

Małgorzata Rękosiewicz

W DRODZE DO DOROSŁOŚCI

Tożsamość osób
z niepełnosprawnością intelektualną



TIPI

W DRODZE
DO DOROSŁOŚCI

TOŻSAMOŚĆ OSÓB
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
INTELEKTUALNĄ

MAŁGORZATA RĘKOSIEWICZ

W DRODZE
DO DOROSŁOŚCI

TOŻSAMOŚĆ OSÓB
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
INTELEKTUALNĄ

TIPI • WIELICHOWO 2012

© Copyright by Małgorzata Rękosiewicz, 2012

Recenzent
dr hab. Andrzej Twardowski
Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

Wydanie książki sfinansowano ze środków:
Dziekana Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu,
Dyrekcji Instytutu Psychologii UAM,
oraz Zakładu Psychologii Socjalizacji i Wspomagania Rozwoju
w Instytucie Psychologii UAM

Redaktor techniczny
Marek Maciołek

Wydanie I

ISBN 978-83-62490-09-7

TIPI, ul. Łąkowa 3, 64-050 Wielichowo
tel. 61 44 33 058 tipi@tipi.pl www.tipi.pl

Druk i oprawa
M-DRUK Zakład Poligraficzno-Wydawniczy, Wągrowiec

*Przyjaciółom
ze Wspólnoty Burego Misia*

Spis treści

Wstęp	9
Rozdział 1. „KIM JESTEM?” KSZTAŁTOWANIE SIĘ TOŻSAMOŚCI	
1.1. Wprowadzenie	15
1.2. Tożsamość indywidualna i społeczno-kulturowa	17
1.3. Zmiany rozwojowe w zakresie <i>soma, psyche i polis</i> w okresie dzieciństwa i dorastania	27
1.4. Kompetencje okresu dzieciństwa jako fundament tożsamości	32
1.5. Proces kształtowania się tożsamości w okresie dorastania i wyłaniającej się dorosłości	36
1.6. Czynniki wspierające i czynniki ryzyka w procesie kształtowania się tożsamości	42
1.7. Podsumowanie	45
Rozdział 2. PIERWOTNE I WTÓRNE SKUTKI NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI A TOŻSAMOŚĆ	
2.1. Wprowadzenie	47
2.2. Od upośledzenia umysłowego do niepełnosprawności intelektualnej: zmiana terminu czy zmiana sposobu myślenia?	48
2.3. Pierwotne skutki niepełnosprawności intelektualnej	52
2.4. Wtórne skutki niepełnosprawności intelektualnej	59
2.5. Zaburzenia w procesie kształtowania się tożsamości jako wtórny skutek niepełnosprawności intelektualnej	62
2.6. Podsumowanie	69
Rozdział 3. DROGA DO SAMODZIELNOŚCI – ROLA RODZINY I RODZICÓW	
3.1. Wprowadzenie	71
3.2. Obszary eksploracji i podejmowania zobowiązań w rodzinie w okresie dzieciństwa i dorastania	72

Spis treści

3.3. Styl wychowania w rodzinie i postawy rodziców a kształtowanie się tożsamości dziecka z niepełnosprawnością intelektualną	74
3.4. Czynniki ryzyka i czynniki wsparcia procesu kształtowania się tożsamości dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w rodzinie	77
3.5. Podsumowanie	82
Rozdział 4. DROGA DO DOROSŁOŚCI – ROLA SZKOŁY I NAUCZYCIELA	
4.1. Wprowadzenie	83
4.2. Rola grupy rówieśniczej w okresie dzieciństwa i dorastania	84
4.3. Rola formalnej edukacji w okresie dzieciństwa i dorastania	87
4.4. Rola nauczyciela w okresie dzieciństwa i dorastania	89
4.5. Czynniki ryzyka i czynniki wsparcia procesu kształtowania się tożsamości dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji	91
4.6. Podsumowanie	95
Rozdział 5. UCZESTNICTWO W ŻYCIU SPOŁECZNO-KULTURALNYM A TOŻSAMOŚĆ	
5.1. Wprowadzenie	97
5.2. Oferty społeczno-kulturowe a potrzeby i gotowość osób z niepełnosprawnością intelektualną do uczestnictwa w kulturze	98
5.3. Wykluczenie i dyskryminacja kulturowa jako czynniki ryzyka w kształtowaniu się tożsamości	100
5.4. Podsumowanie	103
Literatura cytowana	105
Literatura polecana	113
Załącznik: Strony informacyjne dla rodziców, opiekunów i nauczycieli dzieci i nastolatków z niepełnosprawnością intelektualną	114

WSTĘP

„Kim jestem?” – to pytanie szczególnie często zadawane sobie przez młodych ludzi w okresie dorastania. Nastolatek po raz pierwszy zaczyna wtedy na poważnie zastanawiać się nad sensem i celem swojego istnienia, zadaje sobie i otoczeniu wiele niezwykle abstrakcyjnych pytań dotyczących filozofii życia, polityki, religii itd. Zaczyna wyobrażać sobie siebie w dorosłym życiu, zastanawia się, jakie są jego wartości, pragnienia, aspiracje. Najogólniej rzecz ujmując, stara się w otaczającym go świecie odnaleźć to wszystko, co do niego pasuje, stara się zbudować własną tożsamość, będącą fundamentem jego przyszłego dorosłego życia.

Wybory te ujawniają się przede wszystkim w światopoglądzie – w tym religijnym, w poglądach politycznych, w wyznawanych wartościach, czy istotnych wyborach życiowych dotyczących życia zawodowego, rodzinnego. Na początku poszukiwania własnej tożsamości, w okresie adolescencji, są to wstępne decyzje, czy bardziej – wyobrażenia siebie w przyszłości. Na tym etapie wybory te nie są do końca sprecyzowane i ulegają częstym zmianom. Do odpowiedzi na tzw. pytania tożsamościowe, czyli pytania o to, „kim jestem?”, „do czego zmierzam?”, potrzeba oczywiście wielu doświadczeń i prób (tzw. eksploracji), dzięki którym będzie się można „sprawdzić”, poeksperymentować i znaleźć w końcu najbardziej optymalne dla siebie role. Stąd bierze się u nastolatków silna potrzeba eksplorowania środowiska społecznego i fizycznego, duża gotowość do zmian, otwartość na nowe doświadczenia. Wszystkie te elementy są niezwykle istotne dla rozwoju tożsamości, bez nich nie można mówić w dalszym kroku o satysfakcjonującym wkraczaniu w dorosłość.

Optymalnie ukształtowana tożsamość (nazywana zazwyczaj „osiągniętą”) zwiększa poczucie pewności siebie młodego człowieka, a przez to ułatwia podejmowanie ról i zadań okresu dorosłości. Przedłużone budowanie tożsamości, przeciwnie, odracza dorosłość i sprawia, że wydłuża się czas „zawieszenia” pomiędzy dzieciństwem i dorastaniem a dorosłością – obserwacje i badania zachowania ludzi w wieku 20-30 lat w tzw. krajach rozwijających się (w tym

w Polsce) doprowadziły wręcz w ostatnich latach do ustanowienia nowej fazy rozwojowej – „wyłaniającej się dorosłości” (ang. *emerging adulthood*; Arnett, 2000), przypadającej na ten okres. Z tego punktu widzenia ukształtowana tożsamość staje się kamieniem milowym w indywidualnej historii człowieka, elementem niezbędnym dla optymalnego rozwoju w całym dalszym dorosłym życiu. Należy wziąć oczywiście pod uwagę to, że, jak to malowniczo określił Erik H. Erikson, twórca pojęcia „tożsamość ego” w psychologii: „nikt nie może do końca „wiedzieć”, kim jest, dopóki nie spotka i nie „sprawdzi” obiecujących partnerów w pracy i w miłości” (Erikson, 2002, s. 90). Tak więc również w dorosłości tożsamość może ulegać modyfikacjom pod wpływem znaczących wydarzeń życiowych. Szczyt rozwoju tożsamości przypada jednak na okres adolescencji, a także, w ostatnich latach, na okres wyłaniającej się dorosłości.

Okres dorastania bywa burzliwy, jeśli chodzi o działanie układu hormonalnego, co nie pozostaje bez wpływu na specyficzne zachowanie dorastających. Od niedawna dopiero zdajemy sobie sprawę także z tego, że okres dojrzewania to nie tylko „burza hormonalna”, ale także spora niespójność w rozwoju ośrodkowego układu nerwowego. Dzięki rozwojowi neurobiologii poznajemy dokładniej specyfikę tego etapu rozwoju, dzięki czemu jesteśmy w stanie przewidzieć możliwe zachowania nastolatków, a odpowiednim działaniem i wsparciem wspomagać ich rozwój. Nastolatki, mimo swej coraz większej dojrzałości, wzrastających umiejętności oraz oczekiwań – a często wypowiedzianych wprost wymagań – traktowania ich jako osoby dorosłe, nadal potrzebują wsparcia ze strony znaczących dorosłych – rodziców, dziadków, nauczycieli, chociaż innego niż w okresie dzieciństwa. O ile w opinii publicznej wzrasta akceptacja tych faktów, a wiedza na temat dorastania jest całkiem spora, o tyle o dorastających z niepełnosprawnością intelektualną wiadomo bardzo niewiele, bądź są to zgoła nierzeczywiste wyobrażenia.

W społecznej świadomości osoby z niepełnosprawnością intelektualną funkcjonują jako bohater jednego z bardziej znanych polskich seriali lub osoba z reklamy zachęcającej do przekazania 1% podatku na rzecz organizacji zrzeszającej osoby niepełnosprawne. W wielu środowiskach w języku obowiązują nadal przestarzałe, często pejoratywne określenia tej grupy osób, jak „kaleka”, „dziecko specjalnej troski”, „upośledzony umysłowo”. Wyobrażamy sobie osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako osoby niesamodzielne, niezdarne, wymagające stałej opieki. Swoją drogą, kampanie reklamowe mające na celu zachęcenie do przekazania 1% podatku na organizacje pożytku publicznego wspierające osoby z niepełnosprawnością również taki obraz podtrzymują. O ile, naturalnie, takie kampanie reklamowe są przydatne, o tyle w efekcie, osobom z niepełnosprawnością przede wszystkim współczujemy i, jeśli nie

znamy jakichś osobiście, wyobrażamy je sobie trochę jako chore „wieczne dzieci”. Drugim uczuciem towarzyszącym wyobrażeniom osób z niepełnosprawnością intelektualną jest lęk przed ich domniemaną agresją. Tworzymy fałszywe przekonania na temat tej grupy osób, co wpływa na pojawienie się u nas takich emocji, które sprawiają, że nie chcemy się z nimi kontaktować. Brak kontaktu niestety sprawia, że możemy się opierać dalej jedynie na wyobrażeniach. Często nie mających nic wspólnego z rzeczywistością.

Jednym z takich błędnych przekonań jest przekonanie na temat „globalnej” niepełnosprawności, generalizowanie niepełnosprawności intelektualnej na inne aspekty rozwoju. Generalizowanie to opiera się na przekonaniu o tym, że osoba z niepełnosprawnością intelektualną ma również ograniczenia w sferze społecznej, biologicznej, seksualnej itd. Spotkałam się, niestety wielokrotnie, z takimi przekonaniami, jak np. jeśli jest niepełnosprawny intelektualnie, to (1) nie kształtuje tożsamości (fałszywe przekonanie o tym, że niepełnosprawny intelektualnie nie może zadawać sobie tak abstrakcyjnych pytań jak pytania tożsamościowe), (2) nie ma własnych upodobań, planów na przyszłość, potrzeby miłości, akceptacji (wielokrotnie słyszałam zdziwienie widzów na temat bohatera znanego serialu z telewizji publicznej, wynikające z przekonania, że niepełnosprawni intelektualnie się nie zakochują, nie pragną zakładać rodziny, itd.), (3) nie przejawia potrzeby seksualnej (od lat toczy się dyskusja na temat tego, czy osoby z niepełnosprawnością intelektualną są aseksualne czy hiperseksualne – nie ma jak dotąd empirycznych dowodów na dominację którejs z tych skrajności, a jeśli któraś z nich się pojawia, to okazuje się, że nie wynika bezpośrednio z ograniczeń w funkcjonowaniu intelektualnym). Nic bardziej mylnego! Niepełnosprawność intelektualna dotyczy jedynie ograniczeń w funkcjonowaniu intelektualnym, a wszelkie pozostałe ewentualne opóźnienia czy zahamowania w rozwoju są wtórnym efektem niepełnosprawności, zapośredniczonym w kontakcie z innymi ludźmi. To inni ludzie – na etapie dzieciństwa i dorastania głównie znaczący dorośli – stanowią podstawowy czynnik szansy lub ryzyka rozwoju człowieka (por. Brzezińska, 2005a).

Powstaniu niniejszej publikacji przyświecały dwie idee. Po pierwsze – uporządkowanie i upowszechnienie dostępnej wiedzy oraz postawienie hipotez na temat rozwoju tożsamości w specyficznej grupie, jaką jest młodzież i młodzi dorośli z niepełnosprawnością intelektualną. Temat ten jest niestety niezwykle rzadko podejmowany przez badaczy. Badania empiryczne dotyczą zazwyczaj tożsamości w rozumieniu „tożsamości osoby z niepełnosprawnością” czyli tego, kim jestem jako człowiek niepełnosprawny. Ukrywa się w tym rozumieniu często poczucie bycia innym, stygmatyzacja, poczucie bycia wykluczonym czy autowykluczenie. Mimo tej dyskryminacji badawczej pocieszające jest, że poza

medycyną i pedagogiką specjalną osobami z niepełnosprawnością intelektualną zaczynają interesować się przedstawiciele innych dziedzin – jak psychologia, neuropsychologia czy kognitywistyka. Książka ta jest próbą ukazania problemu tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną według dostępnej wiedzy psychologicznej oraz na podstawie obserwacji życia codziennego tych osób, rozmów z ich rodzicami i specjalistami z nimi pracującymi.

Po drugie, publikacja ta ma na celu upowszechnienie wiedzy na temat osób z niepełnosprawnością intelektualną, a przez to, w dalszym kroku, dołożenie cegiełki do przeciwdziałania i zapobiegania niezwykle krzywdzącemu i niebezpiecznemu dla rozwoju zjawisku, jakim jest wykluczenie społeczne tej grupy osób. Za Panią Profesor Anną Izabelą Brzezińską i Jej zespołem przyjmuję, że o rozwoju człowieka należy myśleć w kategoriach dynamicznych, interakcyjnych. Poprzez tę „interakcyjność”, rozumiem to, że podstawowym czynnikiem rozwoju człowieka jest jego aktywność, a warunkami rozwoju jego wyposażenie genetyczne i procesy dojrzewania oraz procesy socjalizacji i edukacji (ibidem). Sama w sobie niepełnosprawność intelektualna nie determinuje rozwoju tożsamości. Nie można w żaden sposób przewidzieć, że osoba o poziomie IQ 60 ukształtuje taki a nie inny status tożsamości. Nasze wstępne badania z 2011 roku pokazują, że nastolatki z niepełnosprawnością intelektualną nie różnią się wiele od swoich sprawnych rówieśników pod względem zadawania sobie pytań tożsamościowych (Rękosiewicz, Brzezińska, 2011). Biologiczna strona rozwoju, poziom inteligencji (przynajmniej w badanej grupie – z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim) nie hamował więc procesu formowania tożsamości. Ich otoczenie jednak, przeciwnie, bardzo często negatywnie oddziaływało na ten proces. Wyrażało się to np. w postępowaniu rodziców – w zakresie kontrolowania i podejmowania decyzji za dziecko, czasami nawet bez jego wiedzy, często wbrew jego woli. Jeśli do ograniczeń na poziomie biologicznym, które niewątpliwie utrudniają codzienne funkcjonowanie tych osób, przynajmniej na poziomie poznawczym i mogą stanowić czynnik ryzyka rozwoju, dołożyć ograniczenia wynikające z oddziaływań środowiskowych, to powstaje, można powiedzieć – podwójne, obciążenie dla rozwoju człowieka. Misją tej publikacji jest więc także rozpowszechnienie wiedzy na temat różnic pomiędzy pierwotnymi a wtórnymi skutkami niepełnosprawności oraz przyczynami pojawienia się jednych i drugich, a także ich konsekwencjami.

Książka podzielona jest na pięć części. Pierwsza dotyczy procesu kształtowania się tożsamości. Zawiera informacje z badań empirycznych dotyczących tego procesu w różnych grupach społecznych, wiekowych itd. Opisuję w niej także czynniki powodzenia i czynniki ryzyka w kształtowaniu się tożsamości

Wstęp

od najmłodszych lat życia człowieka. Drugi rozdział przedstawia niepełnosprawność intelektualną – jak należy ją rozumieć, a czym nie jest oraz, czy i jak może determinować rozwój tożsamości. Trzeci i czwarty rozdział poświęcone zostały roli rodziny i szkoły w budowaniu tożsamości dziecka i ucznia. Wskazuję w nich na istotną rolę w tym procesie znaczących dorosłych oraz szerszego środowiska społecznego i fizycznego. Wreszcie – bardzo istotny moim zdaniem obszar – uczestnictwo w życiu społeczno-kulturalnym, zajmuje rozdział piąty, ostatni. Zwracam w nim uwagę na partycypację społeczną jako czynnik rozwoju, co wydaje się szczególnie ważne w czasie, gdy osoby z niepełnosprawnością intelektualną są „wyciągane” z domów i wdrażane w główny nurt życia społecznego (często za sprawą różnorodnych organizacji wolontaryjnych działających w ten sposób) i znajdujemy się na etapie procesu integracji społecznej, czyli wzajemnego poznawania się osób sprawnych i tych z niepełnosprawnością intelektualną.

Publikację tę kieruję do rąk specjalistów pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, a także każdego Czytelnika zainteresowanego rozwojem osób z niepełnosprawnością intelektualną. Temat tożsamości osób niepełnosprawnych intelektualnie jest niezmiernie ważny i znaczący społecznie, bo, jak można zaobserwować, dostarcza problemów wielu osobom z niesprawnością intelektualną i ich rodzinom. Podjęcie tego tematu kilka lat temu pod kierunkiem Pani Profesor Anny I. Brzezińskiej pozwoliło mi poruszać się po stosunkowo mało poznanych obszarach psychologii – z tego względu jest to dla mnie także temat niezmiernie ciekawy i intrygujący. Być może mógłby się takim stać również dla Czytelników.

Małgorzata Rękosiewicz

Poznań, sierpień 2012 roku

Rozdział 1

„KIM JESTEM?” KSZTAŁTOWANIE SIĘ TOŻSAMOŚCI

*Ach, stworzyć formę własną! Przerzucić się na zewnątrz!
Wyrazić się! Niech kształt mój rodzi się we mnie,
niech nie będzie zrobiony mi!*

Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*

1.1. Wprowadzenie

„Tożsamość” potocznie rozumiana jest zazwyczaj jako zbiór danych personalnych pozwalających zidentyfikować jakąś osobę – pytając o to, „jaka jest czyjaś tożsamość”, pytamy w rzeczywistości o to, „kim jest” ten człowiek. Stąd, na przykład, posiadamy dowód tożsamości lub słyszymy o ustaleniu tożsamości sprawcy przestępstwa. Jest to, zdaje się, obok „tożsamości narodowej”, najbardziej popularny sposób rozumienia tego terminu. Pojęcie tożsamości bywa stosowane zamiennie wobec takich pojęć jak osobowość, indywidualność, unikatowość, identyczność, odrębność. Jest łączone z dodatkowymi określeniami, jak np.: tożsamość religijna, tożsamość płciowa, indywidualna, grupowa, osobista, społeczna, zawodowa. *Słownik języka polskiego PWN* (Drabik, Kubiak-Sokół, Sobol, 2010) wyjaśnia tożsamość jako: (1), identyczność, (2) w odniesieniu do pojedynczego człowieka: świadomość siebie, (3) fakty, cechy, dane personalne pozwalające zidentyfikować daną osobę, (4) w odniesieniu do społeczności: świadomość wspólnych cech i poczucie jedności. Etymologicznie rzecz ujmując „toż-samość” to „taka samość”, „ta sama” jakość, stan bycia tym samym, czymś niezmiennym, jednakowym.

Angielskie *identity*, czyli „tożsamość”, jak podaje słownik *Online Etymology Dictionary*^{*}, pochodzi od łacińskiego *identitatem* (nom. *identitas*), tłumaczonego czasem na język angielski także jako *sameness*, czyli identyczność, niezmienność, jednostajność. Z łaciny wywodzą się również określenia tożsamości w języku niemieckim – *Identität*, francuskim – *identité*, czeskim – *identita*, duńskim – *identitet*, węgierskim – *identitás*, włoskim – *identità* czy hiszpańskim – *identidad*. We wszystkich tych językach (również w polskim) w słowie „tożsamość” podkreślona jest pewna niezmienność, stałość, którą ona oznacza. Podobną cechą charakteryzuje się to słowo w koncepcjach psychologicznych oraz socjologicznych.

Na gruncie naukowym pojęcie tożsamości znane jest w przynajmniej kilku dziedzinach, np. w matematyce, filozofii czy socjologii. Na gruncie matematyki czy logiki pojmowana jest jako relacja między dwoma argumentami, określana jako jednakowość lub absolutne podobieństwo. W filozofii stworzono pojęcie tożsamości osobowej, odnoszącej się do ciągłości osoby w czasie (jesteśmy tą samą osobą w różnych momentach naszego życia) oraz jej jedności (co znaczy, że jesteśmy jedną osobą, a nie dwiema, czy trzema jednocześnie). Pojęcie to nastęrczało problemów wielu filozofom w zakresie odpowiedzi na pytanie o to, co sprawia, że można mówić o ciągłości i jedności osoby – próbowali na nie odpowiadać m.in. Kartezjusz, John Locke, Immanuel Kant czy David Hume (por. Grzegorek, 2008). W socjologii z kolei ujmuję się tożsamość dwojako, jako tożsamość społeczną lub indywidualną (szerzej dalej).

W 2012 roku mijają 62 lata od ustanowienia w psychologii przez Erika H. Eriksona pojęcia „tożsamość ego” i opisanie go w dziele *Childhood and society* (1950; polskie wydanie *Dzieciństwo i społeczeństwo* – 2000). Pojęcie to jest w tej dziedzinie nauki rozumiane obecnie na kilka różnych sposobów, nadal jednak dużą popularnością wśród empirystów cieszą się tzw. neo-eriksonowskie ujęcia – np. według Jamesa Marcii (2002) lub obecnie wg Koena Luyckxa i jego współpracowników (2006), a więc te pochodzące od pierwszego w historii psychologii ujęcia wg Eriksona. W niniejszym rozdziale przedstawię sposoby rozumienia tożsamości w psychologii, proces kształtowania się tego elementu naszej osobowości, opiszę zmiany rozwojowe w okresie dzieciństwa i dorastania będące podstawą do budowania tożsamości oraz czynniki wspierające oraz czynniki ryzyka w rozwoju tożsamości.

^{*} Strona internetowa: www.etymonline.com/index.php?term=identity.

1.2. Tożsamość indywidualna i społeczno-kulturowa

Socjologia ujmuje tożsamość jako tożsamość społeczną lub indywidualną. Zbigniew Bokszański (2007) podaje, że termin „tożsamość indywidualna” (lub osobista) rozumiana jest jako układ autodefinicji jednostki o sobie, czyli wszystko to, co jednostka o sobie wie. Takie rozumienie tożsamości jest bliskie jej rozumieniu według psychologii. „Tożsamość społeczna” z kolei definiowana jest jako poczucie jednostki zajmowania określonego miejsca w świecie (lub grupie społecznej) i pełnienia w nim określonych ról społecznych. W związku z tym poczuciem przynależności do różnych grup społecznych, wyróżnić można np. tożsamość narodową, religijną, czy społeczno-kulturową.

Tożsamość społeczno-kulturowa stanowi odpowiedź na pytanie, „kim jestem” jako uczestnik kultury, w której żyję, z jakimi elementami kultury się identyfikuję, które wybieram i wpasowuję w obraz siebie. Proces tworzenia się tożsamości kulturowej jest „wynikiem zachowania dziedzictwa przodków” (Nikitorowicz, 1995, s. 67) – tożsamość kulturowa buduje się w konkretnej narodowości, w rodzinie (mówimy np. o pewnych „tradycjach rodzinnych”), w środowisku lokalnym (wieś, dzielnica), w szerszych społecznościach (Poznaniacy, Wielkopolanie), w środowisku religijnym. Poczucie jedności ze swoją kulturą tworzy się dzięki kultywowaniu zachowań i wartości, które przejmujemy po swoich rodzicach, dziadkach i innych znaczących w naszym życiu osobach. Ludzie, którzy utożsamiają się ze swoją kulturą, przyjmują typowe dla niej poglądy, przekonania, wraz z obyczajami, zbiorem zasad i norm obowiązujących w tej kulturze. Tożsamość społeczno-kulturowa tworzy się w pierwszej kolejności poprzez uczestnictwo w kulturze.

Podobnie tożsamość indywidualna, będąca przedmiotem zainteresowania psychologii, kształtuje się poprzez uczestnictwo w życiu społecznym. Mimo tego, że proces jej formowania jest procesem intrapsychicznym, to odbywa się poprzez kontakt z innymi ludźmi i przedmiotami. Na źródła informacji o własnej osobie, które stają się podstawą kształtowania poczucia tożsamości, składają się: (1) obserwacja własnego zachowania i jego konsekwencji, (2) obserwacja zachowania innych ludzi i porównywanie się z nimi, (3) uzyskiwanie informacji bezpośrednio od innych ludzi, (4) kategoryzacje społeczne związane ze świadomością przynależności do określonych grup społecznych, (5) wgląd we własną osobowość (Trzebińska, 1998). Komunikaty pochodzące od innych ludzi dostarczają nowych informacji, prowadzą do zmiany zachowania jednostki i stają się ważnym źródłem wiedzy o samym sobie. Stąd powszechnie uważa

się, że dla rozwoju tożsamości kluczowe znaczenie mają interakcje społeczne. Brak takich interakcji (wyrażający się np. w wykluczeniu społecznym) jest zatem czynnikiem poważnie zakłócającym prawidłowy rozwój tożsamości.

Frances D. Horowitz (1998) proponuje analizowanie wpływu środowiska na rozwijającą się jednostkę na czterech poziomach, różniących się siłą i specyficznością wpływu. **Pierwszy poziom** ujmuje środowisko jako układ stymulujący – przy czym wielkość stymulacji jest istotnym wyznacznikiem tempa i jakości rozwoju. Może być także, przy nadmiarze lub niedostatku stymulacji, rozpatrywana jako czynnik ryzyka zakłóceń w rozwoju (np. deprivacja stymulacji jako środowiskowa przyczyna pogłębiania się niepełnosprawności intelektualnej). Zbyt silna stymulacja do aktywności może prowadzić do nadmiernego wzrostu napięcia u jednostki, jej przeciążenia i w konsekwencji do unikania dalszej aktywności. Z kolei przy zbyt słabej stymulacji jednostka może mieć ograniczone okazje do rozwijania własnego doświadczenia. **Drugi poziom** określany jest jako tworzenie okazji do uczenia się. Horowitz zwraca uwagę na to, że samo w sobie dostarczenie stymulacji jeszcze nie powoduje procesu uczenia się, ani pozytywnych zmian rozwojowych. Prowadzi do tego dopiero celowa stymulacja ze strony środowiska. **Poziom trzeci** to ten, na którym system społeczny wspomaga proces uczenia się jednostki. Pozostający we wzajemnych relacjach ludzie tworzą dla siebie wzajemnie okazje do uczenia się, udzielają sobie wsparcia i pomocy. **Poziom czwarty** obejmuje szeroko rozumiany kontekst kulturowy. Poznawanie różnych ludzi (eksploracja środowiska społecznego), podejmowanie aktywności (eksploracja środowiska fizycznego), a więc pewne „wystawienie się” na stymulację społeczną, jest punktem wyjścia dla kształtowania się tożsamości. Odwołując się do analizy wpływu środowiska na rozwój jednostki, można wyróżnić trzy podstawowe obszary społeczne, w których dokonuje się proces formowania tożsamości (Rys. 1.).

Od najmłodszych lat życia człowieka jest to jego rodzina, stanowiąca najbliższe i pierwsze otoczenie społeczne. Od wieku przedszkolnego, lub szkolnego, kiedy dziecko wchodzi w kontakt z instytucją, staje się ona istotnym obszarem jego eksploracji. Trzecim obszarem jest dalsze otoczenie społeczne, na które składają się pozostali ludzie, z którymi dziecko, a potem dorastający się spotyka. Używając języka Urie Bronfenbrennera (wg jego ekologicznej koncepcji rozwoju – Bronfenbrenner, 1977; 1986; por. Brzezińska, 2000) można powiedzieć, że rozwój tożsamości odbywa się w zagnieżdżonych wzajemnie środowiskach (siedliskach, ang. *settings*), a wpływ tego otoczenia może być (1) bezpośredni, gdy jednostka wchodzi w interakcje z jednostkami z tego otoczenia lub (2) pośredni, gdy zachodzą pewne zdarzenia w innym siedlisku, w którym dana jednostka nie uczestniczy, ale zdarzenia te mają wpływ na inne



Rys. 1. Tożsamość jako efekt zagnieżdżenia w siedliskach
Źródło: opracowanie własne

jednostki, które następnie wchodzi z nią w interakcję, lub gdy wydarzenia w innym siedlisku mają wpływ na jej siedlisko.

Erik H. Erikson (1950) zdefiniował po raz pierwszy w psychologii tożsamość – ściślej **tożsamość ego** – i ujął ją jako **spostrzeganie identyczności i ciągłości własnej osoby mimo upływu czasu oraz poczucie, że inni ludzie uznają tę jedność osobową i ciągłość jednostki.**

Jego myśl doczekała się kontynuatorów, którzy rozwijali pojęcie jego autorstwa (zbiór definicji najbardziej znanych kontynuatorów Eriksona w Tab. 1.). W swojej koncepcji **rozwoju psychospołecznego** umiejscawiał szczyt rozwoju tożsamości na okres adolescencji (tzw. kryzys tożsamość – niepewność roli). Wg Eriksona efektem pozytywnie rozwiązanego kryzysu tego wieku jest pojawienie się kolejnej „siły życiowej” lub „cnoty” – dziś powiedzielibyśmy „kompetencji” lub „umiejętności” (po nadziei, woli, stanowczości i poczuciu kompetencji uzyskanych po pozytywnym rozwiązaniu poprzednich kryzysów), a mianowicie – wierności, która umożliwia względnie stałe ustosunkowanie się do religii, ideologii politycznych, światopoglądowych itp. Negatywnym odpowiednikiem wierności jest rozproszenie roli, które może się przejawiać brakiem wiary we własne siły lub systematycznym przeciwstawianiem się.

Tab. 1. Definicje pojęcia tożsamość

Autor		Rok	Definicja
Psychologia – ujęcia neoeriksonowskie	Erikson, E.H.	1950	Tożsamość ego to spostrzeganie identyczności i ciągłości własnej osoby mimo wpływu czasu oraz poczucie, że inni ludzie uznają tę jedność osobową i ciągłość jednostki.
	Marcia, J.	1966	Obecność bądź nieobecność eksploracji oraz obecność bądź nieobecność zobowiązania daje cztery kombinacje – tzw. „statusy tożsamości”: tożsamość osiągniętą, matoryjną, nadaną i dyfuzyjną. Tożsamość osiągnięta to świadomość zasobów i ograniczeń własnych i środowiskowych oraz poczucie ciągłości w czasie i przestrzeni, przy akceptacji siebie i realistycznej samoocenie niezależnej od okoliczności czy sądów innych ludzi.
	Luyckx, K.	2006	Tożsamość dojrzała to efekt eksploracji wszerej i w głąb oraz podejmowania zobowiązań i identyfikowania się z nimi.
Socjologia	Bokszkański, Z. (opr.)	2005	Tożsamość indywidualna to układ autodefinicji jednostki jako aktora społecznego; „koncepcja siebie” jednostki; Tożsamość społeczna to poczucie zajmowanego przez jednostkę określonego miejsca w świecie społecznym, pełnienie ról społecznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bokszkańskiego (2007), Brzezińskiej, Appelt, Ziółkowskiej (2008), Eriksona (2000), Luyckxa, Goossensa, Soenensa, (2006)

Charakterystyczne dla procesu formowania się tożsamości jest zdaniem Eriksona podejmowanie aktywności „na próbę”. Sprawdzanie się w różnych rolach, zmiany partnerów, planów życiowych, a nawet zmiana kierunku edukacji bywają konieczne, ponieważ konieczne jest odrzucanie pewnych ról, które nie pasują do całego obrazu siebie i które mogą zagrażać syntezie tożsamości. Formowanie się tożsamości Erikson nazywa „ewoluującą konfiguracją”, która:

stopniowo integruje elementy konstytucji psychofizycznej danej osoby, idiosynkratyczne potrzeby libidinalne, preferowane zdolności, znaczące identyfikacje, skuteczne mechanizmy obronne, udane formy sublimacji i konsekwentnie przyjmowane role. Wszystko to jednak może powstać jedynie w wyniku wzajemnego dostosowania się możliwości jednostki, technologicznego obrazu świata oraz religijnych lub politycznych ideologii.

E.H. Erikson, 2002, s. 93

Mówiąc nieco innym językiem – słowami Richarda M. Lerner (wg jego **podejścia kontekstualnego**) – można zauważyć, że w formowaniu tożsamości istotną rolę odgrywa zjawisko polegające na dopasowaniu się w czasie gotowości jednostki i gotowości środowiska (tzw. probabilistyczna epigeneza). Pomiędzy jednostką a otoczeniem zachodzi stała, dynamiczna interakcja – różne konteksty społeczne są w sobie zanurzone, od siebie współzależne, jednostka i kontekst oddziałują na siebie wzajemnie (a nie tylko otoczenie na jednostkę), a jednostka odgrywa tu aktywną rolę. Interakcje te mają więc charakter wzajemny, stąd autor określił je mianem interakcji dynamicznych. Zgodnie z podejściem kontekstualnym, rozwój (w tym wypadku rozwój tożsamości) stanowi rezultat ciągłej interakcji między nią a różnymi poziomami organizacji jej otoczenia fizycznego i społecznego (Lerner, 1991; 1996). Spojrzenie na rozwój tożsamości z tej perspektywy tak w teorii jak i w badaniach empirycznych umożliwia tzw. **teoria systemów dynamicznych** (Smith, Thelen, 2003; Thelen, 2005; Thelen, Bates, 2003; Fogel, 2011). Zastosowanie tego podejścia oznacza ujmowanie różnych możliwych czynników zaangażowanych w rozwój tożsamości – na przykład procesów poznawczych, czynników emocjonalnych, środowiskowych, mechanizmów fizjologicznych (por. Tab. 2.) – jako złożoną sieć elementów, których wzajemne relacje mogą zmieniać się pod wpływem nowych okoliczności (Bosma, Kunnen, 2001).

Tab. 2. Przykłady badań weryfikujących udział czynników potencjalnie zaangażowanych w rozwój tożsamości

Czynnik zaangażowany w rozwój tożsamości	Przykłady zainteresowań badawczych
Procesy poznawcze	<p>Tożsamość u osób z niepełnosprawnością intelektualną: Rękosiewicz, M., Brzezińska, A.I. (2011). Kształtowanie się tożsamości w okresie dzieciństwa i dorostania u osób z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły. <i>Studia Edukacyjne</i>, 18, 23-43.</p>
Czynniki emocjonalne/ osobowościowe	<p>Rola wstyd w formowaniu tożsamości: Czub, T., Brzezińska, A.I., Czub, M., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2012 – w druku). Regulatory role of the shame in the identity development. <i>Culture and Education – Chinese edition</i>, 7. Lutwak, N., Ferrari, J.R., Cheek, J.M. (1998). Shame, guilt, and identity in men and women: the role of identity orientation and processing style in moral affects. <i>Personality and Individual Differences</i>, 25, 1027-1036.</p>

„KIM JESTEM?” KSZTAŁTOWANIE SIĘ TOŻSAMOŚCI

Czynnik zaangażowany w rozwój tożsamości	Przykłady zainteresowań badawczych
Czynniki emocjonalne/ osobowościowe (cd.)	<p>Rola wstydu w formowaniu tożsamości: Pinot-Gouveia, J., Matos, M. (2011). Can shame memories become a key to identity? The centrality of shame memories predicts psychopathology. <i>Applied Cognitive Psychology</i>, 25, 281-290.</p> <p>Lęk jako cecha a wymiary tożsamości: Brzezińska, A.I., Piotrowski, K., Garbarek-Sawicka, E., Karowska, K., Muszyńska, K. (2010). Wymiary tożsamości a ich podmiotowe i kontekstowe korelaty. <i>Studia Psychologiczne</i>, 49 (1), 81-93.</p> <p>Poczucie koherencji a rozwój tożsamości: 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. <i>Journal of Adolescent Research</i>, 23 (5), 566-591.</p> <p>Perfekcjonizm a wymiary tożsamości: 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. <i>Journal of Social and Clinical Psychology</i>, 27 (4), 336-361.</p>
Czynniki środowiskowe	<p>Kontrola rodzicielska a wymiary tożsamości: Luyckx, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Berzonsky, M.D. (2007). Parental psychological control and dimensions of identity formation in emerging adulthood. <i>Journal of Family Psychology</i>, 21 (3), 546-550.</p> <p>Długość trwania edukacji a rozwój tożsamości: Fadjukoff, P., Kokko, K., Pulkkinen, L. (2007). Implications of timing of entering adulthood for identity achievement. <i>Journal of Adolescent Research</i>, 22 (5), 504-530.</p> <p>Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2011). Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt? <i>Nauka</i>, 4, 67-107.</p>
Mechanizmy fizjologiczne	<p>Rozwój tożsamości wśród osób z cukrzycą typu 1: 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. <i>Journal of Adolescence Health</i>, 43, 451-458.</p>

Źródło: opracowanie własne

Teoria Eriksona, mimo że nadal poważana i historycznie znacząca, znalazła odzwierciedlenie jedynie w praktyce klinicznej i teoretycznych rozważaniach, a nie w badaniach empirycznych. Zarzuca się jej często zbyt wysoki poziom uogólnień, a Eriksonowi posługiwanie się metaforami zamiast ścisłego zoperacjonalizowania swoich twierdzeń (Kroger, Marcia, 2011; Schwartz, 2001). Braki te uzupełnił chyba najbardziej popularny następca myśli Eriksona – James Marcia, który w latach 60. i 70. XX wieku opisał swoją teorię statusów tożsamości i publikował wyniki badań. James Marcia uważał, że w toku rozwoju człowieka można wyróżnić dwa odrębne etapy budowania tożsamości.

Pierwszy z nich to **eksploracja**, czyli działania poszukiwawcze – mówi się o niej także jako o „kryzysie” tożsamości, są one w pewnym sensie odpowiednikiem działań podejmowanych „na próbę”, o których pisał Erikson. Drugi to podejmowanie **zobowiązań**, czyli dokonywanie wyborów spośród możliwych alternatyw, podejmowanie decyzji, angażowanie się w wybrane role i zadania oraz wzięcie odpowiedzialności za bliskie i dalekie konsekwencje swoich decyzji. Zobowiązanie stanowi przyjęcie jakiegoś zestawu ideałów, uczestniczy więc w tworzeniu poczucia ciągłości, w budowaniu celów, w końcu rozwija umiejętność dochowywania wierności dokonany wyborom. W tym sensie, jak pisze Marcia, podejmowanie zobowiązań zmniejsza niepewność i dezorientację w okresie wkraczania w dorosłość, tak charakterystyczną dla rozproszenia ról (wg Eriksona) czy rozproszonej tożsamości (wg Marcii – patrz dalej) (Marcia, 1966). Ze względu na obecność bądź nieobecność każdego z tych dwóch elementów, Marcia wyróżnił cztery **statusy tożsamości – osiągniętą, nadaną, moratoryjną, rozproszoną** (powstaje szachownica 2×2, jak w Tab. 3). Podwaliny pod statusy tożsamości stanowiły trzy typy integracji ego, opisane wcześniej przez Eriksona, które są istotnie powiązane z tożsamością – typ integracji całościowej (ang. *wholeness*), typ integracji totalnej (ang. *totality*) i typ integracji rozproszonej i pomieszanej (ang. *identity confusion/diffusion*) (Erikson, 1980).

Podobnie jak Erikson, Marcia zakładał, że mimo iż proces kształtowania się tożsamości trwa przez całe życie, to swoją kulminację osiąga w wieku dorastania. Na wczesną adolescencję (11/12-14/15 lat) Marcia datuje największe natężenie eksploracji, czyli eksperymentowania z różnymi rolami, stylami życia, sposobami myślenia. W wyniku procesu eksploracji jednostka uzyskuje wiedzę na temat swoich zalet ale także swoich wad, oczekiwań, marzeń, oraz na temat swojego otoczenia: możliwych stylów życia, możliwych ścieżek edukacji i rozwoju zawodowego, co umożliwia przejście do kolejnego etapu. Drugi etap – podjęcie zobowiązań, datuje Marcia na późną adolescencję (14/15-18/20 lat). Młoda osoba dokonuje wtedy wyborów idei lub obszarów działania ważnych dla niej

ze względu na jej potrzeby, aspiracje i plany życiowe, określa swój stosunek do religii, preferencji politycznych a także angażuje się w życie wybranych grup.

Najbardziej optymalnym statusem tożsamości, do którego ukształtowania się każda jednostka dąży, jest wg Marcii status **tożsamości osiągniętej** (ang. *achievement; achieved identity*) a więc: **świadomość zasobów i ograniczeń własnych i środowiskowych oraz poczucie ciągłości w czasie i przestrzeni, przy akceptacji siebie i realistycznej samoocenie niezależnej od okoliczności czy sądów innych ludzi.**

Status ten powstaje, gdy jednostka dokonuje eksploracji otoczenia i samego siebie, podejmuje różnorodne role społeczne, a następnie samodzielnie podejmuje decyzje, dotyczące dalszego kształtu życia. Można powiedzieć, że osoba taka wykonała najwięcej pracy – zarówno eksplorowała, jak i dokonała zobowiązań. W efekcie posiada własny system przekonań, nie ulega presji innych i nie załamuje się pod wpływem doświadczanych trudności.

Drugi status – **tożsamość nadana** (zwana też **przejętą** lub **lustrzaną**; ang. *foreclosure identity*) powstaje z powodu braku, niewielkiej lub dotyczącej obszarów mało dla jednostki istotnych eksploracji w pierwszej fazie okresu dorastania oraz przyjmowaniem społecznie nadanych zobowiązań. Osoba o takiej tożsamości przejmuje (stąd nazwa) pewne pomysły na własne dorosłe życie z otoczenia, bez uprzedniego sprawdzenia, jak czuje się w tych rolach. Na pytanie „kim jestem” odpowiadają za nią rodzice, nauczyciele, media.

Tożsamość moratoryjna (ang. *moratorium identity*) występuje, gdy jednostka angażuje się w eksplorowanie swojego otoczenia, ale nie odczuwa potrzeby angażowania się w jakieś obszary aktywności lub ma problem z wyborem spośród dostępnych alternatyw i w efekcie nie dokonuje wyboru wcale (przykładem może być „słomiany zapał” w różnego rodzaju aktywnościach). Status ten jest naturalnym statusem „przejściowym”, charakterystycznym dla młodzieży w okresie wczesnej adolescencji, gdy eksploracja zdecydowanie dominuje nad zobowiązaniem.

Tożsamość rozproszona (ang. *diffused identity*) powstaje, gdy jednostka nie ma możliwości (np. jest głęboko niepełnosprawna lub jest nadmiernie kontrolowana przez nadopiekuńczych rodziców) do tego, aby eksplorować swoje otoczenie, a jednocześnie nie otrzymuje ze strony innych ludzi przyzwolenia ani zachęty do samodzielnego podejmowania decyzji czy wzięcia odpowiedzialności za swoje postępowanie. Decyzje podejmowane za jednostkę przez jej otoczenie mogą wzmacniać jej poczucie bezpieczeństwa, jednak jest to chwilowy pozytywny efekt. W dalszej perspektywie status ten jest zagrażający integracji osobowości jednostki. Tab. 3. zawiera krótką charakterystykę czterech statusów tożsamości na podstawie wyników dostępnych badań.

Tab. 3. Charakterystyka statusów tożsamości wg J. Marcii

		EKSPLOKACJA	
		+	-
ZOBOWIĄZANIE	+	<p>Tożsamość osiągnięta</p> <ul style="list-style-type: none"> - najbardziej dojrzała tożsamość - efektywne podejmowanie decyzji - wysoka świadomość własnych mocnych i słabych stron, własnych preferencji, możliwości - głębokie relacje interpersonalne <p>Przykład: Aleksandra uczęszczała na kółko matematyczne w gimnazjum. Dzięki temu przekonała się, że matematyka przychodzi jej z łatwością i sprawia dużo frajdy, dlatego też wybrała klasę o takim profilu w liceum. Tomek miał problemy w liceum i musiał powtarzać klasę. Dopiero wtedy odnalazł swoje powołanie.</p>	<p>Tożsamość nadana</p> <ul style="list-style-type: none"> - brak otwartości, sztywne myślenie - silna identyfikacja z autorytetami - stosunkowo bezkonfliktowe, wyidealizowane relacje z rodzicami - niechęć wobec zmian <p>Przykład: Rafał wybiera zawód lekarza i nie zastanawia się nad tym długo – w jego rodzinie większość mężczyzn ze strony ojca była lekarzami. Świeżo upieczona absolwentka studiów wyższych Natalia wychodzi za mąż, ponieważ rodzice życzą sobie jej zamążpójścia akurat na tym etapie jej życia.</p>
	-	<p>Tożsamość moratoryjna</p> <ul style="list-style-type: none"> - duża otwartość - duża gotowość do zmian - „słomiany zapal” - przerywanie podjętych działań, gdy tylko pojawią się pierwsze przeszkody - trudności w podejmowaniu decyzji <p>Przykład: Gimnazjalistka Kasia zmieniła w ostatnim miesiącu wizję swojej przyszłości kilkakrotnie – „postanawiała”, że będzie modelką, zakonnicą, aż w końcu wybrała zawód piosenkarki. Marek włączył się na studiach w działalność kilku organizacji, ma jednak trudności z wywiązaniem się ze zbyt dużej liczby obowiązków, do których wykonania sam się zgłosił. Ostatnio zainteresowała go zresztą bardziej inna dziedzina i zastanawia się, czy nie zmienić kierunku studiów.</p>	<p>Tożsamość rozproszona</p> <ul style="list-style-type: none"> - apatyczność, brak zainteresowań - małe umiejętności społeczne - wysoki poziom zależności od innych ludzi, w tym od rodziców - wysokie ryzyko zachorowań na depresję, zaburzenia jedzenia <p>Przykład: Tomek mimo swych 30 lat nadal mieszka z rodzicami i nigdy nie podejmuje decyzji bez konsultacji z nimi. Marta, po raz kolejny pytana przez babcię o to, co chce robić po maturze, nie wie, co odpowiedzieć, w ogóle się nad tym nie zastanawia.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Marcii (1996), Schwartza (2001)

W 2006 roku belgijski badacz z Uniwersytetu w Leuven w Belgii Koen Luyckx wraz ze współpracownikami opisał koncepcję formowania się tożsamości, opartą na podziale etapów Marcii, oraz wyróżnił dodatkowo dwa rodzaje eksploracji oraz dwa rodzaje zobowiązania. Nie są to, jak u Marcii, kolejno następujące etapy, lecz elementy, które układają się w dwa cykle – stąd nazwa: *model podwójnego cyklu formowania się tożsamości*. Autorzy wyróżnili następujące wymiary tożsamości:

- **eksploracja wszerek** (ang. *exploration in breadth*): to zakres, w jakim jednostka poszukuje różnych alternatyw w odniesieniu do swoich celów, wartości i przekonań, zanim podejmie stosowne decyzje i związane z nimi zobowiązania;
- **podejmowanie zobowiązania** (ang. *commitment making*): to zakres, w jakim jednostka dokonała wyborów i zobowiązań w zakresie kwestii ważnych dla rozwoju tożsamości;
- **eksploracja w głąb** (ang. *exploration in depth*): to pogłębiona ocena już dokonanych wyborów i podjętych zobowiązań w celu stwierdzenia stopnia, w jakim zobowiązania te spełniają osobiste standardy jednostki;
- **identyfikacja z zobowiązaniem** (ang. *identification with commitment*): to stopień, w jakim jednostka identyfikuje się z dokonanymi wyborami, dokonała ich internalizacji oraz ma poczucie pewności, iż dokonane wybory były lub nadal są dla niej odpowiednie (na istnienie tego typu zobowiązania zwracał uwagę już Grotevant (1987));
- **eksploracja ruminacyjna** (ang. *ruminative exploration*): to natężenie obaw jednostki i doświadczanych przez nią problemów w angażowaniu się w ważne dla rozwoju tożsamości obszary.

Piąty wymiar tożsamości – eksploracja ruminacyjna rozumiana jest jako czynnik ryzyka w rozwoju tożsamości. Poza koncepcją Luyckxa ruminacja jest definiowana zazwyczaj jako tendencja do rozpamiętywania negatywnych doświadczeń (Broderick, 2004), a myślenie ruminacyjne jako powtarzające się koncentrowanie uwagi na odczuwanych negatywnych emocjach, ich źródłach i spodziewanych skutkach (Nolen-Hoeksema, 1991). Ruminacja stanowi czynnik potencjalnie wzbudzający nawroty zaburzeń afektywnych (por. Sęk, 2006) lub czynnik ryzyka pojawienia się wyuczzonej bezradności (por. Jarmakowski, 2011). Wysoki poziom eksploracji ruminacyjnej wiąże się z wysokim natężeniem negatywnych emocji – lęku, obaw hamujących dalszą eksplorację i podejmowanie zobowiązań. Tego typu niepewność koreluje wysoko ujemnie z samooceną (Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, Smits, 2008). Wysokie natężenie eksploracji ruminacyjnej jest niebezpieczne dla rozwoju tożsamości w tym sensie, że zazwyczaj obniża natężenie pozostałych wymiarów.

W związku z większą liczbą typów eksploracji i zobowiązań niż u Marcii, autorzy nie wyróżnili zamkniętej listy statusów tożsamości. Tak jak u Marcii jednak, diagnoza tożsamości polega na określeniu natężenia każdego z wymiarów tożsamości oraz wyodrębnieniu indywidualnego profilu tożsamości, na podstawie którego można określić status. Badacze w swoich pracach proponują nazewnictwo opierające się na czterech statusach Marcii (np. osiągnięcie, niezróżnicowanie, rozproszone rozproszenie, ruminacyjne moratorium, tożsamość nadana – Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008).

Autorzy modelu przeprowadzili badania (Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, Berzonsky, 2007), w których potwierdzili następujące korelacje między poszczególnymi wymiarami tożsamości:

- negatywną korelację między eksploracją wszecz i podejmowaniem zobowiązania (wybór najlepszej spośród alternatyw zmniejsza potrzebę poszukiwania innych);
- pozytywną korelację między eksploracją w głąb i identyfikacją z zobowiązaniem (im większe przekonanie o słuszności dokonanych wyborów, tym większa identyfikacja z nimi);
- pozytywną korelację między dwoma wymiarami eksploracji – wszecz i w głąb (poszukiwanie alternatyw wiąże się ze stałym ich ocenianiem);
- a także pozytywną korelację między dwoma wymiarami zobowiązania – podejmowaniem zobowiązania i identyfikowaniem się z nim.

Model podwójnego cyklu formowania się tożsamości zostanie szerzej opisany w podrozdziale 1.5. Zanim dojdzie do ukształtowania się tożsamości muszą zajść specyficzne warunki umożliwiające rozpoczęcie tego procesu. Te warunki tworzone są przez zmiany rozwojowe zachodzące od najwcześniejszych dni życia człowieka, aż do rozpoczęcia dorastania.

1.3. Zmiany rozwojowe w zakresie soma, psyche i polis w okresie dzieciństwa i dorastania

Trwający około 10 lat czas od narodzin człowieka do rozpoczęcia okresu dorastania to czas fascynujących przemian dokonujących się w jego ciele, umyśle i funkcjonowaniu społecznym. Z małego, całkowicie niesamodzielnego i uzależnionego od innych ludzi niemowlęcia jednostka przeistacza się w kompetentnego, stosunkowo samodzielnego i coraz bardziej niezależnego młodego człowieka, ciekawego świata i innych ludzi.

Z punktu widzenia rozwoju tożsamości szczególnie istotny jest na tym etapie rozwój samoświadomości. Jako kryterium oznaczające pojawienie się po

raz pierwszy świadomości własnego „Ja” przyjmuje się np. rozpoznanie przez dziecko własnego odbicia w lustrze. Już w przedziale wiekowym 18-24 m-ce dzieci wykształcają tę zdolność (Amsterdam, 1972) – spostrzeganie jest zresztą w okresie poniemowlęcym dominującą funkcją psychiczną (Wygotski, 2002). Około trzeciego roku życia, w związku z dynamicznym rozwojem wyobraźni i pamięci, zaczyna tworzyć się system pamięci autobiograficznej (Schaffer, 2012), będący rodzajem pamięci epizodycznej, a więc takiej, w obręb której wchodzi wspomnienia odnoszące się do przeszłości dziecka. Autobiograficzny system pamięci daje dziecku poczucie ciągłości życia, stając się w ten sposób podstawą do budowania się poczucia tożsamości.

Zgodnie z **teorią samowiedzy** Józefa Kozieleckiego (1981) w rozwoju wiedzy człowieka o samym sobie wyróżnia się trzy stadia: (1) **stadium wiedzy elementarnej**, (2) **stadium samowiedzy zróżnicowanej**, (3) **stadium samowiedzy dojrzałej**. Pierwsze z nich przypada na okres początkowych 3-4 lat życia dziecka. W tym czasie dziecko zaczyna sobie zdawać sprawę ze swojej odrębności fizycznej i psychicznej oraz pojawiają się tzw. elementarne sądy osobiste, które dotyczą głównie własnej fizyczności oraz konkretnych oczekiwań wobec otoczenia i zachowań. W wieku przedszkolnym dzieci uczą się opisywać i przedstawiać własny obraz siebie, pojawia się także samoocena. Według Helen Bee (2004) najwcześniejszym wymiarem auto-definicji jest płeć. W wieku przedszkolnym ustala się tożsamość płciowa, co oznacza nabycie przez dziecko przekonania „jestem dziewczynką” lub „jestem chłopcem”. Poczucie przynależności do płci zaczyna co prawda rozwijać się już w wieku poniemowlęcym – w drugim roku życia dziecko nabywa zdolność etykietowania – tzn. nazywa płeć innych ludzi oraz wstępnie opanowuje wiedzę o tym, że jest chłopcem lub dziewczynką. Jednak dopiero w wieku około czterech lat rozwija się tzw. stabilność rodzaju – co oznacza, że dziecko wie już, że płeć jest trwałą cechą człowieka, oraz około 5/6 roku życia stałość rodzaju – dziecko wie, że płeć pozostaje niezmienna w czasie (za: Zielona-Jenek, Chodecka, 2009).

Tożsamość powstaje w wyniku gromadzenia i integrowania informacji dotyczących samego siebie. W pierwszym okresie rozwoju największy wpływ na formowanie obrazu własnej osoby mają rodzice, jako osoby najczęściej przebywające z dzieckiem. Dziecko uczy się np. oceniać własne zachowanie jako dobre lub złe na podstawie opinii i ocen dokonywanych przez rodziców. Rodzice dostarczają też dziecku określonych wzorów do naśladowania, modelowania i identyfikacji. Wraz ze zmianami podstawowego środowiska społecznego – z domu rodzinnego w I erze rozwoju (okresie niemowlęcym i poniemowlęcym) na przedszkole, a później szkołę w II erze rozwoju (dzieciństwie), następuje gwałtowny rozwój społeczny. Rówieśnicy stają się najważniejszą grupą spo-

łączną dla dziecka i pozostają taką w okresie dorastania. W zakresie rozwoju poznawczego na koniec dzieciństwa przypada przejście z etapu myślenia przedoperacyjnego do etapu operacji konkretnych (Piaget, 2005). Na czas ten przypada, zgodnie z teorią Kozielskiego **stadium samowiedzy zróżnicowanej**, który obejmuje okres między 4 a 11-12 rokiem życia. Zaczynają się wtedy kształtować pierwsze samooceny, dzieci wartościują siebie i wyrażają swoje pragnienia, co wtórnie zaczyna wpływać na ich zachowania. Samowiedza staje się coraz bardziej różnorodna, ale nie tworzy jeszcze zwartej całości.

W wieku około 10 lat rozpoczyna się III era rozwoju człowieka – okres adolescencji, trwający do mniej więcej 18/20 roku życia – obserwuje się tu różnice indywidualne, u chłopców na przykład proces dojrzewania biologicznego rozpoczyna się z reguły nieco później niż u dziewczynek (por. Obuchowska, 2000). Rozpoczęcie dojrzewania fizycznego dziewczynek zależne jest przy tym w dużym stopniu od czynników środowiskowych (por. Ellis, 2004; Ellis, Garber, 2000). Zgodnie z teorią samowiedzy Kozielskiego **stadium samowiedzy dojrzałej** przypada na okres między 12 a 24 rokiem życia, a więc na czas wczesnej i późnej adolescencji oraz wyłaniającej się dorosłości. Następuje tu przejście od samowiedzy dziecka do samowiedzy człowieka dorosłego. Człowiek po raz pierwszy samodzielnie tworzy obraz własnej osoby. W obrazie tym znajdują się już samooceny, standardy osobiste, jak również reguły komunikacji (to kim jestem, określa charakterystyczny dla mnie styl szeroko rozumianego komunikowania się ze światem, współżycia z innymi ludźmi), a samowiedza może już pełnić funkcje regulacyjne.

Organizm dorastającego człowieka znajduje się pod silnym wpływem mechanizmów neuroendokrynych – a więc obejmujących oddziaływanie procesów nerwowych i hormonalnych. W opinii publicznej procesy te bywają często opacznie rozumiane, na co zwraca uwagę David Moshman (2011). Opisuje on pięć mitów na temat dorastania i obala je przy pomocy argumentów w postaci wyników badań.

Mit 1. Nastolatki całkowicie różnią się od osób dorosłych.

Co mówią wyniki badań:

– Dorastający są wprawdzie odrębną grupą w odniesieniu do dzieci (nawet wśród młodych nastolatków powszechnie dostrzega się takie formy i poziomy wiedzy i rozumowania, które są rzadko obserwowane wśród dzieci w wieku poniżej 10/11 lat), ale nie w odniesieniu do dorosłych. Nie istnieje taka forma ani poziom wiedzy, rozumowania czy psychicznego funkcjonowania, który jest powszechny wśród dorosłych, ale rzadki wśród dorastających.

Mit 2. Nastolatki są mniej racjonalne niż osoby dorosłe.

Co mówią wyniki badań:

– Nastolatkom w szczególności zarzuca się egocentryzm, impulsywność, podejmowanie ryzyka, konformizm wobec grupy rówieśniczej i niedostateczne zorientowanie na przyszłość. Są oni winni tych zarzutów, ale, co ciekawe, dorośli w każdym wieku dorównują im w tym zakresie.

– Badania w zakresie psychologii poznawczej od lat 70. XX wieku pokazują, że wszyscy bywamy często nieracjonalni. Różnice indywidualne w zakresie racjonalnego działania po 12-14 roku życia nie są ściśle powiązane z wiekiem. Wielu 14-latków funkcjonuje w tym zakresie na poziomie wyższym niż 40-latkowie.

Mit 3. Specyfikę procesów poznawczych i zachowania nastolatków można wyjaśnić, odwołując się jedynie do cech ich mózgu (obiegowe przekonanie o tym, że nastolatek „tak się zachowuje, bo tak mu się w tym wieku z mózgu dzieje” – ewentualnie „to hormony”).

Co mówią wyniki badań:

– Bogata wiedza o funkcjonowaniu dorastających jest wynikiem nie tylko samych badań neurobiologicznych, ale także dziesięcioleci badań psychologicznych nad ich procesami poznawczymi i zachowaniem. Badanie mózgu jest istotne dla pełnego obrazu procesów poznawczych i zachowania dorastających, ale nie dostarcza ostatecznych wyjaśnień.

– Nie można zredukować psychologii do biologii. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć ani zrozumieć, jak dorastający spostrzegają, wnioskuje, myślą, czują, działają, rozumują czy dokonują refleksji, jedynie badając ich mózg.

Mit 4. Proces rozwoju mózgu nastolatków polega na dojrzewaniu determinowanym genami.

Co mówią wyniki badań:

– Geny same z siebie nie powodują dojrzewania mózgu – stanowią wynik ewolucji i są źródłem procesu rozwoju. Mózg jest częścią systemu dynamicznego, który obejmuje aktywny organizm w interakcji z aktywnym środowiskiem. Rozwój mózgu misternie przeplata się z rozwojem tego systemu.

– Rozwój mózgu w takim samym stopniu stanowi rezultat aktywności poznawczej człowieka, jak i jej przyczynę.

Mit 5. Rezultatem procesu dojrzewania jest stan dojrzałości taki, jak u dorosłych.

Co mówią wyniki badań:

– Jako dorośli jesteśmy zwiedzeni pełną mitów koncepcją dojrzałości, którą osiągnęliśmy, a którą wg nas nastolatki dopiero mają osiągnąć. Mamy rację, myśląc, że jesteśmy bardziej dojrzały od dzieci. Ale dorastający są także dojrzały od dzieci i nie różnią się od dorosłych tak bardzo mózgiem, intelektem, czy zachowaniem.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Moshman, 2011

Dotychczasową wiedzę płynącą z badań neurologicznych na temat zmiany w strukturze i funkcjonowaniu mózgu w adolescencji zebrał i interesująco przedstawił Laurence Steinberg (2009). Podaje między innymi, że zanik istoty szarej w rejonach przedczołowych poprzez tzw. „przycinanie synaps” (eliminację nieużywanych połączeń nerwowych) w późnym wieku szkolnym i we wczesnej adolescencji znacząco polepsza w tym czasie zakres przetwarzania informacji i logicznego rozumowania. Z kolei rozrost istoty białej w regionach przedczołowych (następuje wzmożona mielinizacja a przez to poprawa efektywności sygnalizacji neuronalnej w obrębie kory przedczołowej) od wczesnej adolescencji do wczesnej dorosłości ma istotne znaczenie dla rozwoju tzw. funkcji wykonawczych (m.in. hamowania reakcji, planowania, wazenia ryzyka i korzyści przy jednoczesnym uwzględnianiu wielu źródeł informacji). Od wczesnej do późnej adolescencji następuje ponadto nie tylko rozrost połączeń nerwowych w obszarach korowych, ale także między obszarami korowymi a podkorowymi, co wyraża się m.in. w stopniowej regulacji emocji. Z funkcjonowaniem emocjonalnym związane są także zmiany w układzie dopaminergicznym, który we wczesnej adolescencji osiąga najwyższą aktywność w całym życiu człowieka.

Dość niebezpieczne dla rozwoju nastolatka mogą być różnice w, jak to Steinberg określa (op. cit., s. 743), „rozwojowych rozkładach jazdy” różnych części mózgu. We wczesnej adolescencji rozwija się system związany z pobudzeniem i oczekiwaniem nagrody, a dopiero w późniejszej adolescencji system odpowiedzialny za unikanie zagrożeń i za samoregulację zachowania. Ta rozwojowa luka przypomina „uruchamianie silnika przez kierowcę bez umiejętności jazdy” (op. cit., s. 744). Zjawisko to może wyjaśniać, skąd u nastolatków tak wysoki poziom eksploracji, ciągła gotowość do zmian, poszukiwanie wrażeń i zazwyczaj niski poziom zobowiązań. W okresie adolescencji następuje więc stopniowy rozwój i umacnianie systemów mózgowych odpowiedzialnych za samoregulację zachowania i procesów poznawczych, dojrzewają obszary mózgu związane ze szczególną wrażliwością na nagradzanie oraz pojawia się coraz częściej symultaniczne aktywowanie obszarów korowych i podkorowych mózgu, co daje w efekcie rosnącą koordynację funkcjonowania emocjonalnego i poznawczego.

Co ciekawe, wszystkie te przemiany w strukturze i funkcjonowaniu mózgu nie dają odpowiedzi na pytanie o to, kiedy dokładnie człowiek staje się dorosły. Nie można określić, kiedy mózg nastolatka staje się mózgiem dorosłego. Niektóre systemy mózgowe – szczególnie te odpowiedzialne za przetwarzanie informacji, osiągają poziom dorosłości w połowie okresu dorostania. Inne – głównie te zaangażowane w wyższe funkcje wykonawcze, samoregulację

i koordynację pomiędzy procesami emocjonalnymi a poznawczymi, dojrzewają długo, od późnej adolescencji do wczesnej dorosłości. Czynnikiem jeszcze bardziej komplikującym tę sprawę jest fakt, że niektóre zmiany w strukturze i funkcjonowaniu mózgu w adolescencji są napędzane przede wszystkim procesami dojrzewania, są uniwersalne i stosunkowo odporne na oddziaływania środowiska, a inne są zależne od kontekstu, bardzo różnicują jednostki i są plastyczne w odpowiedzi na oddziaływania zewnętrzne. Większość zmian w mózgu jest prawdopodobnie wynikiem interakcji pomiędzy biologią a doświadczeniem. Neurobiologia może więc jedynie rzucić światło na różnice pomiędzy dorastającymi a dorosłymi. Jesteśmy na tej podstawie w stanie dokonywać jedynie uogólnień na temat dojrzewania poszczególnych systemów mózgowych w czasie, a charakterystyki rozwoju mózgu w danym wieku są zawsze oparte jedynie na wartościach średnich (ibidem).

Badania wskazują, że coraz częściej czas budowania własnej tożsamości trwa nie tylko przez okres wczesnej i późnej adolescencji, ale także przez okres tzw. wyłaniającej się i wczesnej dorosłości (np. Luyckx, Goossens, Soenens, 2006; Luyckx, Schwartz, Goossens, Pollock, 2008). Na Rys. 2. zawarte zostały najważniejsze dokonania rozwojowe tych czterech faz. Każda „próbówka” obrazuje pewną dziedzinę rozwoju (rozwój płciowy, myślenie itd.), która w danej fazie rozwoju „napęla się” kolejnymi umiejętnościami. Każda umiejętność jest niezbędna do pojawienia się kolejnej. Dokonania zostały także podzielone na dokonania w sferze *soma*, *psyche* i *polis*. Te dokonania, które, wraz z uformowaniem własnej tożsamości, wydają się być najistotniejsze i konieczne do wejścia w fazę dorosłości, zaznaczono ciemniejszymi kolorami*.

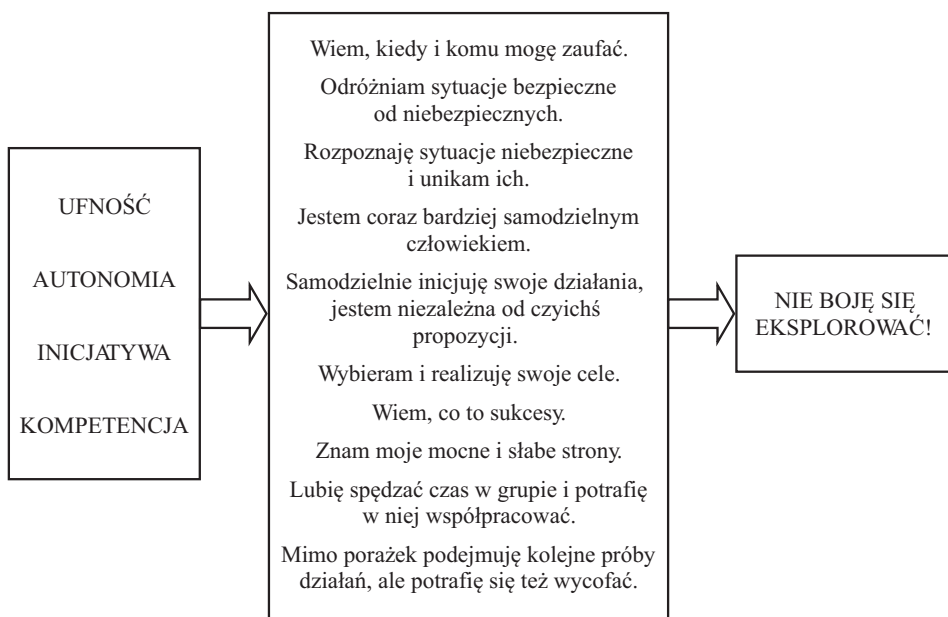
1.4. Kompetencje okresu dzieciństwa jako fundament tożsamości

Jedną z form opisu rozwoju człowieka w cyklu życia jest pojęcie kryzysu. **Kryzys stanowi moment przełomu, jest fazą przejściową kończącą proces dekonstrukcji starych struktur doświadczenia i rozpoczynającą proces konstrukcji nowej całości.** Ta nowa jakość powstaje więc na podstawie re-

* Schemat ten został przygotowany w ramach mojej pracy magisterskiej powstałej pod kierunkiem p. prof. Anny I. Brzezińskiej w 2011 roku, przy udziale ówczesnych studentek piątego roku psychologii Uniwersytetu Im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – obecnie mgr Anny Nowotnik, mgr Ewy Sasiak, mgr Doroty Mlejnek i mgr Moniki Cegłowskiej (wtedy Stachowiak).

konstrukcji poprzedniej całości, z użyciem nowych informacji. Kryzys jako moment kluczowy pojawia się w cykliczno-fazowych koncepcjach rozwoju, np. w koncepcji Lwa S. Wygotskiego (2002) i Erika Eriksona (2000, 2002), czy na gruncie polskiej psychologii rozwoju człowieka – w koncepcji Kazimierza Dąbrowskiego (1986). W związku z tym, że podstawowe pojęcie tożsamości pochodzi od Erika H. Eriksona, omówię tu ujęcie rozwoju psychospołecznego wg Eriksona właśnie.

Erikson w swojej koncepcji rozwoju psychospołecznego podzielił życie człowieka na osiem etapów, cechujących się okresami stabilnymi oraz kryzysowymi, twierdząc, że pozytywne rozwiązanie kryzysu na każdym z nich pozwala na dalszy optymalny rozwój. I tak, młody człowiek znajdujący się w okresie adolescencji, o ile rozwiązał poprzednie kryzysy rozwojowe, przez całe swoje dotychczasowe życie zdobył pewne umiejętności, które wspierają kształtowanie się tożsamości. Te podstawowe umiejętności to ufność, autonomia, inicjatywa i poczucie kompetencji. Jeśli w domu rodzinnym i dalszym otoczeniu dziecko miało szansę je ukształtować, to wzrasta szansa na to, że dzięki nim prawidłowo przebiegnie dalszy proces formowania się tożsamości (Rys. 3.).



Rys. 3. Umiejętności niezbędne do kształtowania tożsamości
Źródło: opracowanie własne na podstawie Eriksona (2000)

Dzięki **ufności**, kształtującej się już w pierwszym roku życia (kryzys podstawowa ufność – podstawowa nieufność), dziecko potrafi zaufać sobie i innym ludziom. Nie jest nadmiernie podejrzliwe czy nieśmiałe, ani wycofane, ale jednocześnie potrafi rozpoznać niebezpieczeństwo, dzięki czemu nie angażuje się w sytuacje czy zachowania zagrażające mu. We wczesnym dzieciństwie buduje się **autonomia**, czyli poczucie odrębności (kryzys autonomia a wstyd i zwątpienie). To właśnie tutaj rozpoczyna się kształtowanie tożsamości – wraz z momentem wyodrębnienia przez dziecko własnej osoby spośród innych, uzyskuje ono poczucie „bycia kimś innym”. Potrafi ono rozróżnić „Ja” od nie-„Ja”. Od tej chwili zaczyna gromadzić informacje na własny temat oraz na temat innych osób, przede wszystkim na temat rodziców i opiekunów. Kształtuje ponadto własną wolę i uczy się ją sygnalizować, uczy się podstaw asertywności, dzięki czemu nie jest nadmiernie uległe wobec zewnętrznych przymusów. Dzieci szczególnie podkreślają swoją autonomię poprzez charakterystyczne dla tego wieku „ja sam!” – chcą samodzielnie zakładać czapkę, położyć na kanpkę plasterki sera, ale także podejmować się samodzielnie takich aktywności, które przekraczają ich możliwości.

W średnim dzieciństwie buduje się **inicjatywa** (kryzys inicjatywa a poczucie winy). Mały człowiek samodzielnie inicjuje działanie, uczy się stanowczości, niepoddawania mimo niesprzyjających warunków – stąd np. charakterystyczne dla wieku przedszkolnego „negocjowanie” dzieci z rodzicami jeszcze jednej bajki czy dodatkowych 10 minut na placu zabaw. W pierwszych latach nauki szkolnej rozwija się **poczucie kompetencji** (kryzys pracowitość a poczucie niższości). Dzięki doświadczeniom sukcesów dziecko poznaje swoje mocne strony i nabiera poczucia, że może sukcesy powtarzać. Nabiera poza tym umiejętności efektywnej pracy w grupie, współpracy z innymi osobami. Człowiek, który ukształtował powyższe umiejętności, charakteryzuje się nadzieją oraz tym, że potrafi wyrażać własną wolę, potrafi być stanowczy i ma poczucie kompetencji. Bez tych umiejętności trudno budować tożsamość, choćby dlatego, że, na najbardziej podstawowym poziomie, dają one poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie. Dzięki nim człowiek nie obawia się eksplorowania, czyli rozpoczęcia ścisłego procesu formowania się tożsamości. Przede wszystkim cechuje go ciekawość siebie i świata, z jednoczesnym poczuciem bezpieczeństwa umożliwiającym zaspokojenie tej ciekawości.

W ramach teorii samostanowienia (ang. *Self-Determination Theory*) autorstwa Ryana i Deciego (2000), uważa się, że jednym z kluczowych zasobów człowieka w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami są kompetencje osobiste, takie jak zdolność do samostanowienia, zdolność działania wynikającego z motywacji, której towarzyszy osobiste zaangażowanie, zdolność do kreatywności

i produktywność w działaniu, zachowanie dobrego samopoczucia oraz zdrowia psychicznego (Reis i in., 2000). Kompetencje te stanowią rezultat zaspokojenia trzech podstawowych potrzeb psychicznych człowieka: potrzeby utrzymywania **pozytywnych relacji z innymi**, potrzeby **autonomii** i potrzeby **kompetencji**. Zaspokojenie tych trzech potrzeb prowadzi do wykształcenia i utrzymywania się motywacji wewnętrznej, na którą składają się: ciekawość, tendencja do poszukiwania nowości oraz wyzwań, gotowość do poszerzania i korzystania ze swoich zdolności, tendencja do eksploracji, podejmowania ryzyka oraz do uczenia się (Ryan, Deci, 2000). Widać tu więc bezpośrednie przełożenie na rozwój tożsamości.

Frustracja trzech wymienionych powyżej podstawowych potrzeb w toku rozwoju od dzieciństwa do adolescencji staje się istotnym czynnikiem ryzyka w kształtowaniu się tożsamości. Wydaje się, że w szczególności może to dotyczyć młodych osób z niepełnosprawnością intelektualną wychowywanych jako „wieczne dzieci”. Takie wychowywanie „pod kloszem” zamyka drogę do budowania autonomii i poczucia kompetencji. Niezaspokojenie którejkolwiek z potrzeb kompetencji, autonomii i utrzymywania pozytywnych relacji prowadzi do poczucia bezradności i osłabienia, a nawet zaniku wewnętrznej motywacji (Boggiano, 1998), co w konsekwencji zmniejsza poziom eksploracji, a więc podstawowego etapu w procesie budowania tożsamości.

1.5. Proces kształtowania się tożsamości w okresie dorastania i wyłaniającej się dorosłości

Jeszcze w 1950 roku, gdy Erikson po raz pierwszy opisywał rozwój tożsamości, proces ten zachodził według niego w wieku adolescencji. Dziś obserwuje się opóźnianie, lub wydłużanie procesu formowania się tożsamości. Jeffrey Jensen Arnett (2000) – autor koncepcji wyłaniającej się dorosłości (ang. *emerging adulthood*) sugeruje, że w związku ze zmianami społeczno-kulturowymi, zwłaszcza w społeczeństwach rozwiniętych i rozwijających się (takimi, jak spadek liczby zawieranych małżeństw, późniejsze wchodzenie w związki małżeńskie, opóźnienie wieku, w którym przychodzi na świat pierwsze dziecko, coraz częstsze podejmowanie kształcenia na wyższych szczeblach nauczania), mówić należy o nowej fazie rozwojowej, następującej po okresie adolescencji.

Obserwowane wydłużanie się czasu podejmowania ról charakterystycznych dla adolescencji (tzw. przedłużone moratorium) w związku ze zmianami społeczno-demograficznymi zaczęto traktować jako zjawisko normatywne w dorosłości (por. Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz, 2011). Poza

zaobserwowaną przez Arnetta tendencją do odraczania w czasie ról i zadań dorosłości w Stanach Zjednoczonych, zauważono ją także w wielu krajach europejskich (m.in. we Włoszech – Lanz, Tagliabue, 2007; w Czechach – Macek, Bejček, Vaníčková, 2007; w Austrii – Sirsch, Dreher, Mayr, Willinger, 2009). Także w Polsce zauważalny jest coraz późniejszy wiek podejmowania zobowiązań. Główny Urząd Statystyczny (2010) informuje o zmianach w rozwoju demograficznym w Polsce. Te zmiany to między innymi:

- przesunięcie najwyższej płodności kobiet z wieku 20-24 lata w latach 90. do grupy 25-29 lat, a także znaczący wzrost płodności w grupie wieku 30-34 lata;
- ponad sześciokrotny wzrost odsetka matek z wyższym wykształceniem w 2008 roku w stosunku do początku lat 90. (z 6% do 34%) przy jednoczesnym znacznym zmniejszeniu się odsetka kobiet z wykształceniem podstawowym i bez wykształcenia (z 18% do 7%);
- znaczny wzrost średniego wieku osób zawierających małżeństwo – u mężczyzn 27,7 lat w roku 2008 (czyli o ponad trzy lata więcej niż na początku lat 90.), u kobiet 25,6 lat w roku 2008 (czyli 2,6 lat więcej niż na początku lat 90.);
- zmiana struktury wykształcenia nowożeńców od roku 1990 do 2008 – wśród kobiet w 2008 roku najwięcej osób stanowiły panny młode z wykształceniem średnim – 42%, nastąpił wzrost liczby kobiet z wykształceniem wyższym z 4% do 36% oraz spadek częstości wykształcenia zawodowego z 35% do 12%, a wśród mężczyzn wzrost częstości wykształcenia średniego z 28% do 40% oraz wykształcenia wyższego z 5% do 26% i spadek częstości wykształcenia zawodowego z 51% do 25%.

Przedłużający się okres moratorium wynika wg Arnetta (2000) ze zmian zachodzących w społeczeństwach demokracji zachodniej, które wkroczyły w specyficzną fazę rozwoju – określaną przez Zygmunta Baumana mianem „ponowoczesności” lub „drugiej”, „późnej” czy „płynnej nowoczesności” (Bauman, 2000). Charakterystyczną cechą ostatniego dwudziestolecia są szybkie zmiany (tak często podkreślane w wypowiedziach starszych pokoleń) i funkcjonowanie społeczności charakteryzujące się niejednoznacznością (zarówno w sferze wartości jak i dostępnych stylów życia). Bauman zwraca uwagę: „Trzeba też odnotować i inne zjawisko: szybko kurczące się długości życia większości przyjmowanych tożsamości przy nieustannie wzrastającej szybkości ich zmieniania” (2007, s. 77). Na przykład, wraz z rozwojem technik komunikacyjnych, ludzie mają możliwość obserwować jak żyją inni, czym się zajmują, jak budują swoją drogę życiową (Internet, portale społecznościowe, telewizja) – co daje obserwującym nowe alternatywy, nowe możliwości

wyboru. Jednocześnie przy tak wielu dostępnych alternatywach niemożliwe jest sprawdzenie się w każdej z nich – nawet jeśli wyłaniająca się dorosłość jest okresem, w którym człowiek dokonuje tak wielu eksploracji, jak nigdy dotąd, ani nigdy później w swoim życiu. Czas odraczania dorosłości zdaje się przedłużać aż do momentu nie tylko dokonania wyborów z dostępnych i sprawdzonych alternatyw, ale także zrezygnowania z wielu z nich (Bauman, 2000).

Jedną z głównych cech coraz dłuższego obecnie okresu wkraczania w dorosłość jest to, że w kwestii wyznaczania granic pomiędzy okresami rozwoju nic nie jest bezwzględnie normatywne bądź nienormatywne (Arnett, 2000). Odraczanie dorosłości może być bezpośrednio związane z sytuacją i wymaganiami na rynku pracy, co znacznie wydłuża edukację (patrz. *Raport Młodzi 2011* autorstwa Krystyny Szafranec (2011) i komentarz do niego z punktu widzenia psychologii: Brzezińska, Czub, Nowotnik, Rękosiewicz, 2012). Badania przeprowadzone w Polsce (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz, 2011) wskazują na odraczanie dorosłości w obszarze zawodowym i rodzinnym, co jest uwarunkowane silnie sytuacją społeczno-ekonomiczną związaną z rynkiem pracy, koniecznością dłuższego kształcenia się, trudnościami w uzyskaniu samodzielności finansowej.

Zmiany w funkcjonowaniu społecznym determinują także zmiany w postrzeganiu dorosłości. Badania Arnetta (1997, 2001) pozwoliły mu określić kryteria „bycia osobą dorosłą”. Najczęściej wskazywane były takie określenia, jak: branie odpowiedzialności za swoje działania, podejmowanie samodzielnych decyzji w oparciu o własne przekonania i wartości, uniezależnianie się od wpływu rodziców (w tym pod względem finansowym) i partnerskie stosunki z rodzicami. Osoby badane, z kolei, odrzuciły jako kryteria dorosłości takie określenia jak: zakończenie edukacji, rozpoczęcie pracy zawodowej, małżeństwo czy rodzicielstwo. Przemiana w osobę dorosłą we własnych oczach osób badanych wiąże się bardziej z subiektywnymi zmianami w postrzeganiu samego siebie, a nie obiektywnymi zmianami, takimi jak małżeństwo, rodzicielstwo itp. Osoby w okresie wyłaniającej się dorosłości nie postrzegają siebie ani jako dzieci, ani jako dorosłych. Na pytanie: „Czy czujesz, że jesteś już dorosły?” większość spośród nich odpowiada: „W pewnych obszarach tak, a w innych nie” (Arnett, 2000). Warto porównać odpowiedzi na to pytanie w innych fazach rozwoju – w okresie dorastania dominuje odpowiedź „nie”, a pod koniec trzeciej dekady życia odpowiedź „tak”. W badaniach osób z niepełnosprawnością fizyczną przeprowadzonych w Polsce (Piotrowski, 2010) uzyskano podobne wyniki – subiektywne poczucie dorosłości było najniższe w grupie osób w wieku 18-20 lat, wyższe w grupie 21-26 lat i najwyższe w grupie osób w wieku 27-35 lat.

Arnett (2007) wyróżnił cechy charakteryzujące fazę wylaniającej się dorosłości: jest to wiek poszukiwania tożsamości, wielości zmian (heterogeniczności), możliwości oraz skupienia na sobie. Wielość zmian dotyczy opuszczania domu rodzinnego, powrotów do domu i ponownego opuszczania go, wyjazdów do nowych miejsc w celach edukacyjnych oraz wchodzenia w nowe związki przyjaźni i miłosne. W fazie tej młodzi ludzie nie podlegają już tak dużej kontroli rodzicielskiej, samodzielnie podejmują decyzje dotyczące ich samych – stąd wiek możliwości. Działania wiążą się głównie z dalszym uzyskiwaniem wykształcenia oraz z pierwszymi doświadczeniami zawodowymi – „skupieniem na sobie” pod względem edukacyjnym i zawodowym, w zamian za „skupienie na innych” – np. na dzieciach, co było charakterystyczne dla tego wieku w Polsce jeszcze 20 lat temu.

Warto jednak zauważyć, że w podawanych przez młodych dorosłych kryteriach dorosłości obserwuje się różnice kulturowe (Arnett, Galambos, 2003), np. dwie trzecie badanych młodych Izraelitów podaje jako ważne kryterium wkroczenia w dorosłość wypełnienie służby wojskowej, młodzi Argentyńczycy wskazują jako kryterium założenie rodziny (sugeruje się, że jest to wywołane dużą niestabilnością gospodarczą w Argentynie – rodzina jest wartościowana wyżej niż praca, ponieważ charakteryzuje ją dużo większa stabilność), dla młodych Mormonów z kolei wskaźnikiem są obrzędy przejścia związane z religią, które nadają status osoby dorosłej. Jednak również w przytaczanych badaniach najczęściej podawane kryteria dorosłości odzwierciedlały wartości związane z niezależnością i indywidualizmem (podobnie jak w badaniach średniej klasy białych Amerykanów; Arnett, 1994, 1997, 1998, 2001).

Jeśli wziąć pod uwagę klasyczne zadania rozwojowe wyróżnione przez Roberta J. Havighursta, obszary rozwoju wyróżniane przez Philipa Newmana i Barbarę Newman (Havighurst, 1981; Newman, Newman, 1984; za: Brzezińska, 2000) czy stadia psychospołecznego rozwoju wg Erika H. Eriksona (1950), to można zaobserwować, że na czas wylaniającej się dorosłości przypadają obecnie te elementy rozwoju, które dawniej badacze ci przydzielili do późnej adolescencji lub wczesnej dorosłości. Niektóre z charakterystyk rozwoju w okresie wylaniającej się dorosłości są „przedłużeniem” późnej adolescencji, jak np. budowanie tożsamości, a inne są już próbami podejmowania „dorosłych” aktywności, jak np. podejmowanie pierwszej pracy zarobkowej (patrz. Tab. 4.).

Obecnie zwraca się uwagę na to, że tożsamość osobista rozwija się intensywnie i zmienia pod wpływem nowych zadań i ról podejmowanych przez człowieka w całym okresie dorosłości (Waterman, 1999; Bosma, Kunnen, 2001). Już sam James Marcia (2002), kontynuator myśli Erika H. Eriksona

Tab. 4. Zadania rozwojowe adolescencji i wczesnej dorosłości a wylaniająca się dorosłość

Koncepcja	Erikson 1950	Newman, Newman 1984	Havighurst 1981
WCZESNA I PÓZNA ADOLESCENCJA	Tożsamość vs. dyfuzja ról	<ul style="list-style-type: none"> – Operacje formalne w myśleniu – Dojrzewanie fizyczne – Tożsamość dotycząca roli seksualnej – Uczestniczenie w grupach rówieśniczych – Rozwój kontroli emocji – Autonomia w stosunku do rodziców 	<ul style="list-style-type: none"> – Opanowywanie społecznej roli związanej z płcią – Nawiązywanie nowych i bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obojga płci – Osiąganie emocjonalnej niezależności od rodziców – Nabycie zbioru wartości oraz systemu etycznego jako przewodnika dla zachowania
		<ul style="list-style-type: none"> – Bliskie związki – Wybory dotyczące zawodu i pracy – Rozwój tożsamości indywidualnej – Przejście do moralności postkonwencjonalnej 	<ul style="list-style-type: none"> – Przygotowanie do małżeństwa i życia rodzinnego – Wybór i przygotowanie się do zajęcia/ zawodu – Osiąganie bezpieczeństwa i niezależności ekonomicznej
WYLANIAJĄCA SIĘ DOROSŁOŚĆ			
WCZESNA DOROSŁOŚĆ	Intymność vs. izolacja	<ul style="list-style-type: none"> – Praca – Kształtowanie się stylu życia 	<ul style="list-style-type: none"> – Start w karierze zawodowej – Wzięcie na siebie odpowiedzialności obywatelskiej – Znalezienie odpowiedniej grupy towarzyskiej
		<ul style="list-style-type: none"> – Małżeństwo – Rodzicielstwo 	<ul style="list-style-type: none"> – Wybór partnera życiowego – Uczenie się życia z partnerem – Start w rolach rodzinnych – Opieka nad dziećmi – Zarządzanie domem

Źródło: opracowanie własne na podstawie Arnetta (2000), Arnetta (2001), Brzezińskiej, Appelt, Ziółkowskiej (2008), Gurby (2000), Obuchowskiej (2000)

(oraz Stephen, Fraser, Marcia, 1992) zaproponował modyfikację klasycznego modelu kształtowania się tożsamości (tj. powtarzające się cykle „moratorium – osiągnięcie – moratorium – osiągnięcie”; ang. *MAMA cycles*) uznając, że status tożsamości w okresie dorosłości może zmienić się w odpowiedzi na zmiany psychiczne lub zmiany zewnętrznego środowiska. Na żadnym etapie życia tożsamość nie jest czymś ustalonym, stale podlega zmianom, jest przebudowywana i modyfikowana pod wpływem nowych, znaczących doświadczeń (Oleś, 2011). Tożsamość może nawet ulec rozpadowi, np. pod wpływem zdarzeń traumatycznych, wydarzeń zmieniających koncepcję siebie (np. wypadku, utraty sprawności), zmian w obszarze bliskich związków (rozvodu, wejścia w nowy związek, małżeństwo, rodzicielstwo), znaczącej straty (np. śmierci bliskiej osoby), sukcesu (np. pierwsza praca, awans zawodowy), refleksji i auto-refleksji (które prowadzą do zakwestionowania wcześniejszej tożsamości), nowych form aktywności oraz intensywnych doświadczeń kulturowych, które prowadzą do zmian w myśleniu lub otwierają nieznanie wcześniej możliwości (Oleś, 2008). Następnie tożsamość może zostać na nowo ukształtowana.

Luyckx wraz ze współpracownikami (Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, Berzonsky, 2007) uważają, że zarówno eksploracja, jak i zobowiązanie to złożone i wieloetapowe procesy nawzajem się przenikające i przeplatające w całym okresie dorastania na coraz wyższym jakościowo poziomie, czego efektem jest uzyskanie dojrzałej tożsamości. Stworzyli oni model podwójnego cyklu formowania się tożsamości (*dual-cycle model of identity formation*). Pierwszy cykl w opisywanej koncepcji – **cykl formowania zobowiązania**, to ten, w którym eksploracja wszerek współwystępuje z podejmowaniem zobowiązań. Odzwierciedla on formowanie się tożsamości w ujęciu Marcii. Drugi cykl, określony jako **cykl ewaluacji zobowiązania**, obejmuje eksplorację w głąb (już podjętych zobowiązań) oraz identyfikację z zobowiązaniami. Zarówno eksploracja, jak i zobowiązanie są tu dynamicznymi procesami, które przenikają się wzajemnie (Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers, Missotten, 2011). Wszystkie te procesy są obecne we wczesnej i późnej adolescencji, ale ujawniają się także w okresie wylaniającej się i wczesnej dorosłości.

Badania (np. Brzezińska, Piotrowski, 2009) wskazują na spadek natężenia wymiarów eksploracji (wszerz, w głąb i ruminacyjnej) oraz wzrost natężenia podejmowania zobowiązania w kolejnych grupach wiekowych – od wczesnej adolescencji do wczesnej dorosłości. Jednak, co ciekawe, osoby w okresie adolescencji silniej utożsamiają się z podjętymi zobowiązaniami, co może być przejawem wyraźnej w tej fazie życia potrzeby określenia własnej osoby, dążenia do posiadania własnej hierarchii wartości i przywiązania do obrazu własnej osoby. W następnej fazie rozwojowej – kontakt z nowym środowiskiem,

np. pod wpływem rozpoczęcia studiów wyższych, sprawia, że młodzi ludzie poszukują nowych obszarów identyfikacji. Stąd fazę wyłaniającej się dorosłości charakteryzuje silna eksploracja i niska identyfikacja z podjętymi zobowiązaniami. Badania wskazują ponadto, że tożsamość osiągnięta rzadko pojawia się przed zakończeniem okresu dorastania (Fadjukoff, Kokko, Pulkkinen, 2007).

1.6. Czynniki wspierające i czynniki ryzyka w procesie kształtowania się tożsamości

W ujęciu tożsamości według Luyckxa i in. (2006), tożsamość dojrzała to efekt eksploracji wszerz i w głąb oraz podejmowania zobowiązań i identyfikowania się z nimi. Mimo tego, że jest to koncepcja nowa, przeprowadzono już sporo badań na ten temat, które dostarczyły ciekawych wniosków. W badaniach Brzezińskiej, Piotrowskiego, Garbarek-Sawickiej, Karowskiej, Muszyńskiej (2010) wykazano na przykład, że kobiety **uzyskują istotnie wyższe wyniki w odniesieniu do trzech skal eksploracji (wszerz, w głąb i ruminacyjnej) w stosunku do mężczyzn. Podobne wyniki uzyskali twórcy skali DIDS (Luyckx, Soenens, Goossens, Beckx, Wouters, 2008), czyli większe natężenie eksploracji w głąb i eksploracji ruminacyjnej w grupie kobiet. Podobne wyniki uzyskano również w obydwu tych badaniach w przypadku skal zobowiązania – nie stwierdzono różnic pomiędzy płciami w natężeniu wymiarów zobowiązania.**

Jeśli chodzi o wpływ temperamentu na rozwój tożsamości, wyniki badań (Brzezińska, Piotrowski, Garbarek-Sawicka, Karowska, Muszyńska, 2010) wskazują na **najwyższe natężenie wymiarów eksploracji osób wysoko reaktywnych i z silną tendencją do perseweracji, przy czym eksploracja ruminacyjna jest najwyższa u osób charakteryzujących się najwyższą reaktywnością emocjonalną. W przypadku skal zobowiązania najwyższe wyniki zanotowano wśród badanych o najwyższej aktywności.**

Brzezińska, Piotrowski, Garbarek-Sawicka, Karowska, Muszyńska (2010) zbadali poziom lęku (jako cechy) i jego wpływ na rozwój tożsamości. Uzyskane wyniki potwierdzają hipotezę, że wysoki poziom lęku stanowi istotny czynnik ryzyka dla formowania się tożsamości jednostki, zwiększając natężenie eksploracji, szczególnie ruminacyjnej. Osoby takie angażują się w rozpoznawanie wciąż na nowo tych samych obszarów, przy jednocześnie obniżonej zdolności do dokonania wyborów i podejmowania zobowiązań związanych z decyzją oraz przy trudnościach w zidentyfikowaniu się z podjętymi przez nie zobowiązaniami, co być może, jak podają badacze, zwrótnie zwiększa poziom eksploracji ruminacyjnej.

W badaniu nad związkami poczucia koherencji i kształtowaniem się tożsamości stwierdzono, że poczucie koherencji jest pozytywnie skorelowane zarówno z podejmowaniem zobowiązań, jak i z identyfikacją z zobowiązaniami. Wysoki poziom poczucia koherencji zmniejsza także nasilenie ruminacyjnej eksploracji, a więc ułatwia podejmowanie decyzji i dokonywanie wyborów (Luyckx, Schwartz, Goosens, Pollock, 2008).

Istnieją pewne bariery eksploracji wyznaczane przez czynniki środowiskowe – jedne środowiska sprzyjają eksploracji (na przykład uczelnie wyższe), inne wpływają na zmniejszenie aktywności eksploracyjnej jednostki (na przykład posiadanie stałej pracy) (Yoder, 2000). W zakresie edukacji i pracy zawodowej wykazano także (Danielsen, Lorem, Kröger, 2000; Luyckx, Schwartz, Goosens, Pollock, 2008), że eksploracja, charakterystyczna dla fazy wyłaniającej się dorosłości, jest wśród studentów znacznie wyższa niż u osób pracujących. Co ciekawe, największe różnice w zakresie poszczególnych wymiarów tożsamości występują pomiędzy osobami, które się uczą lub studiują, a tymi, które zakończyły już etap edukacji. Rozwiązanie kryzysu tożsamości jest częstsze wśród osób, które później kończą edukację i później rozpoczynają pracę na tzw. pełnym etacie, co może stanowić potwierdzenie tego, że dłuższe kształcenie (dłuższe moratorium) i wyższe wykształcenie sprzyjają rozwojowi tożsamości (Fadjukoff, Kokko, Pulkinen, 2007). W sytuacjach stabilnych, przewidywalnych, gdy jednostka nie doświadcza istotnych konfliktów, charakterystyczny jest niski poziom eksploracji i silna tendencja do zobowiązań, natomiast w okresie dużego natężenia konfliktów siła zobowiązań słabnie, zwiększa się natomiast siła eksploracji (Kunnen, Wassink, 2003). Kontynuowanie edukacji na wyższym szczeblu jest swego rodzaju poddaniem się tego rodzaju konfliktom, a więc poszukiwaniem nowości, koniecznością bycia przygotowanym na ciągłe zmiany, nieprzewidywalność itp. Studia wyższe dają z jednej strony możliwość dalszego eksplorowania wszcz i w głąb i podejmowania pierwszych zobowiązań – jest to możliwe dzięki poznawaniu nowych osób z różnych regionów kraju, a nawet świata, które zdecydowały się podjąć studia na danej uczelni. Jest to również nierzadko czas poznawania nowego miejsca, nowego miasta, uczenie się samodzielnego mieszkania, a także, za każdym razem, poznawanie nowych zwyczajów, sposobów zachowania związanych z tradycją akademicką. Z drugiej strony, co również potwierdzają badania (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz, 2011), czas studiów daje możliwość zmniejszenia poziomu eksploracji oraz zwiększania poziomu wymiarów identyfikacji w porównaniu z okresem adolescencji (co jest krokiem w stronę dorosłości). Sprzyja temu już sama decyzja o podjęciu konkretnego kierunku studiów, a więc wstępnego 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 przede wszystkim z którym może dobrze się czuć w przyszłości.

Struktura tożsamości jest, jak podkreślam, tak bardzo znacząca dla wkroczenia w dorosłość, ponieważ jest podstawowym wyznacznikiem stylu życia człowieka w okresie dorosłości. Osoby dorosłe o odmiennych statusach tożsamości będą zachowywały się różnie w takich samych sytuacjach, ponieważ inaczej będą spostrzegały i interpretowały znaczenie tych sytuacji. Andrzej Siciński (2002) zdefiniował **styl życia** jako:

zespół codziennych zachowań (sposób postępowania, aktywność życiowa), specyficzny dla danej zbiorowości lub jednostki (treść i konfiguracja owych zachowań); a inaczej mówiąc: charakterystyczny sposób bycia odróżniający daną zbiorowość lub jednostkę od innych. Na (...) styl życia, składają się (...): **zachowania** ludzi zróżnicowane co do zakresu i formy (...); **motywacje owych zachowań** (przypisywane im znaczenia i wartości); a także pewne **funkcje rzeczy będących rezultatami, bądź celami, bądź instrumentami owych zachowań** (op. cit., s. 22-23).

Główną kategorią analizy stylu życia są wg tej koncepcji:

- gotowość korzystania z możliwości dokonywania wyborów (jest – nie ma),
- postępowanie zgodnie z utrwalonymi wzorcami zachowania (tak – nie),
- charakter ukierunkowania podjętego działania (autoteliczne – instrumentalne),
- orientacja podjętego działania (konserwatywna – innowacyjna).

Na podstawie tych kryteriów Siciński wyodrębnił sześć stylów życia. **Styl pierwszy** kształtuje się, gdy w dużej mierze ograniczona jest możliwość dokonywania wyborów, a więc np. w zamkniętych środowiskach, w których ograniczone są kontakty z osobami spoza rodziny, albo w środowiskach, w których jednostka podlega silnym oczekiwaniom społecznym i kontroli zewnętrznej. Styl taki będzie silnie powiązany z tożsamością nadaną, gdy ograniczone są możliwości eksploracyjne, a wymagania społeczne są takie, aby „przejąć” zobowiązania narzucone przez otoczenie. **Styl drugi** kształtuje się, gdy człowiek potencjalnie ma możliwość dokonywania wyborów, ale nie przejawia gotowości ich dokonywania – nie czyni tego i unika sytuacji, w których musiałby takie decyzje podejmować. Takie unikanie może być związane np. z przekonaniem o braku możliwości wpływu na zdarzenia, z poczuciem bezradności, czy lęku przed oceną. Ten styl, podobnie jak kolejny, może się wiązać z tożsamością moratoryjną lub rozproszoną, w zależności od tego, czy podejmowana jest eksploracja. **Styl trzeci** to taki, w którym otoczenie umożliwia i zachęca do

podejmowania samodzielnych wyborów, a brak podejmowania samodzielnych decyzji wynika z pewnych ograniczeń jednostki – która jest gotowa do podejmowania wyborów w wymiarze poznawczym, ale nie potrafi tego robić. Ścisłej – nie potrafi określić celów, do których by dążyła, ani jasno określić, czego oczekuje, a także nie wyuczyła się sposobów dokonywania wyborów. **Czwarty styl** kształtuje się, gdy otoczenie społeczne wzmacnia aktywność jednostki, ale zachęca do podejmowania takich działań, które stanowią „cel sam w sobie”. Jest to styl charakterystyczny dla osób z tożsamością dyfuzyjną bądź moratoryjną. **Styl piąty** charakteryzuje się (podobnie jak styl szósty) nastawieniem na działania jako sposób osiągania pewnych rezultatów, oraz podejmowaniem działań nastawionych na zachowanie *status quo*. Wiąże się silnie z tożsamością nadaną. Ostatni, **szósty styl**, przeciwnie, cechuje się dominacją działań zmierzających do zmian, działań o charakterze innowacyjnym, twórczym. Wiąże się przede wszystkim ze statusem tożsamości osiągniętej.

Na podstawie dotychczasowej wiedzy można wysnuć hipotezę, że rozwój tożsamości utrudniają trzy najbardziej ogólne czynniki (pochodzące ze środowiska i od jednostki):

- 1) środowisko ubogie w różnego rodzaju alternatywy – gdy nie ma z czego dokonywać wyborów,
- 2) środowisko uniemożliwiające dokonywanie samodzielnych decyzji, np. nadopiekuńczy rodzice – gdy jest z czego wybierać, ale z zewnątrz płynie zakaz samodzielnego dokonywania wyborów,
- 3) brak poczucia bezpieczeństwa w dokonywaniu eksploracji i podejmowaniu zobowiązań, wynikający np. z silnego lęku, poczucia inności, uwarunkowań temperamentalnych czy braku umiejętności – gdy jest z czego dokonywać wyborów, ale wewnętrzne ograniczenia to uniemożliwiają.

1.7. Podsumowanie

Kształtująca się w okresie adolescencji i wyłaniającej się dorosłości tożsamość człowieka jest odpowiedzią na tzw. pytania tożsamościowe, jak „kim jestem?”, „dokąd zmierzam?”, „jakie są moje wartości?”. Można wymienić trzy podstawowe wnioski dotyczące rozwoju tożsamości. Po pierwsze, jest to proces, który rozpoczyna się już w dzieciństwie, gdy tylko dziecko zaczyna być świadome swego istnienia, odróżnia siebie od innych. Po drugie, etap rozwoju człowieka, w którym do niedawna umiejscawiano szczyt rozwoju tożsamości – moment, w którym kształtuje się tożsamość osiągnięta – uległ wydłużeniu. Dawniej datowano go na okres adolescencji, dziś także na okres wyłaniającej się dorosło-

„KIM JESTEM?” KSZTAŁTOWANIE SIĘ TOŻSAMOŚCI

ści, trwającej nawet do końca drugiej dekady życia. W procesie tym ujawniają się duże różnice indywidualne. Po trzecie proces przemian tożsamości może trwać przez całe życie. Tożsamość jest względnie trwałym elementem naszej psychiki. Po zakończeniu „podstawowego” procesu formowania się tożsamości w wyłaniającej się dorosłości, może ona ulec modyfikacji pod wpływem znaczących wydarzeń życiowych.

Rozdział 2

PIERWOTNE I WTÓRNE SKUTKI NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

*Nie wiem, co więcej łączy ludzi, podobieństwo, czy właśnie różnice.
Jednego lubię, bo podobny do mnie, drugiego, bo inny.*

Janusz Korczak, *Prawidła życia*

2.1. Wprowadzenie

Ludzie różnią się sprawnością umysłową, co wyraża się w różnicach w zdolności do adaptacji do zmieniających się warunków, szybkości i poprawności wykonywanych zadań, zdolności rozwiązywania różnorodnych problemów, zdolności uczenia się, zdolności przetwarzania informacji na abstrakcyjnym poziomie itd., itp. Osoby z trudnościami w tym zakresie, o najniższej w populacji inteligencji, nazywamy osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Określenie to jest stosunkowo nowe, dawniej przyjmowało formy, które weszły do języka potocznego jako obelgi lub formy, które dziś uważamy za nieadekwatne. W rozdziale tym, poza zmieniającą się w historii nomenklaturą (i tego, co z niej wynika), przedstawię także rozróżnienie na pierwotne i wtórne skutki niepełnosprawności oraz hipotezy i wyniki dostępnych badań na temat roli ograniczeń w funkcjonowaniu intelektualnym w rozwoju tożsamości.

2.2. Od upośledzenia umysłowego do niepełnosprawności intelektualnej: zmiana terminu czy zmiana sposobu myślenia?

Niepełnosprawność jest pojęciem, które na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat nastroczało wielu problemów definicyjnych. Okazuje się, że trudno jednoznacznie określić, **czym** jest niepełnosprawność, jak i **kto** jest niepełnosprawny. Zazwyczaj nie ma takich wątpliwości, jeśli u danej osoby widoczne są jej oznaki – np. porusza się na wózku inwalidzkim, nie widzi, nie słyszy i/lub osoba taka wyraźnie odczuwa pewne ograniczenia z tych oznak wynikające. Jednak, czy osobą niepełnosprawną nazwalibyśmy nastolatkę, która nosi aparat słuchowy, dzięki któremu wykształciła mowę i całkiem dobrze słyszy, przynajmniej na tyle, aby sprawnie funkcjonować? Podobnie z chorobami przewlekłymi – czy nazwalibyśmy osobą niepełnosprawną chłopca chorującego na astmę lekką, której nie odczuwa pod wpływem przyjmowanych na stałe leków? Z drugiej strony, co z chorującymi na choroby (jak dotąd) lekooporne, jaką bywa czasem padaczka, lub osobami chorującymi na nawracające choroby, jak zaburzenia depresyjne? Czy określać osobę jako niepełnosprawną na podstawie diagnozy medycznej lub psychologicznej, czy na podstawie innych wskaźników – jak zdolność do samodzielności i pracy, czy wewnętrzne poczucie ograniczenia sprawności? Do tej pory pojawiły się przynajmniej trzy sposoby odpowiedzi na te pytania – trzy sposoby definiowania niepełnosprawności. Są to tzw. model medyczny, funkcjonalny i społeczny (za: Wiliński, 2010).

Według najstarszego modelu – **medycznego**, niepełnosprawność to **uszkodzenie** lub **upośledzenie** (ang. *impairment*). Zgodnie z definicją WHO (wg *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps; ICIDH*), niepełnosprawność to „obniżenie wydajności lub nieprawidłowość w budowie anatomicznej czy funkcjonowaniu człowieka pod względem psychicznym lub fizycznym i psychospołeczne konsekwencje tego upośledzenia” (*World Health Organization*, 1980). Przyjmuje się tu, iż niepełnosprawność jest uwarunkowana czynnikami genetycznymi, patogenami, urazami lub uszkodzeniami mechanicznymi, a środki pomocy ograniczają się do oddziaływań kompensacyjnych, rehabilitacyjnych i farmakologicznych. Szybko okazało się jednak, że model ten jest niewystarczający i zastąpiono go modelem społecznym.

Model **społeczny** stanowi pewną skrajność wobec poprzedniego i ujmuje niepełnosprawność jako **skutek nieprawidłowej organizacji życia społecznego**, nie uwzględniającej specyficznych potrzeb osób niepełnosprawnych. Zgodnie z tą perspektywą, nie byłoby niepełnosprawności, gdyby nie obciążenie

w postaci różnorodnych barier, np. architektonicznych, ale także społecznych i mentalnych (uprzedzeń i stereotypów). Osoba poruszająca się na wózku nie czułaby się niepełnosprawna, gdyby mogła bez przeszkód dostać się w każde miejsce – np. nie ograniczałyby jej schody, miałyby swobodny dostęp do szerokich wind, podjazdów (z których mogłaby korzystać samodzielnie!), w sklepach samoobsługowych półki z towarami kończyłyby się na wysokości, do której jest w stanie dosięgnąć ręką, itd. Środki pomocy osobom niepełnosprawnym w modelu tym koncentrują się na usuwaniu przeszkód np. poprzez tzw. uniwersalne projektowanie (ang. *universal design*; por. Błaszak, Przybylski, 2010) oraz na walce z uprzedzeniami, marginalizacją i wykluczeniem społecznym (por. Brzezińska, Zwolińska, 2010).

Ostatni model – **funkcjonalny**, obowiązujący dzisiaj – próbuje zespolić ze sobą dwa poprzednie modele. WHO (*International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF*, 2001) wyróżnia przy tym w modelu funkcjonalnym dwie definicje niepełnosprawności. Pierwsza z nich pojmuje 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. Druga definicja traktuje niepełnosprawność jako niepełnosprawność społeczną, **utrudnienie** (ang. *handicap*), czyli ograniczenie realizacji ról społecznych odpowiednich dla wieku, płci i zgodnych z uwarunkowaniami społecznymi. Obydwie definicje upatrują przyczyn niepełnosprawności zarówno po stronie czynników biologicznych (podobnie jak model medyczny), ale także mówią o przyczynach intra- i interpersonalnych (jak w modelu społecznym). Główną formą pomocy dla osoby z ograniczeniami jest oddziaływanie wspomagające ją w adaptacji do środowiska, w którym żyje. W związku z tym, że w modelu tym upatruje się przyczyn niepełnosprawności zarówno w czynnikach biologicznych, jak i w „upośledzającym społeczeństwie” (Barnes, Mercer, 2008, s. 24), wspomaganie to ma oddziaływać zarówno na ograniczenia biologiczne – poprzez rehabilitację od najmłodszych lat (lub od początku pojawienia się niepełnosprawności) jak i na środowisko i poprzez środowisko, w którym osoba niepełnosprawna żyje. Zgodność szerokiego grona badaczy co do założeń modelu funkcjonalnego, oraz jego szerokie ujmowanie problemu niepełnosprawności może dawać nadzieję na wyłanianie się paradygmatu w tej dziedzinie nauki, po latach sporów i dyskusji na temat natury niepełnosprawności (Wiliński, 2010, por. też Speck, 2005).

Zdaje się, że w psychologicznym sposobie rozumienia niepełnosprawności w ostatnich latach szczególnie duży postęp dokonał się w definiowaniu niepełnosprawności intelektualnej (Kowalik, 2006). Przemianom uległa terminologia

– od oligofrenii i niedorozwoju umysłowego, przez upośledzenie umysłowe, aż do niepełnosprawności intelektualnej. Na początku XX wieku niemiecki lekarz psychiatra Emil Krapelin użył na określenie niepełnosprawności intelektualnej terminu „**oligofrenia**” (z greki: *oligos* – mały, *phrene* – rozum) i zdefiniował ją jako „grupę złożoną pod względem etiologii, obrazu klinicznego i zmian morfologicznych, anomalii rozwojowych, która posiada wspólną podstawę patogenetyczną, a mianowicie totalne opóźnienie rozwoju psychicznego” (za: Wyczesany, 2006, s.18). Definicja ta dokładnie wpisuje się w model medyczny ujmowania niepełnosprawności. Oligofrenia została uznana za jednostkę medyczną, do tego nieuleczalną. Odwołując się do tej definicji, wyodrębniono następnie trzy stopnie tzw. „**niedorozwoju umysłowego**”, opierając się na wartościach ilorazu inteligencji wg Sterna (stosunek wieku umysłowego do wieku życia):

- 1) debilizm: iloraz inteligencji 50-69,
- 2) imbecylizm: 20-49,
- 3) idiotyzm: 0-19.

Terminy te wkrótce nabrały pejoratywnego znaczenia i po wprowadzeniu przez Wechslera standaryzowanego ilorazu inteligencji, zostały zmienione na nowe, w postaci czterech stopni – lekkiego, umiarkowanego, znacznego i głębokiego (te cztery stopnie, dziś – niepełnosprawności intelektualnej – przyjęte przez WHO, w Polsce obowiązują od 1968 roku; Opiat, 1994).

W połowie XX w. doniesienia z kolejnych badań wskazywały, że oligofrenia nie jest jedynie wywołana czynnikami biologicznymi, ale mogą do niej prowadzić także specyficzne czynniki środowiskowe – w postaci braku odpowiedniej stymulacji. Wprowadzono zatem nowe pojęcie – „**upośledzenie umysłowe**”, które, w przeciwieństwie do oligofrenii czy niedorozwoju umysłowego (które sugerowały wewnętrzne przyczyny), miało wskazywać, że przyczyny tego stanu mogły być zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne – osoby nią dotknięte nie są „niedorozwinięte”, ale zostały upośledzone – przez czynniki biologiczne lub środowiskowe.

Sam termin upośledzenia umysłowego nie utrzymał się jednak długo. Na skutek nowych trendów w nauce i praktyce, mającej na celu odejście od jakichkolwiek stygmatyzujących ludzi niesprawnych określeń, zamieniono go na termin „**niepełnosprawność intelektualna**” (ang. *intellectual disability*) (Schalock i in., 2007). O ile termin „upośledzenie” ma wydźwięk negatywny, wskazuje bowiem na pewien brak, ubytek, o tyle pojęcie „niepełnosprawność” ma w pewnym sensie wydźwięk pozytywny – ma sugerować, że osoba nią dotknięta jest jedynie „nie w pełni sprawna” (sprawna, ale nie zupełnie; sprawna, a jedynie z ograniczeniami poznawczymi). Przyczynkiem do popu-

laryzowania tej nazwy stała się w 1997 r. 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*)*. Rezygnacja z pozostałych, współwystępujących, określeń, takich jak oligofrenia, upośledzenie umysłowe, dzieci specjalnej troski, niedorozwój umysłowy, upośledzenie, zahamowanie czy opóźnienie rozwoju psychicznego, ma sprawić, że osoby nimi określane nie będą już negatywnie wartościowane (co jest zgodne z modelem społecznym i funkcjonalnym niepełnosprawności: osoba staje się upośledzona, jeśli nazwie się ją upośledzoną). W nowym ujęciu za najbardziej poprawne uważa się określenie „osoba z **niepełnosprawnością intelektualną**” (podobnie jak osoba ze schizofrenią, z zaburzeniem depresyjnym, ewentualnie chorująca na depresję, chorująca na astmę), a nie „osoba niepełnosprawna intelektualnie” (nie schizofrenik, zaburzony czy astmatyk). Formy te mają podkreślać, że niepełnosprawność czy choroba jest tylko częścią (choć niepodważalnie istotną) tożsamości człowieka lub stanowi jedynie element jego tożsamości, a nie jest jej podstawą. Niestety, nadal często, zarówno w życiu codziennym, jak i w publikacjach naukowych, a także w medycynie i rehabilitacji, spotkać się można z dawnymi, przestarzałymi i mającymi pejoratywny wydźwięk sformułowaniami (także w publikacjach anglojęzycznych: upośledzenie umysłowe – *mental deficiency*; niedorozwój umysłowy – *mental retardation*). W dużej mierze wynika to także zapewne z tego faktu, iż w obowiązujących klasyfikacjach ICD-10 i DSM IV nadal używane jest pojęcie „upośledzenie umysłowe”.

Poza zmianami w nazewnictwie, w społecznym postrzeganiu i traktowaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną zachodzą dzisiaj istotne zmiany, dające nadzieję na to, że osoby te zaczną być traktowane jako w pełni równoprawni obywatele, sąsiedzi, współpracownicy itd. Obecnie w Polsce zachodzą dwa zjawiska – **deinstytucjonalizacja i integracja** (Kowalik, 2006). Pierwsze pojęcie odnosi się do poprawiania warunków życia osób znajdujących się w ośrodkach specjalistycznych, jak np. domy pomocy społecznej. Dąży

* W USA zmiany zaczęto wprowadzać następnie także w nazwach innych organizacji, takich jak np. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (dawniej American Association on Mental Retardation) czy komisja doradzająca prezydentowi USA – President’s Committee for People With Intellectual Disabilities (dawniej President’s Committee for People With Mental Retardation), a także w tytułach czasopism, np. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities* (dawniej: *American Journal on Mental Retardation*) oraz w prawie (Diament, 2010). W Polsce jak dotąd nie obserwuje się tego typu zjawiska na szeroką skalę.

się do tego, aby instytucje dawały możliwość uzyskiwania takich samych doświadczeń, jakie mają osoby żyjące w tzw. „normalnym” społeczeństwie. Stara się również wprowadzać osoby niepełnosprawne w „główny nurt” (ang. *mainstream*) życia społecznego – w miarę możliwości proponuje się osobom z niepełnosprawnością rezygnowanie z instytucji przeznaczonych jedynie dla nich (np. szkoły specjalne), a w zamian za to oferuje przejście do instytucji dostępnych dla reszty społeczeństwa (np. szkoły z klasami integracyjnymi).

Również badania naukowe mogą przyczynić się do wspierania tych dwóch społecznych zjawisk. Obecnie w badaniach nad niepełnosprawnością intelektualną dominują trzy nurty – psychobiologiczny, psychorozwojowy i psychospołeczny (ibidem). Ujęcie **psychobiologiczne** skupia się na uszkodzeniach mózgu i nieprawidłowościach genetycznych warunkujących niepełnosprawność intelektualną. Ujęcie to zajmuje się także badaniem poszczególnych stopni niepełnosprawności intelektualnej i umożliwiło stworzenie klasyfikacji tych stopni. **Psychorozwojowe** ujęcie zajmuje się poszukiwaniem relacji między doświadczeniami życiowymi a rozwojem procesów poznawczych. Obserwuje się obecnie światowy trend w postaci znacznego wzrostu liczby podejmowanych badań rozwojowych nad funkcjonowaniem osób z niepełnosprawnością intelektualną (por. Hodapp, Burack, Zigler, 1998; Burack, Russo, Flores, Iarocci, Zigler, 2012). Ujęcie **psychospołeczne**, z kolei, zwraca uwagę na zależność uznania osoby za niepełnosprawną od kontekstu społecznego, w jakim się znajduje. Podstawowe założenie tego typu badań opiera się na przekonaniu, że ta sama osoba, która żyje w środowisku, które stawia niskie wymagania przystosowawcze, będzie uznawana za sprawną, ale jeśli znajdzie się w środowisku o większych wymaganiach, będzie uznana za niepełnosprawną. Ten sposób postrzegania niepełnosprawności szczególnie może przyczynić się do rozwoju integracji i deinstytucjonalizacji.

2.3. Pierwotne skutki niepełnosprawności intelektualnej

Niepełnosprawność intelektualna to obniżenie poziomu rozwoju wielu procesów i funkcji poznawczych, ujawniające się w poziomie inteligencji oraz w zdolnościach adaptacyjnych osoby do warunków społecznych i wymagań kulturowych (ICD-10).

Niepełnosprawność intelektualna, wg różnych danych, dotyczy od 1% do 4% populacji (Hodapp, Dykens, 2003; Kendall, 2004). Rozdźwięk ten wynika m.in. z tego, że w wielu krajach nie prowadzi się statystyk związanych z niepełnosprawnością intelektualną – np. w Polsce Główny Urząd Statystyczny

zbiera dane dotyczące osób z niepełnosprawnością, ale bez wyróżnienia intelektualnej, w tym osób z orzeczeniami o niepełnosprawności – a nie każda osoba z niepełnosprawnością intelektualną, szczególnie w stopniu lekkim, posiada takie orzeczenie. Rozpowszechnienie niepełnosprawności intelektualnej jest w wielu badaniach (choć nie we wszystkich) nieco wyższe u mężczyzn niż u kobiet, aczkolwiek wyniki badań nie są ze sobą zgodne co do wielkości tych różnic. Helen Leonard i Xingyan Wen (2002) przytaczają dane, które wskazują, że u mężczyzn diagnoza ta stawiana jest nawet 1,3 aż do 1,6 razy częściej niż u kobiet. Jednocześnie podkreślają, że różnice te są największe w wieku dorastania, po czym z czasem się zmniejszają, a od okresu średniej dorosłości nie dostrzega się takich różnic. Przytaczają także badania (Reschly, Jipson, 1976, za: Leonard, Wen, 2002) 950 dzieci, w którym nie stwierdzono żadnych różnic między płciami. Autorzy sugerują, że być może nie istnieją żadne biologiczne czynniki warunkujące różnice międzypłciowe w częstości pojawiania się niepełnosprawności intelektualnej (i takich różnic, mających biologiczne podłoże w rzeczywistości nie ma), co bardziej są to czynniki środowiskowe i wychowawcze (skutkujące problemami szkolnymi, opóźnieniami w rozwoju poznawczym), skłaniające do częstszej diagnozy wśród dorastających chłopców (Leonard, Wen, 2002, s. 124). Ponadto, autorzy zwracają uwagę na liczne niedociągnięcia metodologiczne w tego typu badaniach (jak chociażby badanie jedynie osób z określonego środowiska – jak szpitale, czy inne instytucje).

W Klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia (ICD-10) wyodrębniono cztery stopnie niepełnosprawności intelektualnej, 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. Ogólny zarys stopni niepełnosprawności intelektualnej wg ICD-10 przedstawia Tab. 5. Poza liczbą odchyień standardowych od wartości średniej ilorazu inteligencji, w ICD-10 uwzględnia się stopień upośledzenia zdolności adaptacyjnych jednostki przynajmniej w dwóch z następujących obszarów: samodzielności w zakresie czynności związanych z samoobsługą, umiejętności komunikowania się i utrzymywania relacji społecznych, praktycznych umiejętności edukacyjnych, dbania o własną kondycję zdrowotną, umiejętności korzystania ze społecznych służb wsparcia, dbania o bezpieczeństwo, wypoczynku, zdolności do pracy itd. Niektóre z tych obszarów zostały scharakteryzowane w Tab. 5.

Niepełnosprawność intelektualna nie jest chorobą, ale **stanem** obniżonego poziomu funkcjonowania poznawczego. Może ona jednak występować wraz z innymi zaburzeniami, jak najbardziej chyba znany – zespół Downa. Wśród przyczyn niepełnosprawności intelektualnej wymienia się czynniki biologiczne

Tab. 5. Stopnie niepełnosprawności intelektualnej wg ICD-10

Stopień niepełnosprawności intelektualnej		Zakres IQ	Wiek umysłowy	Częstość wśród osób z niepełnosprawnością	Funkcjonowanie społeczne
j. polski	j. angielski				
Lekki	<i>Mild</i>	50- 69	9 do 12 lat	85%	<ul style="list-style-type: none"> – Czasami utrudnione przystosowanie społeczne, – Osoba może wykonywać proste prace domowe i zarobkowe, – Maksymalny poziom dojrzałości społecznej 17-18 lat
Umiarkowany	<i>Moderate</i>	35- 49	6 do 8 lat	10%	<ul style="list-style-type: none"> – Ograniczenia w przystosowaniu społecznym i samodzielności, – Osoba może wykonywać proste prace zarobkowe pod nadzorem innej osoby, – Maksymalny poziom dojrzałości społecznej 10 lat
Znaczny	<i>Severe</i>	20- 34	3 do 5 lat	4%	<ul style="list-style-type: none"> – Mała samodzielność, wymaga stałej kontroli i pomocy, – Może wykonywać proste prace zarobkowe pod stałym nadzorem, – Maksymalny poziom dojrzałości społecznej 7-8 lat
Głęboki	<i>Profound</i>	<20	mniej niż 3 lata	1%	<ul style="list-style-type: none"> – Brak samodzielności, przy długotrwałym ćwiczeniu osoba może nauczyć się sygnalizować potrzeby fizjologiczne, – Nie ma możliwości wykonywania czynności zawodowych, – Maksymalny poziom dojrzałości społecznej 4 lata

Źródło: opracowanie własne na podstawie Cierpiałkowskiej (2007), Stelter (2009) oraz Klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia – ICD-10

i środowiskowe (Cierpiałkowska, 2007). **Czynniki biologiczne** można podzielić na takie, które pojawiają się:

A. przed zapłodnieniem i w czasie ciąży:

- **mutacje genowe i chromosomowe** prowadzące do chorób, w których współwystępuje lub może współwystępować upośledzenie umysłowe, takich jak: fenyloketonuria, zespół łamliwego chromosomu X, mukopolisacharydoza, galaktozemia, zespół Downa, zespół Williamsa, zespół Edwardsa, zespół Turnera, zespół Klinefeltera;
- **nieprawidłowy rozwój kory mózgowej** (dysplazja – zaburzenie organizacji lub czynności komórek tkanki nerwowej lub dysgeneza – niedorozwój struktur mózgu) spowodowany chorobami migracji neuroblastów, np. heterotopie, brak zakrętów mózgowych, szerokokrętowość (pachygyria), drobnokrętowość (polimikrogyria), będące także przyczynami padaczki (Deb, 2010);
- **zaburzenia hormonalne matki**, np. niedoczynność tarczycy;
- zaburzenia mające swoje źródło w **brakach żywieniowych** matki, prowadzące np. do wady cewy nerwowej;
- **zakażenia wirusowe i bakteryjne** (np. różyczka, toksoplazmoza, wirus HIV);
- **zatrucia** organizmu matki z powodu picia przez nią alkoholu (prowadzące do płodowego zespołu alkoholowego, *FAS*) lub używania innych **środków psychoaktywnych** w czasie ciąży;
- **zatrucia innymi substancjami** (np. ołowiem) lub **lekami**;
- **konflikt serologiczny** (niezgodność Rh matki i dziecka);

B. w okresie okołoporodowym (perinatalnym):

- komplikacje w czasie porodu prowadzące do **niedotlenienia** mózgu;

C. w okresie postnatalnym:

- **ekspozycja na substancje chemiczne**;
- **infekcje** opon mózgowo-rdzeniowych i mózgu, infekcje bakteryjne, wirusowe, grzybicze;
- **zakażenia pochodzenia zwierzęcego**;
- **stłuczenia i urazy mózgu** (McDermott, Durkin, Schupf, Stein, 2007).

Należy zauważyć, że obraz kliniczny poszczególnych wymienionych powyżej zespołów czy chorób może być bardzo zróżnicowany, szczególnie jeśli chodzi o rozwój możliwości intelektualnych osoby nią dotkniętej (jak w przykładach poniżej). Poza tym, niezależnie od przyczyny niepełnosprawności, u osób o tym samym stopniu niepełnosprawności oczekiwać można różnych poziomów zachowań adaptacyjnych.

Zespół Downa:

Przyczyny: mutacja chromosomowa – występowanie dodatkowego, 21. chromosomu (trisomia chromosomu 21); związek występowania zespołu z wiekiem matki w momencie urodzenia:

Matka w wieku 20 lat – wskaźnik występowania zespołu Downa: 1 na 2000 urodzeń,

Matka w wieku 35 lat – 1 na 500 urodzeń,

Matka w wieku 45 lat – 1 na 40 urodzeń;

Objawy: (1) cechy fizyczne – m.in. niski wzrost, krótkka, szeroka szyja, mała głowa, oczy skośne ku górze z fałdami w rogach, obniżone napięcie mięśniowe, małe dłonie, krótkie palce; (2) anomalie mózgowo; (3) niepełnosprawność intelektualna od stopnia lekkiego do głębokiego.

Zespół łamliwego chromosomu X:

Przyczyny: mutacja genowa – przewężony obszar na końcu chromosomu X; występuje częściej u mężczyzn;

Objawy: (1) cechy fizyczne – m.in. niska postura, wystające czoło i żuchwa, duże uszy, ręce i stopy; (2) niepełnosprawność intelektualna od stopnia lekkiego do umiarkowanego.

Płodowy zespół alkoholowy (*fetal alcohol syndrome; FAS*):

Przyczyny: spożywanie alkoholu przez matkę w czasie ciąży (każda dawka alkoholu jest szkodliwa); wskaźnik występowania: 4-12 na 10 000 urodzeń; w każdym trymestrze ciąży występują specyficzne skutki spożywania alkoholu:

Trymestr 1: uszkodzenia mózgu, serca, nerek, oczu, uszu, deformacje twarzy

Trymestr 2: osłabiony rozwój mózgu, uszkodzenia mięśni, skóry, gruczołów, kości

Trymestr 3: osłabiony rozwój mózgu, płuc, zaburzenia rozwoju wzrostu

Objawy: (1) dysmorfie twarzy (np. brak rynienki nosowo-wargowej, cienka górna warga, szeroka nasada nosa); (2) opóźnienia wzrostu (w okresie prenatalnym i po narodzinach); (3) nieprawidłowości ośrodkowego układu nerwowego (mikrocefalia – mały obwód głowy, poziom funkcjonowania intelektualnego od przeciętnego do niepełnosprawności intelektualnej); (4) mogą pojawić się wady wrodzone związane z prenatalną ekspozycją na alkohol, np. zaburzenia wzroku, słuchu, problemy ortodontyczne, rozszczep podniebienia, wady w budowie naczyń krwionośnych i serca, nerek i moczowodu, zmiany w układzie kostnym. Nie zawsze nieprawidłowości te występują w pełnym spektrum.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kendalla, 2004; Jadczyk-Szumilo, 2008; Puschela (2009)

Niepełnosprawność intelektualna obejmuje obecnie głównie przypadki najłżejszej formy (stopień lekki), o nieznannej etiologii organicznej (Sturmei, 2010). W związku z licznymi trudnościami w określeniu biologicznej przyczyny niepełnosprawności, klinicyści wyróżnili niepełnosprawność intelektualną wywołaną **czynnikami środowiskowymi** (czasami nazywanymi

też rodzinnymi lub kulturowo-rodzinnymi). Do niepełnosprawności może prowadzić nasiloną deprywacja sensoryczna i społeczna będące konsekwencją długotrwałego izolowania dzieci przez rodziców lub nieprawidłowych relacji dziecka ze środowiskiem społecznym i kulturowym, w którym żyje. Podstawowe rozróżnienie niepełnosprawności intelektualnej wywołanej czynnikami organicznymi i środowiskowymi, zebrano w Tab. 6. Ta druga grupa wzbudza jednak wiele kontrowersji (por. Hodapp, Dykens, 2003), ponieważ nie jest do końca jasne, czy niepełnosprawność dziecka a potem dorastającego zawsze w takich przypadkach jest rzeczywiście wynikiem zaniedbań rodzinnych, wychowawczych i zubożenia środowiska. Być może bowiem i w tej grupie istnieją takie przyczyny biologiczne niepełnosprawności, które jak dotąd nie są na po prostu znane, a wymieniane w definicji czynniki środowiskowe jedynie współwystępują, ewentualnie pogłębiają niepełnosprawność.

Tab. 6. Różnicowanie niepełnosprawności intelektualnej o podłożu biologicznym i środowiskowym

	Niepełnosprawność intelektualna o podłożu	
	organicznym	kulturowo-rodzinnym
Podstawowe rozróżnienie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Można bez problemu określić biologiczną przyczynę niepełnosprawności 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nie można z całą pewnością określić przyczyny biologicznej niepełnosprawności ▪ Czasami niepełnosprawny intelektualnie jest także inny członek rodziny
Obraz kliniczny	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Najczęściej stopień umiarkowany, znaczny lub głęboki (dużo rzadziej stopień lekki) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Najczęściej stopień lekki
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Przybliżone rozpowszechnienie wśród wszystkich grup etnicznych i grup o różnym statusie społeczno-ekonomicznym 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zwiększone rozpowszechnienie w mniejszościach etnicznych i grupach o niskim statusie społeczno-ekonomicznym
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Częściej współwystępuje z niepełnosprawnością fizyczną 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rzadko współwystępuje z niepełnosprawnością fizyczną
Etiologia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prenatalne ▪ Perinatalne ▪ Postnatalne* 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poligeniczne (np. rodzice o niskim poziomie inteligencji) ▪ Zaniedbania środowiskowe ▪ Niewykryte organiczne przyczyny

Źródło: opracowanie na podstawie Hodapp i Dykens, 2003

* Jak w tekście powyżej.

Sama w sobie niepełnosprawność intelektualna nie jest chorobą i nie wiąże się z definicji z zaburzeniami psychicznymi. Jednocześnie, według różnych danych nawet u kilkudziesięciu procent dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną diagnozuje się różnego rodzaju zaburzenia psychiczne (Tonge, 2010). Są to m.in. zaburzenia zachowania (Chadwick, Kusel, Cuddy, 2008), zaburzenia lękowe, ADHD, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne (Gothelf i in., 2008). Im głębszy stopień niepełnosprawności intelektualnej, tym częściej pojawia się diagnoza zaburzenia psychicznego lub zaburzenia zachowania (Kendall, 2004). Istnieją dwa konkurencyjne wyjaśnienia tego zjawiska. Pierwszy mówi o tym, że niski poziom funkcjonowania intelektualnego zmniejsza zdolność radzenia sobie ze stresem i przyczynia się do pojawiania się problemów w najbliższym środowisku – rodzinie.

Te, najogólniej rzecz ujmując, „problemy rodzinne”, wywołujące m.in. wysoki poziom stresu u dziecka, w połączeniu z ograniczonymi umiejętnościami radzenia sobie ze stresem mają przyczyniać się do rozwoju zaburzeń. Wallander, Dekker, Koot (2006) zwracają uwagę na to, że niepełnosprawność intelektualna może, ale nie musi wiązać się z zaburzeniami psychicznymi. Wyniki ich badań wskazują, że szczególnie na ryzyko pojawienia się psychopatologii są narażone te dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, w których rodzinach zaobserwowano zaburzenia psychiczne u innych członków rodziny, leczenie psychiatryczne członków rodziny bądź wysoki poziom stresu w rodzinie. Badacze odwołują się przy tym do innych badań, zwracając uwagę na to, że podobną zależność obserwuje się w badaniach rodzin dzieci sprawnych. W innych badaniach (Chadwick, Kusel i Cuddy, 2008) stwierdzono, że ryzyko pojawienia się zaburzeń zachowania jest wysokie u dzieci ze znacznym poziomem niepełnosprawności intelektualnej. Jednocześnie, problemy w zachowaniu dzieci i młodzieży korelowały dodatnio ze zmiennymi rodzinnymi: (1) stosowaniem surowej dyscypliny, w tym kar cielesnych w domu (zachowania destrukcyjne dziecka i nadruchliwość), (2) surową krytyką wyrażaną przez rodziców (nadruchliwość), (3) zmiennymi i nieprzewidywalnymi zachowaniami matki (zachowania destrukcyjne dziecka) i obojga rodziców wobec dziecka (nadruchliwość).

Druga hipoteza jest dość kontrowersyjna i głosi, że w dużej mierze diagnoza zaburzenia psychicznego u osób z niepełnosprawnością intelektualną stanowi efekt błędów w rozpoznawaniu objawów (w szczególności u osób z niepełnosprawnością głęboką; Bouras, Holt, 2010). Na przykład w badaniach dorastających i młodych dorosłych w wieku 12-21 lat z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym z Izraela (n=87) stwierdzono, że aż 60,9% badanych cierpiało w czasie badania na przynajmniej jedno zaburzenie psychiczne (ściślej: posiadało taką diagnozę). Najwięcej badanych

cierpiało na zaburzenia lękowe (34,5%), destrukcyjne zaburzenie zachowania (33,3%), ADHD (29,9%), zaburzenia ze spektrum autyzmu (16,1%), specyficzną fobię (16,1%), zaburzenie obsesyjno-kompulsywne (11,4%). Trzynastcie osób badanych zażywało leki przeciwpsychotyczne, przy czym badacze u żadnej z tych osób nie zdiagnozowali zaburzeń psychotycznych, a u dziewięciu spośród tych osób zdiagnozowali zaburzenia afektywne i/lub lękowe, dla których odpowiednie są nie leki przeciwpsychotyczne, a np. leki selektywnie zwiększające wychwyty zwrotny serotoniny. Ponadto, w pozostałej próbie, u dwóch osób zdiagnozowano po raz pierwszy zaburzenia psychotyczne. Dane te, zdaniem autorów, obrazują trudności w diagnozowaniu zaburzeń psychicznych u osób z niepełnosprawnością intelektualną i poddają w wątpliwość liczne diagnozy zaburzeń psychicznych w tej grupie (Gothelf i in., 2008).

Koskentausta, Iivanainen, Almqvist (2007) zauważają z kolei inne zjawisko – zwiększania się liczby diagnoz zaburzeń psychicznych jedynie do umiarkowanego stopnia włącznie, ale nie przy znacznym i głębokim stopniu – co tłumaczą tym, że w najgłębszej niepełnosprawności trafna diagnoza psychiatryczna jest ograniczona lub niemożliwa, w związku z czym po prostu nie jest stawiana.

Kwestia wyjaśnienia przyczyn tak częstego pojawiania się zaburzeń psychicznych u osób z niepełnosprawnością intelektualną pozostaje otwarta. Dotychczasowe badania skłaniają do poszukiwania tych przyczyn w dużej mierze w środowisku osoby badanej, a więc każą rozumieć ewentualne zaburzenia psychiczne nie jako efekt pierwotny, ale wtórny skutek niepełnosprawności intelektualnej.

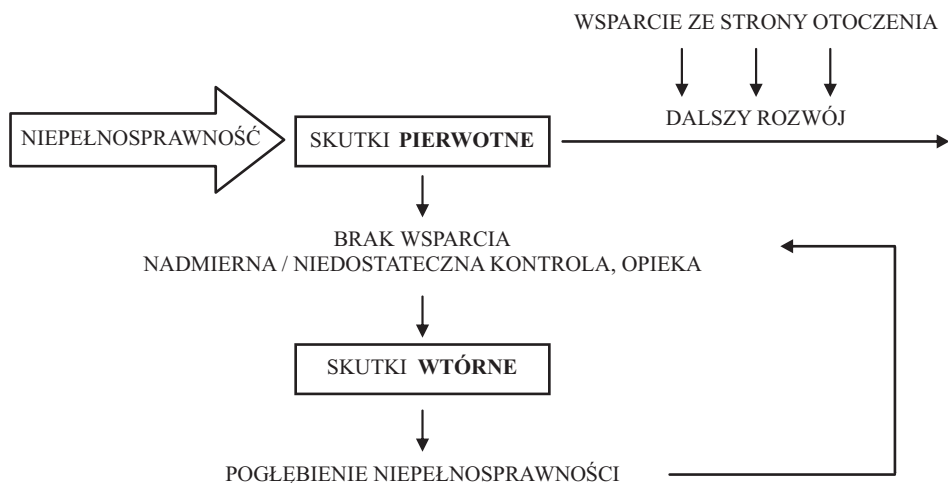
2.4. Wtórne skutki niepełnosprawności intelektualnej

Na kryteria diagnostyczne niepełnosprawności intelektualnej składają się zazwyczaj trzy elementy: (1) poziom intelektualny wyraźnie niższy od przeciętnej, (2) braki w zakresie zachowań adaptacyjnych, (3) początek we wczesnym okresie rozwoju (Sturmeij, 2010). O ile pierwszy i trzeci element występują jako pierwotny, oczywisty i nieuchronny skutek niepełnosprawności i pojawiają się u każdej osoby nią dotkniętej, o tyle różnego rodzaju braki w zakresie zachowań adaptacyjnych coraz częściej traktuje się jako wtórny skutek niepełnosprawności, czyli taki, który pojawiłby się jedynie w ograniczonym stopniu, gdyby zostały spełnione pewne warunki, w postaci odpowiedniego wsparcia w rozwoju od najmłodszych lat.

Wyniki licznych badań empirycznych, jak i obserwacje czynione w codziennej praktyce doprowadziły do dość powszechnego już w psychologii

i pedagogice specjalnej poglądu, głoszącego, że o ile zapewni się osobom z niepełnosprawnością intelektualną odpowiednie warunki, mogą się one rozwijać i uczyć sprawnie funkcjonować w codziennym życiu (co dotyczy m.in. także rozwoju tożsamości – por. Rękosiewicz, 2012 – w druku, czy inteligencji emocjonalnej – por. Trambacz, Gołaska, 2010) a granice tego rozwoju nie są znane ani przewidywalne na podstawie diagnozy medycznej, psychologicznej, określenia stopnia niepełnosprawności intelektualnej etc. Te odpowiednie warunki to przede wszystkim zezwolenie na usamodzielnianie, samostanowienie, niezależność (por. Schuppener, 2009; Markowetz, 2000). Jak argumentują trafnie Lucyna Bakiera i Żaneta Stelter (2010, s. 144): to przede wszystkim „uzależnienie od innych jest czynnikiem hamującym rozwój jednostki”. Takie podejście odpowiada opisanemu wcześniej funkcjonalnemu modelowi niepełnosprawności.

Tymczasem, niepełnosprawność intelektualna jest często kojarzona z brakiem możliwości rozwoju w ogóle. Skupienie się tylko na eliminacji ograniczeń (w wychowaniu, edukacji, rehabilitacji – co wskazuje na utrzymywanie się obrazu niepełnosprawności według modelu medycznego) sprawia, że osoby te stale poddawane są obserwacji, nadmiernej kontroli, ocenianiu, wymaga się od nich ciągłego posłuszeństwa i podporządkowania decyzjom innych ludzi. W ten sposób osoby te uczone są bierności, a nie samodzielności i aktywności (ibidem). Młode dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną domagające



Rys. 4. Mechanizm powstawania wtórnych skutków niepełnosprawności intelektualnej
Źródło: opracowanie własne

się niezależności, aktywne zawodowo czy zakładające własną rodzinę nadal wywołują zaskoczenie, a nawet wrogość w swoim otoczeniu. Taka negatywna odpowiedź środowiska na podejmowane przez nie próby samodzielności i aktywności hamuje ich rozwój i może je wtórnie upośledzać. Zachodzi tu psychologiczny mechanizm „samospelniającego się proroctwa” – oczekiwania otoczenia wobec osoby niepełnosprawnej jako „wiecznego dziecka” wpływają na nią w ten sposób, że oczekiwania te się spełniają (Rys. 4.).

Młode osoby niepełnosprawne często nie przechodzą treningu samodzielności i niezależności. Mogą stać się przez to sztucznie ugrzecznionymi, zależnymi osobami, ewentualnie mogą pozostać w stanie permanentnego buntu przeciwko hamowaniu ich naturalnej potrzeby aktywności (przykładowe skutki wtórne w Tab. 7.). Zarówno zachowania pierwszego, jak i drugiego typu postrzegane są przez otoczenie jako dziecinne. Izolacja społeczna, stygmatyzacja i spostrzeganie osoby niepełnosprawnej intelektualnie jako „wiecznego dziecka”, hamuje jej naturalną chęć do eksplorowania, podejmowania nowych ról i wkraczania w dorosłość, stając się jednocześnie czynnikiem ryzyka w rozwoju tożsamości.

Tab. 7. Przykładowe skutki niepełnosprawności intelektualnej

Przykładowe skutki niepełnosprawności intelektualnej	
Pierwotne	Wtórne
<p>Poznawcze:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Obniżony poziom inteligencji – Obniżenie poziomu rozwoju procesów i funkcji poznawczych – uwagi, pamięci, wyobraźni – Obniżony poziom rozwoju myślenia abstrakcyjnego 	<p>Behavioralne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Niesamodzielność – Oczekiwanie i uzależnienie od pomocy innych w najprostszych sprawach, niewykraczających poza możliwości intelektualne osoby – Zachowanie infantylnie, sztucznie „ugrzecznione” lub permanentny bunt – Izolacja społeczna – Wyuczona bezradność – Bierność, opór <p>Emocjonalne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Niskie poczucie własnej wartości – Przekonanie o własnej niekompetencji – Lęk, niepewność w codziennych działaniach – Poczucie inności – Niska samoocena, brak samoakceptacji

Źródło: opracowanie własne

Czym jest więc to wsparcie ze strony otoczenia, które ma uchronić przed pojawieniem się wtórnych skutków niepełnosprawności? Najogólniej rzecz ujmując, to takie wychowywanie dziecka, a potem nastolatka, jakby było to dziecko sprawne. Należy oczywiście uwzględnić jego niepełnosprawność, czyli pomagać dziecku, ale tylko wtedy, kiedy będzie tego naprawdę potrzebowało. Prawdziwie **prorozwojowe wsparcie** wyraża się poprzez wzmacnianie poczucia kompetencji, poczucia sprawstwa i własnej wartości – czyli poprzez zezwalanie na samodzielne działania, podejmowanie samodzielnych decyzji, a przy tym odnoszenie sukcesów, ale i ponoszenie porażek. Naturalnie, niepełnosprawny intelektualnie człowiek w efekcie ograniczeń w funkcjonowaniu intelektualnym cechuje się słabym samokrytycyzmem, co tworzy niebezpieczeństwo pojawienia się zawyżonej samooceny i przeceniania swoich możliwości lub wycofywania się przy nawet niewielkich niepowodzeniach. Ale uprzedzenia społeczne i zachowania z nich wynikające mogą dodatkowo tę samoocenę obniżać. Taki nieadekwatny obraz siebie – nadmiernie pozytywny lub negatywny – zaburza prawidłowy rozwój.

2.5. Zaburzenia w procesie kształtowania się tożsamości jako wtórny skutek niepełnosprawności intelektualnej

W światowej literaturze naukowej niewiele jest doniesień z badań tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dostępne są przede wszystkim wyniki badań lub rozważania teoretyczne dotyczące „tożsamości osoby niepełnosprawnej” („kim jestem jako niepełnosprawny człowiek”), a nie „tożsamości w ogóle” („kim jestem”) (np. Frąckowiak, 1996; Julius, 2000; Craig, Draig, Withers, Hatton, Limb, 2002). Nieliczne badania stanowią jedynie wstępną diagnozę tożsamości – na przykład, badania młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (Levy-Schiff, Kedem, Sevilla, 1990, za: Evans, 1998) wskazują na duże zróżnicowanie profilów tożsamości u badanych. Jednocześnie nie dają jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o zależność rozwoju tożsamości od poziomu funkcjonowania intelektualnego – wyniki osób z niepełnosprawnością różnią się od wyników osób sprawnych intelektualnie (zarówno rówieśników, jak i młodszych badanych), ale badacze dużą różnorodność w wynikach grupy właściwej tłumaczą także takimi zmiennymi, jak przystosowanie społeczne i ogólny poziom funkcjonowania. Poza tym badaczki podkreślają, że dzieci z niepełnosprawnością w porównaniu do swoich zdrowych rówieśników wykazują podobną kolejność i strukturę rozwoju tożsamości. Nie jest także jedno-

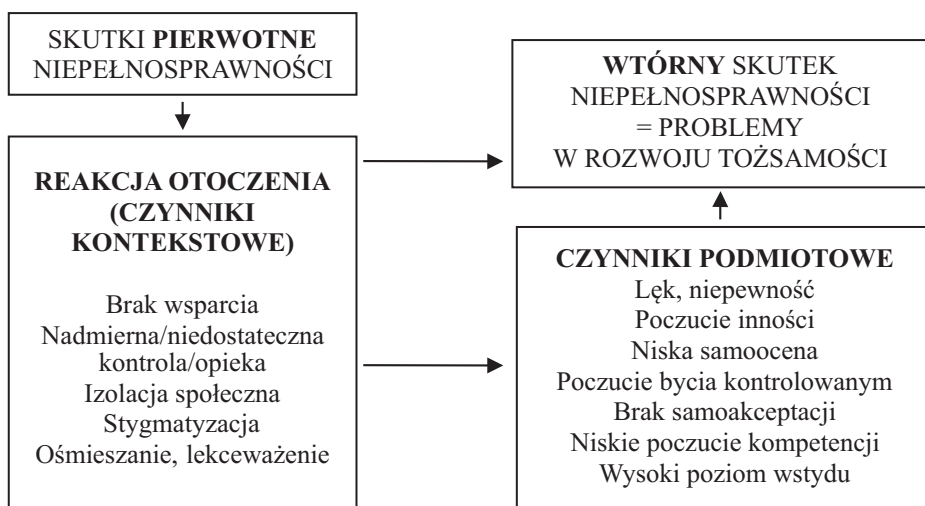
znacznie potwierdzona zależność rozwoju tożsamości od rozwoju poznawczego (por. Slugoski, Marcia, Koopman, 1984; Ocampo, Kniht, Bernal, 1997).

Mechanizm budowania tożsamości przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną zdaje się być zależny zarówno od możliwości i umiejętności samostanowienia (wynikających np. ze sposobu wychowania), jak i od głębokości niepełnosprawności intelektualnej. Przy głębokim stopniu trudno o diagnozę tożsamości w ogóle, ale przy lekkim czy umiarkowanym stopniu niepełnosprawności, tożsamość zdaje się być bardziej zależna od czynników środowiskowych, takich jak postawy rodzicielskie, styl wychowania, stopień opieki i kontroli rodzicielskiej. Aktywność eksploracyjna i związana z podejmowaniem zobowiązań może być warunkowana przez niepełnosprawność, jako czynnik mogący ograniczać swobodę jednostki, wpływając na przykład na podejmowanie społecznych interakcji czy aktywności zawodowej. Poza ograniczeniami sprawności samymi w sobie (niepełnosprawność narządu wzroku może w znacznym stopniu utrudniać samodzielne przemieszczanie się z domu do szkoły, niepełnosprawność intelektualna zazwyczaj skraca czas edukacji) czynnikami ryzyka w procesie kształtowania się tożsamości są wewnętrzne przekonania samych niepełnosprawnych osób o swojej samodzielności, niezależności, a także przekonania ich otoczenia.

Skutki wtórne niepełnosprawności, w tym intelektualnej, takie jak poczucie inności (czyli poczucie, że jednostka różni się od innych) może niekorzystnie wpłynąć na rozwój tożsamości jednostki, ponieważ jest ono podstawą porównań społecznych, co może obniżać samoocenę. Niski poziom samooceny i samoakceptacji powoduje z kolei uczucie zagrożenia, obawę przed kontaktami interpersonalnymi i nadwrażliwość na zachowanie otoczenia społecznego (Rys. 5.), co zniechęca do eksplorowania (Stelter, 2007). Podobnie wysoki poziom lęku, czy wysoki poziom ruminacji może zahamować lub istotnie opóźnić rozwój tożsamości – poprzez zwiększanie natężenia eksploracji ruminacyjnej (Brzezińska, Piotrowski, Garbarek-Sawicka, Karowska, Muszyńska, 2010).

Obecnie na etapie weryfikacji empirycznej znajduje się model zakładający, że istotnymi uwarunkowaniami formowania tożsamości są skłonność do doświadczania wstydu (wstyd jako dyspozycja osobowościowa), częstość i siła przeżywania wstydu (wstyd jako stan) oraz zdolność do regulacji tej emocji (Czub, Brzezińska, Czub, Piotrowski, Rękosiewicz, 2012 – w druku). Wstyd, jako jedna z emocji samooceniających (ang. *self-evaluative*), związany jest z negatywną oceną siebie. W modelu zakłada się, że pojawiająca się naturalnie tendencja do unikania wstydu (i związanych z nim nieprzyjemnych odczuć i negatywnych przekonań na własny temat) skutkuje działaniami, które mają wpływ na intensywność procesów eksploracji, jak i trwałość oraz siłę podejmowanych

PIERWOTNE I WTÓRNE SKUTKI NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI



Rys. 5. Czynniki kontekstowe i podmiotowe warunkujące pojawienie się problemów w rozwoju tożsamości

Źródło: opracowanie własne

przez jednostkę zobowiązań. Hipoteza ta oparta jest m.in. na założeniu o tym, że zarówno na etapach selekcji (eksploracji) i wyboru określonych ofert, ról społecznych (podejmowanie zobowiązań), jak i podczas ich wypróbowywania oraz ostatecznego przyjęcia za własne (identyfikacja z zobowiązaniem), zachodzi nieustanne odnoszenie się do własnych standardów oceny i standardów otoczenia, np. zdania wyrażanego przez tzw. osoby znaczące (Grotevant, 1987).

Osoby, które charakteryzują się wysoką tendencją do doświadczenia wstydu lub regulują wstyd w sposób dezadaptacyjny, mogą być bardziej wrażliwe na społeczną ocenę i bardziej krytyczne wobec siebie. Ich tożsamość może być przez to mniej stabilna (niski poziom podejmowania i identyfikacji ze zobowiązaniem), charakteryzująca się niepewnością, lękiem, wycofaniem (wysoki poziom eksploracji ruminacyjnej) i ciągłym poszukiwaniem (wysoki poziom eksploracji wszerz). Brak tolerancji wstydu, powstający na skutek np. częstego ośmieszania dziecka (np. wytykania jego niepełnosprawności), zawstydzania w sytuacjach publicznych, upokarzania może być przyczyną wykształcenia dezadaptacyjnych strategii regulacji. Można zatem podejrzewać, że stosowanie dezadaptacyjnych strategii regulacji jest przyczyną zakłócającego wpływu wstydu na proces rozwoju tożsamości, a w konsekwencji może także być przyczyną opóźnionego wkraczania w dorosłość (Brzezińska, Czub, Nowotnik, Rękosiewicz, 2012).

Obecnie czas wkraczania w dorosłość jest dłuższy niż w przeszłości, faza wkraczania w dorosłość trwa nawet do około 30 roku życia (Arnett, 2000). W odniesieniu do osób sprawnych można mówić o **odroczonej** wkraczaniu w dorosłość, które jest uwarunkowane w dużej mierze sytuacją społeczno-ekonomiczną. W związku z tym widoczne jest społeczne przyzwolenie na odraczanie realizacji niektórych zadań rozwojowych związanych z wkraczaniem w dorosłość (jak zakładanie rodziny, wydłużanie czasu edukacji itp.), a przynajmniej nie spotyka się ono ze społeczną dezaprobatą (Settersten, Hagestad 1996). Jednak u osób z niepełnosprawnością obserwuje się zjawisko przeciwne – hamowanie przejawów samodzielności i dorosłości przez otoczenie. Związane jest to m.in. z lękiem przed tym, czy osoba taka sobie poradzi, lub założeniu „z góry”, że tego typu „dorosłe” formy aktywności nie są przeznaczone dla osób z niepełnosprawnością intelektualną („wiecznych dzieci”). Późniejsze wkraczanie w dorosłość nie zawsze jest więc u osób z ograniczeniami sprawności wyrazem ich własnej woli, własnej decyzji, ale bywa też skutkiem oddziaływania środowiska rodzinnego, szkolnego, czy dalszego otoczenia społecznego. W efekcie w przypadku osób z ograniczeniami sprawności możemy mówić nie o odroczeniu, ale o **opóźnieniu** wkraczania w dorosłość, wynikającym z barier występujących w otoczeniu i uniemożliwiających samostanowienie (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz, 2011).

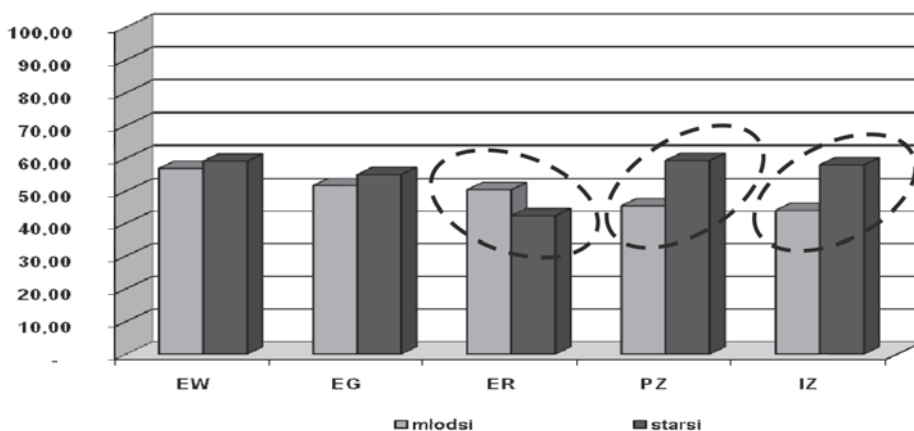
Idea samostanowienia wpisywała się w założenie badań własnych przeprowadzonych w roku 2010 (Rękosiewicz, Brzezińska, 2011; Rękosiewicz, 2012 – w druku) – założenia o tym, że dla budowania tożsamości istotna jest eksploracja, możliwość dokonywania porównań społecznych, nabywanie nowych doświadczeń, uczenie się społeczne, podejmowanie choćby drobnych, ale samodzielnych wyborów. Celem badań była diagnoza wymiarów oraz statusów tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w fazie późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości w porównaniu z ich sprawnymi rówieśnikami. Postawiona została jedynie ogólna hipoteza, mówiąca, iż osoby sprawne i niepełnosprawne intelektualnie różnią się pod względem tak natężenia poszczególnych wymiarów, jak i rodzaju statusu tożsamości, określanego na podstawie układu pięciu wymiarów.

Jako podstawowe narzędzie badawcze w grupie kontrolnej zastosowano Skalę Wymiarów Rozwoju Tożsamości (*DIDS – Dimensions of Identity Development Scale*) autorstwa Koena Luyckxa i wsp. (por. Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, 2008), w Polsce zaadaptowaną przez A.I. Brzezińską i K. Piotrowskiego (2010). Skala DIDS odwołuje się do koncepcji podwójnego cyklu formowania się tożsamości. W grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną zastosowano indywidualny wywiad pogłębiony oparty na idei pięciu

wymiarów tożsamości wg skali DIDS. Wywiad ten toczył się wokół tematów związanych z życiem codziennym, takich jak m.in. własny pokój lub własne miejsce w domu, obowiązki i przyjemności, kontakty rodzinne i pozarodzinne, ubiór, kupowanie, przygotowywanie posiłków i sprzątanie po jedzeniu. W zakresie każdego z tych obszarów osoby badane opisywały swoje codzienne funkcjonowanie oraz odpowiadały na zadawane im pytania dotyczące tego, czy poszukują alternatyw w tych wszystkich obszarach swojej aktywności, o których opowiadały (skala eksploracji wszecz), czy samodzielnie podejmują wstępne decyzje (skala podejmowania zobowiązań), czy dokonują jakiejś oceny już dokonanych wyborów (skala eksploracji w głąb), czy dokonują ostatecznych wyborów (skala identyfikacji ze zobowiązaniami) oraz czy doskwierają im, i jakie, obawy związane z podejmowaniem tych decyzji i realizowaniem działań (skala eksploracji ruminacyjnej).

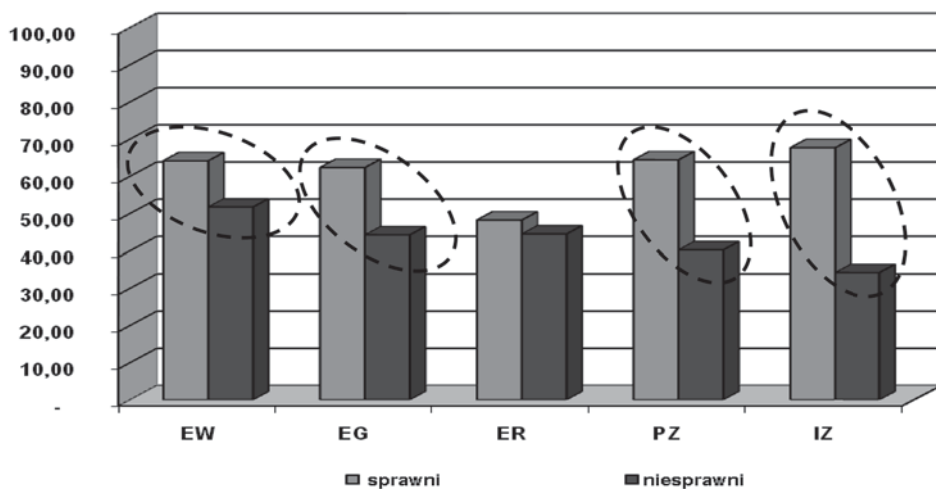
Wyniki wykazały istotne statystycznie różnice między:

1) osobami znajdującymi się w fazie późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości (osoby młodsze uzyskały statystycznie wyższy poziom eksploracji ruminacyjnej – ER oraz niższy poziom podejmowania zobowiązań – PZ i identyfikacji z zobowiązaniami – IZ niż osoby starsze – co odpowiada obserwowanym w innych badaniach trendom rozwojowym) – por. Rys. 6.;



Rys. 6. Średnie wymiary tożsamości w grupach osób młodszych i starszych
Źródło: opracowanie własne

2) osobami sprawnymi i niepełnosprawnymi intelektualnie (osoby niepełnosprawne uzyskały niższe wyniki na skalach eksploracji wszecz – EW, eksploracji w głąb – EG, podejmowania zobowiązań – PZ i identyfikacji z zobowiązaniami – IZ w porównaniu z osobami sprawnymi) – por. Rys. 7.



Rys. 7. Średnie wymiary tożsamości w grupach osób sprawnych i niepełnosprawnych
Źródło: opracowanie własne

Na podstawie wyników analizy skupień w całej grupie osób sprawnych wyróżniono pięć statusów tożsamości: tożsamość osiągniętą (22%), nadaną (12%), moratoryjną (22%), rozproszoną (27%) i ruminacyjną (17%). Zgodnie z przewidywaniami, osoby starsze, czyli w wieku 20-25 lat znalazły się w grupach o statusie tożsamości osiągniętej, nadanej, moratoryjnej i rozproszonej, a osoby młodsze, czyli w wieku 16-19 lat, częściej obecne były w grupach o statusie tożsamości moratoryjnej, rozproszonej i ruminacyjnej. Z kolei w grupie osób niepełnosprawnych wyróżniono jedynie dwa statusy (efekt mniejszej liczebności grupy) – tożsamość osiągniętą, która charakteryzuje raczej osoby ze starszej grupy wiekowej i ruminacyjną, która charakteryzuje raczej osoby z młodszej grupy wiekowej. Te wyniki wskazują pewną prawidłowość rozwojową. U osób młodszych, zarówno sprawnych, jak i z niepełnosprawnością intelektualną, występują częściej mniej „domknięte” statusy tożsamości czyli moratoryjną, rozproszoną i ruminacyjną, a u osób starszych – statusy bardziej „domknięte”, wyraźnie już określone czyli tożsamość nadana i osiągnięta.

Badanie, zgodnie ze swymi założeniami nie wyjaśnia przyczyn znacznych różnic indywidualnych w zakresie natężenia wymiarów tożsamości, a jedynie je diagnozuje. Znaczne różnice indywidualne wśród badanych osób z niepełnosprawnością intelektualną tak pod względem natężenia poszczególnych wymiarów tożsamości, jak i statusu tożsamości nie mogą być wiązane jedynie z ich wiekiem. Różnice te są bardzo duże zarówno w starszej, jak i w młod-

PIERWOTNE I WTÓRNE SKUTKI NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

szej grupie wiekowej. Być może źródłem różnic są czynniki podmiotowe, np. w postaci poczucia sprawstwa, czy czynniki kontekstowe, np. różne doświadczenia osób badanych, czy wreszcie cechy środowiska, w którym żyją, w tym styl wychowawczy panujący w rodzinie, na co wskazywać mogłyby chociażby te wypowiedzi osób badanych:

Lubię słuchać muzyki, ogólnie to lubiłem zawsze, ale odkąd zacząłem pisać, to lubię bardziej. Bo piszę własne teksty. (...) I to w jakiś sposób pomaga, bo jak człowiek nie miał z kim iść pogadać, no to tu się napisze o tym, to się wyrzuci, to jakoś na duszy było lżej (...) jak mama się dowiedziała, to nie była zbyt zadowolona, bo to głupoty jakieś. Ja czułem, że mi to potrzebne i pisałem, i nawet nikt o tym nie wiedział.

Mężczyzna, 23 lata

Nie... nie bardzo szykuję kolację... Raz szykowałam i się tak denerwowałam, bo mama patrzyła... Tak bardzo, że mi się ręce trzęsły, aż tak. Się zacięłam, ale tak lekko, nożem w rękę i krew leciała. I pod wodę. I mama mówi, że mam już nie robić nic w kuchni (...). Czasem coś robiłam, jak mamy nie było w domu, tylko z tatą, ale to przedtem. Teraz nie wchodzę, nie, nic nie ruszam tam.

Kobieta, 17 lat

Analiza różnic między obiema grupami wiekowymi pokazuje, że możliwy jest rozwój tożsamości w kierunku tożsamości osiągniętej mimo ograniczeń w funkcjonowaniu intelektualnym, ale jednocześnie pokazuje, jak bardzo osoby te odstają od swoich sprawnych rówieśników. Dużo rzadziej od nich poszukują różnych alternatyw działania w odniesieniu do swoich celów, wartości i przekonań, rzadziej samodzielnie podejmują decyzje, rzadziej dokonują analiz i ocen już dokonanych wyborów oraz rzadziej mają poczucie pewności, iż dokonane wybory były lub nadal są dla nich odpowiednie. Jeśli poszukiwać przyczyn obniżenia poszczególnych wymiarów tożsamości u osób z niepełnosprawnością wobec osób sprawnych w samej niepełnosprawności intelektualnej, to należałoby skupić się głównie na jej skutkach wtórnych – np. na społecznym obrazie osoby niepełnosprawnej jako „wiecznego dziecka”, który wywołuje nadmierną opiekuńczość i kontrolę ze strony rodziców i opiekunów, co w rezultacie ogranicza pole podejmowania decyzji, hamuje rozwój samodzielności i czasami wręcz blokuje konieczną dla rozwoju tożsamości tendencję do eksploracji bliższego i dalszego otoczenia (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz, 2011; Rękosiewicz, Brzezińska, 2011; Rękosiewicz, 2012 – w druku).

2.6. Podsumowanie

Niepełnosprawność intelektualna, czyli stan obniżenia funkcjonowania poznawczego może być wywołany czynnikami biologicznymi bądź środowiskowymi. W zależności od stopnia niepełnosprawności, różne jest nasilenie ograniczeń rozwoju poszczególnych funkcji poznawczych. Wszelkie problemy czy zaburzenia współwystępujące z niepełnosprawnością intelektualną są jej skutkami wtórnymi, tzn., że do ich pojawienia się, poza samą w sobie niepełnosprawnością, przyczyniły się inne czynniki, np. środowiskowe. Wczesna interwencja, podejmowanie wysiłku rozwijania w wielu obszarach dziecka niepełnosprawnego intelektualnie od najmłodszych lat przez rodziców, a potem także przez nauczycieli i innych opiekunów, może, przynajmniej częściowo, uchronić je przed pojawieniem się ograniczeń, które nie wynikają bezpośrednio z niepełnosprawności intelektualnej i niekoniecznie muszą się pojawić. Jednym z takich skutków wtórnych jest zahamowanie procesu rozwoju tożsamości.

Rozdział 3

DROGA DO SAMODZIELNOŚCI – ROLA RODZINY I RODZICÓW

3.1. Wprowadzenie

Rodzina to pierwsze i podstawowe siedlisko, w którym kształtuje się tożsamość młodego człowieka. Od tego, czy rodzice i inni opiekunowie będą traktować niepełnosprawne dziecko jako „wieczne dziecko”, czy może – przeciwnie – uznają, że ograniczenia intelektualne nie są podstawą do tego, aby go nie uniezależniać, będzie w dużej mierze zależała droga do osiągnięcia tożsamości (Schuppener, 2009; Baker, Shipon, 2011). Szczególnie w okresie dorastania prawidłowa reakcja rodziców na separacyjne dążenia dziecka pozytywnie wpływa na dalszy rozwój jego tożsamości i zdolności do nawiązywania bliskich relacji we wczesnej dorosłości (Płopa, 2005). Na styl wychowawczy w rodzinie z niepełnosprawnym dzieckiem oddziałuje, po pierwsze, niepełnosprawność intelektualna sama w sobie (wywołując np. utrudnienia w rozumowaniu, zwiększając potrzebę bycia wspieranym i kontrolowanym w działaniu), a po drugie, sposób spostrzegania niepełnosprawności przez rodziców (ryzyko etykietowania i uruchomienia mechanizmu samospełniającego się proroctwa) i przez dorastające dziecko (ryzyko autoetykietowania, autowykluczenia). Traktowanie dzieci przez rodziców w nadmiernie opiekuńczy, ale także w nadmiernie rygorystyczny sposób ogranicza działania eksploracyjne, zawęża obszary podejmowania decyzji i tym samym zakłóca rozwój tożsamości.

3.2. Obszary eksploracji i podejmowania zobowiązań w rodzinie w okresie dzieciństwa i dorastania

W zależności od fazy rozwoju człowieka, inne są podstawowe obszary eksploracji i zobowiązań. Te najistotniejsze dla wkraczania w dorosłość obszary (jak planowanie dalszej edukacji oraz przyszłego zawodu, kształtowanie się światopoglądu) są eksplorowane najsilniej w okresie adolescencji, jednak zarówno eksploracji jak i zobowiązań dokonuje człowiek na każdym etapie swojego życia. Zręby tożsamości tworzą się od najmłodszych lat (Erikson, 1980). W Tab. 8. znajdują się przykłady obszarów eksploracji i podejmowania zobowiązań w zależności od wieku dziecka i dorastającego.

Tab. 8. Obszary eksploracji i zobowiązań w wybranych okresach rozwoju

WIEK NIEMOWLĘCY I PONIEMOWLĘCY	
Eksploracja	Zobowiązania
<p>Głównie eksploracja środowiska fizycznego:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dzięki rozwojowi umiejętności lokomocyjnych dziecko uczy się swobodnie poruszać i przemieszczać w przestrzeni – Dziecko próbuje oddalać się od rodziców i wracać do nich, np. w czasie spaceru czy na placu zabaw – Dzięki rozwojowi umiejętności manipulacyjnych dziecko uczy się posługiwać różnymi narzędziami, „sprawdza”, do czego mogą się przydać (co się stanie, kiedy się zrzuci klucze, jaki dźwięk wyda łyżeczka, kiedy uderzy się nią o stół) 	<ul style="list-style-type: none"> – Dzięki rozwojowi mowy dziecko uczy się komunikować czego chce, a czego nie, co mu się podoba, a co nie, np. jaką zabawką chce się bawić (co oczywiście może trwać tylko chwilę), co mu smakuje, jakie zabawy mu się podobają, a jakie nie, oraz, z czasem samo prosi o to, aby pobawić się w tę zabawę
WIEK PRZEDSZKOLNY	
Eksploracja	Zobowiązania
<p>Eksploracja środowiska fizycznego:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dziecko jest niezwykle ciekawe otaczających go zjawisk i stale zadaje pytania („dlaczego?”, „po co?”, „jak to działa?”, „skąd to się bierze?”) – Dziecko intensywnie odkrywa różne rodzaje zabawy – plasteliną, malowanie, układanie puzzli, jazdę na rowerze, na hulajnodze, zabawę klockami, puszczanie baniek 	<ul style="list-style-type: none"> – Dziecko przejawia dużą potrzebę autonomii, co wyraża się m.in. w dążeniu do tego, aby wszystko zrobić samemu („ja sam”) – dziecko chce samo wybrać, jaką czapeczkę założyć, samodzielnie włożyć buty itd. – Dziecko potrafi już odpowiedzieć na pytanie „kim jestem” (używając bardzo konkretnych przykładów, np. podaje swoje imię, płeć, mówi, że jest przedszkolakiem)

Obszary eksploracji i podejmowania zobowiązań w rodzinie

WIEK PRZEDSZKOLNY (cd.)	
Eksploracja	Zobowiązania
<p>Eksploracja środowiska społecznego:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dziecko intensywnie eksploruje nie tylko środowisko fizyczne, ale także społeczne – zawiązuje pierwsze przyjaźnie, zabawy w grupie przekształcają się z zabaw „obok” dzieci w zabawy „z” dziećmi – Dzięki rozwojowi umiejętności zabawy symbolicznej dziecko wypróbuje różne role – np. w zabawie, w której przebiera się i udaje kogoś innego, w zabawie w teatrzyk, lekarza, sklep, dom 	<ul style="list-style-type: none"> – Dziecko przejawia już pewne, względnie stałe preferencje co do ulubionych zabaw, potraw, kolorów, bajek itd.
WIEK SZKOLNY	
Eksploracja	Zobowiązania
<p>Eksploracja środowiska fizycznego:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dziecko poszerza swoją wiedzę na temat świata, nabywa nowe umiejętności – czytania, pisania i liczenia 	<ul style="list-style-type: none"> – Dziecko nabywa wiedzy o sobie na temat tego, w czym sobie dobrze radzi (np. w czytaniu), a co mu przychodzi z trudnością (np. liczenie), poznaje swoje mocne i słabe strony w różnorodnych zadaniach – Potrafi coraz więcej o sobie powiedzieć, odpowiedź na pytanie „kim jestem” jest coraz bardziej szczegółowa, ale nadal konkretna
<p>Eksploracja środowiska społecznego:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dziecko przyjmuje nową rolę – ucznia – Dziecko sprawdza się w trzech obszarach: Ja-zadanie, Ja-rówieśnicy, Ja-dorośli 	
ADOLESCENCJA	
Eksploracja	Zobowiązania
<p>Głównie eksploracja środowiska społecznego:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nastolatek eksperymentuje z różnymi rolami, np. angażuje się w subkultury, zmieniając przy tym dość często upodobania związane ze stylem słuchanej muzyki, ubiorem itp. – Nastolatek jest ciekawy różnych stylów życia, światopoglądów, szuka autorytetów – Angażuje się w różnego rodzaju formalne i nieformalne grupy, np. wspólnoty religijne, „młodzieżówki” polityczne – Poszukuje i często zmienia zainteresowania, np. próbuje swoich sił w chorze szkolnym, drużynie siatkarskiej, na kółku szachowym 	<ul style="list-style-type: none"> – Często angażuje się w działalność różnego rodzaju grup, te zobowiązania zazwyczaj jednak nie trwają długo – Nastolatek dokonuje wstępnych wyborów dotyczących dalszego kształcenia i zawodu – Próbuje sobie siebie wyobrażać w przyszłości i podejmuje wstępne zobowiązania co do preferowanego stylu życia. – Kształtuje się światopogląd religijny, polityczny nastolatka (co odbywa się czasami dość gwałtownie, z częstymi zmianami, oraz nierzadko popadaniem w skrajności, np. od żarliwego katolika do zagorzałego ateisty)

ADOLESCENCJA (cd.)	
Eksploracja	Zobowiązania
<p>Głównie eksploracja środowiska społecznego:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nastolatek przejawia stale niezaspokojoną ciekawość, co wyraża się także w wypróbowywaniu używek – Nastolatek uniezależnia się od rodziców, rówieśnicy stają się grupą, z którą głównie podejmuje aktywności eksploracyjne 	<ul style="list-style-type: none"> – Na pytanie „kim jestem” poza „konkretnymi” odpowiedziami pojawiają się także bardzo abstrakcyjne, np. „jestem istotą ludzką, jestem osobą pewną siebie, jestem obywatelką świata” itd.

Źródło: opracowanie na podstawie Bee, 2004, Kaczan, 2009, Ohme, 2009, Resler-Maj, 2009

3.3. Styl wychowania w rodzinie i postawy rodziców a kształtowanie się tożsamości dziecka z niepełnosprawnością intelektualną

Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną jest specyficzną rodziną, z całą pewnością różniącą się od rodzin, w których dzieci rozwijają się typowo pod względem intelektualnym. Nie można jednak przedstawić ich specyfiki bez odwołania się do wiedzy dotyczącej każdej innej rodziny i pewnych norm i prawidłowości dotyczących rozwoju każdego człowieka w rodzinie.

Wyniki badań (Liberska, 2007) dotyczących czynników kontekstowych wpływających (pozytywnie i negatywnie) na rozwój tożsamości – postaw rodziców i stylu wychowania, wskazują na istotny wkład współpracy, kontroli rodziców, sposobów komunikacji w rodzinie oraz rodzajów stosowanych kar jako środków wychowawczych w rozwoju tożsamości, np.:

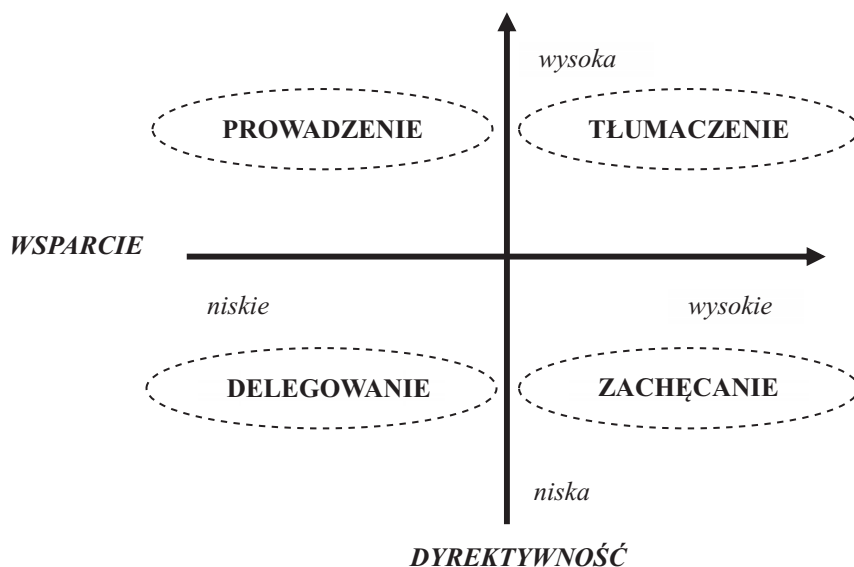
- mniej czasu poświęcanego dziecku, silna kontrola jego zachowania były związane z rozwojem **tożsamości dyfuzyjnej** lub **moratoryjnej** (w ujęciu Marcii);
- młodzież współuczestnicząca w podejmowaniu decyzji bezpośrednio ich dotyczących, najsłabiej spośród innych grup kontrolowana przez rodziców, karana przez rodziców bardziej karami słownymi niż karami w formie zakazów i pozbawienia oraz karami o najsłabszym natężeniu to młodzież, u której rozwijała się **tożsamość osiągnięta**;
- z **tożsamością osiągniętą** najwyżej korelował styl wychowania zwany stylem **demokratycznym** (dziecko ma możliwość współpracować z innymi członkami rodziny, ma swój wkład w podejmowanie decyzji dotyczących zarówno jego samego, jak i całej rodziny; w rodzinie nie ma

tematów „tabu”; prawa i obowiązki dziecka są jasno zdefiniowane; dzieci są zachęcane przez rodziców do zachowań autonomicznych);

- rozwojowi **tożsamości dyfuzyjnej** sprzyja styl:
 - **liberalny** (podstawowy obowiązek rodziców to zapewnianie dziecku warunków umożliwiających bezpieczną realizację jego spontanicznie objawiających się potrzeb i zainteresowań; przewaga pozytywnych emocji w rodzinie; pełna swoboda działania dziecka; jednostronna komunikacja od dziecka do rodziców; spowolniony proces uwewnętrzniania norm i wartości),
 - oraz **niekonsekwentny** (brak u rodziców zgodnego stanowiska co do metod i form oddziaływania na dziecko lub rywalizacja o uczucia dziecka – wykorzystywanie dziecka w „grach rodzinnych”; zmienność oczekiwań, norm i wymagań wobec dziecka oraz sposobów jego oceniania i kontrolowania go; utrudnione powstawanie pozytywnej więzi emocjonalnej; niski poziom wsparcia udzielanego dziecku przez rodziców),
 - a także styl silny **autorytarny** (dominacja jednego z rodziców; jednostronna komunikacja od rodzica do dziecka; surowe kary za łamanie norm; przewaga emocji negatywnych w rodzinie; stała kontrola; wysoki lęk przed karą i niezaspokojona potrzeba autonomii u dziecka).

Paul Hersey i Ron Campbell (1999) przenieśli na grunt rodziny tzw. sytuacyjną teorię przywództwa, nazywając ją **teorią sytuacyjnego rodzicielstwa**. Autorzy wyróżnili 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 (Rys. 8.).

Stosowanie każdego z tych stylów może być efektywne bądź nieefektywne w zależności od **sytuacji i gotowości dziecka do działania**. Gotowość jest trzecim wymiarem w tej koncepcji i jest kombinacją dwóch czynników – umiejętności i chęci (motywacji) dziecka do działania. Dziecko może np. posiadać pewne umiejętności, ale nie być zmotywowane do podjęcia działania – wtedy najefektywniejszym stylem wychowawczym będzie *zachęcanie* lub *delegowanie*. Dziecku nie trzeba bowiem objaśniać sposobu wykonania zadania, trzeba mu jedynie wyjaśnić sens wykonania tego zadania. Co innego, kiedy dziecko nie posiada ani chęci, ani umiejętności – wtedy niezbędne może okazać się *prowadzenie*, charakteryzujące się niskim wsparciem i wysokim delegowaniem, a więc rodzic stosuje tu komunikację jednostronną, dokładnie objaśnia zadanie, a dziecko słucha i wykonuje kolejno swoje zadania.



Rys. 8. Style wychowawcze w ujęciu Herseya i Campbella
 Źródło: opracowanie własne na podstawie Herseya i Campbella, 1999

Style wychowawcze są dynamiczne, zmienne zależnie od okoliczności (Hornowska, 2007). W różnych sytuacjach i w różnym wieku dziecko potrzebuje mniej lub więcej emocjonalnego wsparcia, potrzebuje być mniej lub bardziej kierowane w swoich działaniach. Sztywne stosowanie przez rodzica tylko jednego stylu, niezależnie od sytuacji, umiejętności i motywacji dziecka, hamuje je w rozwoju i może utrudniać budowanie tożsamości. Stosowanie tylko i wyłącznie *prowadzenia* może doprowadzić do tego, że dziecko będzie kontrolowane w każdym aspekcie i nie będzie miało szansy na samodzielność. Może stać się bierne, uległe i zależne od rodzica. Jeśli rodzic będzie stosował jedynie *tłumaczenie*, a więc będzie dyrektywny, a jednocześnie bardzo wspomagający i ochraniający, to dziecko nie będzie miało możliwości emocjonalnego uniezależnienia się od rodzica. Będzie ponadto stale potrzebowało rodziców w podejmowaniu za nie decyzji. Stosowanie tylko stylu *zachęcania*, a więc nadmiernej opiekuńczości z jednej strony uniemożliwia samodzielność, a z drugiej hamuje eksplorację – dziecko może coraz rzadziej odczuwać potrzebę poszukiwania, eksplorowania, aktywności, skoro wszystko ma podane „na tacy”, nie musi się o nic starać. To szczególny przypadek zachowania rodzica, który kreuje „wieczne dziecko” – jeśli jest to np. niepełnosprawny nastolatek,

to jest on w ten sposób wtórnie upośledzany. W końcu, *delegowanie*, a więc niska dyrektywność i niskie wsparcie prowadzą do tego, że rodzice oczekują, że ktoś inny przejmie ich obowiązki jako rodzica – kryją się tu np. oczekiwania wobec szkoły, że powinna „wychować” uczniów lub wobec specjalistów – psychologa, pedagoga, logopedy.

Wraz z wiekiem powiększa się zakres umiejętności i zdolności dziecka, tym samym powiększa się jego ogólna gotowość do działania, dzięki czemu pomoc rodziców może być coraz mniejsza. Według tego ujęcia rodzice powinni w miarę rozwoju dziecka rezygnować z prowadzenia na rzecz kolejnych stylów wychowawczych. Jeśli przyjąć, za Luyckxem, że na tożsamość składają się dwa rodzaje eksploracji i zobowiązania, to styl wychowawczy powinien być tak dopasowany do sytuacji i gotowości dziecka, aby w coraz większym stopniu pozwalać na samodzielną eksplorację i podejmowanie zobowiązań.

3.4. Czynniki ryzyka i czynniki wsparcia procesu kształtowania się tożsamości dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w rodzinie

Rodzina stanowi podstawowe środowisko rozwoju dziecka. Jej oddziaływanie dokonuje się zarówno przez świadome oddziaływanie wychowawcze, jak i w toku spontanicznych interakcji między członkami rodziny. Badania wskazują na przykład, że typ przywiązania w wczesnym okresie życia warunkuje w późniejszych latach poziom kompetencji poznawczych jednostki oraz, pośrednio (poprzez warunkowanie poziomu i chęci do eksplorowania) – rozwój tożsamości. Dzieci o ufnym przywiązaniu najlepiej radzą sobie z rozwiązywaniem problemów (Frankel, Bates, 1990; Matas, Arend, Sroufe, 1978; za: Vasta i inni, 1995), a także wykazują silniejszą ciekawość i większą eksplorację (Hazen, Durrett, 1982; Slade, 1987; za: Vasta i inni, 1995). Podobne wyniki uzyskano w innych badaniach (Reingold, 1969; Ainsworth, Wittig, 1969; za: Schaffer, 1981), a mianowicie stwierdzono, że obecność matki jest warunkiem koniecznym do podjęcia przez niemowlę czynności eksploracyjnych. Bez matki nowe i bogate w bodźce otoczenie budzi u niemowlęcia niepokój, z kolei to samo otoczenie w obecności matki nabiera atrakcyjności i zachęca do działań eksploracyjnych.

Jednym z najefektywniejszych zachowań wspierających optymalny rozwój tożsamości tak w najmłodszych latach jak i w adolescencji jest unikanie nadmiernej oraz niedostatecznej kontroli oraz nadmiernej i niedostatecznej opieki.

Wyniki badań (Luyckx i in., 2007) nad kontrolą rodzicielską i wymiarami tożsamości wskazują, że nadmierna kontrola rodzicielska (a więc niski poziom poczucia kontroli dziecka) jest związana z niskim poziomem podejmowania zobowiązań oraz identyfikacji z zobowiązaniem. Jednocześnie kontrola rodzicielska jest powiązana z wysokim poziomem eksploracji wszcz. Tak więc dziecko nadmiernie kontrolowane przez rodziców będzie eksperymentować, próbować się w różnych rolach, ale nie będzie samodzielnie podejmować decyzji, a w razie takiej konieczności, będzie odczuwało duże trudności (Liberska, 2007). Przy nadmiernej kontroli decyzje są zazwyczaj podejmowane za dziecko przez rodziców i nie ma ono możliwości wyuczyć się dokonywać wyborów. Przy utrudnionej możliwości samodzielnego decydowania może rozwinąć się u niego tożsamość moratoryjna. Dziecko, wobec którego rodzice są nadopiekuńczy, nie uczy się samodzielności, nie ma możliwości budowania poczucia kompetencji, ani okazji do odnoszenia sukcesów czy ponoszenia porażek, a w konsekwencji poznania swoich mocnych i słabych stron, wskutek czego może ukształtować się u niego tożsamość nadana.

Zarówno nadmiar jak i niedostatek kontroli i opiekuńczości nie służą dobrze rozwojowi dziecka, w tym rozwojowi jego tożsamości (Stelter, 2009). Dzieci, których rodzice w ogóle nie kontrolują i nie sprawują nad nimi prawie żadnej opieki, mogą mieć z kolei poczucie, że nie są warte ich uwagi, są dla nich nieważne lub obojętne. Dzieci takie nie wiedzą, czy postępują prawidłowo i jak należy postępować. Można powiedzieć, że brakuje im „lustra społecznego”. U takich nastolatków z dużym prawdopodobieństwem uformuje się tożsamość rozproszona. Przykładem może tu być nadopiekuńczy i nadmiernie kontrolujący rodzic, który, biorąc pod uwagę intelektualne ograniczenia swojego niepełnosprawnego dziecka, nie pozwoli mu samodzielnie się ubierać i planować, w co się ubierze w zależności od pogody, tylko przygotowuje dziecku ubranie i przypilnuje je, aby się dobrze ubrało, ewentualnie ubierze je sam. Rodzic niedostatecznie opiekujący się dzieckiem i niedostatecznie je kontrolujący zostawi dziecko samemu sobie, nie przygotowuje dziecku ubrania, a także nie sprawdzi, czy samo się ubrało. Rodzic znajdujący się gdzieś pośrodku tych skrajności zachęci dziecko do podjęcia samodzielnego wyboru, ze świadomością tego, że dziecko może popełniać wiele błędów i że może upłynąć dużo czasu, zanim nauczy się tej umiejętności. Co niewątpliwie wymaga wiele cierpliwości zarówno ze strony rodzica, jak i dziecka, i nie zawsze jest możliwe, np. jeśli rodzina dokądś się spieszy.

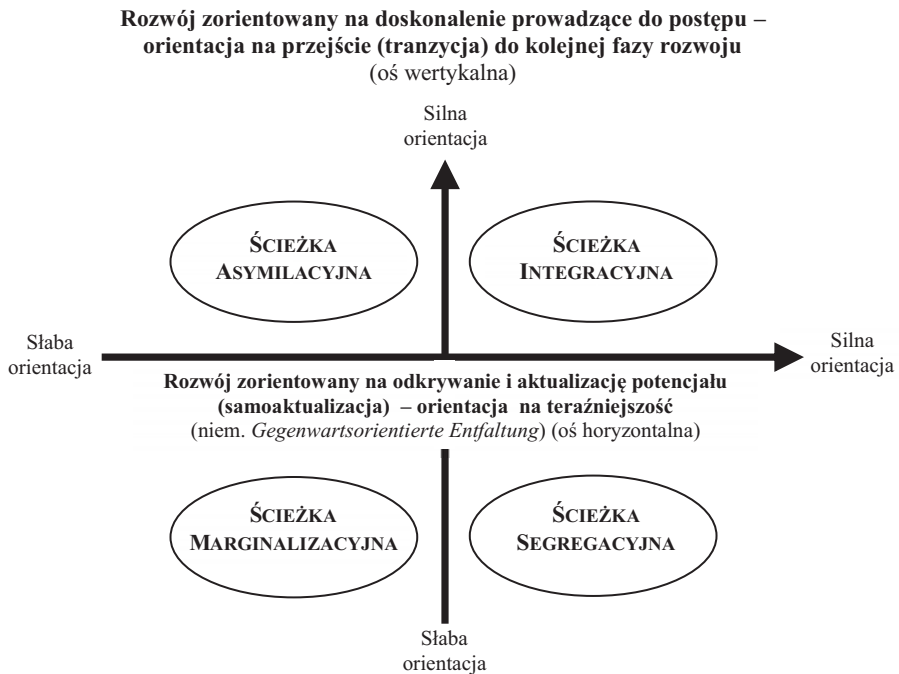
Przejawem optymalnej kontroli jest dawanie dziecku przestrzeni i pewnej wolności wyboru także w otoczeniu fizycznym. Ważne, aby dziecko miało swoją, osobistą przestrzeń, która stanowiłaby jego własny, prywatny teren –

niezależnie od tego, czy jest to własny pokój, czy własny kąt w pokoju dzielnym z domownikami. Podobnie rzecz ma się z ubiorem, fryzurą nastolatka, muzyką, jakiej słucha, filmów, jakie lubi itp.

Badania (Biernat, 2006) nad percepcją postaw rodzicielskich przez młodzież wskazują na istotne różnice w percepcji rodziców przez młodzież sprawną i niepełnosprawną. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną dużo częściej oceniały swoich rodziców jako nadmiernie ochraniających, nadmiernie wymagających i jednocześnie nie zezwalających na autonomię. Nadopiekuńczość rodziny, szczególnie w połączeniu z brakiem odpowiedniej stymulacji, stanowi niebezpieczeństwo dla rozwoju dzieci, które mogą pozostawać wycofane, apatyczne i mało aktywne (Tonge, 2010). Stres środowiskowy może wywołać u dzieci niepełnosprawnych zachowania regresywne, pogarszać ich możliwości poznawcze, czego konsekwencją w skrajnych przypadkach mogą być zachowania odbierane przez otoczenie jako dziwaczne, diagnozowane jako podobne do psychotycznych, a nawet jako schizofrenia (ibidem). Tego typu chroniczny stres może ponadto przyczyniać się do rzeczywistego rozwoju zaburzeń psychicznych, takich jak zaburzenia lękowe czy adaptacyjne (Stavrakaki, Lunsky, 2010). Jest to oczywiście skrajny przykład wtórnego efektu niepełnosprawności intelektualnej. Należy w miarę możliwości eliminować w rodzinie wszystko to, co powoduje znaczny lęk u dziecka z niepełnosprawnością, a takim czynnikiem są z całą pewnością skrajności w kontrolowaniu i sprawowaniu opieki nad dzieckiem.

Jaki jest zatem „złoty środek”? Ważne jest, aby nastolatek, dopóki może, działał samodzielnie. Podpowiadać lepsze rozwiązania należy, gdy dziecko popełnia ewidentny błąd, lub nie wie, jak coś zrobić (np. pokazać dziecku, w jaki sposób uruchomić kosiarkę i zaproponować, aby za chwilę spróbowało samo). Warto przyjąć zasadę, że wyręczać dziecko będzie się tylko wtedy, gdy zadanie ewidentnie przerasta jego możliwości – np. konieczne będzie przeczytanie instrukcji w języku, którego dziecko nie zna. Ważne jest pokazywanie, a nie narzucanie możliwych rozwiązań różnych sytuacji. Niepełnosprawny intelektualnie nastolatek potrzebuje dokładnego i prostego objaśnienia. Ważne, aby unikać etykietowania nastolatka jako niepełnosprawnego – tzn. pożądana jest postawa rodzica „Wyjaśnię ci, abyś wiedział, jak to zrobić”, a nie „Muszę to zrobić za Ciebie, bo jak zwykle niczego nie rozumiesz”. W związku z ograniczeniami intelektualnymi można spodziewać się wielu porażek i błędów przy wykonywaniu różnego rodzaju czynności, nie tylko za pierwszym razem. Warto jednak pamiętać, że każde dziecko, także to rozwijające się typowo, popełnia wiele błędów, zanim dojdzie do wprawy. To, że dziecko niepełnosprawne robiąc zakupy, zamiast dwóch butelek wody kupiło jedną, nie oznacza, że „nie potrafi robić zakupów”, czy się do tego „nie nadaje”.

Zgodnie z modelem zaproponowanym przez niemieckiego psychologa Hansa Merkena i jego zespół (Reinders, Bergs-Winkels, Butz, Claßen, 2001) wyróżnić można cztery ścieżki rozwojowe związane z różnymi typami społecznej partycypacji, czyli uczestnictwa w życiu społecznym, tj. typem integracyjnym, asymilacyjnym, marginalizacyjnym i separacyjnym. Autorzy określili je na podstawie nasilenia dwóch wymiarów – orientacji na przejście do kolejnej fazy rozwoju (na tranzycję) i orientacji na terażniejszość (por. Rys. 9.).



Rys. 9. Wymiary rozwoju (horyzontalny i wertykalny) oraz cztery typy ścieżek rozwojowych i uczestnictwa społecznego

Źródło: opracowanie M. Rękosiewicz i A. I. Brzezińska na podstawie Reinders, Bergs-Winkels, Butz i Claßen, 2001(s. 201, s. 207)

Orientacja na przejście (niem. *Transition*; oś wertykalna) odnosi się do podejmowania aktywności nakierowanej na przyszłość, na wypełnianie społecznie nadanych zadań rozwojowych (niem. *Entwicklungsaufgaben*), które wyznaczają młodzieży istotny obszar problemowy, z którym musi sobie poradzić, by z powodzeniem wejść w dorosłość. Ta realizacja zadań rozwojowych okresu adolescencji to głównie przygotowanie do dorosłego życia samodzielnego

pod względem ekonomicznym i społecznym (Reinders, Bergs-Winkels, Butz, Claßen, 2001, s. 201). Wiąże się z tym szczególnie duży rodziców nacisk na rozwój dziecka w obszarze edukacyjno-zawodowym, a więc wypełnianie zadań domowych, uczenie się, wypełnianie różnego rodzaju obowiązków szkolnych, rozmowy na temat przyszłego zawodu itp. (Mianowska, 2008). **Orientacja na terażniejszość** z kolei (oś horyzontalna) odnosi się do potrzeby radzenia sobie z dniem dzisiejszym, do poszukiwania zorientowanych na aktualność szans rozwojowych (niem. *Entfaltungsmöglichkeiten*) i do potrzeby samodzielnego kształtowania okresu młodzieńczego.

Wyróżniono cztery typy ścieżek rozwojowych młodzieży ze względu na nasilenie na każdym z dwóch powyższych wymiarów. **Ścieżka integracji** (niem. *Integration*) dotyczy osób, które są w dużym stopniu zorientowane zarówno na przyszłość, jak i na terażniejszość. **Ścieżka asymilacji** (niem. *Assimilation*) dotyczy osób, które w swoim rozwoju ku dorosłości dążą do określonego celu, odwołując się przede wszystkim do nadanych im przez otoczenie wzorów życia. Nie poszukują i nie tworzą własnych unikatowych dróg rozwoju, lecz uwewnętrzniają społecznie dostępne wzory życia. Są to więc osoby, które w dużej mierze kształtują tożsamość nadaną. Osoby w ramach tej ścieżki cechuje silna orientacja na przyszłość i słaba orientacja na terażniejszość. **Ścieżka marginalizacji** (niem. *Marginalisierung*) dotyczy osób, które są bierne i nie wykazują ani zainteresowania ani zaangażowania w kształtowanie swojego życia. Wypełnianie zadań rozwojowych postrzegają jako bardzo trudne. Osoby takie tworzą grupę wysokiego ryzyka automarginalizacji i marginalizacji społecznej, a nawet przy pewnych szczególnych okolicznościach zewnętrznych autowykluczenia i wykluczenia społecznego. Można podejrzewać, że młodzież z niepełnosprawnością intelektualną stanowi sporą część tej grupy ryzyka. **Ścieżka segregacji** (niem. *Segregation*) dotyczy sytuacji, w których młodzi ludzie nie wypełniają zadań rozwojowych w zadawalającym stopniu, nie chcą lub nie mogą zaakceptować zewnętrznych wymogów i oczekiwań społecznych związanych z przechodzeniem do dorosłości. Dysponują jednak wystarczającymi zasobami osobistymi i w swoim środowisku społecznym, potrafią je też wykorzystać na rzecz tworzenia własnych alternatywnych dróg rozwoju w wymiarze horyzontalnym, co wyraża się na przykład w uczestnictwie w subkulturach, młodzieńczym buncie. Można stawiać hipotezę, że ścieżka ta będzie się wiązać z rozwojem tożsamości moratoryjnej. Hipoteza ta jest obecnie weryfikowana (Brzezińska, Czub, Hejmanowski, Kaczan, Piotrowski, Rękosiewicz, 2012 – w druku).

Dla optymalnego rozwoju tożsamości potrzeba wzmacniania zarówno aktywności zorientowanych na przyszłość, jak i tych zorientowanych na sa-

moaktualizację, na to, co „tu i teraz”. Rezygnowanie z którejkolwiek z tych grup aktywności stanowi ryzyko dla rozwoju tożsamości. Można powiedzieć, że dla bezpiecznego wkraczania w dorosłość potrzebna jest przede wszystkim orientacja na przyszłość, edukacja, tak, aby ugruntować sobie przyszłą drogę zawodową, zapewnić bezpieczeństwo finansowe. To prawda, jednak bez podejmowania aktywności skupionych na „korzystaniu z młodości” trudno mówić o satysfakcjonującym wkraczaniu w dorosłość – eksplorowanie środowiska społecznego i fizycznego stanowi bowiem podstawę podejmowanych później zobowiązań – można powiedzieć, że sprawdziło się, spróbowało się w życiu już na tyle dużo, że można ze sporą dozą pewności stwierdzić, że dokonane wybory są właściwe i dobrze wpasowują się w obraz jednostki. Zależność ta dotyczy zarówno nastolatków sprawnych jak i tych z niepełnosprawnością intelektualną, a rodzina stanowi pierwsze środowisko umożliwiające bądź hamujące możliwość dokonywania eksploracji.

3.5. Podsumowanie

Sformułowanie odpowiedzi na pytanie *kim jestem?* wymaga uprzedniego sprawdzania się w różnych sytuacjach, rolach, zadaniach. Dla dorastającego człowieka z niepełnosprawnością intelektualną może to być tym trudniejsze, że bywa często wychowywany „pod kloszem” – rodzice, mając obawy, zniechęcają go lub zabraniają mu zbyt odważnego poznawania świata. Nadmierna kontrola rodzicielska, tak jak lęk i poczucie inności, hamuje proces formowania się tożsamości. Stąd tak istotne jest odnalezienie „złotego środka” – kontrolowania i wspierania dziecka przy jednoczesnym powolnym wycofywaniu się i przyzwalaniu na samodzielną eksplorację i samodzielne podejmowanie decyzji.

ROZDZIAŁ 4

DROGA DO DOROSŁOŚCI – ROLA SZKOŁY I NAUCZYCIELA

*Spytałam o ogródek i ławkę w ogródku.
Kiedy wieczór pogodny, obserwuję niebo.
Nie mogę się nadziwić,
Ile tam punktów widzenia
– odpowiedział.*

Wisława Szymborska, *Stary profesor*

4.1. Wprowadzenie

Jednym z głównych środowisk dziecka od wieku szkolnego i nastolatka poza domem rodzinnym jest szkoła. Spotykają się w niej uczniowie i nauczyciele będący organizatorami fizycznego i społecznego środowiska uczenia się. Młoda niepełnosprawna osoba ma możliwość doświadczania siebie w instytucji – szkole, jako człowieka samodzielного, kompetentnego, nabywającego nowych umiejętności. Jednym z podstawowych zadań nauczyciela jest takie zorganizowanie środowiska uczenia się, aby niepełnosprawność intelektualna ucznia (w klasie integracyjnej) nie była powodem do odrzucenia go przez grupę. W rozdziale przedstawię rolę, jaką w edukacji nastolatka z niepełnosprawnością intelektualną odgrywa nauczyciel oraz grupa rówieśnicza, a także czynniki ryzyka i szansa dla rozwoju tożsamości nastolatka w szkole.

4.2. Rola grupy rówieśniczej w okresie dzieciństwa i dorastania

W psychologii przestaje już obowiązywać przekonanie, jakoby to tylko matka, lub rodzice odgrywali znaczącą rolę w rozwoju dziecka. Nikt nie podważa za to znaczącej roli, jaką w rozwoju dziecka odgrywają rówieśnicy. Od najmłodszych lat dzieci spędzają we własnym towarzystwie wiele czasu, a od około 3 roku życia w różnych kulturach obserwuje się przewagę czasu spędzanego z w towarzystwie dzieci nad czasem spędzonym w towarzystwie dorosłych (za: Schaffer, 2012). Szacuje się, że nastolatki w gronie rówieśników spędzają ponad połowę wolnego czasu, a z jednym z rodziców jedynie 5% czasu (za: Bee, 2004). Rodzice i rówieśnicy pełnią inne funkcje w rozwoju dziecka i zarówno kontakt z jednymi jak i drugimi jest dla optymalnego rozwoju niezbędny.

Już niemowlęta wykazują zainteresowanie innymi dziećmi, jednak do mniej-więcej czwartego roku życia dzieci tylko pozornie bawią się razem. Dopiero pięcio- i sześciolatki zaczynają rozumieć swoją rolę we wspólnej zabawie oraz są w stanie zaplanować jej przebieg razem z innymi uczestnikami. Odbywa się tu przejście od **dziecięcego egocentryzmu** do współdziałania z innymi (por. Lewandowska, Mlejnek, Rękosiewicz, 2012). Dopiero wraz z postępowaniem rozwoju poznawczego dziecko zaczyna rozumieć, że nie wszyscy widzą i czują to, co ono, oraz mają te same upodobania. Coraz lepiej potrafi wczuć się w sytuację innych, jest bardziej empatyczne, dzięki czemu możliwy staje się prawdziwy, pełny kontakt z drugim człowiekiem – zabawa „z” zamiast bycia „obok”, pojawia się współpraca i wzajemność w zabawie (Piaget, 1967).

W okresie dzieciństwa grupa rówieśnicza stanowi głównie środowisko **zabawy i uczenia się zasad współpracy** (tak w szkole jak i poza nią). Najbliżsi koledzy i koleżanki stosunkowo często się zmieniają, a przyjaźnie dziecięce nie trwają z reguły długo. Dzieci wybierają kolegów i koleżanki głównie ze względu na wspólnie wykonywane czynności – np. ulubione zabawy. Na początku szkoły podstawowej dzieci dzielą się także ze względu na płeć, dokonuje się tzw. segregacja płciowa – dziewczynki tworzą grupy z dziewczynkami, chłopcy z chłopcami. W kontakcie z nauczycielem, a więc w relacji mistrz – uczeń, dziecko uczy się m.in. proszenia o pomoc i korzystania z tego wsparcia. W kontakcie z rówieśnikami, a więc w relacji „poziomej” (nie ma tu tej hierarchii wynikającej z różnicy wiedzy, która jest obecna w kontakcie dziecka z nauczycielem), dziecko nabywa umiejętności współpracy, negocjacji, uwzględniania innego punktu widzenia niż własny, a także rozwiązywania konfliktów (Appelt, 2004).

W wieku dojrzewania grupa rówieśnicza jest najważniejszą grupą odniesienia, szczególnie istotne jest więc dla nastolatka zdanie kolegów i koleżanek, pozycja w grupie, bycie akceptowanym i lubianym przez grupę. W tym wieku grupa rówieśnicza stanowi pomost ku dorosłości w tym sensie, że staje się miejscem, w którym młody człowiek **unieależnia się od wpływu rodziców**. To głównie z rówieśnikami nastolatek dokonuje eksploracji, eksperymentuje i sprawdza się w nowych rolach. Takie kilku- lub kilkunastoosobowe grupy (zwane też **klikami** – organizacjami tej samej płci, lub **paczkami** – organizacjami różnych płci; za: Bardziejewska, 2005) są środowiskiem, w którym nastolatek zdobywa nowe umiejętności w grupie, aby potem, już z tymi umiejętnościami i większym poczuciem pewności siebie, angażować się w pierwsze spotkania w parach (najczęściej z płcią przeciwną) i pierwsze związki intymne. Grupa rówieśnicza w tym wieku jest już dobierana bardziej ze względu na wspólne wartości i poglądy, niż wspólnie wykonywane czynności. W tym wieku grupa rówieśnicza ulega częstym zmianom, w życiu nastolatka ciągle pojawiają się nowe osoby, dorastający zawiera nowe przyjaźnie, które trwają czasami bardzo krótko. Zaczyna się także angażować w pierwsze związki miłosne – tzw. związki preintymne, które nie są trwałe i stanowią pewien etap przygotowujący do zawierania bardziej trwałych związków intymnych w okresie wyłaniającej się i wczesnej dorosłości. Mimo że nie są to jeszcze związki trwałe, nie pozostają bez wpływu na rozwój tożsamości i osobowości młodego człowieka (Dylak, 2002). Bycie częścią grupy rówieśniczej w okresie dorastania pozwala nastolatkowi na określenie własnej tożsamości w tym sensie, że: (1) będzie wzmacniało poczucie bezpieczeństwa (co jest wywołane podobieństwem członków grupy do siebie – ludzi mających podobne poglądy, słuchających podobnej muzyki itp.), (2) będzie dawało uznanie i akceptację – znów z powodu podzielanych poglądów, itd. Jest to szczególnie potrzebne wtedy, kiedy gwałtowne zmiany z rozwoju fizycznym mogą dawać poczucie nieciągłości swojego istnienia i w ten sposób zagrażać spójności tożsamości (Bardziejewska, 2005).

Jak podaje Schaffer (2012) wpływ relacji rówieśniczej może przybrać dwie formy – **społeczną** i **intelektualną**. Ta pierwsza odnosi się w głównej mierze do kształtowania poczucia tożsamości. Dziecięce przyjaźnie pełnią o tyle ważną rolę w kształtowaniu tożsamości, że pozwalają uzyskać pozytywny obraz siebie – „Lubią mnie, to znaczy, że jestem fajna”. Poza tym dzieci uczą się, jaką rolę najlepiej w grupie przyjąć, jaka im najbardziej odpowiada. Wpływ intelektualny wyraża się w nabywaniu nowej wiedzy i nowych umiejętności podczas współpracy rówieśniczej. Jak twierdził Lew S. Wygotski (2006), wyższe formy zachowania u dzieci pojawiają się we współpracy z dorosłymi,

czy też bardziej doświadczonymi rówieśnikami. Co ciekawe, dzieci pracujące w grupie nad jakimś zadaniem dochodzą do rozwiązania szybciej niż w pojedynkę. Czynna dyskusja, wymiana umiejętności mogą sprawić, że dzieci rozwiążą nawet takie zadania, które przekraczają możliwości intelektualne każdego z nich. Ta prawidłowość może zostać zaobserwowana w szkole na przykład przy stosowaniu tzw. *tutoringu* rówieśniczego. Już u dzieci w wieku 4-5 lat zaobserwowano postęp w rozwiązywaniu zadania, gdy dzieci pracowały nad nim w parach w porównaniu do samodzielnych prób rozwiązania zadania (Tudge, Rogoff, 1995). Co prawda, ze względu na niski jeszcze stopień rozwoju mowy i umiejętności komunikacyjnych w tym wieku mało jest w tej interakcji wyjaśnień werbalnych, jednak zachodzi tu proces wzajemnego uczenia poprzez pokazywanie i naśladowanie. Udokumentowano także, że dzieci w wieku czterech lat potrafią nauczyć dzieci trzyletnie układać klocki, znów – głównie pokazując, ale także, dużo rzadziej, używając komunikatów werbalnych (Johnson-Pynn, Nisbet, 2002).

W szkole potrzebę uczniów do eksplorowania i podejmowania zobowiązań zaspokajać może np. praca projektowa, realizowana w grupach, umożliwiająca wykorzystanie różnych zdolności i umiejętności i wykazanie się każdego ucznia we wspólnej pracy. Praca w grupie uczy współpracy, daje możliwość uczenia się od siebie nawzajem oraz szansę na zmniejszenie nieśmiałości i zwiększenie poczucia kompetencji. Podobne możliwości daje stosowanie *tutoringu* rówieśniczego (por. Brzezińska, Rycielska, 2009). **Tutoring jest sposobem nauczania opierającym się na zindywidualizowanym podejściu do ucznia, w którym profesor (*tutor*) jest nauczycielem i przewodnikiem a uczeń aktywnym partnerem.**

Wyróżnia się kilka rodzajów *tutoringu* – m.in. naukowy, rozwojowy czy artystyczny (Budzyński, 2009). *Tutoring* rówieśniczy opiera się na założeniu, że jeden uczeń – bardziej zaawansowany w jakiejś dziedzinie, staje się *tutorem* dla innych uczniów. Tę formę można wykorzystać szczególnie w pracach grupowych, gdzie z dużym prawdopodobieństwem spotkają się uczniowie o różnych umiejętnościach i mogą się ich od siebie nawzajem uczyć. W ten sposób nawet uczeń z niepełnosprawnością intelektualną może stać się *tutorem*, a przez to zyskać uznanie w gronie rówieśników, a samemu wzmocnić poczucie własnej kompetencji i wartości. *Tutoring* rówieśniczy wzmacnia ponadto integrację w grupie edukacyjnej. Integracja z kolei determinuje stopień gotowości grupy do podejmowania wspólnej pracy przy wykonywaniu zadań, motywuje do wspólnej pracy (Smykowski, 2003). Można powiedzieć, że nie ma dobrej edukacji bez integracji. Warto zauważyć, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną uzyskują w badaniach (Zion, Jenvey, 2006) dużo niższe wyniki

na skalach kompetencji społecznych niż ich sprawni rówieśnicy, co może w dużej mierze wynikać po prostu z uboższych doświadczeń w kontaktach społecznych. Poza walorem edukacyjnym *tutoring* miałby więc także swój udział we wzmacnianiu kompetencji społecznych uczniów – zarówno tych sprawnych, jak i z niepełnosprawnością. Wola kontaktu rówieśniczego kształtuje się na podstawie doświadczeń z dzieciństwa i dorastania, ma także długotrwałe skutki – w okresie wkraczania w dorosłość wpływa na jakość radzenia sobie z zadaniami wczesnej dorosłości (Smykowski, 2010).

4.3. Rola formalnej edukacji w okresie dzieciństwa i dorastania

Rozpoczęcie nauki szkolnej kończy czas beztrudnej zabawy wieku przedszkolnego. Dziecko zaczyna być uczniem, który wypełnia pierwsze poważne obowiązki. Spotyka się z nowymi ludźmi, znajduje się w nowym miejscu, w instytucji, która od teraz przez kolejne lata będzie znacząco wpływać na jego rozwój. Po raz pierwszy dziecko także wchodzi w bliski kontakt z innymi dorosłymi niż rodzice – nauczyciele stają się ważnymi osobami w jego życiu. Następuje dalszy proces uniezależniania się dziecka od rodziców.

Szkola to miejsce, które w sposób szczególny wpływa na kształtowanie się poczucia kompetencji i umiejętności współpracy. Dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną istnieje możliwość uczęszczania do szkoły specjalnej, gdzie stopień niepełnosprawności i poziom możliwości uczenia się uczniów w klasie jest podobny, lub do szkoły z klasą integracyjną, w której uczeń taki ma zazwyczaj największe w klasie problemy z uczeniem się. W Unii Europejskiej każdy kraj pozostaje niezależny w swojej polityce edukacyjnej i nie obowiązuje tu żaden jednolity model organizacji kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami. Można wyróżnić trzy obowiązujące modele. Pierwszy, obowiązujący m.in. w Grecji, we Włoszech, w Hiszpanii Szwecji i Portugalii – określa się nurtem „jednej ścieżki”. Polega on na pełnym włączeniu dzieci niepełnosprawnych w główny nurt nauczania. W nurcie „dwóch ścieżek” obowiązują dwa rodzaje szkół i dwa odrębne systemy edukacji – szkolnictwo specjalne i szkolnictwo głównego nurtu. Model taki obowiązuje obecnie w m.in. w Belgii, Holandii, Rumunii, Bułgarii i na Łotwie. Trzeci nurt – „wielu ścieżek” – łączy poprzednie dwa i przejawia się np. w tworzeniu szkół czy klas integracyjnych, obok współistniejących szkół specjalnych i szkół ogólnodostępnych. Model ten obowiązuje w Polsce, a także w Niemczech, Wielkiej

Brytanii, Francji, Irlandii, Austrii, Finlandii, Czechach, Estonii, na Litwie i na Węgrzech (Rabczuk, 2005).

Według danych Europejskiego Biura *Euridice* (dostępnych na stronie www.euridice.org.pl/systemy_edukacji_w_Europie) w krajach europejskich rezygnuje się obecnie z tworzenia szkół specjalnych na rzecz szkół integracyjnych, a więc dąży się docelowo do obowiązywania nurtu „jednej ścieżki”. W Polsce nadal trwa dyskusja na ten temat – szczególnie niepokój wzbudza lęk rodziców przed narażaniem swego niepełnosprawnego dziecka na żarty ze strony innych uczniów, a w konsekwencji zmniejszanie poczucia kompetencji, obniżanie poczucia własnej wartości, zwiększanie się niechęci do szkoły i unikanie kontaktu z rówieśnikami.

Badania zdają się jednak potwierdzać, że o ile to tylko możliwe, warto, aby dziecko uczęszczało do klasy, w której poza innymi niepełnosprawnymi dziećmi (niezależnie od rodzaju niepełnosprawności) uczą się dzieci sprawne. Badania (Piercy, Townsend, 2002) dzieci w wieku 6-7 lat wskazują na wyższe wyniki na skalach akceptacji rówieśniczej i popularności wśród rówieśników oraz na niższe wyniki na skali dystansu społecznego uczniów z niepełnosprawnością w klasach mieszanych w porównaniu z klasami specjalnymi. W innych badaniach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną uczęszczające do szkoły ogólnodostępnej w Grecji przejawiały przeciętny poziom stresu w szkole, przy czym współzawodnictwo w grach zespołowych lub projektach niewymagających dużych zdolności intelektualnych wiązało się z pozytywnym, motywującym stresem (Soulis, Floridis, 2010). Z drugiej strony, badania przeprowadzone w Australii wskazują na to, że dzieci niepełnosprawne są w szkole narażone na prześladowania ze strony rówieśników (Bourke, Burgman, 2010), wspólna edukacja ma więc niewątpliwie także swoją „ciemną” stronę.

Kontakt ze sprawnymi intelektualnie rówieśnikami daje jednak z całą pewnością korzyści dla rozwoju tożsamości – umożliwia poznawanie nowego środowiska oraz ułatwia młodemu człowiekowi „wtopienie” się w społeczność, przez co zmniejsza ryzyko izolacji społecznej czy wykluczenia. Brak kontaktu z rówieśnikami może z kolei skutkować m.in. nasileniem uczuć negatywnych. W badaniach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Rola, 2005) samotność w stosunkach z rówieśnikami najwyżej korelowała z depresyjnością. Z depresyjnością korelowały także: samotność w stosunkach z rodzicami oraz nieco słabiej – samotność w stosunkach z innymi znaczącymi osobami.

Wyrazem eksploracji w wieku szkolnym i wieku dorastania jest w dużej mierze poszerzanie swojej wiedzy i nabywanie umiejętności w różnych dziedzinach. Ograniczanie edukacji w pewnych obszarach ze względu na niepełnosprawność dziecka jest utrudnieniem w drodze do samodzielności i doro-

słości. Założenie „z góry” np., że internet jest zbyt wymagający dla nastolatka z ograniczeniami w funkcjonowaniu intelektualnym, nie tylko ogranicza jego pole eksploracyjne, ale także jest przykładem wykluczenia. Chyba najbardziej kontrowersyjnym przykładem jest tu edukacja seksualna – wiedza osób z niepełnosprawnością intelektualną jest w tej dziedzinie bardzo ograniczona, na co wskazują np. badania (Opatowska, Gałkowski, 2010), w których większość osób badanych (z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym) nie posiadała podstawowej wiedzy na temat seksualności człowieka: 80% kobiet i 58% mężczyzn nie potrafiło wskazać różnic pomiędzy płciami, a 76% osób nie знаło długości trwania okresu ciąży u człowieka. Obniżony poziom wiedzy na temat seksualności człowieka u osób z niepełnosprawnością intelektualną stwierdzono także w badaniach wykonanych za granicą (Leutar, Mihoković, 2007; Talbot, Langdon, 2006).

Skuteczne wspomaganie rozwoju wymaga znajomości potrzeb ucznia w danej fazie rozwoju oraz posiadania wiedzy o uczniu – o tym, co znajduje się w sferze aktualnego, a co w sferze najbliższego rozwoju (Brzezińska, 2005b), a więc tego, co już potrafi i tego, co jest w zasięgu jego możliwości. Szanse dla rozwoju dają takie zadania, w których obecne jest pole do eksploracji, możliwość eksperymentowania i działania elastycznego. Istotne jest to, aby wymagania nauczyciela były także atrakcyjne, dzięki czemu mogłyby motywować i angażować uczniów. Nauczanie integracyjne zdaje się być odpowiedzią na powyższe wymagania w tym sensie, że wspólne uczenie się samo w sobie jest formą eksploracji, poznawania nieznanego, uelastyczniania myślenia zarówno o osobach z ograniczeniami sprawności (przez sprawnych uczniów i nauczycieli), jak i o osobach sprawnych (przez uczniów z niepełnosprawnością). Warto przy tym zauważyć, że często uczniowie sprawni myślą o swoich niepełnosprawnych kolegach jak o osobach zupełnie niesamodzielnych, wymagających stałej opieki i pomocy, z kolei uczniowie niepełnosprawni błędnie wyobrażają sobie uczniów sprawnych jako wszechmocnych i nie ograniczonych żadnymi barierami. Jak duże jest zdziwienie jednych i drugich, gdy okazuje się, że ich wyobrażenia były mylne – gdy np. dostrzegają, że dziecko poruszające się na wózku świetnie tańczy, a sprawny uczeń nie dosięga do najwyższej półki, bo jest za niski i potrzebuje pomocy innej osoby.

4.4. Rola nauczyciela w okresie dzieciństwa i dorastania

Podstawowym zadaniem nauczyciela tak w szkole czy klasie specjalnej, jak i w klasie integracyjnej jest takie zorganizowanie szkolnego czy klasowego śro-

dowiska uczenia się, aby niepełnosprawność intelektualna ucznia (lub głębszy jej stopień w przypadku klasy specjalnej) nie była powodem do odrzucenia go przez grupę. Z jednej strony, trudność zadań nie może przekraczać umiejętności ucznia, co w praktyce często wiąże się z koniecznością przygotowywania prostszych zadań dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ, co zrozumiale, będą oni przejawiać problemy szkolne wywołane ograniczeniami w funkcjonowaniu intelektualnym (por. Verhoeven, Vermeer, 2006; Van der Molen, Van Luit, Jongmans, Van der Molen, 2007; Henry, Winfield, 2010). Z drugiej strony – trudność zadań nie może być sztucznie obniżana z powodu niepełnosprawności, jeśli nie ma pewności co do tego, że uczeń rzeczywiście nie jest w stanie z pomocą drugiej osoby wykonać zadania (np. przy pomocy *tutoringu* rówieśniczego), co by oznaczało, że nie znajduje się ono w strefie jego najbliższego rozwoju. Wielokrotne doświadczenia porażek mogą wywołać u ucznia z niepełnosprawnością intelektualną poczucie inności czy poczucie „bycia gorszym”, co, jak już wspomniano, hamuje eksplorację, a także może prowadzić do takiej sytuacji, w której dzieci i nastolatki będą angażować się w rozpoznawanie wciąż na nowo tych samych obszarów (tzw. eksploracja ruminacyjna) i będą rzadko dokonywać samodzielnych wyborów. Budowanie tożsamości ucznia wokół jego niepełnosprawności (np. poprzez nie branie go pod uwagę przy wykonywaniu jakiegoś zadania – wynikające z założenia, że „i tak pewnie nie potrafi”, lub mówienie o tym wprost na forum klasy) może prowadzić do powstania, utrwalenia się i zgeneralizowania poczucia inności, które jest podstawą kolejnych porównań społecznych i może obniżać samoocenę.

Dawanie możliwości podejmowania prób różnych działań w różnych warunkach i okolicznościach, przeciwnie, ułatwia budowanie tożsamości w tym sensie, że daje świadomość własnych zasobów i ograniczeń oraz zmniejsza lęk przed rozpoczynaniem nowych działań czy w ogóle przed samodzielnością. W szkołach publicznych niezbędne jest także specjalne wsparcie ze strony nauczyciela, szczególnie w obliczu wysokiego poziomu drugoroczności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (por. Gajdzica, Najmrocki, 2005).

W szkole czy klasie integracyjnej czynnikiem rozwoju może być specyficzny program szkoły (Brzezińska, 2009) – taki program, który podkreśla równe prawa i obowiązki wszystkich uczniów, który promuje taką formę współpracy między dziećmi, w której oceniany jest bardziej wkład w pracę niż sam efekt. Ważne jest też, aby szkoła utrzymywała kontakt z różnego rodzaju stowarzyszeniami, organizacjami. Jest to przydatne zarówno uczniom i ich rodzicom, którzy w tych organizacjach mogą otrzymać pomoc, jak i nauczycielom, którzy mogą czerpać wiedzę teoretyczną i praktyczną ze stron internetowych czy publikacji wydawanych przez te organizacje (por. Załącznik).

Poza metodami nauczania istotne znaczenie mają cechy samego nauczyciela jako osoby znaczącej dla uczniów. Są to przede wszystkim dojrzałość emocjonalna, zdolność do empatii. To, że nauczyciel staje się osobą znaczącą dla ucznia znaczy, że: (1) jest osobą wyróżnioną ze względu na częstość i jakość kontaktów z uczniami a kontakty te mają ważne znaczenie z punktu widzenia zaspokajania potrzeb rozwojowych uczniów, (2) jest osobą związaną emocjonalnie z uczniami, (3) jest osobą stanowiącą wzorzec postępowania dla uczniów (Brzezińska, 2008).

4.5. Czynniki ryzyka i czynniki wsparcia procesu kształtowania się tożsamości dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji

Rozwojowi tożsamości w szkole sprzyja optymalny poziom kontroli ze strony nauczycieli, możliwość poznawania i odkrywania samodzielnie i w grupie rówieśniczej różnych miejsc, sposobów życia, ludzi, zawodów, możliwość podejmowania samodzielnych decyzji oraz możliwość eksperymentowania, czyli sprawdzania siebie w różnych rolach (Stelter, 2009) – czyli to wszystko, co składa się na eksplorację. Jednocześnie istotne jest także dawanie możliwości samodzielnego dokonywania wyborów, dawanie propozycji bez narzucania „odpowiednich” wyborów zarówno w werbalny, jak i pozawerbalny sposób (por. Antaki, Finlay, Walton, Pate, 2008) – a więc przyzwalanie, a nawet zachęcanie do samodzielnego podejmowania zobowiązań.

Do podejmowania aktywności eksploracyjnych zachęcają ucznia między innymi **wysoka samoocena** przynajmniej w jakimś obszarze, niekoniecznie związanym z nauką szkolną, **poczucie bezpieczeństwa** w klasie i w szkole, **samoakceptacja** silnie powiązana z **akceptacją ze strony rówieśników**, **optymalny poziom kontroli** ze strony nauczycieli, **możliwość** poznawania i odkrywania samodzielnie i w grupie rówieśniczej różnych miejsc, sposobów życia, ludzi, zawodów, możliwość podejmowania samodzielnych decyzji oraz możliwość eksperymentowania – sprawdzania siebie w różnych rolach.

W Tab. 9. zebrano przykłady tego, co jest potrzebne, a co może przeszkadzać nastolatkowi w szkole w budowaniu tożsamości. Wszystkie spośród wymienionych w tabeli przykładów to zachowania bądź sposoby pracy organizowane przez nauczyciela, bo to w głównej mierze od niego właśnie zależy, jak będzie się czuł w klasie i szkole nastolatek z niepełnosprawnością intelektualną, jak będzie postrzegany przez innych uczniów, czy zdobędzie poczucie kompetencji, a także jak będzie dalej budował swoją tożsamość.

Tab. 9. Co jest potrzebne, a co przeszkadza w rozwoju tożsamości ucznia w szkole

	Co pomaga	Co przeszkadza
Cechy ucznia	<ul style="list-style-type: none"> – wysoka samoocena w różnych obszarach Ja – ogólna samoakceptacja – poczucie sprawstwa – poczucie sukcesu – doświadczenie przewagi sukcesów nad porażkami 	<ul style="list-style-type: none"> – poczucie inności – nieśmiałość – strach przed zbyt trudnym zadaniem i oceną – wysoki poziom lęku – niska samoocena lub niestabilna samoocena, uzależniona od zmiennej opinii otoczenia – niskie poczucie kompetencji w większości sytuacji
Działania nauczycieli	<p>Akceptowanie przejawów eksploracji:</p> <ul style="list-style-type: none"> – przyzwalanie na eksplorowanie, próbowanie i dokonywanie wyborów – traktowanie niepełnosprawnego jak pełnoprawnego, autonomicznego człowieka – zezwalanie na współuczestniczenie ucznia w podejmowaniu de- czyżi bezpośrednio dotyczących spraw dziecka / nastolatka – wzmacnianie poczucia kompetencji poprzez zróżnicowany system pochwał werbalnych i niewerbalnych 	<p>Brak przyzwolenia / hamowanie eksploracji:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wykonywanie ciągle tych samych działań – zakazywanie lub ograniczanie i nadmierne kontrolowanie eksplorowania – blokowanie samodzielnego podejmowania decyzji
	<p>Tworzenie warunków do eksploracji:</p> <ul style="list-style-type: none"> – stawianie wyzwań, proponowanie ciągle nowych zadań – tworzenie warunków i zachęcanie do indywidualnej inicjatywy – tworzenie warunków (<i>tutoring</i>, realizacja grupowych projektów) kształtowania się poczucia bycia istotną częścią grupy klasowej – tworzenie okazji (ofert) sprawdzania się w różnych rolach – koła zainteresowań, drużyny sportowe, chór szkolny, różne zadania przyznawane przez nauczyciela 	<p>Tworzenie warunków prowadzących do naznaczenia i wykluczenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> – praca w pojedynkę, szczególnie przy zadaniach wymagających większej sprawności intelektualnej – nadmierne obniżanie trudności zadań, wymagań szkolnych bez sprawdzenia, jaka pomoc mogłaby być skuteczna – brak pomocy w radzeniu sobie z konsekwencjami podjętych decyzji – taka organizacja życia klasy / szkoły, że pojawiają się „wyspy izolowania” czy „wyspy wykluczania” osoby niepełnosprawnej – sztuczna homogenizacja środowiska szkolnego: nadmierne upraszczanie, ułatwianie, dostosowywanie – traktowanie osoby niepełnosprawnej jako „wiecznego dziecka” (infantylizacja) – traktowanie osoby niepełnosprawnej jako „w ogóle niepełnosprawnej” (generalizacja)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Brzezińskiej, Appelt, Ziółkowskiej, 2008; Rękosiewicz, Brzezińskiej, 2011; Stelter, 2009

Wspomaganie rozwoju ucznia z niepełnosprawnością opiera się na wzmacnianiu jego mocnych stron. Nie chodzi o to, aby nie dostrzegać jego niepełnosprawności czy unikać mówienia na ten temat, ale aby niepełnosprawność nie stanowiła centrum uwagi nauczyciela i uczniów. Dziecko kształci obraz siebie na podstawie doświadczeń – jeśli udaje mu się rozwiązywać poszczególne zadania szkolne, np. dobrze radzi sobie z liczeniem, potrafi trafić piłką do kosza, umie jeździć na rowerze, zna rzeki polskie i potrafi je pokazać na mapie, to samoocena wzrasta. Podobnie w kontakcie z ludźmi – posiadanie kolegów i koleżanek, poczucie bycia lubianym przez rówieśników i dorosłych ma tu istotne znaczenie. Szczególnie w klasie integracyjnej, w której uczą się uczniowie z różnymi możliwościami, przydatne jest takie zaplanowanie pracy, aby każdy uczeń mógł się w nią włączyć, wykazać się i uniknąć poczucia bycia gorszym od innych. W tym celu mogą służyć np. specyficzne formy pracy, jak zadania grupowe, metoda projektów.

Praca w grupie ma wiele mocnych stron – kształci umiejętność współpracy, umożliwia wzajemne uczenie się od siebie, zmniejsza nieśmiałość. Po pierwsze, uczenie metodą projektów rozwija umiejętność niezbędną w dorosłości – **umiejętność współpracy**. Do współpracy niezbędna jest otwartość na odmienne wizje problemu, celu, sposobu rozwiązania zadania, otwartość na różnice w poglądach, akceptacja ludzi takimi, jakimi są. Dzięki współpracy młody człowiek uczy się, że każdy człowiek jest inny, ma inne zdolności, inne preferencje, różne pomysły. Umiejętność współpracy wiąże się też z obalaniem stereotypów i pokazuje, że każdy człowiek może stanowić wartościowy element grupy, że każdy coś do niej wnosi swoją wyjątkowością. Poza tym, dzieci uczą się wspólnego podejmowania decyzji, negocjowania, motywowania się nawzajem do pracy. W pracy grupowej mogą się ujawnić różne talenty. Zosia, którą do tej pory uczniowie kojarzyli tylko z grubymi okularami, teraz może się okazać uczennicą z dużą wiedzą z historii i zaimponować tym innym uczniom.

Po drugie, praca w grupie daje też szansę na **zmniejszenie nieśmiałości**. Dużo łatwiej jest odzywać się i zgłaszać swoje pomysły w mniejszej grupie niż przed całą klasą bądź na forum szkoły. Szybka gratyfikacja w postaci uznania ze strony rówieśników i dorosłych może również umacniać nowe zachowanie (aktywność, śmiałość, pomysłowość, zaradność) i zwiększać prawdopodobieństwo powtarzania go.

Po trzecie, grupowa praca daje też możliwość **wzajemnego uczenia się** (może stać się podstawą dla *tutoringu* rówieśniczego). W małej grupie łatwiej dostrzec specyficzne umiejętności kolegi lub koleżanki i próbować się ich od nich nauczyć. Przy projekcie każdy uczeń może wykorzystać swoje zdolności i umiejętności, na przykład dużą wiedzę z zakresu historii, zdolności plastycz-

ne w przygotowywaniu plakatu, umiejętności oratorskie w przedstawianiu pomysłu na forum grupy czy potem klasy. W projekcie do wykonania jest dużo zadań o różnym stopniu trudności. Te najprostsze może wykonać uczeń z niepełnosprawnością intelektualną. Dzięki temu będzie miał poczucie, że jest częścią grupy, jest w niej potrzebny i ma pewne istotne z punktu widzenia potrzeb grupy kompetencje.

Czynnikiem ryzyka w kształtowaniu się tożsamości niepełnosprawnego ucznia jest po pierwsze swego rodzaju omijanie dzieci niepełnosprawnych przy proponowaniu czy współorganizowaniu różnych aktywności, a po drugie – specyficzne słownictwo (Brzezińska, 2009). Nie chodzi tu tylko o słownictwo obrażające i poniżające, ale także o używanie nazewnictwa związanego z niepełnosprawnością wtedy, kiedy nie jest to konieczne. Bywa tak, że tożsamość ucznia jest wręcz budowana przez nauczyciela wokół jego niepełnosprawności – kiedy myśląc, czy mówiąc o uczniu, w pierwszej kolejności zwraca się uwagę na ograniczenia ucznia, np. „To jest niepełnosprawny Tomek” zamiast „To jest Tomek, który jest bardzo dobry z geografii”. Zachowaniem właściwym, wynikającym przede wszystkim z szacunku dla ucznia, ale także wzmacniającym jego samoocenę, jest traktowanie jego niepełnosprawności jako jednej z cech, ale nie najważniejszej.

Warto pamiętać, że w wieku szkolnym to rówieśnicy i nauczyciele stają się najbardziej znaczącymi osobami w życiu dziecka, a opinie wyrażane przez osoby znaczące są przez dziecko bardzo przeżywane i bardzo ważne. Dziecko oczekuje tych opinii, ponieważ budują one jego obraz siebie. Stąd, jeśli dorośli lub koledzy ucznia mówią o nim używając takich słów jak „kaleka”, „upośledzony”, „dziecko specjalnej troski”, to dziecko w taki właśnie sposób zaczyna o sobie myśleć. Wzmacnia się w nim poczucie inności, bycia gorszym, słabszym, mniej kompetentnym.

Jak pisał Lew S. Wygotski (2002, s. 368): „Cała nasza kultura jest ukierunkowana na człowieka o sprawnych rękach, z dobrym wzrokiem, słuchem i doskonale funkcjonującym mózgiem”. Zgodnie z tą perspektywą, niepełnosprawność nie byłby aż tak dotkliwa, gdyby nie bariery, które tworzy społeczeństwo, np. architektoniczne, ale także bariery społeczne – uprzedzenia i stereotypy. W nauczaniu i wychowywaniu dzieci z ograniczeniami sprawności wydaje się to podstawową sprawą – dziecko niepełnosprawne może się prawidłowo rozwijać, jeśli stworzy mu się do tego rozwoju odpowiednie warunki, bez stygmatyzacji, wzmacniania poczucia inności oraz przy stworzeniu takiego środowiska uczenia się – tak fizycznego jak i społecznego, w którym będzie się czuło bezpieczne, akceptowane i rozumiane.

4.6. Podsumowanie

Jednym z zadań nauczyciela jest przygotowanie dorastających uczniów do pracy i życia w dorosłości. Młody człowiek opuszczający szkołę musi być wyposażony w umiejętności i wiedzę pozwalające mu na aktywne, samodzielne dorosłe życie. Ukształtowana tożsamość jest do stania się w pełni dorosłym człowiekiem niezbędna. Pamiętając, że nie znamy granic rozwoju ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, warto stale stawiać mu nowe zadania, podwyższać poziom trudności i zachęcać do angażowania się w nowe działania. A pomagać tyle ile trzeba i tylko wtedy, gdy trzeba naprawdę. Niezależnie od tego, jak bardzo niepełnosprawność utrudnia dziecku uczenie się i normalne funkcjonowanie w gronie rówieśników, warto pamiętać, że każde dziecko w wieku szkolnym ma podobne potrzeby wynikające z wieku, w którym się znajduje – potrzebę bycia lubianym i akceptowanym przede wszystkim przez kolegów i koleżanki, ale także przez nauczycieli, potrzebę sprawdzania się w kolejnych, nowych zadaniach, potrzebę odnoszenia sukcesów, w końcu potrzebę poszerzania swojej autonomii i niezależności.

Rozdział 5

UCZESTNICTWO W ŻYCIU SPOŁECZNO-KULTURALNYM

Wspólnota jest jak orkiestra, która gra symfonię. Każdy instrument osobno brzmi pięknie. Ale gdy wszystkie grają razem, jeden ustępuje miejsca drugiemu w odpowiednim momencie, to brzmi jeszcze piękniej.

Jean Vanier, *Wspólnota*

5.1. Wprowadzenie

Współczesny trend w rozumieniu rozwoju, zgodnie z tzw. podejściem ekologicznym, zakłada konieczność uwzględniania w analizie rozwoju każdej jednostki zarówno uwarunkowań biologicznych, oddziaływań środowiska, a także wpływów kulturowych. Poza rodziną i szkołą, kolejnym siedliskiem, w którym młody człowiek formuje swoją tożsamość jest szerokie otoczenie społeczne, ludzie, z którymi ma kontakt rzadziej niż z rodzicami, grupą rówieśniczą czy nauczycielami. Są to na przykład dalsza rodzina, znajomi rodziców, listonosz, sprzedawczyni w sklepie, bibliotekarka, sąsiedzi, ksiądz, kelner w kawiarni, aktor w teatrze itd. Uczestnictwo w życiu społeczno-kulturowym nie tylko ma swój udział w budowaniu tożsamości indywidualnej, ale także tożsamości kulturowej, o czym w poniższym, ostatnim rozdziale.

5.2. Oferty społeczno-kulturowe a potrzeby i gotowość osób z niepełnosprawnością intelektualną do uczestnictwa w kulturze

Kontekst społeczno-kulturowy rozwoju człowieka stanowi wielopoziomową, złożoną sieć różnego rodzaju związków społecznych: bezpośrednich interakcji w diadach, triadach i poliadach (np. w rodzinie), grupy społeczne (np. rówieśnicze, koleżeńskie, sąsiedzkie) i całe zespoły (np. pracowników), wspólnoty, społeczności lokalne, społeczeństwa, państwa, cywilizacje (Brzezińska, 2006). Oferty społeczno-kulturowe formułowane są przez ludzi, z którymi nastolatek pozostaje w sieci związków społecznych. W przypadku nastolatka z niepełnosprawnością intelektualną to nie tylko dalsze otoczenie – czyli pracownicy kin, teatrów, młodzieżowych domów kultury itd., ale przede wszystkim to najbliższe otoczenie – rodzice, rodzeństwo, którzy przedstawią nastolatkowi te oferty, opowiedzą o nich, zachęcą do wspólnego z nich skorzystania. Ze względu na ograniczenia w funkcjonowaniu intelektualnym bowiem, samodzielne poszukiwanie takich ofert może być utrudnione i potrzebne jest w tym zakresie wsparcie ze strony otoczenia.

Wraz z wiekiem i rozwojem poznawczym, emocjonalnym i społecznym dziecka, możliwe staje się coraz szersze wdrażanie go w obcowanie z kulturą wysoką. Coraz częściej w takich miejscach jak teatr, kino, muzeum przygotowywane są wydarzenia kulturalne odpowiednie dla każdej z grup wiekowych, jak np. przedstawienia kukiełkowe dla dzieci, filmy dla młodzieży, spotkania ze sztuką dla dzieci w muzeum. U dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną występują, co prawda, ograniczenia poznawcze w porównaniu z dziećmi sprawnymi, ale niewątpliwie każdy z odbiorców sztuki wynosi z tego obcowania jakieś korzyści dla siebie. Są to korzyści w postaci samego obcowania z kulturą wysoką, odbioru wrażeń estetycznych i możliwości odczuwania różnego rodzaju emocji. Poza tym, kontakt ze sztuką sprzyja rozwojowi poznawczemu – poszerza wiedzę na temat świata, ludzi. Przedstawione w literaturze, filmie czy w sztuce teatralnej zachowania innych ludzi wspomagają rozwój społeczny poprzez pokazywanie, w jaki sposób w różnych sytuacjach zachowują się ludzie, jak to jest zachowywać się odpowiednio do sytuacji, a jak nie powinno się zachowywać. Samo przebywanie w miejscu takim jak kino jest też formą edukacji – tzn. człowiek uczy się, jak się w takim miejscu zachowuje, co to miejsce oferuje i kreuje własne preferencje, gust, upodobania – „takie filmy lubię, a takich nie”, „w tym kinie jest przyjemnie, a do

tego nie lubię chodzić, bo można tam jeść popcorn, a mi to przeszkadza”. Inne korzyści z uczestnictwa w kulturze to m.in. (1) poszerzenie i uporządkowanie informacji, które są podstawą orientacji w świecie, (2) wzbogacanie wartości egzystencjalnych jednostki, (3) możliwość oznaczenia pozycji społecznej, która jest zajmowana przez jednostkę, poprzez odwoływanie się do znaczenia symbolicznego wytworów kulturowych (Tyska, 1971).

Poza budowaniem tożsamości indywidualnej, korzystanie z ofert społeczno-kulturowych ma swój wkład w budowanie **tożsamości kulturowej**. Stanowi ona przedmiot zainteresowań bardziej socjologii niż psychologii i jest odpowiedzią na pytanie, *kim jestem* jako uczestnik kultury, w której żyję. Zazwyczaj jesteśmy świadomi swojej tożsamości kulturowej. Ta świadomość kształtuje się w kontakcie z grupą odniesienia, jest wyrazem obrazu siebie jako członka konkretnej grupy etnicznej, religijnej, ale również grupy ludzi słuchających specyficznego rodzaju muzyki, lubiących podobne filmy, tworzących sztukę itp. Tożsamość kulturowa daje więc **poczucie przynależności** – bycia częścią grupy, społeczności, do której się przynależy i której człowiek czuje się istotną częścią (por. Bąkowska, Rękosiewicz, 2012a; 2012b).

Spośród poszczególnych obszarów kultury (religia, sztuka, prawo, obyczaje) największe ograniczenia w rozwoju tożsamości kulturowej wiążą się z ograniczeniem kontaktu z tzw. **kulturą wyższą**. Dylematy, przed jakimi stają rodzice czy nauczyciele takiej osoby, wiążą się z pytaniem o to, czy w ogóle warto taką osobę włączać w życie kulturalne. Takie dylematy oczywiście nie zawsze wynikają ze złej woli opiekunów, a bardziej z przekonania – bywa, że nieświadomianego – że i tak ich dzieci „nic z tego nie rozumieją”. Ta obawa jest jednak nieuzasadniona, szczególnie w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – w przypadku której możliwości zrozumienia wytworów sztuki są stosunkowo duże. Jeśli także porównać młodzież z niepełnosprawnością do młodzieży sprawnej, to zauważa się, że jej pierwsze spotkania z kulturą wyższą także nie zawsze są proste, a dzieła nie do końca zrozumiane. Nawet jeśli pojawiać się będą pewne problemy, warto wspierać gotowość młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną do korzystania z ofert społeczno-kulturowych, ponieważ stanowi ono niewątpliwie bogate możliwości eksplorowania i podejmowania zobowiązań. Trudno poza tym odmówić komukolwiek obcowania z pięknem i odczuwania pewnej przyjemności związanej z odbiorem wrażeń estetycznych – do czego nie są potrzebne rozbudowane możliwości intelektualne.

5.3. Wykluczenie i dyskryminacja kulturowa jako czynniki ryzyka w kształtowaniu się tożsamości

Zygmunt Bauman pisze: „Na jednym biegunie (...) znaleźli się ci, którym mniej lub bardziej dowolnie udaje się (...) tworzyć i modyfikować własną tożsamość. Na drugim tłoczą się ci, którym odmówiono dostępu do wyboru tożsamości; nie mają nic do powiedzenia w kwestii decydowania o własnych preferencjach – to inni w końcu narzucają im tożsamość. Mogą czuć się głęboko urażeni, nie wolno im jednak owych tożsamości zdrzeć, a nie potrafią się ich sami pozbyć – stereotypowych, upokarzających, dehumanizujących i stygmatyzujących...” (Bauman, 2007, s. 38). Ci „inni” opisywani przez Baumaną stanowią szeroko rozumianą grupę osób, które nie mieszczą się w ramy przyjętych standardów „normalności”. Są to osoby podlegające marginalizacji i wykluczeniu społecznemu, np. osoby chore, szczególnie z chorobami psychicznymi, bezrobotne, bezdomne, więźniowie, osoby z niepełnosprawnością fizyczną bądź intelektualną.

Przejawy dyskryminacji wobec osób doświadczających różnych ograniczeń sprawności, to między innymi rezerwowanie wielu przestrzeni tak fizycznych jak i społecznych tylko dla osób pełnosprawnych. Mogą one wywoływać zjawisko przeciwne wobec poczucia tożsamości, a mianowicie **poczucie odrębności**. Ma ono miejsce wtedy, kiedy członek danej grupy czuje się wobec niej odrębny, a zarazem jest uznawany za odrębnego przez pozostałych członków grupy. Odrębność może pojawiać się w różnych obszarach, np. może dotyczyć języka, którym dana osoba się posługuje, religii, którą wyznaje, sposobu życia, tradycji czy obyczajów. Poczucie odrębności może być wynikiem migracji, świadomych wyborów życiowych lub wykluczenia z kultury.

Osoby pełnosprawne zazwyczaj mogą samodzielnie decydować o poziomie i jakości swojego uczestnictwa w kulturze. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną funkcjonują z kolei w świecie kultury na innych zasadach – w związku z tym, że w większości poziom ich autonomii jest zdecydowanie niższy niż osób w normie intelektualnej, często nie mogą samodzielnie decydować o tym, w jaki sposób chcą współuczestniczyć w kulturze. Narzucając im określone formy bycia w świecie, rodzice czy nauczyciele w pewien sposób zewnętrznie określają ich tożsamość i nie pozwalają na jej pełny rozwój. Pojawia się tu ryzyko zbudowania tożsamości nadanej. Przykłady takiej dyskryminacji można mnożyć – to np.: (1) decydowanie za nastolatka o nieuczestniczeniu w różnych akcjach kulturalnych, „bo i tak nic z tego nie zrozumie”, (2) izolowanie dziecka

od grupy osób zdrowych, bo może zostać wyśmiane (trwanie w przekonaniu o tym, że w gronie młodzieży niepełnosprawnej dziecko jest bezpieczniejsze niż w grupie bardziej sprawnych rówieśników, przez które może być wyśmiewane, jest pewną uludą – wśród dzieci i nastolatków z niepełnosprawnością też są dzieci „silniejsze” i „słabsze”, też zawiązują się koalicje, a dzieci są w równym stopniu narażone na konflikty), (3) stosowanie w edukacji wyłącznie odtwórczych działań artystycznych wynikające z założenia, że osoby z niepełnosprawnością nie potrafią samodzielnie tworzyć, (4) ograniczanie tematów rozmów związanych z kulturą (w szkole i w domu), bo „to jest niepotrzebne niepełnosprawnemu dziecku”.

Jeżeli naszą tożsamość tworzymy dzięki **porównaniom**: ja – inni, to znajomość osób spoza podobnego nam kręgu jest istotnym czynnikiem naszego rozwoju. Wspieraniu rozwoju kulturowego i tożsamości kulturowej sprzyja umożliwianie podejmowania kontaktów z różnorodnymi środowiskami, a także pielęgnowanie i cenie inności w ogóle. To poznawanie inności odnosi się zarówno do osób z niepełnosprawnością, które poznają często inny dla siebie świat – świat tzw. „normalnych”, „zdrowych” ludzi, oraz do osób sprawnych, które poznają obcy sobie świat osób z niepełnosprawnością. Jedna i druga strona odnosi przy tym korzyści. Związane jest to z porzucaniem stereotypów i przekonań mówiących, iż wspomaganie w odnalezieniu i zrozumieniu odrębności (rozumianej w szerokim kontekście – nie tylko jako kwestia środowisk osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz osób pełnosprawnych) to elementy bez wartości dla osób z ograniczeniami intelektualnymi oraz że otwarcie się na inność występuje tylko po jednej stronie – tj. w grupie osób sprawnych. Należy przy tym wyeliminować takie podejście do osób z niepełnosprawnością intelektualną, w którym „pozwała się” na wejście w świat społeczny, oczekując w zamian wdzięczności i posłuszeństwa. Tylko pełne poznanie, traktowanie się nawzajem na równi i w takiej relacji, w której obydwie strony mogą się czegoś od siebie nawzajem nauczyć, może ugruntować pozycję osób z niepełnosprawnością jako pełnoprawnych członków społeczeństwa.

Rodzice, terapeuci, opiekunowie i nauczyciele mogą wspierać te procesy na przykład poprzez:

- tworzenie i korzystanie z programów spotkań czy wymian młodzieży (pełnosprawnych i z niepełnosprawnością intelektualną) np. uczniów z gimnazjum i pobliskiej szkoły specjalnej, uczniów liceum i uczestników pobliskich warsztatów terapii zajęciowej;
- wprowadzanie tematów dotyczących różnorodności, szacunku i tolerancji do programów szkolnych, tworzenie specjalnych warsztatów i spotkań w szkołach ogólnodostępnych (jakie są przeprowadzane np. w ramach

- Kampanii Edukacyjnej Na Rzecz Integracji Dzieci z Niepełnosprawnością w Szkołach Ogólnodostępnych „Uczmy się razem żyć. Dzieciaki z podwórka” – strona internetowa akcji w Załączniku);
- kształtowanie tożsamości lokalnej, narodowej, kulturowej uczniów z niepełnosprawnością poprzez np. wyjścia do muzeum czy teatru, poznawanie historii swojego regionu, tradycji, gwary, wyjścia do kina, wycieczki;
 - podejmowanie projektów i przedsięwzięć, w ramach których osoby z ograniczeniami sprawności w sferze intelektualnej będą mogły wchodzić w kontakt z przedstawicielami różnych grup, a przez to dostrzegać między nimi a sobą podobieństwa i różnice, np. spotkania pozalekcyjne czy w ramach tzw. lekcji wychowawczych z członkami organizacji, stowarzyszeń czy wspólnot zrzeszających i działających na rzecz osób z niepełnosprawnością;
 - podejmowanie działań mających na celu poznawanie innych kultur i środowisk poprzez np. tworzenie kół zainteresowań, organizację w szkole dni poświęconych danym kulturom, ale też wskazywanie na różnorodność środowisk w perspektywie lokalnej.

Nie sposób nie zauważyć zmian i ułatwień stosowanych coraz powszechniej po to, by ułatwić **inkluzję** osób z niepełnosprawnością. Widoczne są specjalne sektory na stadionach dla osób z niepełnosprawnością fizyczną, specjalne wejścia do budynków użytku publicznego. Coraz powszechniejsze stają się programy aktywizujące, warsztaty czy ośrodki zajmujące się dzienną terapią dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zazwyczaj są to jednak **specjalne** zabiegi i starania, które ułatwiają im życie. Przez to, że są specjalne, przygotowane tylko dla tej specyficznej grupy, nasilają paradoksalnie segregację, stereotypizację i wykluczenie z kultury, uruchamiając procesy automarginalizacji i autowykluczania (Brzezińska, Zwolińska, 2010). Pogłębiają różnice, wyznaczając oddzielne przestrzenie dla osób pełnosprawnych i dla tych, których sprawność jest ograniczona. Dla prawidłowego rozwoju tożsamości nie jest potrzebne takie pogłębianie poczucia inności i odrębności, ale, przeciwnie, poczucie wspólnoty i jedności. Takiemu poczuciu sprzyjałoby kreowanie otoczenia fizycznego i społecznego z przeznaczeniem dla wszystkich – tu znów można by się odwołać do społecznego modelu niepełnosprawności. Z tego punktu widzenia zupełnie niezrozumiałe staje się tworzenie wydzielonych miejsc, wejść, szkół, wydarzeń, tylko dla osób z niepełnosprawnością. Dla optymalnego rozwoju tożsamości – tak osób z niepełnosprawnością intelektualną (czy każdą inną), jak i osób tzw. „sprawnych” bardziej korzystne niż szkoły specjalne są szkoły integracyjne (jeśli jest taka konieczność, z klasami specjalnymi), w których uczniowie spotykaliby się na przerwach, czy współpracowali przynajmniej

Podsumowanie

w ramach części zajęć. Od paraolimpiady (o której w Polsce, w przeciwieństwie do olimpiady, mało kto słyszał, a jeszcze mniej osób śledzi postępy naszych zawodników) bardziej korzystna byłaby wspólna olimpiada, z subdyscyplinami – np. koszykówką kobiet poruszających się na wózkach. Nie mówiąc już o tak banalnych przykładach jak wspólne, płaskie wejścia do budynków, zamiast wydzielonych wejść (zazwyczaj z tyłu budynku) dla osób niepełnosprawnych.

5.4. Podsumowanie

O ile poczucie tożsamości osobistej wiąże się z procesem indywiduacji, wzmacniania swojej odrębności, uniezależniania się od innych, budowania poczucia sprawstwa, o tyle poczucie tożsamości społeczno-kulturowej bierze się z więzi międzyludzkich, kontaktów społecznych i interakcji, w jakie od początku swego życia wchodzi człowiek z osobami ze swego bliższego i dalszego otoczenia. Poczucie odrębności (w ujęciu kulturowym, jako przeciwieństwo tożsamości kulturowej) osób z niepełnosprawnością intelektualną zdaje się nie być efektem ich wyborów, czy własnej woli. Jest bardziej skutkiem oddziaływania społeczności, w której żyją. Najbliższe środowisko powinno tworzyć i dawać możliwości i oferty uczestnictwa w kulturze, co jest podstawą budowania tożsamości kulturowej każdego człowieka. O wiele łatwiej byłoby o tak często postulowaną integrację, wspólnotę osób sprawnych i tych z ograniczeniami sprawności, gdyby nasza – wspólna przecież – kultura była przeżywana razem, a nie obok siebie.

Literatura cytowana

- Amsterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychobiology*, 5, 297-305.
- Antaki, C., Finlay, W., Walton, C., Pate, L. (2008). Offering choices to people with intellectual disabilities: an interactional study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (12), 1165-1175.
- Appelt, K. (2004). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259-302). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- 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.
- Arnett, J.J. (1998). Learning to stand alone: the contemporary american transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (3), 469-480.
- Arnett, J.J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8 (2), 133-143.
- Arnett, J.J. (2007). Afterward: aging out of care- toward realizing the possibilities of emerging adulthood. *New directions for youth development*, 113, 151-161.
- 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* (No. 100, 91-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Baker, D.J., Shipon, R.W. (2011). *Identity development, intellectual or developmental disabilities, and person-first language*. Pobrane z: www.thenadd.org/cgi-bin/checkmember.pl?page=pages/membership/bulletins/v12n1a1.
- 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.
- Bardziejewska, M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 345-378). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- 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.
- Bąkowska, K., Rękosiewicz, M. (2012a). Kulturowa tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną, cz. I, *Remedium*, 7-8 (233), 42-43.
- Bąkowska, K., Rękosiewicz, M. (2012b). Kulturowa tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną, cz. II, *Remedium*, 6 (232), 24-25.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Biernat, R. (2006). Percepcja postaw rodzicielskich przez młodzież upośledzoną w stopniu lekkim i młodzież pełnosprawną. *Szkola specjalna*, 233 (1), 40-53.

Literatura cytowana

- Błaszak, M., Przybylski, Ł. (2010). *Rzeczy są dla ludzi. Niepełnosprawność i idea uniwersalnego projektowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Boggiano, A.K. (1998). Maladaptive achievement patterns: a test of a diathesis-stress analysis of helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1462-1468.
- Bokszański, Z. (2007). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bosma, H.A., Kunnen, S.E. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.
- Bouras, N., Holt, G. (red.). (2010). *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób niepełnosprawnych intelektualnie*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner (przekład: Monika Kantorska-Janiec).
- Bourke, S., Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teacher. *Disability & Society*, 25 (3), 359-371.
- Broderick, P.C. (2004). A prospective study of rumination and depression in early adolescence. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9 (3), 383-394.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32 (7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brzezińska, A.I. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A.I. (2005a). Jak przebiega rozwój człowieka? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 21-39). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A.I. (2005b). Jak skutecznie wspomagać rozwój? W: A.I. Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 683-708). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A.I. (2006). Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej. W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 47-77). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A.I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35-49). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Brzezińska, A.I. (2009). Drogi dziecka ku samodzielności: między sprawnością a niepełnosprawnością. W: A.I. Brzezińska (red.) *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności* (s. 11-50). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2008). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 95-292). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Hejmanowski, Sz., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2012 – w druku). Determinants of identity formation during the transition from adolescence to adulthood. *Culture and Education*, 5.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Nowotnik, A., Rękosiewicz, M. (2012 – w druku). Supporting Polish youth in the transition into adulthood. Discussion connected with *Youth 2011' Report*. *Culture and Education*, 5.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2009). Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wyłaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*. *Studia Psychologiczne*, 47 (3), 93-109.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2010). Polska adaptacja *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*. *Polskie Forum Psychologiczne*, 15 (1), 66-84.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K., Garbarek-Sawicka, E., Karowska, K., Muszyńska, K. (2010). Wymiary tożsamości a ich podmiotowe i kontekstowe korelaty. *Studia Psychologiczne*, 49 (1), 81-93.

Literatura cytowana

- Brzezińska, A.I., Rycielska, L. (2009). *Tutoring* jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 19-30). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Brzezińska, A.I., Zwolińska, K. (2010). Marginalizacja osób z ograniczeniami sprawności na skutek zaburzeń psychicznych. *Polityka Społeczna*, 2, 16-22.
- Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2011). Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt? *Nauka*, 4, 67-107.
- Budzyński, M. (2009). *Tutoring* szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki. W: P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (s. 31-34). Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- 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*. Oxford: Oxford University Press.
- Chadwick, O., Kusel, Y. Cuddy, M., (2008). Factors associated with the risk of behavior problems in adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (10), 864-876.
- Cierpiałkowska, L. (2007). *Psychopatologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- 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.
- Czub, T., Brzezińska, A.I., Czub, M., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2012 – w druku). Regulatory role of the shame in the identity development. *Culture and Education – Chinese edition*, 7.
- Danielsen, L.M., Lore, A.E., Kröger J. (2000). The impact of social context on the identity-formation process of Norwegian late adolescents. *Youth & Society*, 31 (3), 332-362.
- Dąbrowski, K. (1986). *Trud istnienia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Deb, S. (2010). Zdrowie psychiczne a padaczka u dorosłych osób niepełnosprawnych intelektualnie. W: N. Bouras, G. Holt (red.), *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób niepełnosprawnych intelektualnie* (s. 261-276). Wrocław: Elsevier Urban & Partner (przekład: Monika Kantorska-Janiec).
- Diamant, 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/
- Drabik, L., Kubiak-Sokół, A., Sobol, E. (2010). *Słownik języka polskiego PWN*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dylak, A. (2002). Związki intymne a tożsamość psychospołeczna w okresie dorosłości. W: A.I. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.). *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości* (s. 85-110). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Ellis, B.J. (2004). Timing of pubertal maturation in girls: an integrated life history approach. *Psychological Bulletin*, 130 (6), 920-958.
- Ellis, B.J., Garber, J. (2000). Psychosocial antecedents of variation in girls' pubertal timing: maternal depression, stepfather presence, and marital and family stress. *Child Development*, 71 (2), 485-501.
- 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. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS (przekład Przemysław Hejmej).
- Erikson, E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS (przekład Aleksander Gomola).
- Strona internetowa www.etymonline.com/index.php?term=identity.
- Strona internetowa www.eurydice.org.pl/systemy_educacji_w_Europie.

- 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., Kokko, K., Pulkkinen, L. (2007). Implications of timing of entering adulthood for identity achievement. *Journal of Adolescent Research*, 22 (5), 504-530.
- Fogel, A. (2011). Theoretical and applied dynamic systems research in developmental science. *Child Development Perspectives*, 5 (4), 267-272.
- Frąckowiak, T. (1996). Tożsamość człowieka upośledzonego umysłowo: niezrozumiała odmienność, kryzys identyfikacyjny i edukacyjny dylemat. W: W. Dykcik (red.) *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych. Od diagnoz do prognoz i do działań* (s. 61-70). Poznań: Wydawnictwo ERUDITUS.
- Gajdzica, Z., Najmrocki, L. (2005). Wybrane uwarunkowania i życiowe konsekwencje drugoroczności uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym. W: A. Klinik, J. Rottermund, Z. Gajdzica (red.), *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej* (s. 217-229). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Główny Urząd Statystyczny (2010). *Podstawowe informacje o rozwoju demograficznym Polski w latach 2000-2009*. Strona internetowa: www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_lu_podsta_info_o_rozwoju_demograf_polski_2000-2009.pdf.
- Gothelf, D., Goral, O., Avni, S., Stawski, M., Hartmann, I., Basel-Vanagaite, L., Apter, A. (2008). Psychiatric morbidity with focus on obsessive-compulsive disorder in an Israeli cohort of adolescents with mild to moderate mental retardation. *Journal of Neural Transmission*, 115, 929-936.
- Grotevant, H.D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- 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.
- Gurba, E. (2000). Wczesna dorosłość. W: B. Harwas-Napierała (red.), Trempała, J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, s. 202-233). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Henry, L., Winfield, J. (2010). Working memory and educational achievement in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54 (4), 354-365.
- Hersey, P., Campbell, R. (1999). *Situational Parenting*. Escondido: Center for Leadership Studies.
- 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.
- Hornowska, E. (2007). *Model wychowania sytuacyjnego (Situational Parenting) P. Hersey'a i K.H. Blancharda: podstawowe pojęcia i dynamika*. Poznań: Instytut Psychologii UAM w Poznaniu (maszynopis niepublikowany).
- Horowitz, F.D., Haritos, C. (1998). The organism and the environment: Implications for understanding mental retardation. W: J.A. Burack, R.M. Hodapp, E. Zigler (red.), *Handbook of mental retardation and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ICD (1997). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD-10*. Pobrane z: <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>.
- Jadczak-Szumilo, T. (2008). *Neuropsychologiczny profil dziecka z FASD. Studium przypadku*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA.
- Jarmakowski, T. (2011). Rola myślenia ruminacyjnego w podatności na wyuczoną bezradność. *Studia Psychologiczne*, 49 (1), 61-72.

Literatura cytowana

- Johnson-Pynn, J.S., Nisbet, V.S. (2002). Preschoolers effectively tutor novice classmates in block construction task. *Child Study Journal*, 4, 241-255.
- Julius, M. (2002). Identität, Selbstkonzept von Menschen mit geistiger Behinderung. *Behindertenpädagogik*, 39 (2), 175-194.
- Kaczan, R. (2009). Wspomaganie rozwoju dziecka z ograniczoną sprawnością w wieku szkolnym. W: A.I. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński, *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności* (s. 150-192). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kendall, P.C. (2004). *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Koskentausta, T., Iivanainen, M., Almqvist, F. (2007). Risk factors for psychiatric disturbance in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51 (1), 43-53.
- Kowalik, S. (2006). *Psychologia niepełnosprawności umysłowej*. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (t. 2, s. 135-156), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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.
- Kunnen, E.S., Wassink, M.E.K. (2003). An analysis of identity change in adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3 (4), 347-366.
- 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 (5), 531-549.
- 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 (3), 117-134.
- Lerner, R.M. (1991). Changing organism – context relations as the basic process of development: a developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27(1), 27-32.
- Lerner, R.M. (1996). Relative plasticity, integration temporality and diversity in human development: a developmental contextual perspective about theory, process, and method. *Developmental Psychology*, 32 (4), 781-786.
- Leutar, Z., Mihoković, M. (2007). Level of knowledge about sexuality of people with mental disabilities. *Sexuality and Disability*, 25 (3), 93-109.
- Lewandowska, K., Mlejnek, D., Rękosiewicz, M. (2012). Uczę się współpracy! Rozwój społeczny w wieku przedszkolnym, *Remedium*, 4 (230), 4-5.
- Liberska, H. (2007). 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.
- Lutwak, N., Ferrari, J.R., Cheek, J.M. (1998). Shame, guilt, and identity in men and women: the role of identity orientation and processing style in moral affects. *Personality and Individual Differences*, 25, 1027-1036.
- 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 Adolescence Health*, 43, 451-458.
- 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(2), 366-380.
- 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.

Literatura cytowana

- 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 (5), 566-591.
- 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 (4), 336-361.
- 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 (3), 546-550.
- Macek, P., Bejček, J., Vaníčková, J. (2007). Contemporary Czech emerging adults: generation growing up in the period of social changes. *Journal of Adolescent Research*, 22 (5), 444-475.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego – identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551-558.
- Marcia, J.E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2 (1), 7-28.
- Markowetz, R. (2000). Identität, soziale Integration und Entstigmatisierung. *Gemeinsam Leben: Zeitschrift für integrative Erziehung*, 3, 112-120.
- 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.
- Mianowska, E. (2008). *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*. Kraków: oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Moshman, D. (2011). *Adolescent rationality and development. Cognition, morality and identity*. New York / London: Psychology Press.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed depressive/anxiety symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 504-511.
- Obuchowska, I. (2000). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała Trempała, J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, s. 163-201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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 Behavioral Development*, 21 (3), 479-500.
- Ohme, M. (2009). Rodzina i dziecko z ograniczoną sprawnością w pierwszych trzech latach życia. W: A.I. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński, *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności* (s. 51-93). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- 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. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Opatowska, A., Gałkowski, T. (2010). Świadomość seksualna osób dorosłych z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną. *Przegląd Seksuologiczny*, 21 (6), 4-11.
- Opiat, J. (1994). *Kształcenie dzieci upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Wydawnictwo Dra Jana Opiata.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (2005). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Literatura cytowana

- Piercy, M., Townsend, W. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American Journal on Mental Retardation*, 107 (5), 352-360.
- Pinot-Gouveia, J., Matos, M. (2011). Can shame memories become a key to identity? The centrality of shame memories predicts psychopathology. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 281-290.
- Piotrowski, K. (2010). *Wkraczanie w dorosłość. Tożsamość i poczucie dorosłości młodych osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Plopa, M. (2005). *Więzi w małżeństwie i rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Pueschel, S.M. (2009). W poszukiwaniu przyczyn zespołu Downa. W: S. M. Pueschel (red.), *Zespół Downa. Przewodnik dla rodziców i opiekunów* (s. 39-52). Zakrzewo: Wydawnictwo Replika
- Rabczuk, W. (2005). Polityka Unii Europejskiej wobec osób niepełnosprawnych i starszych. W: J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.) *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnościami w wybranych krajach europejskich* (s. 13-24). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- 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.
- Reis, H.T., Sheldon, K.M., Gable, S.L., Roscoe, J., Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Resler-Maj, A. (2009). Wspomaganie rozwoju dziecka z ograniczoną sprawnością w wieku przedszkolnym. W: A.I. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński, *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności* (s. 94 -149). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rękosiewicz, M. (2012 – w druku). Właściwości tożsamości młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną: dane z badań porównawczych. *Studia Psychologiczne*.
- 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.
- Rola, J. (2005). Poczucie osamotnienia a depresja dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. W: A. Klinik, J. Rottermund, Z. Gajdzica (red.), *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej* (s. 137-145). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schaffer, H.F. (1981). *Początki uspołeczniania dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- 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 (2), 116-124.
- 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 (1), 7-58.
- Settersten, R.A., Hagestad, R. (1996). What's the latest? Cultural age deadlines for family transitions. *The Gerontologist*, 36, 178-188.
- Sęk, H. (2006). Psychologia zaburzeń afektywnych. W: H. Sęk (red.) *Psychologia kliniczna* (s. 100-119). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siciński, A. (2000). *Styl życia, kultura, wybór*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.

Literatura cytowana

- 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 (3), 275-292.
- 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 (3), 646-661.
- Smith, L.B., Thelen, E. (2003). Development as dynamic system. *Trends in Cognitive Science*, 7 (8), 343-348.
- Smykowski, B. (2003). Integracja w grupie edukacyjnej. *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*, 3 (83), 60-70.
- Smykowski, B. (2010). Kontakt rówieśniczy a wola współpracy. W: Z. Spendel (red.) *DIAPREZAMUS. Pakiet diagnostyczno-metodyczny wspierający proces orientacji zawodowej dzieci i młodzieży. Inspiracje i złożenia teoretyczne* (s. 119-136). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Soulis, S.G., Floridis, T. (2010). Sources of stress for Greek students with intellectual disabilities attending mainstream schools. *Support for Learning*, 25 (2), 74-80.
- Speck, O. (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stavrakaki, C., Lunskey, Y. (2010). Depresja, lęk i zaburzenia adaptacyjne u osób niepełnosprawnych intelektualnie. W: N. Bouras, G. Holt (red.), *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób niepełnosprawnych intelektualnie* (s. 123-142). Wrocław: Elsevier Urban & Partner (przekład: Monika Kantorska-Janiec).
- Steinberg, L. (2009). Should the science of adolescent brain development inform public policy? *American Psychologist*, 11, 739-750.
- Stelter, Ż. (2007). Budowanie tożsamości przez osoby niepełnosprawne. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (s. 181-205). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Im. Adama Mickiewicza.
- Stelter, Ż. (2009). *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*. 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.
- Sturmej, P. (2010). Diagnostyka 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).
- Szafranec, K. (2011). *Raport Młodzi 2011*, Warszawa.
- Talbot, T. J., Langdon, P. E. (2006). A revised sexual knowledge assessment tool for people with intellectual disabilities: is sexual knowledge related to sexual offending behaviour? *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (7), 523-531.
- Thelen, E. (2005). Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues*, 15 (2), 255-283.
- Thelen, E., Bates, E. (2003). Connectionism and dynamic systems: are they really different? *Developmental Science*, 6 (4), 378-391.
- Tonge, B. (2010). Psychopatologia dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. W: N. Bouras, G. Holt (red.), *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób niepełnosprawnych intelektualnie* (s. 100-122). Wrocław: Elsevier Urban & Partner (przekład: Monika Kantorska-Janiec).
- 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.
- Tudge, J., Rogoff, B. (1995), Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego. W: A.I. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 180-213). Poznań: Zys i S-ka.

Literatura polecana

- Tyszka, A. (1971). *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vasta, R., Haith, M., Miller, S. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Verhoeven, L., Vermeer, A. (2006). Literacy achievement of children with intellectual disabilities from diverse linguistic backgrounds. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (10), 725-738.
- Wallander, J.L., Dekker, M.C., Koot, H.M. (2006). Risk factors for psychopathology in children with intellectual disability: a prospective longitudinal population-based study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (4), 259-268.
- Waterman, A. (1999). Identity, identity statuses, and identity status development: a contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591-621.
- WHO (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Genewa.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF*. Genewa.
- 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.
- Wojciechowska, J. (2008). *Jak być sobą wśród kolegów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wyczesany, J. (2006) *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna. Wydawnicza Impuls.
- Wygotski, L.S. (1995). Wczesne dzieciństwo. W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 16-53). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Wygotski, L.S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Wygotski, L.S. (2006). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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.
- Zielona-Jenek, M., Chodecka, A. (2009). *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zion, E., Jenvey, V.B. (2006). Temperament and social behavior at home and school among typically developing children and children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (6), 445-456.

Literatura polecana

- Bakiera, L. (2010). *Czy dorastanie musi być trudne?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A.I. (red.). (2005). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A.I., Janiszewska-Rain, J. (2005). *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Brzezińska, A.I., Kaczan, R. (2008). *Wychowanie do samodzielności: kluczowy czynnik sukcesu zawodowego osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Brzezińska, A.I., Ohme, M., Resler-Maj, A., Kaczan, R. Wiliński, M. (2009). *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chirkowska-Smolak, T., Hauziński, A., Łaciak, M. (2011). *Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Literatura polecana

- Obuchowska, I. (1991). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Stelter, Ż. (2010). *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wojciechowska, J. (2008). *Jak być sobą wśród kolegów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (seria: *Trudne rozmowy z nastolatkiem*).

Załącznik

Strony informacyjne dla rodziców, opiekunów i nauczycieli dzieci i nastolatków z niepełnosprawnością intelektualną

Nazwa strony	Co zawiera?
www.niepełnosprawni.pl	Portal dla osób z niepełnosprawnością. Zawiera przydatne praktyczne informacje, w tym z zakresu edukacji dzieci z niepełnosprawnością.
www.psouu.org.pl	Strona Polskiego Stowarzyszenia Na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym. Zawiera cenne informacje dla dzieci, młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, m.in. o ośrodkach wczesnej interwencji, publikacjach Stowarzyszenia.
www.integracja.org	Strona prowadzona przez Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji. Zawiera informacje dotyczące szerokiej działalności Stowarzyszenia, dostarcza informacji m.in. nt. projektowania uniwersalnego czy wydarzeń organizowanych przez Stowarzyszenie.
www.dzieciakizpodworka.pl	Strona Kampanii Edukacyjnej Na Rzecz Integracji Dzieci z Niepełnosprawnością w Szkołach Ogólnodostępnych. Strona zawiera fragmenty filmu „Uczmy się razem żyć”, obrazującego warsztaty edukacyjne, w których użyte zostały lalki symbolizujące niepełnosprawnego Marka i jego sprawną koleżankę Tolę. Warsztaty przeprowadzane są bezpłatnie w trzecich klasach szkół podstawowych.
www.fundacijadzieciom.pl	Portal informacyjny dla osób niepełnosprawnych i ich opiekunów.
www.gen.org.pl	Strona prowadzona przez Stowarzyszenie na Rzecz Dzieci z Zaburzeniami Genetycznymi „GEN”. Zawiera informacje dotyczące działalności Stowarzyszenia, jak np. wydawnictwa książek na temat wspomaganie rozwoju, organizacji konferencji, czy prowadzenia forum tematycznego.
www.zespoldowna.info	Strona informacyjna o zespole Downa. Prezentuje szerokie informacje z zakresu przyczyn, objawów zespołu Downa, rehabilitacji, edukacji i form wspierania dzieci.
www.bardziejkochani.pl	Strona prowadzona przez Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa Bardziej Kochani. Zawiera informacje dotyczące działalności Stowarzyszenia, jak np. wydawnictwa książek o wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa.
www.fas.edu.pl	Portal prowadzony przez Fundację Fastryga. Zawiera informacje o FAS, prezentuje najnowsze publikacje z tego zakresu tematycznego oraz informacje o szkoleniach i konferencjach.
www.ciazabezalkoholu.pl	Strona Ogólnopolskiej Kampanii Edukacyjnej Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych „Cięża Bez Alkohol”.
www.parpamedia.pl	Strona Wydawnictwa Edukacyjnego Parpamedia powołanego przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (PARPA). Wydawnictwo wydaje m.in. publikacje na temat FAS.

Źródło: opracowanie własne na podstawie powyższych stron internetowych

„Kim jestem?” – to pytanie szczególnie często zadawane sobie przez młodych ludzi w okresie dorastania. Nastolatek po raz pierwszy zaczyna wtedy na poważnie zastanawiać się nad sensem i celem swojego istnienia, zadaje sobie i otoczeniu wiele niezwykle abstrakcyjnych pytań dotyczących filozofii życia, polityki, religii itd. Zaczyna wyobrażać sobie siebie w dorosłym życiu, zastanawia się, jakie są jego wartości, pragnienia, aspiracje.

Książka ta jest próbą ukazania problemu tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną według dostępnej wiedzy psychologicznej oraz na podstawie obserwacji życia codziennego tych osób, rozmów z ich rodzicami i specjalistami z nimi pracującymi.

ze wstępu

Za największy walor pracy uznaję udokumentowanie tezy, że zaburzenia w procesie kształtowania się tożsamości są w znacznej mierze wtórnym skutkiem niepełnosprawności intelektualnej i że kluczową rolę w tym procesie odgrywa percepcja niepełnosprawności przez rodziców, opiekunów i nauczycieli oraz wynikający z tej percepcji sposób traktowania dziecka – zarówno nadmiernie opiekuńczy, jak i nadmiernie rygorystyczny. Autorka przedstawia równie wiele cennych propozycji, jak mądrze i skutecznie wspomagać rozwój tożsamości u dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku rodzinnym, szkolnym oraz w szerszym otoczeniu społecznym. Można zatem stwierdzić, że Małgorzata Rękosiewicz podjęła temat nowy, ważny poznawczo i mający bardzo duże znaczenie dla teorii i praktyki wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną.

z recenzji dr hab. Andrzeja Twardowskiego

ISBN 978-83-62490-09-7



9 788362 490097 >