,05	<b>0,40*</b>	0,26	0,19	0,15	<b>-0,41*</b>	-	
<b>IZ 3</b>	<b>0,45*</b>	0,01	0,19	<b>0,46**</b>	0,23	0,35	0,14	0,15	0,31	<b>0,36*</b>	0,33	<b>0,48**</b>	-0,22	<b>0,68**</b>	-

Uwaga: cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EW – eksploracja wszerz, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązań, IZ – identyfikacja z zobowiązaniem

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

Tabela 5.23.

Korelacje (*r*-Pearsona) między wymiarami tożsamości w grupie C (późna adolescencja, OS)

Zmienna	EW 1	EG 1	ER 1	PZ 1	IZ 1	EW 2	EG 2	ER 2	PZ 2	IZ 2	EW 3	EG 3	ER 3	PZ 3	IZ 3
<b>EW 1</b>	-														
<b>EG 1</b>	<b>0,63**</b>	-													
<b>ER 1</b>	<b>0,76**</b>	<b>0,69**</b>	-												
<b>PZ 1</b>	<b>-0,53**</b>	<b>-0,48**</b>	<b>-0,72**</b>	-											
<b>IZ 1</b>	<b>-0,56**</b>	<b>-0,57**</b>	<b>-0,77**</b>	<b>0,66**</b>	-										
<b>EW 2</b>	<b>0,76**</b>	<b>0,66**</b>	<b>0,76**</b>	<b>-0,52**</b>	<b>-0,47**</b>	-									
<b>EG 2</b>	<b>0,58**</b>	<b>0,73**</b>	<b>0,65**</b>	<b>-0,60**</b>	<b>-0,55**</b>	<b>0,67**</b>	-								
<b>ER 2</b>	<b>0,55**</b>	<b>0,41*</b>	<b>0,55**</b>	<b>-0,45**</b>	<b>-0,42*</b>	<b>0,55**</b>	<b>0,61**</b>	-							
<b>PZ 2</b>	<b>-0,50**</b>	<b>-0,46**</b>	<b>-0,61**</b>	<b>0,79**</b>	<b>0,59**</b>	<b>-0,45*</b>	<b>-0,55**</b>	<b>-0,55**</b>	-						
<b>IZ 2</b>	<b>-0,37*</b>	<b>-0,33</b>	<b>-0,42*</b>	<b>0,58**</b>	<b>0,75**</b>	<b>-0,25</b>	<b>-0,51**</b>	<b>-0,38*</b>	<b>0,62**</b>	-					
<b>EW 3</b>	<b>0,82**</b>	<b>0,58**</b>	<b>0,65**</b>	<b>-0,45*</b>	<b>-0,54*</b>	<b>0,69**</b>	<b>0,60**</b>	<b>0,54**</b>	<b>-0,53**</b>	<b>-0,47**</b>	-				
<b>EG 3</b>	0,35	0,36	<b>0,39*</b>	<b>-0,45*</b>	-0,19	0,26	<b>0,46*</b>	<b>0,56**</b>	<b>-0,55**</b>	-0,18	<b>0,37*</b>	-			
<b>ER 3</b>	<b>0,48**</b>	0,34	<b>0,53**</b>	<b>-0,47**</b>	-0,45	0,34	0,28	0,18	<b>-0,38*</b>	<b>-0,39*</b>	<b>0,50**</b>	0,12	-		
<b>PZ 3</b>	<b>-0,48**</b>	<b>-0,46*</b>	-0,62	<b>0,82**</b>	<b>0,71**</b>	-0,36	<b>-0,51**</b>	-0,31	<b>0,75**</b>	<b>0,77**</b>	<b>-0,57**</b>	<b>-0,40*</b>	<b>-0,57**</b>	-	
<b>IZ 3</b>	-0,25	<b>-0,36*</b>	<b>-0,40*</b>	<b>0,51*</b>	<b>0,70**</b>	-0,21	<b>-0,49**</b>	-0,25	<b>0,47**</b>	<b>0,79**</b>	<b>-0,45*</b>	-0,14	<b>-0,37*</b>	<b>0,78**</b>	-

Uwaga: cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EW – eksploracja w szerz, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązań, IZ – identyfikacja z zobowiązaniem

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

Tabela 5.24.

Korelacje (*r*-Pearsona) między wymiarami tożsamości w grupie D (wytaniająca się dorosłość, OS)

Zmienna	EW 1	EG 1	ER 1	PZ 1	IZ 1	EW 2	EG 2	ER 2	PZ 2	IZ 2	EW 3	EG 3	ER 3	PZ 3	IZ 3
<b>EW 1</b>	-														
<b>EG 1</b>	<b>0,57**</b>	-													
<b>ER 1</b>	<b>0,69**</b>	<b>0,36*</b>	-												
<b>PZ 1</b>	-0,30	-0,02	<b>-0,72**</b>	-											
<b>IZ 1</b>	-0,24	-0,14	<b>-0,50**</b>	<b>0,75**</b>	-										
<b>EW 2</b>	<b>0,55**</b>	0,20	<b>0,47**</b>	-0,29	-0,07	-									
<b>EG 2</b>	0,23	0,36	0,19	-0,06	0,03	<b>0,62**</b>	-								
<b>ER 2</b>	<b>0,65**</b>	<b>0,42*</b>	<b>0,66*</b>	<b>-0,56**</b>	<b>-0,54**</b>	<b>0,38*</b>	0,30	-							
<b>PZ 2</b>	<b>-0,38*</b>	-0,15	<b>-0,55**</b>	<b>0,79**</b>	<b>0,87**</b>	-0,16	-0,06	<b>-0,68**</b>	-						
<b>IZ 2</b>	-0,25	0,01	<b>-0,37*</b>	<b>0,60**</b>	<b>0,88**</b>	0,02	0,13	<b>-0,45**</b>	<b>0,82**</b>	-					
<b>EW 3</b>	0,31	<b>0,48**</b>	0,24	0,10	0,13	<b>0,48**</b>	<b>0,51**</b>	0,16	0,10	0,33	-				
<b>EG 3</b>	-0,07	0,27	-0,20	0,36	0,21	0,11	<b>0,46*</b>	-0,15	0,26	0,29	<b>0,58**</b>	-			
<b>ER 3</b>	0,13	0,20	0,29	-0,27	-0,30	0,03	-0,04	0,35	<b>-0,42*</b>	-0,29	0,26	0,11	-		
<b>PZ 3</b>	-0,09	-0,06	-0,31	<b>0,42*</b>	<b>0,42*</b>	0,04	0,04	<b>-0,41*</b>	<b>0,47**</b>	<b>0,42*</b>	0,08	0,10	<b>-0,53**</b>	-	
<b>IZ 3</b>	0,03	0,16	-0,17	<b>0,40*</b>	<b>0,48**</b>	0,10	0,06	-0,34	<b>0,47**</b>	<b>0,55**</b>	0,27	0,13	<b>-0,44*</b>	<b>0,80**</b>	-

Uwaga: cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EW – eksploracja wszerz, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązań, IZ – identyfikacja z zobowiązaniem

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,001$

## Rozdział 6.

### Dyskusja wyników

#### 6.1. Wprowadzenie

Liczba osób z niepełnosprawnością w Polsce mimo, że w ostatnich latach nieco spadła, to nadal utrzymuje się na wysokim poziomie – wynosi ponad 4 miliony (GUS, 2003; 2012)<sup>6</sup>. Osoby te stanowią więc znaczną część naszego społeczeństwa. Jednocześnie, mimo publicznych deklaracji, utrzymuje się taki sposób funkcjonowania osób z niepełnosprawnością, w tym intelektualną, który można określić jako marginalizowanie, a nawet wykluczanie społeczne. Nadal obecne są w ich życiu różnego rodzaju bariery i formy dyskryminacji, a integracja społeczna pozostaje bardzo wolno wdrażaną ideą. Wydaje się, że psychologia, jako nauka, nie zajmuje się dotąd dostatecznie tą grupą osób, co wynikać może w głównej mierze z niedostępności narzędzi badawczych przystosowanych dla osób z obniżonym poziomem funkcjonowania intelektualnego. Tymczasem poszerzona wiedza mogłaby przyczynić się do lepszego zrozumienia funkcjonowania tych osób i zapewnienia im lepiej dostosowanej do ich potrzeb, ale i możliwości, a nie tylko aktualnego poziomu kompetencji, pomocy psychologicznej. Udostępnienie naukowej wiedzy (w popularno-naukowej formie) także szerszemu gronu odbiorców w dalszym kroku mogłoby prowadzić do intensyfikowania procesu integracji społecznej poprzez zmianę świadomości społecznej.

Psychologia rozwoju człowieka jako dyscyplina naukowa coraz intensywniej stara się nadrobić te zaległości, o czym świadczyć może wzrastające zainteresowanie badaczy rozwojem osób niepełnosprawnych intelektualnie lub o wybranym zespole czy jednostce chorobowej, z którą współwystępuje niepełnosprawność intelektualna. Tożsamość, z kolei, jest jednym z najczęściej badanych konstruktów w naukach społecznych (Brubaker i Cooper, 2000; Côté, 2006). Jednocześnie, większość psychologicznych badań tożsamości osobistej to badania poprzeczne, nie dające informacji o jej rozwoju, o procesie formowania się

---

<sup>6</sup> Łączna liczba osób niepełnosprawnych w Polsce wynosiła w 1988 roku: 3 735 509 osób, w 2002 roku: 5 456 711 osób, w 2011 roku: 4 697 500 osób. Te liczby mogą być niedoszacowane z powodu dobrowolności odpowiedzi na pytania o niepełnosprawność (GUS, 2003; 2012).

(Schwartz, 2005). Ponadto, uczestnikami tych badań są prawie zawsze osoby sprawne intelektualnie, nierzadko studenci.

Przeprowadzone badanie miało na celu uzupełnienie tych braków. Postawiono dwa zasadnicze pytania badawcze:

- (1) jaka jest tożsamość i jakie są jej społeczne uwarunkowania u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną znajdujących się na etapie późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości w porównaniu z rówieśnikami w normie intelektualnej (badania poprzeczne) ?
- (2) jak przebiega proces formowania tożsamości tych osób w porównaniu z osobami w normie intelektualnej w tym samym wieku (badanie podłużne)?

Badano także, czy i w jakim stopniu „udział” w tym procesie biorą z jednej strony oferty działania w środowisku społecznym i elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez rodziców, a z drugiej – ich orientacje życiowe oraz dominujący typ partycypacji społecznej.

Przeprowadzone badanie uzupełnia istotne w literaturze ograniczenia dotychczasowych badań. Po pierwsze, uczestnikami badania są osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Po drugie, jest to badanie longitudinalne, dające możliwość nie tylko zdiagnozowania stanu tożsamości w danym momencie w czasie, ale także opisu procesu jej rozwoju.

## **6.2. Synteza i interpretacja wyników**

### **6.2.1. Diagnoza stanu tożsamości**

Pierwsza część analizy wyników dotyczyła diagnozy stanu tożsamości osób badanych w trzech pomiarach przeprowadzonych w odstępach półrocznych. Porównywano tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną w dwóch grupach wiekowych: późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości z ich sprawnymi rówieśnikami. Przeanalizowano także jej społeczne uwarunkowania – w szczególności jakość ofert działania w środowisku, elastyczność stosowanych stylów wychowawczych przez rodziców uczestników badań i typy partycypacji społecznej.

#### **6.2.1.1. Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu z osobami sprawnymi**

Wyniki trzech badań poprzecznych nie potwierdziły hipotezy o różnicach między osobami sprawnymi i z niepełnosprawnością intelektualną w odniesieniu do natężenia poszczególnych wymiarów rozwoju tożsamości. Przynależność do jednej z czterech grup badanych nie była czynnikiem różnicującym natężenie wymiarów rozwoju tożsamości. Jest to wynik przeciwny do uzyskanego w badaniu własnym przeprowadzonym w ramach pracy magisterskiej (Rękosiewicz, 2012a, 2012b; por. Rękosiewicz i Brzezińska, 2011). W tamtym badaniu osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną różniły się na niekorzyść od osób sprawnych pod względem natężenia eksploracji wszcz, w głąb, podejmowania zobowiązania i identyfikacji z nim. Na każdej z tych skal osoby z niepełnosprawnością uzyskały wtedy średnio istotnie niższe wyniki niż osoby sprawne. Warto tu zaznaczyć jednak, że grupa badana osób niepełnosprawnych była wtedy bardzo mało liczna ( $n = 12$ ), a osoby badane w nieco innym wieku (od 16 do 25 lat), co może tłumaczyć różnice w wynikach badań.

Jedyna różnica, zaobserwowana obecnie w pomiarze 2, dotyczyła eksploracji w głąb, przy czym uzyskano odwrotny do przewidywanego wynik - osoby z niepełnosprawnością intelektualną w fazie wyłaniającej się dorosłości we własnej ocenie w większym stopniu niż ich sprawni rówieśnicy dokonują pogłębionej oceny własnych wyborów życiowych, zastanawiając się, czy wybory te im odpowiadają, czy do nich pasują i je satysfakcjonują. Warto przy tym zauważyć, że osoby sprawne na etapie wyłaniającej się dorosłości cechowały się najniższym poziomem eksploracji w głąb spośród wszystkich porównywanych grup. O ile jednak spadek natężenia pogłębionej oceny podjętych zobowiązań wraz z wiekiem od późnej adolescencji do wyłaniającej się dorosłości jest zjawiskiem obserwowanym dotąd w badaniach (np. Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2011; Brzezińska i Piotrowski, 2009; Piotrowski, 2013b), o tyle niższe jej natężenie u osób sprawnych w stosunku do niepełnosprawnych rówieśników jest w świetle stawianych hipotez zjawiskiem zaskakującym. Założono, że niepełnosprawność intelektualna może wiązać się z utrzymującym się w późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości niskim poziomem eksploracji w głąb – biorącym się z ograniczeń poznawczych, a tym samym objawiającym się trudnościami w dokonywaniu oceny własnych wyborów. Tymczasem, osoby z niepełnosprawnością – młodsze – nie różnią się pod tym względem od osób sprawnych (tak młodszych, jak i starszych), a starsze – różnią się od sprawnych rówieśników, ale w kierunku

odwrotnym do przewidywanego. Jednak, w związku z tym, że zjawisko to zaszło jedynie w jednym z trzech pomiarów, trudno mówić o jakiejś prawidłowości.

W badaniach tożsamości osób z ruchowymi ograniczeniami sprawności w okresie dorastania, wylaniającej się i wczesnej dorosłości (Piotrowski, 2013b), zaobserwowano, że osoby z niepełnosprawnością generalnie eksplorują wszcz w mniejszym stopniu, a jednocześnie podejmują zobowiązania w większym stopniu niż osoby sprawne. Efekty interakcji dwóch czynników - etapu rozwoju i niepełnosprawności wystąpiły, z kolei, w odniesieniu do eksploracji ruminacyjnej, podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi. Osoby niepełnosprawne odznaczały się niższym poziomem eksploracji ruminacyjnej oraz wyższym poziomem podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi, ale, co ciekawe, tylko w okresie dorastania i wylaniającej się dorosłości. We wczesnej dorosłości osoby sprawne i z niepełnosprawnością nie różniły się już od siebie w zakresie tych wymiarów tożsamości. Zestawienie wyników obydwu badań (przytoczonych – Piotrowski, 2013b oraz własnych) pokazuje, że formowanie tożsamości przez osoby o różnych typach niepełnosprawności może przebiegać w inny sposób, zatem osób tych nie należy traktować jako przynależących do jednej kategorii, a tym samym rozwijających się w podobny sposób. Podobieństwo polega jedynie na tym, że w jednym i drugim badaniu nie zaobserwowano różnic pomiędzy osobami niepełnosprawnymi a sprawnymi w okresie dorastania i w fazie wylaniającej się dorosłości w odniesieniu do eksploracji wszcz.

Uzyskane statusy tożsamości nie w pełni oddają statusy uzyskiwane w innych badaniach. W każdym z pomiarów odtwarzał się status *beztroskiego rozproszenia* – o bardzo niskim poziomie „pozytywnych” wymiarów tożsamości i umiarkowanym poziomie eksploracji ruminacyjnej. Można powiedzieć, że jest to grupa osób o najwyższym poziomie ryzyka rozwoju we wkraczaniu w dorosłość. Rozproszenie jest statusem związanym z licznymi problemami natury psychicznej i w funkcjonowaniu społecznym (np. Clancy i Dollinger, 1993; Helson i Srivastava, 2001). Osoby o takim statusie w niewielkim stopniu poszukują odpowiednich dla siebie ról, nie potrafią w jasny sposób określić własnych wartości ani przekonań, nie konstruują planów na przyszłość, angażują się w poszukiwanie najlepszego dla siebie stylu życia w ograniczonym stopniu. Założenie o tym, że status ten częściej występuje wśród osób niepełnosprawnych potwierdziło się tylko w pomiarze 2. W pomiarze 1 większość osób o tym statusie stanowią osoby sprawne, a w pomiarze 3 po połowie – sprawne i z niepełnosprawnością. Jednocześnie, co jest pozytywnym aspektem,

grupa ta jest w każdym pomiarze stosunkowo mało liczna.

W pomiarze 1 i 2 uzyskano także inne statusy tożsamości obserwowane w dotychczas przeprowadzanych badaniach – tak polskich (z użyciem *DIDS/PL*, np. Brzezińska i Piotrowski, 2009), jak i przeprowadzanych za granicą (z użyciem oryginalnej skali *DIDS*, np. Crocetti, Luyckx, Scrignaro i Sica, 2011; Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008; Luyckx, Seiffge-Krenke i in., 2008; Luyckx, Vansteenkiste, Goossens i Duriez, 2009; Zimmerman, Lannegrand-Willems, Safont-Mottay i Cannard, 2013), mianowicie *ruminacyjne moratorium*, *przejęcie* i „klasyczne” *niezróżnicowanie*. Hipotetycznie, pierwsze dwa z tych statusów miały częściej występować wśród osób z niepełnosprawnością. W związku z innym niż przewidywany poziomem poszczególnych wymiarów tożsamości, potwierdziły się jedynie założenia dotyczące rozkładu statusów w grupach różniących się poziomem funkcjonowania intelektualnego (ale tylko w pomiarze 1) oraz różniących się zarówno wiekiem, jak i poziomem funkcjonowania intelektualnego (w pomiarze 1 i 2). Sama przynależność do grupy wiekowej nie różnicowała statusów tożsamości.

Najważniejsze w analizie statusów tożsamości wydają się dwa zjawiska. Pierwsze z nich to brak statusu tożsamości osiągniętej, drugie - wyłonienie kilku rodzajów tożsamości niezróżnicowanej: (1) „klasycznej”, (2) zmierzającej do *osiągniętej*, (3) zmierzającej do *ruminacyjnego moratorium* i (3) zmierzającej do *przejęcia*. We wszystkich znanych mi artykułach analizujących badania z użyciem skali *DIDS* wyłoniono status *osiągnięcia*. W przeprowadzonym przeze mnie badaniu wyodrębnił się, co prawda, w każdym z pomiarów status *niezróżnicowania* o strukturze podobnej do statusu *osiągnięcia*, jednak wyniki na wszystkich skalach należy tu określić jako umiarkowane, tym samym nie daje to prawa do ujmowania go *stricte* jako tożsamości osiągniętej. Wynik ten interpretuję jako „znajdowanie się” na pewnym etapie rozwoju prowadzącym do uzyskania tożsamości osiągniętej. Uważam, że status ten należy traktować, z jednej strony, jako pozytywny objaw rozwoju tożsamości, a z drugiej, niepokojącym jest fakt nieobecności statusu tożsamości osiągniętej, szczególnie, jeśli wziąć pod uwagę, że mniej-więcej połowę uczestników badania stanowiły osoby na etapie wylaniającej się dorosłości. Stanowi to potwierdzenie obserwowanego od kilku lat zjawiska odraczania dorosłości. Według wyników innych badań tożsamość osiągnięta rzadko pojawia się w adolescencji, ale kształtuje się zwykle w fazie wylaniającej się dorosłości (por. Fadjuhoff, Kokko i Pulkkinen, 2007). Tutaj tego zjawiska nie zaobserwowano.

Jako pozytywne zjawisko można rozpatrywać status określony jako *niezróżnicowanie*

2 (w pomiarze 3), mający cechy tożsamości przejętej. Zgodnie z teorią Alana Watermana (1982) *przejęcie* może być etapem rozwoju tożsamości w drodze ku tożsamości osiągniętej (co zostało potwierdzone w badaniach – np. Meeus, Van De Schoot, Keijsers, Schwartz i Branje, 2010). Status *niezróżnicowania 1* w pomiarze 3, może stanowić, z kolei, ryzyko ukształtowania *ruminacyjnego moratorium*. O ile tożsamość moratoryjna jest naturalnym etapem kształtowania tożsamości, pojawiającym się szczególnie często w adolescencji, to *ruminacyjne moratorium* wiąże się z silnymi obawami i lękami dotyczącymi zobowiązań, mogącymi je hamować i zatrzymywać na niskim poziomie. *Beztróskie rozproszenie* i *ruminacyjne moratorium* mogą więc stanowić poważny czynnik ryzyka we wkraczaniu w dorosłość. „Klasyczne” *niezróżnicowanie*, *niezróżnicowanie* zmierzające w stronę *osiągnięcia* czy *przejęcia* oraz *przejęcie* - te statusy także same w sobie mogą stanowić czynnik ryzyka, ale mogą także stanowić etap rozwoju tożsamości w kierunku *osiągnięcia*, a tym samym być zjawiskiem pozytywnym.

Co ciekawe, nie zaobserwowano dużych różnic międzygrupowych w częstotliwości występowania wyodrębnionych statusów tożsamości. Cała badana próba okazała się bardzo mało zróżnicowana pod względem natężenia wymiarów tożsamości, a w konsekwencji różnice międzygrupowe w odniesieniu do przynależności do poszczególnych statusów są niewielkie, co najwyżej w jednym przypadku umiarkowane (poziom sprawności intelektualnej różnicujący przynależność do statusów w pomiarze 1). Jednym z hipotetycznych wyjaśnień braku różnic w natężeniu wymiarów tożsamości i częstotliwości występowania odmiennych statusów jest mała różnica wieku pomiędzy przedstawicielami dwóch grup wiekowych. Grupa wylaniających się dorosłych była przy pierwszym pomiarze w wieku 20-21 lat. Być może zmiany wobec późnej adolescencji pod względem formowania tożsamości zachodzą w jeszcze późniejszym wieku, na co mogłyby wskazywać wyniki innego badania wykonanego na polskiej próbie wylaniających się dorosłych - spośród trzech grup wiekowych (w wieku 19-21 lat, 22-25 lat i 26-35 lat) dopiero ta ostatnia cechowała się największą częstotliwością występowania tożsamości osiągniętej (Piotrowski, Kaczan i Rękosiewicz, 2013).

Jednocześnie, trzeba wziąć pod uwagę, że grupę osób sprawnych w fazie wylaniającej się dorosłości stanowili wyłącznie studenci uczelni wyższych – u nich zwykle eksploracja utrzymuje się na wysokim poziomie, zatem nie różnią się specjalnie pod względem tożsamości od „późnych” adolescentów. Podobne wyniki uzyskano w badaniu (Piotrowski,

2013a), w którym uczestnikami byli uczniowie gimnazjum, szkół ponadgimnazjalnych, studenci i słuchacze studium policealnego. Badani studenci (o średniej wieku 21,6 lat) nie różnili się pod względem natężenia eksploracji wszcz od żadnej innej grupy edukacyjnej (a tym samym wiekowej – wczesnej i późnej adolescencji). Zaobserwowano, z kolei, różnice w zakresie podejmowania zobowiązania i identyfikacji z nim, ale tylko wobec uczniów gimnazjum i liceum ogólnokształcącego, a już nie zasadniczej szkoły zawodowej czy technikum. Takie odsuwanie w czasie formowania tożsamości, określane jako przejaw odraczania dorosłości (por. Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2011) może więc wyglądać inaczej w grupach na różnych etapach edukacyjnych.

Być może innych wyników można by się spodziewać wśród osób nie studiujących, ale wykonujących już pracę zawodową w fazie wylaniającej się dorosłości. Liczne badania wskazują bowiem, że studenci cechują się wyższym poziomem eksploracji niż ich pracujący zawodowo rówieśnicy (np. Danielsen, Lorem i Kröger, 2000; Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers i Missotten, 2011; Luyckx, Schwartz, Goossens i Pollock, 2008; Yoder, 2000). Jednym z założeń przeprowadzonego badania było jednak poszukiwanie uczestników, którzy nadal się uczą, a więc podstawowe zadanie rozwojowe przygotowujące ich do dorosłości jest takie samo, mimo, że jest realizowane w różnych placówkach edukacyjnych i na różnych szczeblach edukacji.

Dotąd nie przeprowadzono badań nad tożsamością wśród uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z różnych rodzajów szkół. We własnych badaniach uczestnicy z niepełnosprawnością (z obydwu grup wiekowych) byli uczniami specjalnych szkół zawodowych. Podobnie jak zdecydowana większość młodych osób z niepełnosprawnością intelektualną, są oni szybko przygotowani do zawodu, nie podejmują studiów wyższych i tym samym szybciej podejmują pracę (por. *Badania wpływu...*, 2009). Można domniemywać, że jest to jedno z wyjaśnień braku różnic w zakresie dwóch wymiarów zobowiązań pomiędzy grupami o różnych poziomach funkcjonowania intelektualnego. Nawet jeśli istnieją role społeczne, do pełnienia których w dorosłości osoby z niepełnosprawnością intelektualną przygotowują się w mniejszym stopniu, bo często tych ról w ogóle nie podejmują (np. roli małżonka czy rodzica, por. Zawislak, 2003), to przynajmniej w sferze zawodowej muszą szybko dokonywać eksploracji i szybko podejmować zobowiązania.

Z całą pewnością wyniki badania wskazują, że nie ma znaczących różnic między osobami z niepełnosprawnością intelektualną a sprawnymi w tym samym wieku w zakresie

wymiarów i statusów tożsamości. Tym samym, sama w sobie niepełnosprawność intelektualna nie jest czynnikiem na tyle silnym, aby warunkować poziom wymiarów rozwoju tożsamości.

#### **6.2.1.2. Uwarunkowania wymiarów i statusów tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu z osobami sprawnymi**

W badaniu wzięto pod uwagę kilka możliwych uwarunkowań stanu tożsamości u osób sprawnych i z lekką niepełnosprawnością intelektualną w fazie późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości. Przeprowadzona analiza opierała się na istnieniu hipotetycznego ciągu relacji między zmiennymi mającymi istotne znaczenie dla rozwoju tożsamości na kolejnych etapach rozwoju. W dzieciństwie i adolescencji na proces kształtowania się tożsamości wpływają w dużej mierze działania rodziców. Założyłam, że między innymi od tego, jak elastycznie rodzice stosują style wychowawcze oraz jaka jest oferta działań w środowisku dorastającego człowieka, zależy to, jaki typ partycypacji społecznej się u niego rozwinie. Typ partycypacji społecznej, z kolei, wiąże się z nabywaniem doświadczeń w podejmowaniu aktywności eksploracyjnych – a więc bezpośrednio z procesem formowania tożsamości.

Zgodnie z tymi założeniami, zbadano różnice międzygrupowe w odniesieniu do (1) liczby, tworzenia i korzystania z ofert działania w środowisku społecznym, (2) elastyczności stosowania stylów wychowawczych przez rodziców, (3) orientacji życiowych, a także (4) płci, liczby lat nauki szkolnej, wykształcenia i podejmowania pracy przez rodziców, miejsca zamieszkania i posiadania rodzeństwa. Okazało się, iż nie został potwierdzony cały hipotetycznie zakładany ciąg relacji między badanymi zmiennymi. Zaobserwowano jedynie związki między orientacjami życiowymi a wymiarami rozwoju tożsamości.

Okazało się, że, zgodnie z przewidywaniami, w środowisku osób z niepełnosprawnością intelektualną dostępnych jest - w ich ocenie - mniej ofert działania niż w środowisku ich sprawnych intelektualnie rówieśników (nie zaobserwowano tej różnicy jedynie w pomiarze 2 między grupami adolescentów). Jednocześnie trzeba mieć na uwadze, że rozmowa o ofertach działania była ograniczona do sześciu obszarów - edukacyjnego, spędzania wakacji i dni wolnych od szkoły, przynależności do organizacji, stowarzyszeń lub podejmowania się wolontariatu, opieki nad rodzeństwem, podejmowania pracy, bliskich relacji z innymi ludźmi. Z pewnością istnieją inne istotne dla rozwoju tożsamości obszary, o których nie rozmawiano, a tym samym nie uzyskano pełnego obrazu ofert działania w

środowisku. Z drugiej strony, istnieją teoretyczne przesłanki, aby uznać, że wybrane do badania obszary (czy domeny życia społecznego) są szczególnie istotne w rozwoju tożsamości w dzieciństwie i u progu dorosłości. O ile mała dostępność ofert jest zjawiskiem negatywnym, o tyle pozytywnym jest zjawisko polegające na tym, że jeśli oferty są dostępne, osoby niepełnosprawne - zarówno te w fazie późnej adolescencji, jak w wyłaniającej się dorosłości - korzystają z nich z własnej woli w takim samym stopniu, jak ich sprawni rówieśnicy. Takie zachowanie może choć w niewielkim stopniu rekompensować braki tworzone przez otoczenie społeczne, szczególnie, jeśli wziąć pod uwagę, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną rzadziej samodzielnie tworzą oferty działania. To ostatnie zjawisko zaobserwowano jednak tylko wśród wyłaniających się dorosłych (w pierwszym i drugim pomiarze). Adolescenci są, we własnej ocenie, bardziej twórczy pod tym względem niż ich sprawni rówieśnicy.

Liczba ofert, częstość korzystania z nich i ich samodzielne tworzenie przez osoby z niepełnosprawnością są więc w dużej mierze zgodne z przewidywaniami, jednak nie potwierdziło się założenie o związku między elastycznością stosowania stylów wychowawczych ich rodziców a liczbą ofert w środowisku i tworzeniem ich przez osoby badane. Założenia dotyczące mniejszej elastyczności stosowania stylów wychowawczych potwierdziły się w pełni w odniesieniu do matek, ale już nie ojców osób niepełnosprawnych (jedynie w pomiarze 1 ojcowie nastolatków z niepełnosprawnością intelektualną w fazie późnej adolescencji cechują się dużo mniejszą elastycznością w stosowaniu stylów wychowawczych, w pozostałych pomiarach i grupach nie zaobserwowano różnic między ojcami dzieci sprawnych i z niepełnosprawnością). Podobnie, przeprowadzona analiza korelacji nie wykazała założonych dodatnich związków między elastycznością stosowania stylów wychowawczych rodziców a wymiarami partycypacji społecznej osób badanych. Są to zjawiska pozytywne. Współwystępowanie, na przykład, małej elastyczności stosowania stylów wychowawczych przez rodziców z małą liczbą ofert i słabą orientacją tranzytywną mogłoby bowiem stanowić znaczący czynnik ryzyka rozwoju tożsamości.

Nie można, moim zdaniem, jednak wykluczyć związków między innymi czynnikami rodzinnymi a ofertami działania czy partycypacją społeczną młodych ludzi. Istnieją czynniki w rodzinie, które oddziałują pośrednio lub bezpośrednio na rozwój tożsamości – np. przyzwalanie na indywidualizm dzieci (Campbell, Adams i Dobson, 1984; Koepke i Denissen, 2012), kontrola rodzicielska (Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens i

Berzonsky, 2007), wspieranie autonomii dzieci (Luyckx, Soenens, Goossens i Vansteenkiste, 2007). W przeprowadzonym badaniu wzięto pod uwagę jedynie elastyczność stosowania stylów wychowawczych. Przeciwnie do przewidywań jednak nie odkryto żadnych związków między elastycznością stosowania stylów wychowawczych a ofertami działania czy orientacjami życiowymi. Z drugiej strony, badanie przyniosło ważną wiedzę o mniejszej elastyczności matek niepełnosprawnych intelektualnie osób, w ich ocenie, w porównaniu z oceną osób sprawnych, co do swoich matek. Wyniki te tworzą spójny obraz wraz z wynikami innych badań, wskazującymi na wysoki poziom stresu matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (np. Sethi, Bhargava i Dhiman, 2007; Suwalska-Barancewicz i Malina, 2013), w oczach dziecka - nadmierne ochranianie, zbyt wysokie wymagania i nie zezwalanie na autonomię przez rodziców (Biernat, 2006).

Przewidywane różnice w zakresie natężenia wymiarów partycypacji społecznej między osobami sprawnymi a tymi z niepełnosprawnością intelektualną potwierdziły się w dużej mierze w odniesieniu do orientacji moratoryjnej. W każdym z pomiarów adolescencji z niepełnosprawnością intelektualną byli w większej mierze zorientowani moratoryjnie niż ich sprawni rówieśnicy. Podobną różnicę zaobserwowano wśród wylaniających się dorosłych, ale tylko w pomiarze 2 – w pozostałych pomiarach nie ma istotnej różnicy między osobami sprawnymi i z niepełnosprawnością w tym okresie rozwoju w odniesieniu do orientacji moratoryjnej. Istotne różnice w zakresie orientacji tranzytywnej pomiędzy czterema badanymi grupami zaobserwowano tylko w pomiarze 3, przy czym zaobserwowano różnicę między wylaniającymi się dorosłymi (ci z niepełnosprawnością uzyskali wyższy wynik), ale nie między adolescentami o różnym poziomie funkcjonowania intelektualnego.

Założenie o tym, że wśród osób z niepełnosprawnością częściej występuje typ segregacyjny o wysokim natężeniu orientacji moratoryjnej i niskim tranzytywnej potwierdziło się jedynie częściowo - w pomiarze 2 większość osób o tym typie stanowiły osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Zakładany stosunkowo niski poziom orientacji tranzytywnej i stosunkowo wysoki poziom orientacji moratoryjnej wśród osób z niepełnosprawnością miał się przełożyć także na rzadsze niż wśród osób sprawnych występowanie pozostałych trzech typów partycypacji społecznej – asymilacji, integracji i marginalizacji. To założenie w większej mierze się nie potwierdziło, prawdopodobnie z powodu wyższego poziomu orientacji tranzytywnej niż spodziewany.

Można stwierdzić zatem, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną różnią się od

swoich sprawnych rówieśników pod względem cech środowiska, w którym żyją oraz ich zachowania w tym środowisku (Tabela 6.1.). Co ważne, różnice te są mniejsze niż przewidywano, nie ma pomiędzy nimi także spodziewanych powiązań. Na pojedyncze czynniki ryzyka we wkraczaniu w dorosłość niepełnosprawnych osób składają się z całą pewnością: mniejsza liczba lub mniejsza dostępność ofert i mniejsza elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ich matki. Czynnikiem wspierającym mogą być, z kolei, korzystanie z dostępnych ofert działania w podobnym stopniu jak osoby sprawne, samodzielne tworzenie ofert również w podobnym stopniu oraz (w większości przypadków) elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców, podobna do elastyczności ojców osób sprawnych.

Tabela 6.1. Podsumowanie różnic między osobami z niepełnosprawnością a sprawnymi pod względem badanych zmiennych

Badane uwarunkowania rozwoju tożsamości	Osoby z niepełnosprawnością intelektualną wobec osób sprawnych	
	w późnej adolescencji	w wylaniającej się dorosłości
<b>Oferty działania</b>		
liczba ofert	• mniej lub tyle samo	• mniej
korzystanie z ofert	• w takim samym stopniu	• w takim samym stopniu
tworzenie ofert	• w takim samym stopniu	• więcej lub w takim samym stopniu
<b>Elastyczność stosowania stylów wychowawczych</b>		
przez matki	• mniejsza	• mniejsza
przez ojców	• mniejsza lub taka sama	• taka sama
<b>Orientacja</b>		
moratoryjna	• silniejsza lub taka sama	• silniejsza lub taka sama
tranzytywna	• taka sama	• silniejsza lub taka sama

Trudniej ocenić jako jednoznaczny czynnik ryzyka czy szanse rozwojowej różnicy w odniesieniu do zorientowania moratoryjnego i tranzytywnego. Można spróbować dokonać tej oceny analizując jedno z najważniejszych założeń badania, mianowicie o oddziaływaniu typu partycypacji społecznej na wymiary rozwoju tożsamości. Typ partycypacji społecznej okazał się czynnikiem istotnie różnicującym natężenie większości wymiarów rozwoju tożsamości. Siła efektu w odniesieniu do identyfikacji z zobowiązaniem jest największa, a także stosunkowo duża jak na badanie psychologiczne ( $\eta^2$  w granicach 0,15 – 0,25). W każdym

porównaniu typów partycypacji społecznej różnicował natężenie podejmowania zobowiązań i identyfikacji z zobowiązaniem, dodatkowo w pomiarze 1 i 2 także eksploracji wszerz, w pomiarze 2 eksploracji w głąb, a w 3 eksploracji ruminacyjnej. Spośród wszystkich typów partycypacji społecznej najbardziej wyróżniał się typ segregacyjny (o wysokim natężeniu orientacji moratoryjnej i niskim tranzytywnej), mianowicie cechował się w każdym z pomiarów najniższym poziomem podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi. Typy asymilacyjny i integracyjny (obydwa o wysokim poziomie orientacji tranzytywnej), przeciwnie, wiążą się ze stosunkowo wysokim poziomem podejmowania zobowiązań oraz identyfikacji z zobowiązaniami, co potwierdza wyniki wcześniejszych badań (Rękosiewicz, 2013b).

Zorientowanie na przejście do kolejnej fazy rozwojowej jest czynnikiem wspierającym podejmowanie zobowiązań. Wydaje się, że dla rozwoju tożsamości zorientowanie tranzytywne ma większe znaczenie niż orientacja moratoryjna – jej wysokim poziomem cechują się typ integracyjny i segregacyjny, które bardzo różniły się natężeniem na skalach zobowiązań. W tym sensie traktuję, w świetle wyników własnego badania, orientację tranzytywną jako czynnik wspierający, a orientację moratoryjną jako czynnik neutralny wobec formowania się tożsamości.

Planowanie przyszłości i przygotowywanie się do niej zachęca do dokonywania w dalszej kolejności pierwszych ważnych życiowych wyborów. W przeprowadzonych niedawno badaniach (Brzezińska, Rękosiewicz i Piotrowski, 2016) sprawdzano relację między planami edukacyjnymi i zawodowymi uczniów szkół ponadgimnazjalnych a ich tożsamością. Ci spośród uczniów, którzy jeszcze nie zdecydowali, czy od razu po zakończeniu szkoły ponadgimnazjalnej podejmą się dalszej edukacji ani czy podejmą pracę zawodową na pełen etat, różnili się od tych, które taką decyzję już podjęli, szczególnie w zakresie podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi – uzyskali na tych skalach niższe wyniki. Cechowali się także wyższym poziomem eksploracji ruminacyjnej. Plany edukacyjne i zawodowe, które są elementem orientacji tranzytywnej, niezależnie od tego, jakie by były, jeśli są dokonywane, stanowią istotne uwarunkowanie rozwoju tożsamości.

Osoby z niepełnosprawnością okazały się bardziej zorientowane moratoryjnie niż osoby sprawne, ale ich prawie równie silne zorientowanie tranzytywne może odpowiadać w pewnej mierze za brak znacznych różnic między tymi dwiema grupami badanymi w zakresie tożsamości. Takie nastawienie na przygotowanie do dorosłego życia może być ważnym

czynnikiem wspierającym ich rozwój na przełomie dorastania i dorosłości i wspomagać rozwój tożsamości mimo innych znaczących braków, jak np. uboższa oferta działań dla nich przeznaczona. Być może ważną rolę odegrało tu środowisko edukacyjne, przygotowujące do samodzielności w sferze zawodowej – wszyscy badani z niepełnosprawnością intelektualną uczęszczali do specjalnych szkół zawodowych.

Okazało się, że wykształcenie matki, oraz, w mniejszym stopniu, wykształcenie ojca (w pomiarze 1), praca ojca (w pomiarze 1) oraz miejsce zamieszkania (w pomiarze 3) i płeć osób badanych (w pomiarze 2 i 3) są czynnikami istotnie różnicującymi statusy tożsamości. Przeciwnie do założeń, liczba ukończonych lat nauki szkolnej przez osoby badane, praca ich matek oraz posiadanie (lub nie) przez nich rodzeństwa nie były czynnikami różnicującymi przynależność do statusów tożsamości.

Najciekawszy jest wynik dotyczący dzieci matek o skrajnych poziomach wykształcenia – podstawowym i wyższym. Dzieci matek o wykształceniu podstawowym, przy każdym pomiarze najczęściej uzyskiwały tożsamość niezróżnicowaną zmierną do osiągniętej, a dzieci matek o wykształceniu wyższym *ruminacyjne moratorium* (w pomiarze 1) lub *przejęcie* (w pomiarze 2) oraz *niezróżnicowanie* zmierną do *przejęcia* (w pomiarze 3). Wydaje się więc, że niższe wykształcenie matki (a, co za tym idzie, prawdopodobnie niższy status ekonomiczny rodziny) może się wiązać z zachęcaniem do poszukiwania własnej tożsamości, szybszego podejmowania decyzji związanych z własnym dorosłym życiem. Wśród dzieci matek o wyższym wykształceniu (w którym prawdopodobnie poczucie bezpieczeństwa finansowego rodziny jest większe) dominują dwa zupełnie różne statusy. Dzieci te albo dużo samodzielnie eksplorują, ale jednocześnie odczuwają wysoki lęk związany z dokonywaniem zobowiązań (*ruminacyjne moratorium*), albo dokonują zobowiązań, ale bez uprzedniej samodzielnej eksploracji (*przejęcie*, *niezróżnicowanie* zmierną do *przejęcia*). Ich tożsamość jest więc w każdym wypadku niepełna.

Być może czynnikiem pośredniczącym między wykształceniem matki a tożsamością dziecka jest poczucie bezpieczeństwa członków rodziny. Niskie wykształcenie matki (a tym samym niskie poczucie bezpieczeństwa finansowego rodziny) mogłoby zachęcać do poszukiwania własnej tożsamości, podejmowania zadań dorosłości w celu zwiększenia własnego poczucia bezpieczeństwa. Wysokie mogłoby zniechęcać do samodzielnych poszukiwań, albo nie motywując do eksploracji, albo wzmagając lęk przed samodzielnymi wyborami. Jednocześnie, wielkości efektu we wszystkich trzech pomiarach były słabe. Zatem

poznanie zależności „wykształcenie matki – tożsamość dziecka” wymagałoby dalszych badań.

### **6.2.2. Diagnoza zmiany tożsamości**

Badania przeprowadzone zostały w planie podłużnym i najważniejsza część ich wyników dotyczyła właśnie formowania się tożsamości, a więc jej przemian w poszczególnych grupach badanych w czasie. Zgodnie z moją wiedzą, jest to pierwsze badanie longitudinalne rozwoju tożsamości przeprowadzone wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną. Badania podłużne stanowią także rzadziej przeprowadzane (w porównaniu do poprzecznych) badania z użyciem skali *DIDS*.

Przeprowadzono trzy pomiary badawcze, w odstępach półrocznych. Całe badanie przeprowadzone zostało zatem w ciągu roku na tej samej próbie. Główna hipoteza głosiła, że natężenie wymiarów rozwoju tożsamości jest wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną niższe, a wraz z upływem czasu wzrost natężenia wymiarów podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi jest niższy niż wśród osób sprawnych, a przyczyną tego zjawiska nie jest sam w sobie niższy poziom inteligencji, ale interakcja ograniczeń poznawczych i ograniczeń społecznych nakładanych przez najbliższe otoczenie. Partycypacja społeczna została uznana przeze mnie jako potencjalnie najistotniejszy czynnik warunkujący rozwój tożsamości spośród badanych czynników społecznych (na co wskazują wyniki innego szerokiego badania – Rękosiewicz, 2013b). Przeprowadzono więc także analizę stabilności korelacji między orientacją moratoryjną a tranzytywną oraz analizę zmian orientacji życiowych w czasie w badanych grupach.

We wszystkich grupach, kiedy analizie poddawano tę samą orientację mierzoną w trzech kolejnych pomiarach, korelacje były dodatnie – od umiarkowanych do silnych. Pomiędzy dwiema orientacjami w każdym z pomiarów u osób sprawnych, o ile w ogóle pojawia się korelacja, dominuje jeden z wymiarów partycypacji społecznej (wysoka orientacja tranzytywna współwystępuje z niską moratoryjną, lub odwrotnie – niska tranzytywna z wysoką moratoryjną). Podobny wynik – korelację ujemną - uzyskano w innych badaniach przeprowadzonych z udziałem osób w normie intelektualnej (Rękosiewicz, 2014). W grupach osób z niepełnosprawnością albo nie występowały korelacje między orientacją moratoryjną a tranzytywną mierzoną w tym samym pomiarze, albo była to korelacja dodatnia, co przełożyło się na dużą częstość występowania w tej grupie typu integracyjnego, a także stosunkowo dużą częstość występowania typu marginalizacyjnego. W badaniu przyjęto

hipotezę, że wraz z upływem czasu, zarówno w grupie osób sprawnych, jak i niepełnosprawnych, następuje spadek natężenia orientacji moratoryjnej i wzrost natężenia orientacji tranzytywnej. Założenie to opierało się na dotychczasowych badaniach poprzecznych przeprowadzonych w różnych grupach wiekowych (Rękosiewicz, 2013b). Wyniki wskazują, że w żadnej z grup zmiany w zakresie natężenia wymiarów partycypacji społecznej nie zaszły.

Podobne wyniki uzyskano w odniesieniu do najważniejszego obszaru badań – wymiarów rozwoju tożsamości. Zaobserwowano, po pierwsze, dużą stabilność w czasie w odniesieniu do korelacji pomiędzy wymiarami rozwoju tożsamości. Podobne wyniki uzyskano w innych longitudinalnych badaniach (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006). Jedyne zmiany w natężeniu wymiarów rozwoju tożsamości, zgodne z hipotezą, zaobserwowano wśród adolescentów z niepełnosprawnością intelektualną. Między pomiarem 2 a 3 nastąpił w tej grupie istotny wzrost natężenia podejmowania zobowiązania i identyfikacji z zobowiązaniem. Wynik ten oddaje zjawisko zaobserwowane już w innych badaniach, ale przeprowadzonych z udziałem studentów (w normie intelektualnej, na początku wylaniającej się dorosłości – średni wiek przy pierwszym pomiarze wynosił 18 lat i 8 miesięcy), które polegało na tym, że wraz ze wzrostem (lub spadkiem) podejmowania zobowiązania w czasie wzrastał (lub spadał) także poziom identyfikacji z nim (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006). Podobnie, jak w innych badaniach (np. Luyckx, Goossens i Soenens, 2006; Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens i Beyers, 2008), zaobserwowano także pewną fluktuację natężenia identyfikacji z zobowiązaniem – jej poziom spadł nieco od pierwszego do drugiego pomiaru, a następnie wzrósł przy trzecim. Takie fluktuacje są interpretowane jako jeden ze wskaźników pojawiania się drugiego cyklu formowania tożsamości – cyklu ewaluacji zobowiązania. Może to wskazywać na ciągłą ewaluację dokonanych wyborów, a tym samym zmianę poczucia identyfikacji z nimi.

Wyniki wskazują na pewną powtarzającą się trudność we wskazaniu uniwersalnego wieku czy etapu rozwoju, w którym dochodzi do zmian w obszarze tożsamości. Można powiedzieć z całą pewnością, że od wczesnej adolescencji do wczesnej dorosłości następuje spadek eksploracji wszerej i w głąb oraz wzrost podejmowania zobowiązania i identyfikacji z zobowiązaniem. Z drugiej strony, kiedy analizuje się wyniki pojedynczych longitudinalnych badań, to zauważyć można, że zmiany te zachodzą mogą z różną prędkością. Na przykład w badaniu przeprowadzonym z udziałem duńskich nastolatków i młodych dorosłych (w normie

intelektualnej, w wieku od 12 do 20 lat) w pięciu pomiarach przeprowadzonych w odstępach rocznych nie nastąpiły żadne zmiany w zakresie zobowiązania (Klimstra, Hale III, Raaijmakers, Branje i Meeus, 2010). Eksploracja w głąb, z kolei, pozostawała na niezmiennym poziomie od wczesnej do środkowej adolescencji, a wzrosła od środkowej do późnej adolescencji.

W polskich badaniach podłużnych, w których przeprowadzono aż sześć pomiarów w odstępach półrocznych (Brzezińska i Piotrowski, 2016), zmiany natężenia wymiarów rozwoju tożsamości od pierwszej do trzeciej klasy szkoły ponadgimnazjalnej były różne w poszczególnych rodzajach szkół. Badano uczniów liceów ogólnokształcących, zasadniczych szkół zawodowych i techników. Natężenie eksploracji ruminacyjnej wzrosło w klasie trzeciej u uczniów zasadniczych szkół zawodowych i technikum, a w tym samym czasie zmalało u licealistów. Podejmowanie zobowiązań i identyfikacja z nim - odwrotnie czyli spadły w klasie trzeciej w zasadniczych szkołach zawodowych i technicach, a wzrosły w liceach ogólnokształcących. Być może zbliżający się koniec edukacji (a przynajmniej jakiegoś jej etapu) prowadzi do przekształceń w obszarze tożsamości uczniów, ale różnych wśród uczniów różnych szkół. Uczniowie szkół zawodowych i techników doświadczali coraz silniejszego lęku związanego z wkraczaniem w dorosłość. Uczniowie liceów byli coraz bardziej pewni tego, dokąd chcą zmierzać w swoim życiu i czuli się ze swoimi wyborami coraz bezpieczniej. Nie badano jednak treści tożsamości, tzn. nie wiadomo, w jakich obszarach licealiści dokonywali zobowiązań. Być może wzrastający poziom zobowiązań wiązał się u tych ostatnich nie z decyzjami zawodowymi, ale edukacyjnymi – co zrobić po zakończeniu liceum ogólnokształcącego.

Podobnie różne wyniki przyniosły badania podłużne przeprowadzone wśród wyłaniających się dorosłych. W jednym z badań, w którym przeprowadzono cztery pomiary w ciągu dwóch lat (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006) zauważono wzrost natężenia podejmowania zobowiązań, ale także eksploracji wszcz i w głąb oraz spadek identyfikacji z zobowiązaniem. W innym badaniu, z trzema pomiarami w ciągu trzech lat, przeprowadzonym z udziałem kobiet w fazie wyłaniającej się dorosłości, nie zaobserwowano znaczących zmian w czasie (Luyckx, Schwartz, Goossens, Soenens i Beyers, 2008).

Z przeprowadzonego przeze mnie badania, analizowanego w kontekście innych badań rozwoju tożsamości, można wysunąć wniosek o dużej trudności we wskazaniu wieku, w którym następują zmiany w obszarze tożsamości. Być może trudność tę można by

zniwelować przeprowadzając wieloletnie badania, ale konieczne rozpoczynające się na początku wczesnej adolescencji, a kończące dopiero pod koniec etapu wczesnej dorosłości. W ten sposób uzupełniono by wiedzę uzyskaną z badań poprzecznych, mówiącą o różnicy natężeń poszczególnych wymiarów między okresami rozwojowymi. Badanie takie warto rozpocząć jak najwcześniej, ponieważ, zgodnie z teoretycznym ujęciem rozwoju tożsamości osobistej, nie wchodzi się w okres dorastania z „białą kartą”. Tożsamość rozwija się już w dzieciństwie, a proces ten jedynie intensyfikuje się w okresie dorastania i w fazie wyłaniającej się dorosłości.

Konkludując, z moich badań wynika, iż różnice między osobami sprawnymi, a tymi z niepełnosprawnością intelektualną w ogólnym zarysie są niewielkie. Z jednej strony, co prawda, zmiana polegająca na zwiększaniu się siły zobowiązań i poczucia, że dokonane wybory są odpowiednie dla jednostki zaszła tylko wśród dorastających osób z niepełnosprawnością intelektualną, przy czym nie była duża. Z drugiej strony jednak, w ostatnim pomiarze nadal grupa ta nie różniła się pod względem średniej natężenia tych wymiarów od pozostałych grup. Z jednej strony można więc powiedzieć, że nastąpił w tej grupie (jako jedynej) dobry krok w kierunku budowania własnej tożsamości, ale z drugiej, zmiana ta jest jeszcze niewielka.

### **6.3. Znaczenie poznawcze przeprowadzonego badania**

Przeprowadzone badanie przynosi nową wiedzę na temat rozwoju tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jest to pierwsze badanie podłużne, badające jej rozwój w tej grupie osób. Jednocześnie badanie to ma swoje istotne ograniczenia. Zarówno one, jak i uzyskane wyniki, sugerują nowe kierunki badawcze.

#### **6.3.1. Najważniejsze wnioski z badania**

Z uzyskanych wyników można wysunąć trzy podstawowe wnioski dotyczące natury rozwoju tożsamości osobistej. Dwa, omówione jako pierwsze, wspierają dotychczas uzyskane wyniki innych badań. Trzeci stanowi pewien ważny wkład w psychologię rozwoju tożsamości.

##### *Rozwój tożsamości warunkowany jest typem partycypacji społecznej*

Typ partycypacji społecznej jest konstruktem jeszcze stosunkowo rzadko poddawany badaniom empirycznym. Jednocześnie, wyniki badania potwierdziły zależności zaobserwowane już wcześniej (Rękosiewicz, 2013b). Mianowicie, osoby o typie asymilacyjnym i integracyjnym (czyli typach o wysokim poziomie zorientowania na przejście

do kolejnej fazy rozwojowej) cechują się wysokim poziomem podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi.

Z kolei silna orientacja moratoryjna w połączeniu z niską tranzytywną, a więc skupienie wyłącznie na tym, co dane „tu i teraz”, na możliwościach, które daje młodość (typ segregacyjny) sprawia, że młodzi ludzie w mniejszym stopniu angażują się w podejmowanie zobowiązań, z którymi czuliby się dobrze w dorosłości.

Zatem większe znaczenie dla rozwoju tożsamości ma orientacja tranzytywna niż moratoryjna. Nawet silne zorientowanie moratoryjne, ale współwystępujące z silnym nastawieniem tranzytywnym, wspierają rozwój tożsamości. Szczególnie ważna jest relacja orientacja tranzytywna – podejmowanie i identyfikacja z zobowiązaniami. Myślenie o przyszłości, planowanie jej, nastawienie na uczenie się tego, co będzie w dorosłej przyszłości potrzebne, daje podstawy do podejmowania ważnych życiowych decyzji, a w konsekwencji – dokonania najlepszych dla siebie wyborów. Orientacja tranzytywna ukierunkowuje zatem w stronę dorosłości, co jest podkreślane w rozważaniach teoretycznych (Reinders, 2006).

Jest to ważna wiadomość dla opiekunów, rodziców i innych dorosłych z otoczenia nastolatka i „wylaniającego się” dorosłego. To te znaczące osoby mają bezpośredni wpływ na budowanie orientacji tranzytywnej, przede wszystkim przez stawianie wymagań i nowych wyzwań przed młodym człowiekiem. Poprzez te działania oddziałują więc na budowanie tożsamości i jakość wkraczania młodego człowieka w dorosłość.

Niezbędne są, oczywiście, dalsze badania nad relacją „typ (i wymiary) partycypacji społecznej – tożsamość (wymiar rozwoju i statusy)”. Jednocześnie trzeba mieć na uwadze, że uzyskany wynik, szczególnie odnośnie powiązania ze skalami zobowiązania, jest zgodny z rozważaniami teoretycznymi (mówiącymi o podejmowaniu ważnych życiowych wyborów jako konsekwencji zorientowania tranzytywnego - Reinders, 2006; Reinders i Butz, 2001) i wynikami dotychczas przeprowadzonych badań empirycznych (Rękosiewicz, 2013b). Tym samym wynik ten wydaje się trafnie oddawać rzeczywiście istniejący związek.

*Późna adolescencja i wylaniająca się dorosłość są podobne pod względem formowania tożsamości*

Jednymi z częstszych doniesień z badań empirycznych na temat wkraczania w dorosłość są doniesienia o odraczeniu dorosłości, na które składają się coraz późniejsze podejmowanie ról społecznych okresu dorosłości, coraz późniejsze pojawianie się poczucia bycia dorosłym człowiekiem oraz coraz dłuższe formowanie tożsamości osobistej, tj. dłuższe eksplorowanie i

odraczane w czasie podejmowanie zobowiązań (por. Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2011). Przeprowadzone badanie przynosi podobne dane – w odniesieniu do jednego z subiektywnych wskaźników dorosłości – ukształtowania tożsamości. Badani w fazie późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości, jak się okazuje, nie różnią się istotnie w zakresie natężenia wymiarów rozwoju tożsamości. Tylko w jednym z pomiarów zaobserwowano różnicę międzygrupową w zakresie eksploracji w głąb.

Wyłaniająca się dorosłość okazała się więc faktycznie pod względem budowania tożsamości fazą podobną do okresu późnej adolescencji. Jest swoistym przedłużeniem adolescencji, co potwierdza teoretyczne rozważania Arnetta (2000). Niepokojącym zjawiskiem jest wśród badanych brak statusu tożsamości osiągniętej, która, co prawda, jak się obserwuje, rzadko pojawia się w adolescencji, ale w wyłaniającej się dorosłości – już tak. Trzeba jednak wziąć pod uwagę, że w badaniu wzięły udział osoby w wieku 20-22 lata (od pierwszego do trzeciego pomiaru). Być może status tożsamości osiągniętej pojawi się na późniejszym etapie tej fazy rozwojowej, która może trwać do 25, a nawet 30 roku życia.

*Rozwój tożsamości osób sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną przebiega w podobny sposób*

Zgodnie z podstawami teoretycznymi niepełnosprawności intelektualnej według ICF (2001), funkcjonowanie jednostki w danym obszarze jest złożoną relacją między jej możliwościami fizycznymi a czynnikami kontekstualnymi, na które składają się czynniki środowiskowe i osobiste. Pomiędzy ograniczeniami poznawczymi (możliwościami fizycznymi) osoby z niepełnosprawnością intelektualną a czynnikami środowiskowymi stale zachodzi dynamiczna interakcja, mogą one na siebie nawzajem wpływać, wzajemnie się modyfikować.

Założyłam, zgodnie z powyższym podejściem, że same ograniczenia w funkcjonowaniu intelektualnym nie muszą wiązać się z problemami w kształtowaniu się tożsamości osobistej, tj., że ewentualne opóźnienia w jej rozwoju nie wynikają z samej niepełnosprawności, a bardziej z interakcji niepełnosprawności i czynników społecznych – np. ograniczenia ofert aktywności czy sztywności stosowania stylów wychowawczych przez rodziców. Tym samym, przypuszczałam, że ewentualne trudności w kształtowaniu tożsamości nie są skutkiem pierwotnym, ale wtórnym niepełnosprawności intelektualnej. Kontekst społeczny miał ograniczać rozwój tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną, a tym samym świadczyć o opóźnieniu, a nie odraczaniu dorosłości w tej grupie osób (przynajmniej w wąskim obszarze formowania tożsamości).

Tymczasem okazało się, że rozwój tożsamości osób sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną przebiega w podobny sposób. Różnicę stanowiły zmiany zaobserwowane wśród osób z niepełnosprawnością – wzrost natężenia podejmowania zobowiązania i identyfikacji z nim wśród adolescentów. Jest to zmiana prorozwojowa, w dobrym kierunku, ale jednocześnie niewielka (słaba), co znaczy, że rozwój tożsamości w tej grupie zachodzi, ale powoli. Rozwój ten zachodził, mimo ograniczeń środowiskowych w postaci mniejszej (w porównaniu ze sprawnymi rówieśnikami) liczby ofert aktywności w środowisku czy mniejszej elastyczności stosowania stylów wychowawczych przez matki. Od cech środowiska, w którym żyją osoby niepełnosprawne, ważniejsze w rozwoju tożsamości okazały się własne zachowania – największe znaczenie ma tutaj duża siła orientacji tranzytywnej. Silna orientacja moratoryjna, ograniczenia ofert środowiska, słaba elastyczność stylów wychowawczych rodziców mogłyby, być może, stanowić czynnik ryzyka rozwoju tożsamości, gdyby poziom zorientowania tranzytywnego był niższy. To orientacja tranzytywna wydaje się być najważniejszym czynnikiem wspierającym, a zapewne i ochronnym, rozwój tożsamości, w szczególności w sferze zobowiązań.

Pojawia się więc dalsze pytanie – skąd tak silna orientacja tranzytywna u osób z niepełnosprawnością intelektualną? Jeśli jest to czynnik wspierający rozwój tożsamości, to warto pogłębić badania nakierowane na poszukiwanie mechanizmów kształtowania tej orientacji życiowej, tak, aby, w dalszym kroku, wiedzieć, w jaki sposób oddziaływać na jej pojawianie się i wzmacnianie. Można postawić hipotezę, że nie bez znaczenia jest tutaj profil edukacji uczestników badania. Wszystkie osoby badane z niepełnosprawnością uczęszczały do specjalnej szkoły zawodowej. Szkoły takie wymagają planowania swojej przyszłości w obszarze zawodowym, przynajmniej więc w zakresie aktywności zawodowej niejako zmuszają do „zorientowania tranzytywnego”.

Wyniki wskazują więc na różnice w zakresie rozwoju tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec ich sprawnych rówieśników, ale dużo mniejsze, niż się spodziewano. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w coraz większym stopniu podejmowały ważne życiowe zobowiązania i wzrastało ich poczucie, że dokonane wybory są dla nich dobre i odpowiednie (zmiana zaszła między drugim a trzecim pomiarem). Ani u ich sprawnych rówieśników, ani u wylaniających się dorosłych nie zaszła zmiana w natężeniu wymiarów tożsamości przez 12 miesięcy, w ciągu których przeprowadzono badania.

Traktuję ten wynik jako jednocześnie pozytywny i negatywny. Za pozytywne zjawisko uważam brak dużych różnic w budowaniu tożsamości między osobami sprawnymi a z lekką niepełnosprawnością intelektualną (a nawet nieco „lepszy” wynik niepełnosprawnych dorastających). Oznacza to bowiem, że mimo ograniczeń w funkcjonowaniu intelektualnym, mimo odmiennych doświadczeń czy trudności wynikających z niepełnosprawności, przygotowują się oni w podobnym stopniu, jak ich sprawni rówieśnicy do dorosłości. Jednocześnie wynik ten przestaje tak bardzo cieszyć, jeśli przyjrzeć się, jakie zmiany – także w grupach porównawczych - nie zaszły. Mianowicie, przez długi czas, bo aż 12 miesięcy, w trzech grupach nie wzrosło natężenie podejmowania zobowiązania ani identyfikacji z nimi. Do tego, w żadnym z kolejnych pomiarów nie ujawnił się status tożsamości osiągniętej.

Wyniki wydają się więc potwierdzać zjawisko odraczania dorosłości wśród osób w normie intelektualnej (brak statusu tożsamości osiągniętej w każdym z pomiarów, brak zmian natężenia wymiarów rozwoju tożsamości w czasie). Tym samym, jeśli wyniki osób z niepełnosprawnością są podobne do wyników osób sprawnych, można mówić także w tej grupie o pewnym spowolnieniu rozwoju tożsamości względem rozwoju obserwowanego we wcześniejszych badaniach (np. Marcia i Friedman, 1969). Nie można jednak odpowiedzieć na pytanie, czy u osób tych mamy do czynienia z odraczaniem, wywołanym przemianami społeczno-kulturowymi, czy z opóźnieniem, wywołanym restrykcjami otoczenia społecznego. Niezbędne są więc dalsze badania poszukujące innych niż badane czynniki społecznych, mogących oddziaływać na rozwój tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną i weryfikujące hipotezę o opóźnieniu lub odraczaniu dorosłości.

### **6.3.2. Mocne strony i ograniczenia badania**

Badanie odpowiada na kilka spośród rekomendacji dotyczących badań rozwoju tożsamości zgłoszonych przez Seta J. Schwartza (2005). Zwrócił on uwagę na kilka istotnych ograniczeń w badaniach nad tożsamością. Wymienił np. poszukiwanie grupy badanej wśród wylaniających się dorosłych, głównie wśród studentów, osób białoskórych, o wysokim lub przynajmniej średnim statusie socjoekonomicznym.

#### *Mocne strony badania*

Uczestnikami mojego badania byli, co prawda, studenci znajdujący się na etapie wylaniającej się dorosłości, ale stanowili oni obok późnych adolescentów – uczniów szkół ponadgimnazjalnych jedynie jedną z grup porównawczych (na konieczność prowadzenia

badania tożsamości poza studentami zwracają uwagę także Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers i Missotten, 2011).

Osoby badane pochodziły z rodzin o różnym statusie społeczno-ekonomicznym, także niższym statusie, co wyrażało się np. w niepodjęciu pracy zawodowej przez ich rodziców (18% ojców i aż 40% matek) czy w różnych poziomach wykształcenia rodziców (7% ojców i 9% matek z wykształceniem podstawowym).

Kolejnym metodologicznym wyzwaniem, na konieczność podjęcia którego zwraca uwagę Schwartz, jest przeprowadzanie badań longitudinalnych. Zdecydowana większość badań tożsamości (także, jak się zdaje, przeprowadzanych po publikacji Schwartz), to badania poprzeczne, ukazujące stan tożsamości w danym momencie. Badania poprzeczne dają ważną wiedzę o korelatach tożsamości i wiedza ta jest już dość szeroka, szczególnie w odniesieniu do korelatów podmiotowych. Badania podłużne mają tę przewagę, że pokazują rozwój tożsamości w czasie i umożliwiają poznawanie uwarunkowań jej kształtowania się.

Wreszcie, przeprowadzone przeze mnie badania mają tę zaletę, że pokazują rozwój tożsamości mniejszości społecznej, jaką są osoby z niepełnosprawnością intelektualną oraz biorą pod uwagę społeczne uwarunkowania jej rozwoju, co również jest nadal, zdaniem Schwartz, zbyt dużą rzadkością w badaniach tożsamości. Obok tych niewątpliwych mocnych stron badania, istotne są też jego spore ograniczenia.

#### *Ograniczenie 1: mała grupa badana*

Istotnym ograniczeniem są mało liczne grupy porównawcze. Łącznie w badaniu uczestniczyło 127 osób, jednak pojedyncze badane grupy są mało liczne – 30- lub 30-kilkoosobowe. Tak małe grupy spowodowane są ograniczeniami, jakie nałożyłam sobie w doborze grupy. Aby uniknąć zaburzającego wpływu innych rodzajów niepełnosprawności na wyniki badania, zapraszałam do udziału w nim jedynie osoby o niepełnosprawności intelektualnej. Brak widocznej czy ograniczającej codzienne funkcjonowanie niepełnosprawności fizycznej był jednym z kryteriów doboru do grupy badanej. Poszukiwałam przy tym jedynie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, w określonym przedziale wiekowym. Te kryteria utrudniły skompletowanie grupy badanej i tym samym sprawiły, że jest ona mała. Jest to częsty problem w badaniach specyficznych grup – np. o określonym zaburzeniu psychicznym, czy z nietypowymi doświadczeniami. Pierwszym ważnym ograniczeniem badania jest więc małość grup, co musi przekładać się na podchodzenie do wyników z pewnym dystansem i nie pozwala na ich generalizację.

### *Ograniczenie 2: wybrane placówki edukacyjne*

Słabą stroną badania jest ograniczenie w doborze wśród osób sprawnych do wybranych grup edukacyjnych: wśród wylaniających się dorosłych - do studentów, a wśród późnych adolescentów - do uczniów liceum ogólnokształcącego i zasadniczej szkoły zawodowej. Inne badania (por. Brzezińska i Syska, 2016) wskazują, że np. uczniowie techników czy słuchacze studiów policealnych uzyskują nieco odmienne od nich wyniki. Pokazuje to, że wyniki uzyskane przez sprawne osoby badane nie muszą być reprezentatywne dla ogółu ich rówieśników w normie intelektualnej i tym samym jako grupa porównawcza dla osób z niepełnosprawnością muszą być traktowane z ostrożnością. Być może porównanie z uczniami innych szkół wypadłoby zupełnie inaczej. Specyficzny kontekst edukacyjny wydaje się być ważny w kształtowaniu typów partycypacji społecznej czy osobistej tożsamości.

### *Ograniczenie 3: brak diagnozy poziomu inteligencji*

Uważam, że słabą stroną badania jest niepodjęcie przeprowadzenia diagnozy poziomu inteligencji osób badanych. Przy doborze próby kierowałam się informacjami od rodziców osób badanych o stopniu niepełnosprawności intelektualnej ich dzieci. Nie mam powodu, aby podważać te informacje, ale trzeba wziąć pod uwagę, że diagnozy niepełnosprawności przeprowadzane były przez różnych specjalistów i w różnym czasie. Dodatkowo, kategoria lekkiej niepełnosprawności intelektualnej jest dość szeroka – obejmuje osoby o IQ w granicach 50-69 punktów.

Wydaje się, że kilka punktów IQ nie powoduje znacznej różnicy w funkcjonowaniu poznawczym osób w normie intelektualnej (tzn. np., że osoba o 95 pkt. IQ nie funkcjonuje w mocno odmienny poznawczo sposób od osoby o 105 pkt. IQ). Przy niskiej inteligencji te kilka punktów może jednak znacząco wpływać na wyniki badania. Dwie osoby o lekkiej niepełnosprawności intelektualnej – jedna z 65 punktami, a więc blisko funkcjonowania w normie intelektualnej i druga osoba o 55 punktach, czyli podobnie do osoby o umiarkowanym stopniu niepełnosprawności, funkcjonują poznawczo w odmienny od siebie sposób, co może się także przekładać na różnice w zakresie tzw. zachowań adaptacyjnych, uczestnictwa w życiu społecznym, itp.

W dalszych badaniach należałoby, moim zdaniem, wziąć to pod uwagę i zbadać zależność rozwoju tożsamości od poziomu inteligencji, a nie od samego stopnia niepełnosprawności. W przeprowadzonym badaniu niepełnosprawne grupy osób mogły być pod względem ilorazu inteligencji wewnątrznie zróżnicowane, co nie zostało jednak zbadane.

*Ograniczenie 4: badanie osób o różnorodnej etiologii niepełnosprawności intelektualnej*

Istnieją przynajmniej trzy podejścia teoretyczne do rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną (Hodapp, Burack i Zigler, 1995). Pierwsze zakłada, że osoby te różnią się „jakościowo” od osób sprawnych, są od nich inne, a tym samym normy rozwojowe wyznaczone dla osób sprawnych są wobec osób z niepełnosprawnością nieadekwatne. To podejście powoli odchodzi do lamusa, na co wpływ mają wyniki badań empirycznych, pokazujących podobieństwo sekwencji rozwoju osób sprawnych i tych z niepełnosprawnością intelektualną.

Nie ma za to zgody, co tego, jak bardzo różnią się od siebie, albo jak bardzo są do siebie podobne, pod względem rozwojowym osoby z niepełnosprawnością intelektualną o różnej etiologii. „Konserwatywni” psychologowie rozwojowi, na czele z Ziglerem, uważają, że tradycyjne podejścia rozwojowe są adekwatne wobec opisu rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną wywołaną czynnikami kulturowo-rodzinnymi (niepełnosprawność powtarzająca się u członków rodziny; współwystępowanie z niskim statusem społeczno-ekonomicznym; brak diagnozy przyczyn biologicznych niepełnosprawności), ale nie biologicznymi (niepełnosprawność spowodowana patogenami, mutacjami genetycznymi). Uważa się w tym podejściu, że te dwie grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną mogą się od siebie pod względem rozwoju istotnie różnić.

Trzecie podejście – „liberalne” - zakłada, że wszystkie osoby z niepełnosprawnością intelektualną rozwijają się w podobny sposób. Czy zgodne z rzeczywistością jest podejście liberalne czy konserwatywne, trudno ocenić, ponieważ badania nie dają jednoznacznych wyników. Wydaje się, że obraz ten może być jeszcze bardziej skomplikowany, ponieważ wskazuje się, że niektóre grupy osób z konkretnymi zespołami wad wrodzonych (w tym skutkującymi niepełnosprawnością intelektualną) rozwijają się odmiennie od innych pod niektórymi względami (np. rozwój słownictwa u dzieci z zespołem Downa i zespołem Williama; por. Mervis i Robinson, 2000).

W moim badaniu udział wzięły osoby z niepełnosprawnością intelektualną o różnorodnej etiologii. W przyszłości warto byłoby kontrolować dodatkową zmienną, jaką jest zakładany czynnik, który wywołał niepełnosprawność. Dodatkowo, pewnym kierunkiem na przyszłość jest zbadanie rozwoju tożsamości osób o różnych zespołach wad rozwojowych – osoba z widoczną niepełnosprawnością (także fizyczną) może mieć inne doświadczenia i być może być nieco bardziej podatna na wykluczenie społeczne niż osoba o niepełnosprawności

intelektualnej, ale bez fizycznej – a tym samym możliwości eksploracyjne mogą wśród tych osób się od siebie różnić. Podobnie osoba z zespołem Downa, który jest w naszym społeczeństwie znany i kojarzy się z niepełnosprawnością intelektualną (ale i innymi cechami, jak na przykład towarzyskość), może mieć inne możliwości eksploracji i inne doświadczenia w relacji z otoczeniem społecznym niż osoba o nieznanym zespole, wyglądająca „dziwnie” i wzbudzająca tym samym lęk i niechęć otoczenia. Te kierunki wydają się istotne w dalszych badaniach.

#### *Ograniczenie 5: brak analizy ważnych wydarzeń życiowych*

Wewnętrzne zróżnicowanie badanych grup może polegać nie tylko na odmiennych doświadczeniach edukacyjnych, poziomie inteligencji, czy różnorodnej etiologii niepełnosprawności, ale także ważnych dla rozwoju tożsamości doświadczeniach życiowych (por. doświadczenia mogące zmienić tożsamość w życiu dorosłym – Oleś, 2012).

Słabą stroną longitudinalnych badań tożsamości z długimi odstępami pomiędzy kolejnymi pomiarami jest nie branie pod uwagę ważnych wydarzeń życiowych, które mogły w międzyczasie wpłynąć na zmiany natężenia wymiarów rozwoju tożsamości osób badanych pomiędzy pomiarami – np. choroba, śmierć bliskiej osoby, zakończenie związku romantycznego, ale też stres, wywołany np. sesją egzaminacyjną. Nawet jeśli badanie obejmowałoby np. rozmowę na temat ważnych wydarzeń życiowych, do których doszło w trakcie badania, to wnioski wyciągane na podstawie takich danych byłyby obciążone dużym ryzykiem błędu. Trzeba bowiem wziąć pod uwagę np. zawodność pamięci osób badanych. Taką słabość można by przezwyciężyć np. badając zmianę tożsamości w krótkich odstępach czasu (podjęto już np. badania wymiarów tożsamości w odstępach jednodniowych – Klimstra i in., 2010).

#### *Ograniczenie 6: ograniczenie do badania procesów formowania się tożsamości bez badania jej treści*

Badanie nie tyle odpowiada, jaka jest tożsamość, co bardziej, jak zachodzą procesy rozwoju tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną (por. wskaźniki formalne a wskaźniki treściowe rozwoju – Brzezińska, 2007). Wartościowym uzupełnieniem podobnych badań w przyszłości byłoby uzupełnienie o zbadanie treści (poczucia) tożsamości.

Skala *DIDS* bada „formę” tożsamości – w tym sensie, że sprawdza, czy i w jakim stopniu osoba badana dokonuje trzech rodzajów eksploracji, podejmuje zobowiązania i

identyfikuje się z nimi – bada więc natężenie wymiarów rozwoju tożsamości. Nie bada natomiast treści tożsamości czyli tego, w jaki sposób młodzi ludzie eksplorują, jakie podjęli zobowiązania (zawodowe, edukacyjne, czy inne).

O ile więc, jak wskazują wyniki mojego badania, tożsamość (ani jej rozwój) osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie różni się w znacznym stopniu od tożsamości ich sprawnych rówieśników, to istotne różnice mogą leżeć w niezbadanej treści tożsamości. Z drugiej strony, samo przeprowadzenie takiego badania – według mojej wiedzy pierwszego w ujęciu Luyckxa i w planie podłużnym w tej grupie społecznej – poszerza wiedzę i może stanowić punkt wyjścia do kolejnych badań.

### **6.3.3. Dalsze kierunki poszukiwań**

Wymienione ograniczenia i wnioski z badania sugerują potrzebę podjęcia podobnego badania, ale z uwzględnieniem zmian w metodologii. Ważne wydają się z tego punktu widzenia:

1. zastosowanie większego zróżnicowania wiekowego
2. przeprowadzenie badania w dłuższym czasie niż 12 miesięcy
3. przeprowadzenie pomiarów badawczych w krótszych odstępach czasu niż półroczne,

Uzyskane wyniki skłaniają też do poszerzenia merytorycznej strony tego typu badań w przyszłości. Ciekawe wydają się następujące pytania:

1. Jak rozwija się tożsamość osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną począwszy od etapu wczesnej adolescencji do końca etapu wczesnej dorosłości?
2. Jak rozwija się tożsamość osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, uczęszczających do szkół ogólnodostępnych (nie specjalnych) lub nie podejmujących nauki w szkole ponadgimnazjalnej, a np. pracujących zawodowo?
3. Jak rozwija się tożsamość osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu z ich rówieśnikami w normie intelektualnej, ale uczących się w innych szkołach niż liceum ogólnokształcące lub nie podejmujących studiów wyższych (uczęszczających do innych rodzajów szkół lub pracujących zawodowo)?
4. Jak kształtuje się u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną typ partycypacji społecznej i orientacje życiowe i jakie są uwarunkowania ich rozwoju w tej grupie?
5. Jakie czynniki rodzinne, inne niż elastyczność stylów wychowawczych, wiążą się z typem partycypacji społecznej i tożsamością w rodzinach dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną?

W toku analizy zebranego materiału pojawiły się także kolejne pytania, dużo szerzej ujmujące kształtowanie się tożsamości. Po pierwsze, ważne wydaje się zbadanie, czy i jak sam poziom inteligencji (u osób w normie intelektualnej i osób z lekką niepełnosprawnością

intelektualną) jest powiązany z rozwojem tożsamości. Badania takie nie zostały dotąd przeprowadzone, podejmowano jedynie próby badania związków między tożsamością a umiejętnościami osiąganymi na kolejnych etapach rozwoju poznawczego w ujęciu Piageta (np. Berzonsky, Weiner i Raphael, 1975; Cauble, 1976; Leiper, 1981; Rowe i Marcia, 1980; Slugoski, Marcia i Koopman, 1984).

Drugie pytanie, na które warto poszukać odpowiedzi, dotyczy różnic w rozwoju tożsamości osób o różnorodnej etiologii niepełnosprawności intelektualnej. Badanie takie byłoby głosem w dyskusji dwóch grup psychologów rozwojowych (tzw. „konserwatystów” i „liberałów”) o naturze rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną – czy rozwój przebiega u wszystkich w takiej samej sekwencji czy innej, i to różnej w zależności od przyczyn niepełnosprawności (por. Hodapp, Burack i Zigler, 1995). Musiałoby to być ponownie badanie podłużne, tak, aby ocenić ewentualne różnice lub podobieństwa w przebiegu i efektach rozwoju.

Trzeci problem, który wyłonił się w toku analizy literatury przedmiotu, dotyczy szerszego ujęcia wkraczania w dorosłość. Zakłada się, że poza tożsamością ważnym subiektywnym wskaźnikiem wkroczenia w dorosłość jest poczucie bycia dorosłym człowiekiem (por. Côté, 1997; Piotrowski, 2015). Zgodnie z moją wiedzą, badanie poczucia dorosłości nie zostało dotąd przeprowadzone wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną. Warto byłoby także zbadać treść tożsamości osób z niepełnosprawnością (jej poczucie – por. Pilarska i Suchańska, 2015).

O ile, jak wykazały własne badania, zmiana natężenia wymiarów rozwoju tożsamości osób sprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną przebiega w podobny sposób, o tyle znaczące różnice mogą występować w zakresie treści tożsamości. Jak wskazują wyniki własnego badania, liczba ofert w środowisku osób niepełnosprawnych jest mniejsza, a to musi przekładać się na ograniczenia eksploracji i podejmowania zobowiązań w określonych obszarach. Wydaje się, że jest to najważniejszy kierunek badań, który może powiedzieć dużo więcej o naturze tożsamości osób niepełnosprawnych intelektualnie.

#### **6.4. Znaczenie praktyczne przeprowadzonego badania**

Choć przeprowadzone badanie miało charakter badania podstawowego, to ma też pewną wartość aplikacyjną. Podstawową korzyścią praktyczną jest przygotowanie narzędzi badawczych przystosowanych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu

lekkim. Szczególnego przygotowania wymagała skala *DIDS/PL* do badania wymiarów rozwoju tożsamości. Jej wersja zmodyfikowana została sprawdzona i przystosowana do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną (Rękosiewicz, 2015a).

*Kwestionariusz Partycypacji Społecznej* (Rękosiewicz, 2013a) oraz *Kwestionariusz Percepcji Stylów Wychowawczych* (Rękosiewicz i Wysota, 2014), w związku ze swoją prostą konstrukcją okazały się w swojej oryginalnej wersji możliwe do wykorzystania w badaniu osób o ograniczeniach w funkcjonowaniu intelektualnym. Konieczna była jedynie zmiana procedury przeprowadzania badania. Wymienione narzędzia mogą być stosowane wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, tak w badaniach naukowych, jak i w diagnozie psychologicznej dla celów praktycznych.

Wyniki badania dają też pewne ważne wskazówki do pracy psychologicznej z tą grupą osób w zakresie pomocy, szczególnie wspierania rozwoju. Wyniki przeprowadzonego badania są zgodne z podstawowym ich założeniem, mianowicie z założeniem o możliwości rozwoju tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Późna adolescencja okazała się etapem, w którym zachodzą co prawda niewielkie, ale dostrzegalne zmiany w rozwoju zobowiązań osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jest to ważna informacja dla opiekunów i specjalistów pracujących z niepełnosprawną młodzieżą. Odpowiednie wsparcie może mieć w tym wieku kluczowe znaczenie dla kształtowania się ich tożsamości. Ważnym zadaniem specjalistów pracujących z opiekunami, nauczycielami czy innymi znaczącymi osobami w środowisku osób niepełnosprawnych wkraczających w dorosłość byłoby więc zachęcanie do tworzenia warunków do swobodnej eksploracji i podejmowania zobowiązań, ale przede wszystkim inicjowania i wzmacniania orientowania tranzytywnego, tak kluczowego w procesie formowania się tożsamości. Ten ostatni element może mieć istotne znaczenie także w prewencji problemów w rozwoju tożsamości.

## **6.5. Podsumowanie**

Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną stanowią największą grupę wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną. Choć poziom ich funkcjonowania intelektualnego odbiega od normy, to jednak w znacznej mierze funkcjonują one społecznie w sposób podobny, jak osoby sprawne. Jako osoby dorosłe podejmują przynajmniej niektóre z ról społecznych typowych dla ich rówieśników w normie intelektualnej.

Zrealizowany projekt badawczy nakierowany był na poszukiwanie mechanizmów odpowiedzialnych za kształtowanie się tożsamości w grupie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Są to zjawiska słabo znane i jak dotąd rzadko badane, co sprawia, że przeprowadzone badanie miało nowatorski charakter. Podjęcie badań podłużnych wymiarów rozwoju tożsamości wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną jest także, zgodnie z moją wiedzą, pierwszą tego typu próbą. W projekcie skorzystałam ze stosunkowo nowych, choć coraz intensywniej poddawanych badaniom empirycznym, teorii - rozwoju tożsamości według Luyckx'a i in. (2006), wyłaniającej się dorosłości Arnetta (2000), a także oryginalnych i stosunkowo mało znanych koncepcji stylów wychowawczych Hersey'a i Campbella (1999) i typów partycypacji społecznej Reindersa i in. (Reinders, Bergs-Winkels, Butz, Claßen, 2001). Badania przyniosły nową wiedzę w obszarze dotąd słabo poznanym i nadal wymagającym lepszego zrozumienia – obszarze budowania przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną jednego z subiektywnych wskaźników dorosłości – osobistej tożsamości.

Projekt badawczy opierał się na założeniu, że wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną mamy do czynienia nie tyle z odraczaniem, co raczej z opóźnionym wejściem w dorosłość. Obydwa zjawiska rozumieć można jako niepodejmowanie w czasie typowym dla poprzednich pokoleń zadań rozwojowych czy ról społecznych wczesnej dorosłości i późniejsze kształtowanie się poczucia bycia dorosłym człowiekiem oraz osiągnięcie dojrzałej tożsamości. Każde ze zjawisk ma jednak inne przyczyny (por. Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2011). Wejście w dorosłość może być odraczane z przyczyn ekonomicznych i społeczno-kulturowych, np. z powodu społecznego oczekiwania coraz dłuższego kształcenia się, przyzwolenia na przedłużoną eksplorację młodych ludzi, czy niepewności ekonomicznej. Odroczenie jest przy tym albo: (1) przejawem własnej woli, wyrazem korzystania z dobrodziejstw młodości przy społecznej aprobacie dla przedłużonej eksploracji bez zobowiązań czyli społecznej akceptacji dla moratorium, albo (2) wyrazem przystosowania się do wymogów rynku pracy (potrzeba dłuższego kształcenia, mała liczba miejsc pracy dla młodych ludzi, trudności z uzyskaniem samodzielności finansowej). Odraczanie dorosłości wpisuje się dziś w fazę wyłaniającej się dorosłości nie tylko w Polsce.

Opóźnianie wejścia w dorosłość, przeciwnie, wywołane jest ograniczeniami ze strony środowiska, mimo potrzeby jednostki, co do pełnienia nowych ról i związanego z tym tak eksplorowania, jak i zobowiązywania się. Można obrazowo powiedzieć, że gdy mamy do

czynienia z odraczaniem, środowisko samo daje możliwości eksplorowania, lub, przynajmniej, daje przyzwolenie na eksplorowanie zanim dokona się zobowiązań. Przy opóźnieniu, środowisko ogranicza korzystanie z ofert i samo ich nie tworzy. Zarówno u osób sprawnych, jak i z niepełnosprawnością możemy mieć do czynienia z opóźnieniem i odraczaniem. Wydaje się jednak, że otoczenie społeczne jest wobec osób z ograniczeniami funkcjonowania intelektualnego bardziej rygorystyczne i bardziej ogranicza możliwości eksploracji i zobowiązywania się – na zasadzie „jesteś wiecznym dzieckiem, a to rola przeznaczona dla dorosłego”.

Osoby sprawne spotykają się z przyzwoleniem na przedłużoną eksplorację. U osób z niepełnosprawnością intelektualną mamy zwykle do czynienia z odmienną sytuacją. Nie podejmują one niektórych ról okresu dorosłości (lub podejmują rzadko) – jak roli rodzica czy małżonka. Bywa także, że wbrew własnej woli i mimo takiej potrzeby, środowisko nie oferuje im np. roli pracownika. Ich późniejsze wkraczanie w dorosłość nie zawsze jest więc wyrazem ich własnej woli. Bywa też efektem oddziaływania środowiska rodzinnego i szerszego - sąsiedzkiego, edukacyjnego (przedszkolnego, szkolnego), czy związanego z rynkiem pracy, które nie tworzą ofert działania adekwatnych do potrzeb i możliwości tych osób, a czasem wręcz hamują tendencje młodych niepełnosprawnych osób do samodzielności, wypróbowywania się w dorosłych rolach. To hamowanie wywołane może być lękiem przed osobami z niepełnosprawnością intelektualną, czy brakiem wiedzy na ich temat lub wiedzą błędną.

Jeśli osoby z niepełnosprawnością intelektualną spostrzegane są społecznie jako osoby nieporadne i niezdolne do stania się w pełni dorosłymi ludźmi, to automatycznie mniejsze jest przyzwolenie na ich usamodzielnianie się. Powstaje błędne koło: osoby niepełnosprawne uznawane są za niezdolne do dorosłego, samodzielnego życia → ewentualne przejawy ich dążenia do samodzielności są hamowane (bo są traktowane jako niemożliwe do osiągnięcia) → osoby niepełnosprawne wycofują się z samodzielności → osoby niepełnosprawne są spostrzegane jako niesamodzielne. Ograniczenia funkcjonowania intelektualnego są bez wątpienia czynnikiem utrudniającym samodzielność, ale nie uniemożliwiającym jej, szczególnie wśród osób o lekkim stopniu niepełnosprawności. Zachowania otoczenia społecznego mogą zatem prowadzić do zaburzeń we wkraczaniu w dorosłość, a problemy te stają się wtórnym skutkiem niepełnosprawności i dalej ją pogłębiają.

Spośród dwóch ważnych subiektywnych wskaźników dorosłości – poczucia bycia dorosłym i osobistej tożsamości, badałam to ostatnie. Przed podjęciem badań zakładałam, że osoby z niepełnosprawnością różnią się pod względem tożsamości od osób sprawnych, ale że różnice te wywołane są zarówno poziomem funkcjonowania intelektualnego, jak i kontekstem społecznym, w którym żyją (tj. mamy do czynienia u nich z opóźnieniem, a nie odraczeniem dorosłości). Jak się okazało, chociaż środowiska tych dwóch grup różnią się od siebie (szczególnie pod względem liczby dostępnych ofert działania oraz elastyczności stylów wychowawczych matek), to różnice te nie spowodowały, że tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną rozwijała się wolniej niż osób sprawnych.

Zgodnie z wynikami przeprowadzonego badania osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie różnią się w dużym stopniu pod względem tożsamości od sprawnych rówieśników. Jednocześnie, kontekst społeczny ich rozwoju jest nieco inny, ale nie udowodniono wpływu badanych czynników społecznych na rozwój ich tożsamości. W podobny sposób poszukują one (przynajmniej we własnej ocenie) najlepszych dla siebie wyborów dotyczących dorosłego życia, podejmują ważne decyzje, oceniają dokonane wybory, a z podjętymi decyzjami czują się dobrze i mają poczucie, że decyzje te im odpowiadają. Poziom obaw związanych z tymi działaniami jest także podobny do ich poziomu u osób sprawnych. Na uzyskane wyniki w zakresie wymiarów rozwoju tożsamości szczególny wpływ miała orientacja tranzytywna, równie silna lub nawet silniejsza niż wśród osób sprawnych. Jednocześnie trudno sobie wyobrazić, aby żadnych różnic pomiędzy tymi, różnie przecież intelektualnie funkcjonującymi, grupami nie było. Być może tkwią one w treści tożsamości – w konkretnych obszarach, np. edukacyjnym, zawodowym, religijnym, czy w obszarze tzw. życia prywatnego.

Uzyskane wyniki wskazują więc, że rozwój tożsamości osób sprawnych i z lekką niepełnosprawnością intelektualną przebiega w podobny sposób, nie pozwalają jednak na stwierdzenie, czy wkraczanie w dorosłość (w obszarze kształtowania tożsamości) osób niepełnosprawnych jest odroczone, czy opóźnione. Pojawia się pytanie o to, jakie inne czynniki społeczne mogą brać udział w formowaniu tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak ich tożsamość rozwija się w dłuższej niż 12-miesięczna perspektywie. Konieczne jest więc podjęcie dalszych badań – również w planie podłużnym, być może z krótszymi odstępami pomiędzy pomiarami, a na pewno przeprowadzane w dłuższym czasie niż 12 miesięcy, tak aby uchwycić moment przemian w zakresie tożsamości. Trzeba jednak

wziąć pod uwagę, że możemy nie mieć do czynienia ze zmianami skokowymi, ale powolnymi zmianami rozłożonymi w czasie.

Na koniec warto podkreślić, iż Skala *DIDS/PL-1* okazała się narzędziem rzetelnym i trafnym i może z powodzeniem być wykorzystywana w badaniach osób z niepełnosprawnością intelektualną, dając tym samym możliwość głębszego poznania procesu kształtowania się tożsamości tej grupy społecznej.

## Literatura

- Adams, G. R., Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19, 429–442. doi: 10.1006/jado.1996.0041
- American Psychiatric Association (2013b). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- American Psychological Association (2013a). *Highlights of changes from DSM-IV-TR to DSM-5*.
- Amiot, C. E., de la Sablonniere, R., Terry, D. J., Smith, J. R. (2007). Integration of social identities in the self: toward a cognitive-developmental model. *Personality and Social Psychology Review*, 11, 364-388. doi: 10.1177/1088868307304091
- Amsterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychobiology*, 5, 297-305.
- Arias, D. F., Hernandez, A. M. (2007). Emerging adulthood in Mexican and Spanish youth: theories and realities. *Journal of Adolescent Research*, 22, 476–503. doi: 10.1177/0743558407305774
- Arnett, J. J. (1994). Are college students adults? Their conceptions of the transition to adulthood. *Journal of Adult Development*, 1, 154–168.
- Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth and Society*, 29, 1-23. doi: 10.1177/0044118X97029001001
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: the contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295–315. doi: 10.1159/000022591
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480. doi: 10.1037/0003-066X.55.5.469
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133–143. doi: 10.1023/A:1026450103225
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: the winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2007). Afterward: aging out of care - toward realizing the possibilities of emerging adulthood. *New directions for youth development*, 113, 151-161. doi: 10.1002/yd.207
- Arnett, J. J., Galambos, N. L. (2003). Culture and conceptions of adulthood. W: J. J. Arnett, N. L. Galambos (red.), *New directions for child and adolescent development: exploring cultural conceptions of the transition to adulthood* (nr 100, s. 91-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Arnett, J. J., Jensen, L. A. (2002). A congregation of one: individualized religious beliefs among emerging adults. *Journal of Adolescent Research*, 17, 451–467. doi: 10.1177/0743558402175002
- Atak H., Taştan N. (2012), Agency in the emerging adulthood period: an introductory study in Turkey. *European Journal of Social Sciences*, 32, 97-107.
- Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy, cz. 6.* (2009). PFRON.  
[https://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania\\_i\\_analzy/Raport\\_CZESC\\_1z6\\_final.pdf](https://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania_i_analzy/Raport_CZESC_1z6_final.pdf)
- Baker, B. L., Blacher, J., Crnic, K. A., Edelbrock, C. (2002). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 433-444. doi: 10.1352/0895-8017(2002)107:0.CO;2
- Bakiera, L., Stelter, Ż. (2010). Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych intelektualnie. W: A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób*

- z ograniczeniami sprawności (s. 143–163). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Barnes, C., Mercer, G. (2008). *Niepełnosprawność*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2007). *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Beart, S., Hardy, G., Buchan, L. (2005). How people with intellectual disabilities view their social identity: a review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 47-56. doi: 10.1111/j.1468-3148.2004.00218.x
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Berzonsky, W. M., Weiner, A., S., Raphael, D. (1975). Interdependence of formal reasoning. *Developmental Psychology*, 11, 258. doi: 10.1037/h0076449
- Biernat, R. (2006). Percepcja postaw rodzicielskich przez młodzież upośledzoną w stopniu lekkim i młodzież pełnosprawną. *Szkoła Specjalna*, 233, 40-53.
- Błaszak, M., Przybylski, Ł. (2010). *Rzeczy są dla ludzi. Niepełnosprawność i idea uniwersalnego projektowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bokszański, Z. (2006). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bokus, B. (1988). Interakcje rówieśnicze: diagnoza aktywności społecznej dzieci upośledzonych umysłowo, W: M. Kościelska (red.), *Studia z psychologii klinicznej dziecka: praca zbiorowa* (s. 117-144). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bosma, H. A., Kunnen, S. E. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: a review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66. doi:10.1006/drev.2000.0514
- Broderick, P. C., Korteland, C. (2004). A prospective study of rumination and depression in early adolescence. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9, 383 – 394. doi:
- Brubaker, R., Cooper, F. (2000). Beyond “identity”. *Theory and Society*, 29, 1–47.
- Brzezińska, A. I. (1992). Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, W: A. I. Brzezińska, M. Burtowy (red.), *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej* (s. 78–94). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brzezińska, A. I. (2007). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. I., Czub, T., Czub, M., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2012). Postponed or delayed adulthood? W: E. Nowak, D. Schrader, B. Zizek (red.), *Educating competencies for democracy* (s. 135-157). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Brzezińska, A. I., Czub, T., Hejmanowski, Sz., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2012). Determinants of identity formation during the transition from adolescence to adulthood. *Culture and Education*, 5, 23-50.
- Brzezińska, A. I., Czub, T., Nowotnik, A., Rękosiewicz, M. (2012). Supporting Polish youth in the transition into adulthood. Discussion connected with *Youth 2011' Report*. *Culture and Education*, 5, 244-257.
- Brzezińska, A. I., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2011). Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt? *Nauka*, 4, 67-107.

- Brzezińska, A. I., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rycielski, P. (2008). *Aktywność osób z ograniczeniami sprawności na rynku pracy: czynniki wspomagające i czynniki ryzyka* (seria *Osoby Niepełnosprawne*, t. 4). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SWPS Academica/EFS.
- Brzezińska, A. I., Kaczan, R., Rycielska, L. (2010). *Czas, plany, cele. Perspektywa czasowa osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I., Piotrowski, K. (2009). Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wylaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*. *Studia Psychologiczne*, 47, 93-109.
- Brzezińska, A. I., Piotrowski, K. (2010). Polska adaptacja *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*. *Polskie Forum Psychologiczne*, 15, 66–84.
- Brzezińska, A. I., Piotrowski, K. (2016 – w druku). Rozwój tożsamości w kontekście edukacyjnym: 2-letnie badania podłużne uczniów różnych typów szkół ponadgimnazjalnych. *Roczniki Psychologiczne*, 3.
- Brzezińska, A. I., Piotrowski, K., Garbarek-Sawicka, E., Karowska, K., Muszyńska, K. (2010). Wymiary tożsamości a ich podmiotowe i kontekstowe korelaty. *Studia Psychologiczne*, 49, 81–93.
- Brzezińska, A. I., Rękosiewicz, M., Piotrowski, K. (2016). Plany edukacyjne i zawodowe uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych a wymiary rozwoju ich tożsamości. *Edukacja*, 1(136), 75-89.
- Brzezińska, A. I., Syska, W. (red.) (2016). *Ścieżki wkraczania w dorosłość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I., Zwolińska, K. (2010). Marginalizacja osób z ograniczeniami sprawności na skutek zaburzeń psychicznych. *Polityka Społeczna*, 2, 16-22.
- Buhl, H. M., Lanz, M. (2007). Emerging adulthood in Europe: common traits and variability across five European countries. *Journal of Adolescent Research*, 22, 439–443. doi: 10.1177/0743558407306345
- Burack, J. A., Russo, N., Flores, H., Iarocci, G., Zigler, E. (2012). The more you know the less you know, but that's ok: developments in the developmental approach to intellectual disability. W: J. A. Burack, R. M. Hodapp, G. Iarocci, E. Zigler (red.), *The Oxford handbook of intellectual disability and development* (s. 3-12). Oxford: Oxford University Press.
- Burack, R. M., Hodapp, G. Iarocci, E. Zigler (2012) (red.), *The Oxford handbook of intellectual disability and development*. Oxford: Oxford University Press.
- Bynner, J. (2005). Rethinking the youth phase of the life course: the case for emerging adulthood. *Journal of Youth Studies* 8, 367–384. doi: 10.1080/13676260500431628
- Campbell, E., Adams, G. R., Dobson, W. R. (1984). Familial correlates of identity formation in late adolescence: a study of the predictive utility of connectedness and individuality in family relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 509–525. doi: 10.1007/BF02088596
- Carnaby, S., Lewis, P., Martin, D., Naylor, J., Stewart, D. (2003). Participation in transition review meetings: a case study of young people with learning disabilities leaving a special school. *British Journal of Special Education*, 30, 187-193. doi: 10.1111/j.0952-3383.2003.00309.x
- Cauble, M. (1976). Formal operations, ego identity, and principled morality: are they related?. *Developmental Psychology*, 12, 363-364. doi: 10.1037/0012-1649.12.4.363
- Chodyncka, A. M., Rycielski, P. (2008). *Inni czy podobni? Charakterystyka osób z ograniczeniem sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SWPS Academica/EFS.
- Clancy, S. M., Dollinger, S. J. (1993). Identity, self, and personality: identity status and the Five – Factor Model of Personality. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 227–245. doi:

10.1207/s15327795jra0303\_2

- Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20, 577-597. doi: 10.1006/jado.1997.0111
- Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5, 117-134. doi: 10.1080/13676260220134403
- Côté, J. E. (2006). Identity studies: how close are we to establishing a social science of identity? An appraisal of the field. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6, 3-25.
- Côté, J. E. (2014). The dangerous myth of emerging adulthood: an evidence-based critique of a flawed developmental theory. *Applied Developmental Science*, 18, 177-188. doi: 10.1080/10888691.2014.954451
- Côté, J. E., Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency, and culture. A social psychological synthesis*. Londyn: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Craig, J., Draig, F., Withers, P., Hatton C., Limb, K. (2002). Identity conflict in people with intellectual disabilities: what role do service-providers play in mediating stigma? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15, 61-72. DOI: 10.1046/j.1360-2322.2002.00101.x
- Crocetti, E., Luyckx, K., Scrignaro, M., Sica, L. S. (2011). Identity formation in Italian emerging adults: a cluster-analytic approach and associations with psychosocial functioning. *European Journal of Developmental Psychology*, 8, 558-572. doi:10.1080/17405629.2011.576858
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: from three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 983-996. doi:10.1007/s10964-007-9222-2
- Crocetti, E., Schwartz, S. J., Fermani, A., Klimstra, T., Meeus, W. (2011). A cross-national study of identity status in Dutch and Italian adolescents. Status distributions and correlates. *European Psychologist*, 17, 171-181. doi: 10.1027/1016-9040/a000076
- Czapiński, J., Panek, T. (2015). *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czub, T., Brzezińska, A. I., Czub, M., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2012). Regulatory role of the shame in the identity development. *Culture and Education – Chinese edition*, 7, 38-51.
- Danielsen, L. M., Lorem, A. E., Kröger, J. (2000). The impact of social context on the identity-formation process of Norwegian late adolescents. *Youth and Society*, 31, 332-362. doi: 10.1177/0044118X00031003004
- Das Dores Guerreiro, M., Abrantes, P. (2004). Moving into adulthood in a southern European country: transitions in Portugal. *Portuguese Journal of Social Science*, 3, 191-209. doi: 10.1386/pjss.3.3.191/1
- Diament, M. (2010). Obama signs bill replacing 'mental retardation' with 'intellectual disability'. *Disability Scoop*, 2010/10/05. Pobrane z: [www.disabilityscoop.com/2010/10/05/obama-signs-rosas-law/10547/](http://www.disabilityscoop.com/2010/10/05/obama-signs-rosas-law/10547/)
- Dubisz, S. (red.). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS (przekład Aleksander Gomola).

- Evans, D. W. (1998). Development of the self-concept in children with mental retardation: organismic and contextual factors. W: J. A. Burack, R. M. Hodapp, E. Zigler (red.), *Handbook of mental retardation and development* (s. 462–480). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fadjukoff, P. (2007). *Identity formation in adulthood*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Fadjukoff, P., Kokko, K., Pulkkinen, L. (2007). Implications of timing of entering adulthood for identity achievement. *Journal of Adolescent Research*, 22, 504-530. doi: 10.1177/0743558407305420
- Florian, V., Findler, L. (2001). Mental health and marital adaptation among mothers of children with cerebral palsy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 358-367. doi: 10.1037/0002-9432.71.3.358
- Fraćkowiak, T. (1996). Tożsamość człowieka upośledzonego umysłowo: niezrozumiała odmienność, kryzys identyfikacyjny i edukacyjny dylemat. W: W. Dykcik (red.) *Spoleczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych. Od diagnoz do prognoz i do działań* (s. 61–70). Poznań: Wydawnictwo ERUDITUS.
- Gąciarz, B. (2014). Przemyśleć niepełnosprawność na nowo. Od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej. *Studia Socjologiczne*, 2, 15-42.
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston MA: Houghton Mifflin.
- Goodley, D., Hughes, B., Davis, L. (2012). *Disability and social theory: new developments and directions*. Palgrave Macmillan.
- Grob, A., Krings, F., Bangerter, A. (2001). Life markers in biographical narratives of people from three cohorts: a life span perspective in its historical context. *Human Development*, 44, 171 – 190. doi: 10.1159/000057057
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222. doi:10.1177/074355488723003
- Grzegorek, A. (2008). Co psycholog może mieć na myśli, kiedy mówi o tożsamości? W: D. Kubacka-Jasiecka, M. Kuleta (red.), *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości* (s. 17-32). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- GUS (2003). *Osoby niepełnosprawne oraz ich gospodarstwa domowe 2002*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2010). *Podstawowe informacje o rozwoju demograficznym Polski w latach 2000-2009*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2012). *Narodowy spis powszechny ludności i mieszkań 2011*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny
- GUS (2015). *Podstawowe informacje o rozwoju demograficznym Polski do 2014 roku*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Hassall, R., Rose, J., McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: the effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 6, 405-418. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00673.x
- Hauser-Cram, P., Warfield, M. E., Shonkoff, J. P., Krauss, M. W. (2001). The development of children with disabilities and the adaptation of their parents: theoretical perspectives and empirical evidence. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66, 6-21.
- Havighurst, R. J. (1981). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.

- Helson, R., Srivastava, S. (2001). Three paths of adult development: conservers, seekers and achievers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 995-1010. doi: 10.1037/0022-3514.80.6.995
- Helson, R., Stewart, A. J., Ostrove, J. (1995). Identity in three cohorts of midlife women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 544-557. doi: 10.1037/0022-3514.69.3.544
- Hermans, H. J. M., Dimaggio, G. (2007). Self, identity, and globalization in times of uncertainty: a dialogical analysis. *Review of General Psychology*, 11, 31-61. doi: 10.1037/1089-2680.11.1.31
- Hersey, P., Blanchard, K. H. (1974). So you want to know your leadership style? Measuring how you behave in a situational leadership framework. *Training and Development*, 2, 22-37.
- Hersey, P., Campbell, R. (1999). *Situational Parenting*. Escondido: Center for Leadership Studies.
- Hodapp, R. M. (2007). Families of persons with Down syndrome: new perspectives, findings, and research and service needs. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 279-287. doi: 10.1002/mrdd.20160
- Hodapp, R. M., Burack, J. A., Zigler, E. (1995). The developmental perspective in the field of mental retardation. W: J. A. Burack, R. M. Hodapp, E. Zigler (red.), *Issues in the developmental approach to mental retardation* (s. 3-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodapp, R. M., Burack, J. A., Zigler, E. (1998). Developmental approaches to mental retardation: a short introduction. W: J. A. Burack, R. M. Hodapp, E. Zigler (red.), *Handbook of mental retardation and development* (s. 3-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodapp, R. M., Dykens, E. M. (2003). Mental retardation (intellectual disability). W: E. J. Mash, R. A. Barkley (red.), *Child Psychopathology. Second edition* (s. 486-519). New York, London: The Guilford Press.
- Hofer, J., Chasiotis, A., Kiessling, F., Busch, H. (2006). Quality of familial relations in childhood and ego identity formation: the moderating influence of dispositions of action control. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6, 117-140. doi: 10.1207/s1532706xid0602\_1
- Hogansen, J. M., Powers, K., Geenen, S., Gil-Kashiwabara, E., Powers, L. (2008). Transition goals and experiences of females with disabilities: youth, parents and professionals. *Exceptional Children*, 74, 215-234.
- Hornowska, E. (2007). *Model wychowania sytuacyjnego (Situational Parenting) P. Hersey'a i K. H. Blancharda: podstawowe pojęcia i dynamika*. Poznań: Instytut Psychologii UAM (maszynopis niepublikowany).
- <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/ksztalcenie-dzieci-niepelnosprawnych-rozporzadzenie-podpisane.html>
- Hudson, B. (2003). From adolescence to young adulthood: the partnership challenge for learning disability services in England. *Disability and Society*, 18, 259-276. doi: 10.1080/0968759032000052851
- Izdebski, Z. (2005). Postawy Polaków wobec seksualności osób niepełnosprawnych ruchowo i intelektualnie. W: J. Głodkowska, A. Giryński (red.), *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną – uwalnianie od schematów i uprzedzeń* (s. 35-48). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Jankowski, P., Rękosiewicz, M. (2013). Type of social participation and regulation of emotion among upper secondary school students. *Polish Psychological Bulletin*, 3, 196-204. doi: 10.2478/ppb-2013-0035
- Jowell, R. (2007). *Central co-ordinating team. European Social Survey 2006/2007: technical report*. London: Centre for Comparative Social Surveys, City University.

- Julius, M. (2002). Identität, Selbstkonzept von Menschen mit geistiger Behinderung. *Behindertenpädagogik*, 39, 175-194.
- Kaczan, R., Brzezińska, A. I., Wojciechowska, J. (2013). Social participation, identity style and identity dimensions in late adolescence among students of three types of vocational schools. *Polish Psychological Bulletin*, 3, 310-321. doi: 10.2478/ppb-2013-0034
- Karaś, D., Ciecuch, J., Negru, O., Crocetti, E. (2015). Relationships between identity and well-being in Italian, Polish, and Romanian emerging adults. *Social Indicators Research*, 3, 727-743. doi: 10.1007/s11205-014-0668-9
- Karaś, D., Kłym, M., Wasilewska, Ż. M., Rusiak, D., Ciecuch, J. (2012). Wymiary tożsamości a satysfakcja z życia u studentów i pracujących. *Studia Psychologica*, 12, 25-45.
- Keil, S., Crews, N. (2008). Post-16 and post-18 transitions of young people with visual impairment in Wales. *British Journal of Visual Impairment*, 26, 190-201. doi: 10.1177/0264619607088281
- Kendall, P. C. (2012). *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kidwell, J. S., Dunham, R. M., Bacho, R. A., Pastorino, E., Portes, P. R. (1995). Adolescent identity exploration: a test of Erikson's theory of transitional crisis. *Adolescence*, 30, 785-793.
- Kins, E., Beyers, W., Soenens, B., Vansteenkiste, M. (2009). Patterns of home leaving and subjective well-being in emerging adulthood: the role of motivational processes and parental autonomy support. *Developmental Psychology*, 45, 1416-1429. doi: 10.1037/a0015580
- Klimstra, T. A., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A., Branje, S. J., Meeus, W. H. (2010). Identity formation in adolescence: change or stability?. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 150-162. doi: 10.1007/s10964-009-9401-4
- Klimstra, T. A., Luyckx, K., Hale III, W. A., Frijns, T., van Lier, P. A., Meeus, W. H. (2010). Short-term fluctuations in identity: introducing a micro-level approach to identity formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 191-202. doi: 10.1037/a0019584
- Koepke, S., Denissen, J. J. A. (2012). Dynamics of identity development and separation-individuation in parent-child relationships during adolescence and emerging adulthood – a conceptual integration. *Developmental Review*, 32, 67-88. doi: 10.1016/j.dr.2012.01.001
- Kokko, K., Pulkkinen, L., Mesiäinen, P. (2009). Timing of parenthood in relation to other life, transitions and adult social functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 356-365. doi: 10.1177/0165025409103873
- Konstam, V. (2007). *Emerging and young adulthood. Multiple perspectives, diverse narratives*. New York: Springer.
- Kościelska, M. (2000). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: PWN.
- Kowalik, S. (1996). *Psychospoleczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Interart.
- Kowalik, S. (2003). Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (tom 3, s. 797-819). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kowalik, S. (2006). Psychologia niepełnosprawności umysłowej. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (tom 2, s. 135-156). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalik, S. (2007). *Psychologia rehabilitacji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kozielecki, J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Krejtz, K., Krejtz, I. (2005). Metoda analizy treści – teoria i praktyka badawcza. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze* (tom 1, s. 129-149). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kröger, J., Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: origins, meanings, and interpretations. W: S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (red.), *Handbook of identity theory and research* (s. 31-54). New York: Springer.
- Kroger, J., Martinussen, M., Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: a meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683-698. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.11.002
- Kunnen, E. S., Wassink, M. E. K. (2003). An analysis of identity change in adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3, 347-366. doi: 10.1207/S1532706XID0304\_03
- Lanz, M., Tagliabue, S. (2007). Do I really need someone in order to become an adult? Romantic relationships during emerging adulthood in Italy. *Journal of Adolescent Research*, 22, 531-549. doi: 10.1177/0743558407306713
- Larkin, P., Jahoda, A., MacMahon, K., Pert, C. (2012). Interpersonal sources of conflict in young people with intellectual disabilities at transition from adolescence to adulthood. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 29-38. doi: 10.1111/j.1468-3148.2011.00652.x
- Leiper, R. N. (1981). *The relationship of cognitive developmental structures to the formation of ego identity in young men* (Doctoral dissertation, Simon Fraser University. Theses (Dept. of Psychology)).
- Leonard, H., Wen, X. (2002). The epidemiology of mental retardation: challenges and opportunities in the new millennium. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8, 117-134. doi: 10.1002/mrdd.10031
- Liberska, H. (2007a). Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (s. 53-74). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Liberska, H. (2007b). Współczesny obraz moratorium. W: B. Harwas – Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Luyckx, K., Duriez, B., Klimstra, T. A., De Witte, H. (2010). Identity statuses in young adult employees: prospective relations with work engagement and burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 339-349. doi:10.1016/j.jvb.2010.06.002
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42, 366-380. doi: 10.1037/0012-1649.42.2.366
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Validation of an integrative model of adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361-378. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.03.008
- Luyckx, K., Klimstra, T. A., Duriez, B., Van Petegem, S., Beyers, W. (2013). Personal identity processes from adolescence through the late 20s: age trends, functionality, and depressive symptoms. *Social Development*, 4, 701-721. doi: 10.1111/sode.12027
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: extending the four-dimensional model of identity

- formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58-82. doi:10.1016/j.jrp.2007.04.004
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. W: S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (red.), *Handbook of identity theory and research* (s. 77-98). New York: Springer.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Pollock, S. (2008). Employment, sense of coherence and identity formation: contextual and psychological processes on the pathway to sense of adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 23, 566-591. doi: 10.1177/0743558408322146
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. (2008). Developmental typologies of identity formation and adjustment in female emerging adults: a latent class growth analysis approach. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 595-619.
- Luyckx, K., Seiffge-Krenke, I., Schwartz, S. J., Goossens, L., Weets, I., Hendrieckx, C., Groven, C. (2008). Identity development, coping, and adjustment in emerging adults with a chronic illness: the sample case of type 1 diabetes. *Journal of Adolescent Health*, 43, 451-458. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.04.005
- Luyckx, K., Soenens, B., Goossens, L. (2006). The personality-identity interplay in emerging adult women: convergent findings from complementary analysis. *European Journal of Personality*, 20, 195-215. doi: 10.1002/per.579
- Luyckx, K., Soenens, B., Goossens, L., Beckx, K., Wouters, S. (2008). Identity exploration and commitment in late adolescence: correlates of perfectionism and mediating mechanisms on the pathway to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27, 336-361. doi: 10.1521/jscp.2008.27.4.336
- Luyckx, K., Soenens, B., Goossens, L., Vansteenkiste, M. (2007). Parenting, identity formation, and college adjustment: a mediation model with longitudinal data. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7, 309-330. doi: 10.1080/15283480701600785
- Luyckx, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Berzonsky, M. D. (2007). Parental psychological control and dimensions of identity formation in emerging adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21, 546-550. doi: 10.1037/0893-3200.21.3.546
- Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 276-288. doi:10.1037/a0015349
- Macek, P., Bejček, J., Vaničková, J. (2007). Contemporary Czech emerging adults: generation growing up in the period of social changes. *Journal of Adolescent Research*, 22, 444-475. doi: 10.1177/0743558407305417
- MacMillan, R. (2007). Constructing adulthood: agency and subjectivity in adolescence and adulthood. *Advances in Life Course Research*, 11, 3-29.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego – identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558. doi: 10.1037/h0023281
- Marcia, J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2, 7-28. doi: 10.1207/S1532706XID0201\_02
- Marcia, J. E., Friedman, M. L. (1969). Ego identity status in college women. *Journal of Personality*, 38, 249-263. doi: 10.1111/j.1467-6494.1970.tb00007.x
- Markowitz, R. (2000). Identität, soziale Integration und Entstigmatisierung. *Gemeinsam Leben: Zeitschrift für integrative Erziehung*, 3, 112-120.

- Maulik, P. K., Mascarenhas, M. N., Mathers, C. D., Dua, T., Saxena, S. (2011). Prevalence of intellectual disability: a meta-analysis of population based studies. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 419-436. doi:10.1016/j.ridd.2010.12.018
- McDermott, S., Durkin, M. S., Schupf, N., Stein, Z. A. (2007). Epidemiology and etiology of mental retardation. W: J. W. Jacobson, J. A. Mulick, J. Rojahn (red.), *Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities* (s. 3-40). New York: Springer Science Business Media.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 569-598. doi:10.1007/BF01537355
- Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., Vollebergh, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review*, 19, 419-461. doi: 10.1006/drev.1999.0483
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G. H. (2002). Commitment and exploration as mechanisms of identity formation. *Psychological Reports*, 90, 771-785. doi:10.2466/PR0.90.3.771-785
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G., Engels, R. (2005). Separation-individuation revisited: on the interplay of parent-adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence. *Journal of Adolescence*, 28, 89-106. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.07.003
- Meeus, W., Van De Schoot, R., Keijsers, L., Schwartz, S. J., Branje, S. (2010). On the progression and stability of adolescent identity formation: A five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescence. *Child Development*, 81, 1565-1581.
- Mervis, C. B., Robinson, B. F. (2000). Expressive vocabulary ability of toddlers with Williams syndrome or Down syndrome: a comparison. *Developmental Neuropsychology*, 17(1), 111-126.
- Mianowska, E. (2008). *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Minczakiewicz, E. M. (1996). Perspektywy życiowe w wyobrażeniach dorastającej pełno- i niepełnosprawnej umysłowo młodzieży. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 7, 295-307.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2015). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*.  
<https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/ksztalcenie-dzieci-niepelnosprawnych-rozporzadzenie-podpisane.html> Pobrano dnia: 30.07.2015
- Moshman, D. (2011). *Adolescent rationality and development. Cognition, morality and identity*. New York / London: Psychology Press.
- Negru O. (2012), The time of your life: emerging adulthood characteristics in a sample of Romanian high school and university students. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 16, 357-367.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 400-424. doi: 10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x
- Nowak, B. (2014). Uwarunkowania poczucia jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym. *Szkoła Specjalna*, 2, 98-110.
- Ocampo, K. A., Knight, G. P., Bernal, M. E. (1997). The development of cognitive abilities and social identities in children: the case of ethnic identity. *International Journal of Behavioural Development*, 21, 479-500. doi: 10.1080/016502597384758
- OECD (2014). *Education at a glance. 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2014-en

- Oleś, P. K. (2008). O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie. W: P. K. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura* (s. 41–84). Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Oleś, P. K. (2012). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2013). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pasternak, E. (2006). Ocena niektórych niekorzystnych czynników tkwiących w rodzinie uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim – w świetle opinii studentów pedagogiki specjalnej. W: Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska (red.), *Jakość życia a niepełnosprawność – konteksty psychopedagogiczne* (s. 185-190). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Pilarska, A., Suchańska, A. (2015). Procesy tożsamości i poczucie tożsamości: wzajemne powiązania oraz znaczenie dla zdolności do bliskości. *Studia Psychologiczne*, 3, 91-104. doi: 10.2478/V1067-010-0127-7
- Pindur-Dylak, A. (2002). Związki intymne a tożsamość psychospołeczna w okresie dorosłości. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości* (s. 85–110). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Piotrowski, K. (2010). *Wkraczanie w dorosłość. Tożsamość i poczucie dorosłości młodych osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Piotrowski, K. (2013a). Identity in adolescence and emerging adulthood: relationships with emotional and educational factors. *Polish Psychological Bulletin*, 44, 266-276. doi: 10.2478/ppb-2013-0030
- Piotrowski, K. (2013b). *Tożsamość osobista w okresie wkraczania w dorosłość. Sytuacja młodych osób z ruchowym ograniczeniem sprawności i ich sprawnych rówieśników*. Wielichowo: Wydawnictwo TIPI.
- Piotrowski, K. (2015). Identity capital in upper secondary school students. *Studia Psychologiczne*, 4, 45-59. doi: 10.2478/V1067-010-0139-6
- Piotrowski, K., Kaczan, R., Rękosiewicz, M. (2013). Off-time higher education as a risk factor in identity formation. *Polish Psychological Bulletin*, 44, 299-309. doi: 10.2478/ppb-2013-0033
- Plopa, M. (2005). *Więzi w małżeństwie i rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Rattansi, A., Phoenix, A. (2005). Rethinking youth identities: modernist and postmodernist framework. *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 5, 97-123. doi: 10.1207/s1532706xid0502\_2
- Reed, M. B., Bruch, M. A., Haase, R. F. (2004). Five-factor model of personality and career exploration. *Journal of Career Assessment*, 12, 223–238. doi: 10.1177/1069072703261524
- Reinders, H. (2006). *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit. Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Reinders, H., Bergs-Winkels, D., Butz, P., Claßen, G. (2001). Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Die horizontale Dimension sozialräumlicher Entfaltung. W: J. Mansel, W. Schweins, M. Ulbrich-Herrmann (red.), *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaftliche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung* (s. 200-216). München: Juventa Verlag.
- Reinders, H., Butz, P. (2001). Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 913-928.

- Rękosiewicz, M. (2012a). *W drodze do dorosłości. Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Wielichowo: Wydawnictwo TIPI.
- Rękosiewicz, M. (2012b). Właściwości tożsamości młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. *Studia Psychologiczne*, 3, 49-62. doi: 10.2478/v10167-010-0059-8
- Rękosiewicz, M. (2012c). Scenariusz wywiadów pt.: *Oferty działania w przeszłości (ODP) i Oferty działania obecnie (ODO)*. Instytut Psychologii UAM: maszynopis niepublikowany.
- Rękosiewicz, M. (2013a). *Kwestionariusz Partycypacji Społecznej (KPS)*: konstrukcja i analiza właściwości psychometrycznych. *Studia Psychologiczne*, 3, 35-52. doi: 10.2478/v10167-010-0071-4
- Rękosiewicz, M. (2013b). Type of social participation and identity formation in adolescence and emerging adulthood. *Polish Psychological Bulletin*, 44, 277-287. doi: 10.2478/ppb-2013-0031
- Rękosiewicz, M. (2014). Orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej w okresie wczesnej i późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości: kontekst edukacyjny. *Psychologia rozwojowa*, 19, 73-85.
- Rękosiewicz, M. (2015a). Konstrukcja zmodyfikowanej *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS/PL-1)* dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Studia Psychologiczne*, 3, 19-31. doi: 10.2478/V1067-010-0122-3
- Rękosiewicz, M. (2015b). Ten facts about emerging adulthood. W: K. Adamczyk, M. Wysota (red.), *Various aspects of young adults' functioning* (s. 15-30). Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Rękosiewicz, M., Brzezińska, A. I. (2011). Kształtowanie się tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania u osób z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły. *Studia Edukacyjne*, 18, 23-43.
- Rękosiewicz, M., Wysota, M. (2014). *Kwestionariusz Percepcji Stylów Wychowawczych (KPSW)*: konstrukcja i analiza właściwości psychometrycznych. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19, 495-504.
- Ricci, L. A., Hodapp, R. M. (2003). Fathers of children with Down's syndrome versus other types of intellectual disability: perceptions, stress and involvement. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 273-284. doi: 10.1046/j.1365-2788.2003.00489.x
- Rowe, I., Marcia, J. E. (1980). Ego identity status, formal operations, and moral development. *Journal of Youth and Development*, 9, 87-99.
- Schaffer, H. R. (2012). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Reeve, A., Snell, M. E., Spreat, S., Tasse, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L., Yeager, M. H. (2007). The renaming of *mental retardation*: understanding the change to the term *intellectual disability*. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, 116-124. doi: 10.1352/1934-9556(2007)45[116:TROMRU]2.0.CO;2
- Schultz, A. W., Liptak, G. S. (1998). Helping adolescents who have disabilities negotiate transitions to adulthood. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 21, 187-201. doi: 10.1080/014608698265401
- Schuppener, S. (2009). Muss die Identität bei Menschen mit geistiger Behinderung beschädigt sein? W: G. Dobsław, T. Klaus (red.), *Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSGB am 14.11.2008 in Kassel*, 45-57. Berlin: Eigenverlag der DGSGB.

- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research: a review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1, 7-58. doi:10.1207/S1532706XSCHWARTZ
- Schwartz, S. J. (2005). A new identity for identity research: recommendations for expanding and refocusing the identity literature. *Journal of Adolescent Research*, 20, 293-308. doi: 10.1177/0743558405274890
- Schwartz, S. J., Beyers, W., Luyckx, K., Soenens, B., Zamboanga, B. L., Forthun, L. F., Hardy, S. A., Vazsonyi, A. T., Ham, L. S., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., Waterman, A. (2011). Examining the light and dark sides of emerging adults' identity: a study of identity status differences in positive and negative psychosocial functioning. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 839-859. doi:10.1007/s10964-010-9606-6
- Schwartz, S. J., Coté, J. E., Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: two developmental routes in the individualization process. *Youth and Society*, 37, 201-229. doi: 10.1177/0044118X05275965
- Schwartz, S. J., Hardy, S. A., Zamboanga, B. L., Meca, A., Waterman, A. S., Picariello, S., . . . Forthun, L. F. (2015). Identity in young adulthood: links with mental health and risky behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 39-52. doi: 10.1016/j.appdev.2014.10.001
- Schwartz, S. J., Jensen, L. A., Larson, R. W. (red.) (2012). Identity around the world. *New Directions for Child and Adolescents Development*, nr 138.
- Schwartz, S. J., Kim, S. Y., Whitbourne, S. K., Zamboanga, B. L., Weisskirch, R. S., Forthun, L. F., Vazsonyi, A. T., Beyers, W., Luyckx, K. (2012). Converging identities: dimensions of acculturation and personal identity status among immigrant college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0030753
- Schwartz, S. J., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Hale, W. W., Frijns, T., Oosterwegel, A., ... Meeus, W. H. (2011). Daily dynamics of personal identity and self - concept clarity. *European Journal of Personality*, 25, 373-385. doi: 10.1002/per.798
- Schwartz, S. J., Mason, C. A., Pantin, H., Brown, C. H., Wang, W., Campo, A. E., Szapocznik, J. (2008). Relationships of social context and identity to problem behavior among high-risk Hispanic adolescents. *Youth & Society*, 4, 541-570, doi: 10.1177/0044118X08327506
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Luyckx, K., Meca, A., Ritchie, R. A. (2013). Identity in emerging adulthood reviewing the field and looking forward. *Emerging Adulthood*, 1(2), 96-113.
- Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Weisskirch, R. S., Rodriguez, L. (2009). The relationships of personal and ethnic identity exploration to indices of adaptive and maladaptive psychosocial functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 131-144. doi: 10.1177/0165025408098018
- Scior, K., Hamid, A., Hastings, R., Werner, S., Belton, C., Laniyan, A., Patel, M., Kett, M. (2015). *Intellectual disabilities: raising awareness and combating stigma - a global review*. London: University College London.
- Seiffge-Krenke, I. (2010). Predicting the timing of leaving home and related developmental tasks: parents' and children's perspectives. *Journal of Social and Personal Relationships* 27, 495-518. doi: 10.1177/0265407510363426
- Sethi, S., Bhargava, S. C., Dhiman, V. (2007). Study of level of stress and burden in the caregivers of children with mental retardation. *Eastern Journal of Medicine*, 12, 21-24.
- Settersten, R. A., Hagestad, R. (1996). What's the latest? Cultural age deadlines for family transitions. *The Gerontologist*, 36, 178-188. doi: 10.1093/geront/36.2.178
- Siciński, A. (2002). *Styl życia. Kultura. Wybór. Szkice*. Warszawa: Wydawnictwo IFIS PAN.

- Sirsch, U., Dreher, E., Mayr, E., Willinger, U. (2009). What does it take to be an adult in Austria? Views of adulthood in Austrian adolescent, emerging adults, and adults. *Journal of Adolescent Research, 24*, 275-292. doi: 10.1177/0743558408331184
- Slugoski, B. R., Marcia, J. E., Koopman, R. F. (1984). Cognitive and social interactional characteristics of ego identity statuses in college males. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 646-661. doi: 10.1037/0022-3514.47.3.646
- Smykowski, B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Speck, O. (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Steinberg, L. (2009). Should the science of adolescent brain development inform public policy? *American Psychologist, 11*, 739-750. doi: 10.1037/0003-066X.64.8.739
- Stelter, Ż. (2010). Młodzi dorośli z niepełnosprawnością intelektualną: kontekst społeczny. W: A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności* (s. 130-142). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Stephen, J., Fraser, E., Marcia, J. E. (1992). Lifespan identity development: variables related to Moratorium-Achievement (MAMA) cycles. *Journal of Adolescence, 15*, 283-300. doi:10.1016/0140-1971(92)90031-Y
- Stojkow, M., Żuchowska, D. (2014). W kierunku nowej tożsamości – osoby niepełnosprawne w drodze ku emancypacji. *Studia Socjologiczne, 2(213)*, 153-174.
- Sturmei, P. (2010). Diagnoza zaburzeń psychicznych u osób niepełnosprawnych intelektualnie. W: N. Bouras, G. Holt (red.), *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób niepełnosprawnych intelektualnie* (s. 2-25). Wrocław: Elsevier Urban & Partner (przekład: Monika Kantorska-Janiec).
- Suwalska-Barancewicz, D., Malina, A. (2013). Stres i postawy rodzicielskie matek i ojców osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. *Psychologia Rozwojowa, 18*, 79-90. doi: 10.4467/20843879PR.13.012.1185
- Szafranec, K. (2011). *Raport Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Taraszkiewicz, M. (1985). Młodzież o swojej przyszłości. *Psychologia Wychowawcza, 38*, 522-531.
- Toder, N. L., Marcia, J. E. (1973). Ego identity status and response to conformity pressure in college women. *Journal of Personality and Social Psychology, 26*, 287-294. doi: 10.1037/h0034477
- Trambacz S., Gołaska P. (2010). Inteligencja emocjonalna osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Studia Psychologica, 10*, 31-52.
- Trzebińska, E. (1998). *Dwa wizerunki własnej osoby. Studia nad sposobami rozumienia siebie*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Vignoles, V. L., Regalia, C., Manzi, C., Gollidge, J., Scabini, E. (2006). Beyond self-esteem: influence of multiple motives on identity construction. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 308-333. doi: 10.1037/0022-3514.90.2.308
- Vleioras, G. Bosma, H. A. (2005). Predicting change in relational identity commitments: exploration and emotions. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 5*, 35-56. doi: 10.1207/s1532706xid0501\_3
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P. (2006). *The academic achievement and functional performance of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.

- Waterman, A. (1999). Identity, identity statuses, and identity status development: a contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591-621. doi: 10.1006/drev.1999.0493
- Waterman, A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 342-358. doi: 10.1037/0012-1649.18.3.341
- Wells, T., Sandefur, G. D., Hogan, D. P. (2003). What happens after the high school years among young persons with disabilities? *Social Forces*, 82, 803-832. doi: 10.1353/sof.2004.0029
- WHO (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps - ICIDH*. Genewa: WHO.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF*. Genewa: WHO.
- WHO (2009). *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych – ICD-10*. Genewa: WHO.
- WHO, The World Bank (2011). *World report on disability*. Genewa: WHO.
- Wiliński, M. (2010). Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny. W: A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności* (s. 15-59). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo: WIT-GRAF.
- Witkowski, L. (2015). *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wyczesany, J. (2006). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wysota, M., Pilarska, A., Adamczyk, K. (2014). Specyfika funkcjonowania rodziny w percepcji adolescentów i młodych dorosłych a formowanie się ich tożsamości. *Psychologia Rozwojowa*, 2, 103-120. doi: 10.4467/20843879PR.14.014.2292
- Yoder, A. E. (2000). Barriers to ego identity status formation: a contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *Journal of Adolescence*, 23, 95-106. doi: 10.1006/jado.1999.0298
- Zagórska, W., Jelińska, M., Surma, M., Lipska, A. (2012). *Wydłużająca się droga do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Zawiślak, T. (2003). Zawieranie związków małżeńskich przez osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym na przykładzie absolwentów szkół zawodowych specjalnych. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 165-171). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zeidler, W. (2007). Przedmowa. W: W. Zeidler (red.), *Niepełnosprawność. Wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne* (s. 11-18). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zigler, E. (2001). Looking back 40 years and still seeing the person with mental retardation as a whole person. W: H. N. Switzky (red.), *Personality and motivational differences in persons with mental retardation* (s. 3-52). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Zimmerman, G., Lannegrand-Willems, L., Safont-Mottay, C., Cannard, C. (2013). Testing new identity models and processes in French-speaking adolescents and emerging adults students. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 127-141. doi: 10.1007/s10964-013-0005-7

Rękosiewicz, M. (2016). *Spoleczny kontekst kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną w okresie późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości*

- Żółkowska, T. (2005). Rehabilitacyjny wymiar aspiracji osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 165-173). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Żywanowska, A. (2004). Integracyjna rola czasu wolnego osób z niepełnosprawnością. W: C. Kosakowski, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany* (s. 199-204). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Rękosiewicz, M. (2016). *Spoleczny kontekst kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną w okresie późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości*

## **Załączniki**

**Załącznik nr 1 pt.: Elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wskaźniki ofert środowiska w czterech badanych grupach – wyniki analizy korelacji**

Tabela 1.

*Korelacje (r-Pearsona) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wskaźnikami ofert środowiska w grupie A w pomiarach 1 i 3*

	Liczba ofert 1	Tworzenie ofert 1	Korzystanie z ofert 1	Liczba ofert 2	Tworzenie ofert 2	Korzystanie z ofert 2	Liczba ofert 3	Tworzenie ofert 3	Korzystanie z ofert 3
<b>EI-M1</b>	-0,07	0,13	0,09	0,01	-0,27	0,00	-0,12	0,10	-0,18
<b>EI-O1</b>	0,22	-0,06	0,28	0,22	-0,13	0,17	-0,23	0,12	0,15
<b>EI-M3</b>	-0,15	0,22	0,07	0,11	0,33	0,18	-0,01	0,29	0,01
<b>EI-O3</b>	0,29	0,05	0,26	0,18	0,13	0,24	0,22	0,20	0,16

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EI-M – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki, EI-O - elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców

Tabela 2.

*Korelacje (r-Pearsona) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wskaźnikami ofert środowiska w grupie B w pomiarach 1 i 3*

	Liczba ofert 1	Tworzenie ofert 1	Korzystanie z ofert 1	Liczba ofert 2	Tworzenie ofert 2	Korzystanie z ofert 2	Liczba ofert 3	Tworzenie ofert 3	Korzystanie z ofert 3
<b>EI-M1</b>	-0,01	<b>-0,39*</b>	-0,01	-0,09	-0,02	-0,27	0,08	-0,15	-0,01
<b>EI-O1</b>	0,15	0,31	-0,06	-0,17	-0,15	0,16	-0,05	-0,20	0,35
<b>EI-M3</b>	0,07	0,11	0,21	0,07	-0,21	0,02	0,13	0,09	0,18
<b>EI-O3</b>	0,32	-0,13	-0,24	0,06	-0,43	-0,15	-0,21	-0,36	0,15

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EI-M – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki, EI-O - elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców

\*  $p < 0,05$

Tabela 3.

*Korelacje (r-Pearsona) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wskaźnikami ofert środowiska w grupie C w pomiarach 1 i 3*

	Liczba ofert 1	Tworzenie ofert 1	Korzystanie z ofert 1	Liczba ofert 2	Tworzenie ofert 2	Korzystanie z ofert 2	Liczba ofert 3	Tworzenie ofert 3	Korzystanie z ofert 3
<b>EI-M1</b>	0,08	-0,03	-0,07	0,13	-0,11	0,10	-0,15	0,12	-0,28
<b>EI-O1</b>	-0,15	-0,05	<b>-0,39*</b>	0,03	-0,05	-0,11	0,08	0,11	0,01
<b>EI-M3</b>	-0,08	-0,12	-0,27	0,14	0,11	-0,16	0,07	-0,16	0,02
<b>EI-O3</b>	0,04	-0,27	-0,30	-0,08	0,11	0,18	0,26	0,22	0,30

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EI-M – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki, EI-O - elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców

\*  $p < 0,05$

Tabela 4.

*Korelacje (r-Pearsona) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wskaźnikami ofert środowiska w grupie D w pomiarach 1 i 3*

	Liczba ofert 1	Tworzenie ofert 1	Korzystanie z ofert 1	Liczba ofert 2	Tworzenie ofert 2	Korzystanie z ofert 2	Liczba ofert 3	Tworzenie ofert 3	Korzystanie z ofert 3
<b>EI-M1</b>	0,04	<b>-0,36*</b>	0,01	0,11	0,03	0,09	0,15	0,06	-0,28
<b>EI-O1</b>	0,12	0,06	-0,13	0,36	-0,09	0,28	-0,18	-0,29	0,05
<b>EI-M3</b>	<b>-0,42*</b>	-0,32	0,03	<b>-0,40*</b>	-0,06	-0,27	0,12	-0,03	0,07
<b>EI-O3</b>	0,14	0,09	0,17	0,36	-0,11	-0,06	-0,14	-0,13	-0,03

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EI-M – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki, EI-O - elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców

\*  $p < 0,05$

**Załącznik nr 2 pt.: Elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wymiary partycypacji społecznej w czterech badanych grupach – wyniki analizy korelacji**

Tabela 5.

*Korelacje (r-Pearsona) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wymiarami partycypacji społecznej w grupie A w pomiarach 1, 2 i 3*

	OM 1	OT 1	OM 2	OT 2	OM 3	OT 3
<b>EI-M1</b>	-0,03	-0,32	0,00	-0,11	0,14	-0,16
<b>EI-O1</b>	0,16	0,06	0,06	-0,05	-0,07	-0,24
<b>EI-M3</b>	0,06	-0,05	0,07	0,04	0,24	-0,16
<b>EI-O3</b>	0,28	-0,06	0,13	0,11	0,02	-0,03

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; OM – orientacja moratoryjna; OT – orientacja tranzytywna; EI-M – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki, EI-O – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców

Tabela 6.

*Korelacje (r-Pearsona) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wymiarami partycypacji społecznej w grupie B w pomiarach 1, 2 i 3*

	OM 1	OT 1	OM 2	OT 2	OM 3	OT 3
<b>EI-M1</b>	0,04	0,17	-0,01	-0,08	-0,07	0,01
<b>EI-O1</b>	0,08	0,44	-0,03	0,39	0,07	0,15
<b>EI-M3</b>	0,00	0,28	0,06	0,08	-0,14	0,07
<b>EI-O3</b>	-0,25	-0,03	-0,22	-0,12	-0,38	-0,29

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; OM – orientacja moratoryjna; OT – orientacja tranzytywna; EI-M – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki, EI-O – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców

Tabela 7.

*Korelacje (r-Pearsona) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wymiarami partycypacji społecznej w grupie C w pomiarach 1, 2 i 3*

	OM 1	OT 1	OM 2	OT 2	OM 3	OT 3
<b>EI-M1</b>	-0,15	0,06	-0,26	0,35	-0,19	0,08
<b>EI-O1</b>	0,13	0,03	0,15	0,26	0,11	0,03
<b>EI-M3</b>	0,22	-0,20	0,21	-0,07	0,22	-0,22
<b>EI-O3</b>	-0,26	0,10	-0,18	-0,18	-0,17	0,08

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; OM – orientacja moratoryjna; OT – orientacja tranzytywna; EI-M – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki, EI-O – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców

Tabela 8.

*Korelacje (r-Pearsona) między elastycznością stosowania stylów wychowawczych przez matki i ojców osób badanych a wymiarami partycypacji społecznej w grupie D w pomiarach 1, 2 i 3*

	OM 1	OT 1	OM 2	OT 2	OM 3	OT 3
<b>EI-M1</b>	0,15	-0,22	-0,04	-0,10	0,01	-0,30
<b>EI-O1</b>	0,23	-0,08	0,14	-0,15	-0,05	-0,05
<b>EI-M3</b>	0,00	0,16	-0,15	0,32	-0,26	0,12
<b>EI-O3</b>	-0,25	0,16	<b>-0,49*</b>	0,31	-0,33	0,07

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; OM – orientacja moratoryjna; OT – orientacja tranzytywna; EI-M – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez matki, EI-O – elastyczność stosowania stylów wychowawczych przez ojców

\*  $p < 0,001$

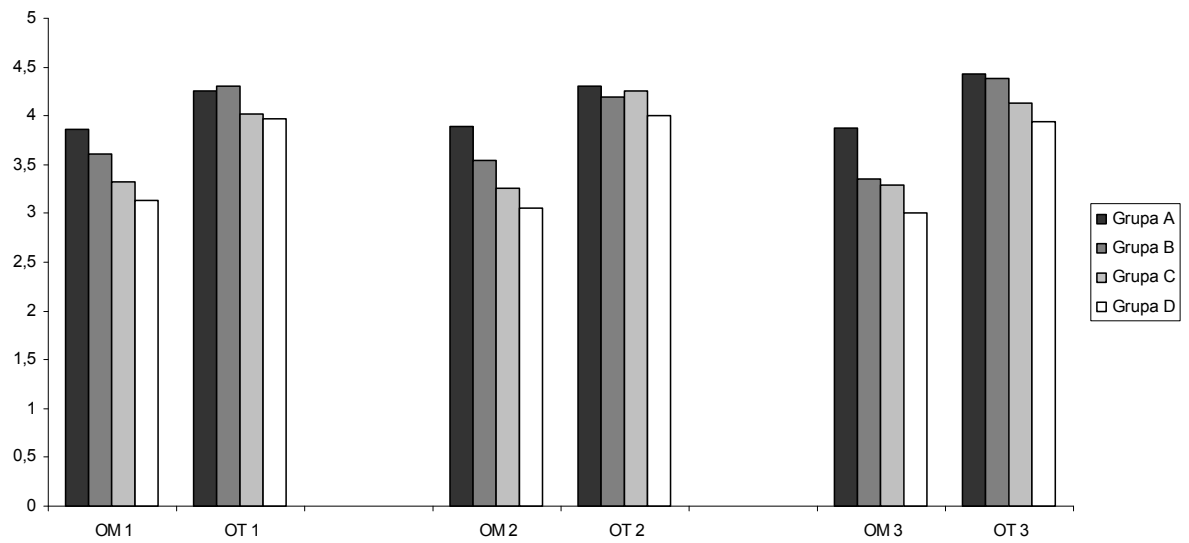
**Załącznik nr 3 pt.: Natężenie wymiarów partycypacji społecznej w pomiarach 1, 2 i 3 w czterech badanych grupach – statystyki opisowe**

Tabela 1.

*Statystyki opisowe wymiarów partycypacji społecznej w grupach A, B, C i D w pomiarach 1, 2 i 3*

	<i>M</i>	<i>sd</i>	Skośność	Kurtoza
<b>Grupa A n = 36</b>				
<b>OM 1</b>	3,86	0,70	-0,17	-0,43
<b>OM 2</b>	3,90	0,70	-0,15	-1,14
<b>OM 3</b>	3,87	0,79	-0,22	-1,1
<b>OT 1</b>	4,26	0,53	-0,48	-0,72
<b>OT 2</b>	4,31	0,75	-1,80	4,18
<b>OT 3</b>	4,43	0,47	-0,54	-0,80
<b>Grupa B n = 31</b>				
<b>OM 1</b>	3,60	0,91	-0,25	-1,07
<b>OM 2</b>	3,55	0,91	-0,24	-0,37
<b>OM 3</b>	3,35	1,02	0,48	-1,26
<b>OT 1</b>	4,31	0,75	-1,52	2,81
<b>OT 2</b>	4,19	0,94	-1,41	1,21
<b>OT 3</b>	4,38	0,60	-1,06	0,33
<b>Grupa C n = 30</b>				
<b>OM 1</b>	3,33	0,55	-0,22	-0,46
<b>OM 2</b>	3,26	0,59	-0,31	-0,63
<b>OM 3</b>	3,29	0,50	-0,09	-0,79
<b>OT 1</b>	4,02	0,63	-0,57	-0,36
<b>OT 2</b>	4,26	0,56	-0,97	0,58
<b>OT 3</b>	4,13	0,58	-0,89	-0,51
<b>Grupa D n = 30</b>				
<b>OM 1</b>	3,14	0,66	-0,05	-0,42
<b>OM 2</b>	3,06	0,65	0,15	-0,54
<b>OM 3</b>	3,00	0,63	0,01	-0,72
<b>OT 1</b>	3,97	0,63	-0,93	1,73
<b>OT 2</b>	4,00	0,67	-0,81	0,88
<b>OT 3</b>	3,94	0,58	-0,65	0,83

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; OM – orientacja moratoryjna; OT – orientacja tranzytywna



Wykres 1. Natężenie wymiarów partycypacji społecznej w pomiarach 1, 2 i 3 w czterech grupach badanych  
Uwaga: cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; OM – orientacja moratoryjna;  
OT – orientacja tranzytywna

**Załącznik nr 4 pt.: Natężenie wymiarów tożsamości w pomiarach 1, 2 i 3 w czterech badanych grupach – statystyki opisowe**

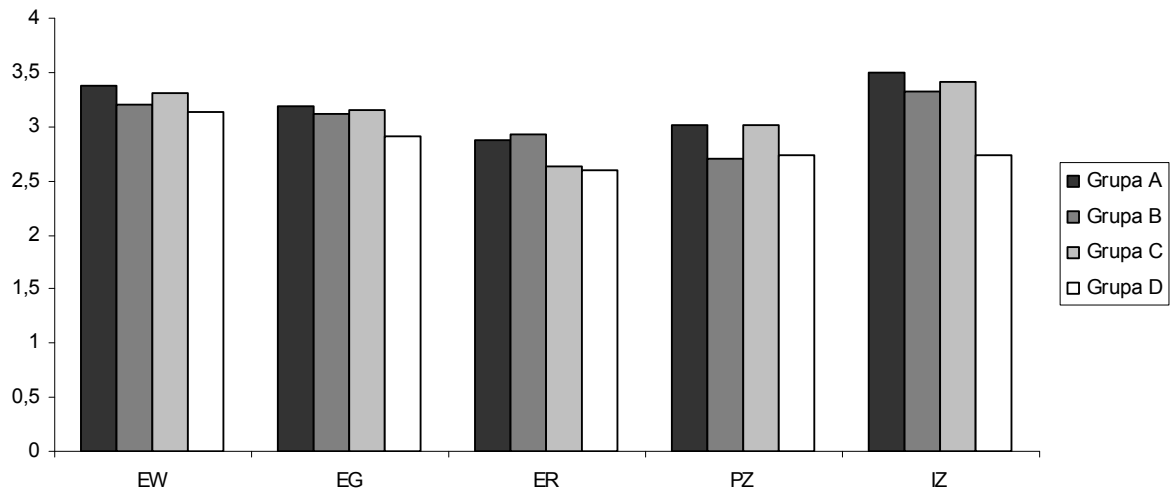
Tabela 1.  
Statystyki opisowe wymiarów tożsamości w grupach A, B, C i D w pomiarach 1, 2 i 3

	<i>M</i>	<i>sd</i>	Skośność	Kurtoza
<b>Grupa A n = 36</b>				
<b>EW 1</b>	3,38	0,60	-1,18	1,25
<b>EW 2</b>	3,26	0,71	-0,89	0,01
<b>EW 3</b>	3,37	0,66	-0,80	-0,43
<b>EG 1</b>	3,19	0,66	-0,52	-0,95
<b>EG 2</b>	3,11	0,69	-0,29	-1,03
<b>EG 3</b>	3,17	0,78	-0,64	-0,68
<b>ER 1</b>	2,88	0,73	-0,31	-0,67
<b>ER 2</b>	2,69	0,78	0,21	-0,71
<b>ER 3</b>	2,77	0,90	-0,15	-1,25
<b>PZ 1</b>	3,02	0,81	-0,40	-1,21
<b>PZ 2</b>	2,97	0,97	-0,36	-1,55
<b>PZ 3</b>	3,33	0,73	-0,99	0,19
<b>IZ 1</b>	3,50	0,66	-1,87	3,55
<b>IZ 2</b>	3,38	0,72	-1,45	2,08
<b>IZ 3</b>	3,63	0,45	-1,25	1,21
<b>Grupa B n = 31</b>				
<b>EW 1</b>	3,20	0,77	-1,02	0,80
<b>EW 2</b>	3,28	0,71	-1,22	1,99
<b>EW 3</b>	3,43	0,61	-1,40	1,71
<b>EG 1</b>	3,11	0,80	-0,87	-0,20
<b>EG 2</b>	3,22	0,61	-0,85	0,36
<b>EG 3</b>	3,26	0,64	-0,42	-0,98
<b>ER 1</b>	2,92	0,82	-0,63	-0,13
<b>ER 2</b>	2,81	0,96	-0,50	-0,75
<b>ER 3</b>	2,70	0,76	-0,19	-0,50
<b>PZ 1</b>	2,70	0,93	-0,14	-1,21
<b>PZ 2</b>	2,90	1,09	-0,64	-1,27
<b>PZ 3</b>	3,11	0,89	-0,96	-0,19

	<i>M</i>	<i>sd</i>	<b>Skośność</b>	<b>Kurtoza</b>
<b>IZ 1</b>	3,32	0,79	-1,24	0,63
<b>IZ 2</b>	3,26	0,91	-1,30	0,42
<b>IZ 3</b>	3,48	0,66	-1,51	1,82
<b>Grupa C n = 30</b>				
<b>EW 1</b>	3,31	0,68	-0,94	-0,09
<b>EW 2</b>	3,42	0,62	-0,66	-0,97
<b>EW 3</b>	3,39	0,50	-0,12	-1,36
<b>EG 1</b>	3,15	0,63	-0,74	0,04
<b>EG 2</b>	3,21	0,64	-0,30	-1,04
<b>EG 3</b>	3,23	0,53	-0,71	-0,15
<b>ER 1</b>	2,63	0,70	0,08	-1,28
<b>ER 2</b>	2,40	0,62	0,75	0,60
<b>ER 3</b>	2,53	0,53	0,30	-0,75
<b>PZ 1</b>	3,02	0,79	-1,02	0,45
<b>PZ 2</b>	3,07	0,79	-0,02	0,27
<b>PZ 3</b>	3,10	0,84	-1,19	0,48
<b>IZ 1</b>	3,41	0,55	-0,75	-0,25
<b>IZ 2</b>	3,43	0,52	-0,91	0,68
<b>IZ 3</b>	3,50	0,61	-1,58	2,41
<b>Grupa D n = 30</b>				
<b>EW 1</b>	3,13	0,64	-0,80	0,08
<b>EW 2</b>	3,13	0,62	-0,85	0,61
<b>EW 3</b>	3,12	0,68	-0,87	0,42
<b>EG 1</b>	2,91	0,63	-0,61	-0,54
<b>EG 2</b>	2,71	0,70	-0,02	-0,19
<b>EG 3</b>	2,93	0,64	-0,69	0,71
<b>ER 1</b>	2,59	0,73	-0,47	-0,93
<b>ER 2</b>	2,33	0,55	-0,47	0,24
<b>ER 3</b>	2,34	0,64	0,13	-0,86
<b>PZ 1</b>	2,74	0,93	-0,29	-1,01
<b>PZ 2</b>	2,91	0,84	-0,86	0,08
<b>PZ 3</b>	2,83	0,81	-0,77	0,06

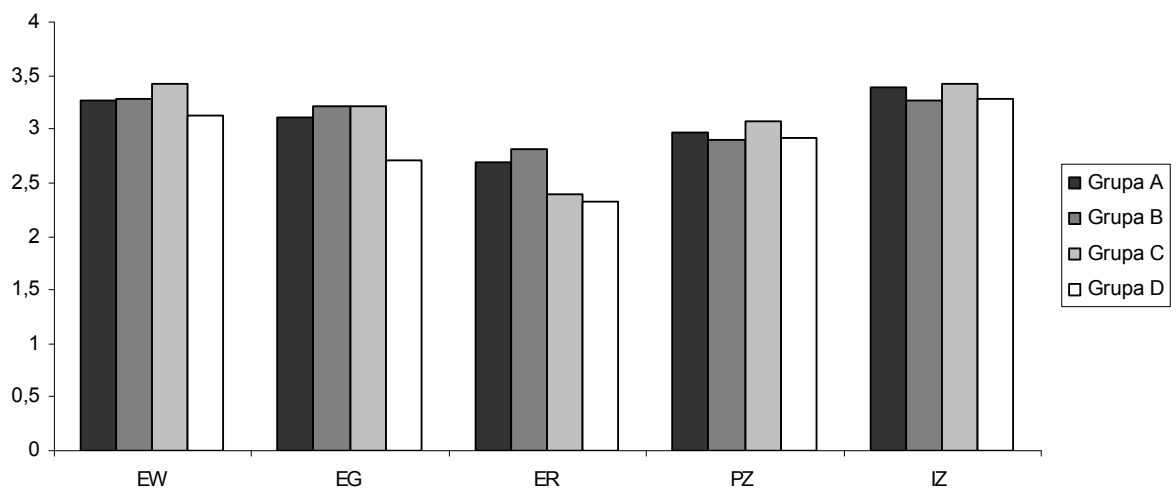
	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>Skośność</i>	<i>Kurtoza</i>
<b>IZ 1</b>	2,74	0,93	-1,57	2,77
<b>IZ 2</b>	3,29	0,74	-1,83	3,81
<b>IZ 3</b>	3,33	0,77	-1,75	3,22

*Uwaga:* cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EW – eksploracja wszerek, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązania, IZ – identyfikacja z zobowiązaniem



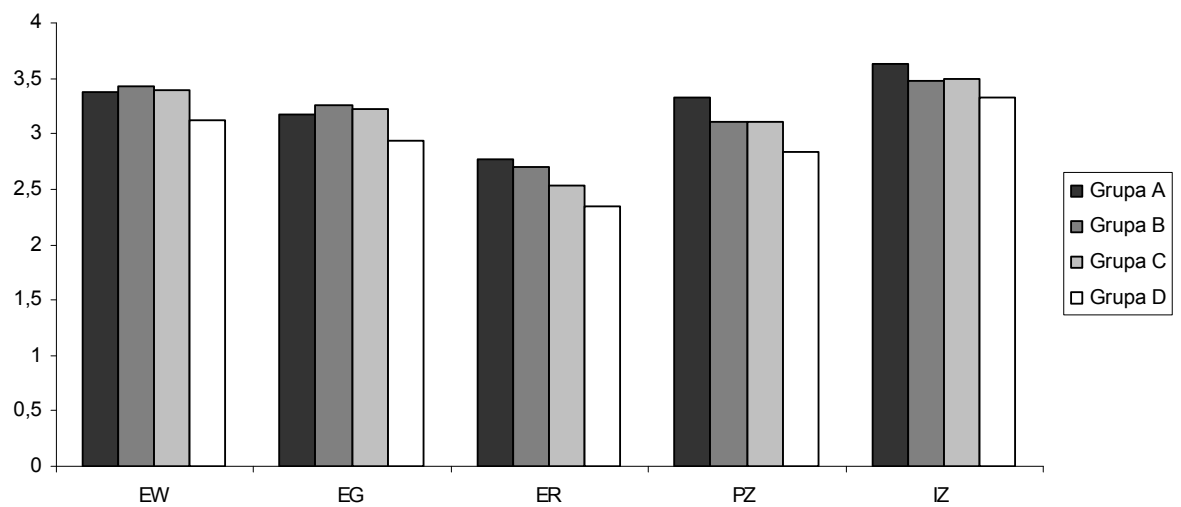
*Wykres 1.* Natężenie wymiarów tożsamości w pomiarze 1 w czterech grupach badanych

*Uwaga:* EW – eksploracja wszerek, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązania, IZ – identyfikacja z zobowiązaniem



*Wykres 2.* Natężenie wymiarów tożsamości w pomiarze 2 w czterech grupach badanych

*Uwaga:* EW – eksploracja wszerek, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązania, IZ – identyfikacja z zobowiązaniem



Wykres 3. Natężenie wymiarów tożsamości w pomiarze 3 w czterech grupach badanych

Uwaga: EW – eksploracja wszereż, EG – eksploracja w głąb, ER – eksploracja ruminacyjna, PZ – podejmowanie zobowiązania, IZ – identyfikacja z zobowiązaniem