

MAŁGORZATA RĘKOSIEWICZ
ANNA IZABELA BRZEZIŃSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

KSZTAŁTOWANIE SIĘ TOŻSAMOŚCI W OKRESIE DZIECIŃSTWA I DORASTANIA U OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ: ROLA RODZINY I SZKOŁY¹

ABSTRACT. Rękosiewicz Małgorzata, Brzezińska Anna Izabela, *Kształtowanie się tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania u osób z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły* [Identity formation in childhood and adolescence in individuals with intellectual disability: the role of family and school]. *Studia Edukacyjne* nr 18, 2011, Poznań 2011, pp. 23-43. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2375-7. ISSN 1233-6688

Identity is mainly formed in adolescence, but preparing for that process begins much earlier. From early childhood man gets the skills that determine the formation of identity (Erikson, 1950). The study of identity in Poland (eg. Brzezińska, Piotrowski, Garbarek-Sawicka, Karowska, Muszyńska, 2010) and around the world (eg. Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, Berzonsky, 2007) indicate the specific factors influencing its development, including contextual factors. The paper aims to identify the role of family and school in forming identity among young people with intellectual disability – to identify the factors that support or hinder optimal development of disability.

Key words: commitment, education, exploration, family, identity, intellectual disability

Proces kształtowania się tożsamości dokonuje się w kontakcie z otoczeniem społecznym – różnymi ludźmi, grupami społecznymi, światopoglądami, religiami, ideami politycznymi. Jest to proces niezbędny do tego, aby młoda osoba świadomie podejmowała samodzielne decyzje, dokonywała wyborów idei lub obszarów działania, w które gotowa jest się zaangażować, bo są dla niej ważne ze względu na jej potrzeby, aspi-

¹ Artykuł przygotowany na podstawie pracy magisterskiej Małgorzaty Rękosiewicz, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Anny I. Brzezińskiej w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w roku 2011.

racje i plany życiowe, określała swój stosunek do religii, preferencji politycznych, czy angażowała się w życie wybranych grup społecznych. Jest to proces poszukiwania odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”. Rodzina i szkoła to dwa podstawowe środowiska, w których wychowują się dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną. Celem artykułu jest wskazanie tworzonych w okresie dzieciństwa i dorastania przez rodzinę oraz szkołę warunków do kształtowania się tożsamości u osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Niepełnosprawny intelektualnie – bez tożsamości?

Przegląd psychologicznych artykułów naukowych z ostatnich pięciu lat (por. Rękosiewicz, 2011 załącznik nr 1) wskazuje na brak podejmowania przez badaczy tematu kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwzględnia się liczne i różnorodne, co do charakteru badanych grup wiekowych i stosowanych narzędzi, badania w obszarze psychopatologii, rehabilitacji i psychoterapii, temperamentu, funkcjonowania poznawczego i społecznego, jakości życia, edukacji i przygotowania do funkcjonowania zawodowego, a nawet seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nieliczne badania dotyczą „tożsamości jako osoby niepełnosprawnej”, ale nie tożsamości „w ogóle” (Craig, Draig, Withers, Hatton, Limb, 2002; Julius, 2000). Taka swoista dyskryminacja badawcza dziwi tym bardziej, że nie ma empirycznych dowodów na to, aby uważać, że osobom z niepełnosprawnością intelektualną brak tożsamości, że nie dotyczą ich refleksje czy sądy na temat samego siebie, że ten ważny, szczególnie w okresie dorastania i wkraczania w dorosłość, obszar zmian rozwojowych nie rodzi podobnych niepokojów u opiekunów (rodziców i nauczycieli), jak to się dzieje w przypadku sprawnych intelektualnie rówieśników.

Badacze okresu adolescencji zwracają uwagę na istotną rolę myślenia abstrakcyjnego jako koniecznego czynnika umożliwiającego rozwój tożsamości. W procesie rozwoju większości dzieci około 10-12 roku życia, czyli na początku wczesnej adolescencji, pojawia się nowy sposób myślenia – myślenie abstrakcyjne lub inaczej hipotetyczno-dedukcyjne (Piaget, 2005). Pojawienie się tej nowej kompetencji oznacza umiejętność myślenia w sposób oderwany od konkretnych przedmiotów lub osób, oderwany od wewnętrznego kontekstu emocjonalnego i zewnętrznego kontekstu społecznego. Młody człowiek zyskuje wtedy zdolność analizowania ideologii, zastanawiania się nad sensem swojego życia. Po raz pierwszy zadaje sobie pytania: „Kim jestem?”, „Kim chcę zostać?”, „Jakie są moje wartości?”. Fakt ten bywa argumentem na rzecz tego, że osoba z ogranicze-

niami sprawności intelektualnej nie może rozwinąć tożsamości. Ograniczenia w myśleniu abstrakcyjnym są jednak ciągle tylko ograniczeniami – mogą utrudniać poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”. Nie ma jednak dowodów na to, aby uznać, że całkowicie uniemożliwiają ten proces (Schuppener, 2009), tak jak nie można założyć, że ktokolwiek tożsamości jest pozbawiony (tamże, s. 48).

W społecznym spostrzeganiu niepełnosprawności intelektualnej w ostatnich latach dokonał się wielki postęp (Kowalik, 2006). Sama nazwa ulegała przemianom – od oligofrenii, przez niedorozwój umysłowy i upośledzenie umysłowe, do niepełnosprawności intelektualnej. Ostatnia nazwa, obowiązująca współcześnie, wskazuje, że osoby takie nie są całkowicie niesprawne – dotyczą ich jedynie ograniczenia w sferze intelektualnej. Można zatem sądzić, iż o ile zapewni się im odpowiednie warunki rozwoju, mogą nauczyć się sprawnie funkcjonować w życiu społecznym, a także rozwijać swoją tożsamość (Markowetz, 2000).

Takie podejście do analizy procesu rozwoju i funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną wskazuje na to, że dla niektórych obszarów rozwoju istotne, a nawet istotniejsze od wrodzonych ograniczeń intelektualnych są: możliwość przeprowadzania tzw. porównań społecznych, uczenie się społeczne, nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności poprzez kontakt i współpracę z innymi ludźmi w różnych sytuacjach. To wszystko może sprawić, że sposób funkcjonowania osoby niepełnosprawnej może być taki sam lub przynajmniej zbliżony do tego, jaki dotyczy osób intelektualnie sprawnych.

Ilustracją takiego podejścia są wyniki badań, jakie przeprowadzili E. Dukes i B.E. McGuire (2009), w których indywidualnie dostosowanej do potrzeb osoby edukacji seksualnej poddano kobiety i mężczyzn w wieku 22-23 lat z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Po 10-tygodniowej edukacji u badanych osób zaobserwowano istotną poprawę zdolności do podejmowania decyzji we wszystkich badanych obszarach dotyczących seksualności. Ponadto, dalsza 6-miesięczna obserwacja wykazała u większości osób utrzymywanie się uzyskanych wyników na podobnym, co po zakończeniu procesu uczenia się, poziomie w odniesieniu do większości skal.

Szczególnie efektywne w grupach osób doświadczających ograniczeń sprawności zdają się być interwencje w postaci indywidualnej pracy, także jeśli chodzi o wsparcie osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz osób, które przejawiają zaburzenia psychiczne lub zaburzenia zachowania – tu szczególnie sprawdza się indywidualna terapia poznawcza (Hatton, 2002). Zazwyczaj jednak, biorąc pod uwagę ogromny wpływ otoczenia społecznego na rozwój jednostki, obecnie w dużej mierze stawia się na te interwencje psychospołeczne, które obejmują zarówno samą

osobę niepełnosprawną, jak i jej najbliższe otoczenie społeczne oraz wzajemne między nimi relacje (Dagnan, 2010).

Jak kształtuje się tożsamość?

Spośród wszystkich koncepcji tożsamości największą popularność zyskała opracowana przez Jamesa Marcie (1966, 1980) teoria tzw. statusów tożsamości, która ma swe korzenie w pracach Erika H. Eriksona (1950, 1964). W procesie formowania się określonego statusu tożsamości następują, według J. Marcii, sekwencyjnie dwa procesy. Pierwszy polega na eksplorowaniu społecznego i fizycznego otoczenia, zbieraniu informacji o sobie i innych ludziach, sprawdzaniu granic, także podejmowaniu „na próbę” różnorodnych ról społecznych i eksperymentowaniu z dostępnymi stylami życia. Drugi proces dotyczy dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, przyjmowania na siebie związanych z tym zobowiązań w zakresie określonych w procesie eksploracji obszarów oraz angażowania się w ich realizację wraz ze zgodą na ponoszenie konsekwencji swych wyborów.

W ostatnich latach tożsamość jest coraz częściej traktowana w sposób dynamiczny, wielorako uwarunkowany i wrażliwy na wzajemne (dwukierunkowe) relacje jednostki i środowiska, w jakim żyje (Schwartz, 2001). Stanowi to wyraźną zmianę w stosunku do klasycznych już dziś poglądów Jamesa Marcii (1966), który uważał, że wraz z zakończeniem okresu dorastania młody człowiek osiąga względnie stałą strukturę potrzeb, dążeń i celów oraz poglądów na temat siebie i otaczającego świata, i z określonym statusem tożsamości wkracza w dorosłość.

Koncepcja rozwoju tożsamości w ujęciu belgijskich psychologów K. Luyckxa i wsp. (2006), jaka stanowi podstawę naszych rozważań i badań, rozwija klasyczną już dziś koncepcję tożsamości według Jamesa Marcii (1966, 1980) i opisuje trzy rodzaje eksploracji oraz dwa rodzaje procesów związanych z podejmowaniem decyzji i dokonywaniem wyborów. W swoim „modelu podwójnego cyklu formowania się tożsamości” (*dual-cycle model of identity formation*) autorzy (Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, Berzonsky, 2007) uważają, że zarówno eksplorowanie, jak i dokonywanie wyborów oraz podejmowanie zobowiązań to złożone i wieloetapowe procesy nawzajem się przeplatające w całym okresie dorastania na coraz wyższym jakościowo poziomie, czego efektem jest uzyskanie dojrzałej tożsamości (por. Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 251-252). Oba te procesy obecne są również we wczesnej i późnej fazie dorastania, a także – nadal – w okresie dorosłości.

Twórcy modelu „podwójnego cyklu” wyróżnili pięć wymiarów, za pomocą których charakteryzują tożsamość i ustalają jej status: (1) **ekspl-**

racja wszerez (EW), czyli poszukiwanie różnych alternatyw działania w odniesieniu do swoich celów, wartości i przekonań, zanim podejmie się stosowne decyzje i przyjmie na siebie związane z nimi zobowiązania; (2) **eksploracja w głąb (EG)**, czyli dokonywanie analiz i pogłębionych ocen już dokonanych wyborów oraz podjętych zobowiązań w celu stwierdzenia stopnia, w jakim zobowiązania te spełniają osobiste standardy; (3) **eksploracja ruminacyjna (ER)**, czyli podejmowanie działań poszukujących, sprawdzających i o charakterze eksperymentowania, których celem jest zmniejszenie lęku i obaw jednostki oraz poszukiwanie rozwiązania doświadczanych przez nią problemów w angażowaniu się w ważne dla rozwoju tożsamości obszary; (4) **podejmowanie zobowiązania (PZ)**, czyli podejmowanie decyzji, dokonywanie określonych wyborów i angażowanie się w realizację wybranej opcji oraz (5) **identyfikacja z zobowiązaniem (IZ)**, określana poprzez stopień, w jakim jednostka utożsamia się z dokonanymi wyborami, dokonuje ich internalizacji oraz ma poczucie pewności, iż dokonane wybory były lub nadal są dla niej odpowiednie (za: Luyckx, Schwatz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, Smits, Goossens, 2008).

Pierwszy cykl – „formowania zobowiązania” – to ten, w którym eksploracja „wszerz” współwystępuje z podejmowaniem zobowiązań. Odpowiada on procesowi formowania się tożsamości w ujęciu J. Marcii. Drugi cykl, określony jako cykl „ewaluacji zobowiązania”, obejmuje eksplorację „w głąb” (już podjętych zobowiązań) oraz identyfikację z zobowiązaniami.

Przyjmując koncepcję tożsamości J. Marcii lub K. Luyckxa i wsp., nie można stwierdzić, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną tożsamości nie rozwijają. Dokonują przecież zarówno eksploracji w różnych obszarach, jak i podejmują decyzje, dokonują wyborów oraz doświadczają różnych konsekwencji przyjętych przez siebie zobowiązań. Doświadczenia te pozwalają im poznawać swoje mocne i słabe strony, preferencje, sposoby działania w różnych sytuacjach oraz reakcje otoczenia na dokonane przez nich wybory. Pierwotne skutki niepełnosprawności, w postaci obniżonego ogólnego poziomu inteligencji i obniżonego poziomu rozwoju różnych procesów i funkcji poznawczych, mogą, co oczywiste, utrudniać zdobywanie tych doświadczeń.

Ponieważ nie ma dowodów naukowych na to, że u osób z niepełnosprawnością intelektualną rozwój tożsamości zachodzi w inny sposób niż u ich pełnosprawnych rówieśników, to nie ma także podstaw do tego, aby uważać, że przyczyna ewentualnych problemów w kształtowaniu się tożsamości leży tylko w obniżonym poziomie funkcjonowania intelektualnego. Być może, przyczyn należy doszukiwać się w otoczeniu, które może hamować rozwój psychiczny poprzez „generalizowanie” niepełnosprawności intelektualnej na inne aspekty rozwoju (jest niepełnosprawny inte-

lektualnie, to znaczy, że jest też „niepełnosprawny” społecznie, fizycznie, seksualnie itp.) oraz hamować rozwój tożsamości poprzez ograniczanie eksploracji, nadmierną i ciągłą kontrolę oraz ograniczanie obszarów samodzielnego podejmowania decyzji.

Nie można także wykluczyć innego rodzaju negatywnego wpływu społecznego środowiska rozwoju na budowanie się tożsamości – taki negatywny wpływ może mieć traktowanie dorastającego niepełnosprawnego człowieka przez najbliższe otoczenie społeczne jako „wiecznego dziecka”, któremu ograniczenia intelektualne uniemożliwiają podejmowanie osobistych decyzji (Schuppener, 2009). Taka negatywna odpowiedź środowiska wywołuje wtórne skutki niepełnosprawności w postaci wielu obaw, lęku, niepewności, braku samoakceptacji, poczucia niekompetencji, izolacji społecznej, czy nawet automarginalizacji. W efekcie, osoby z niepełnosprawnością intelektualną może cechować niskie poczucie jakości życia lub nawet brak poczucia sensu swego życia (Krośniak-Kiszka, 2005). Odpowiedź środowiska na potrzeby rozwijającej się osoby – pozytywna lub negatywna – to dla młodego człowieka najpierw odpowiedź najbliższej rodziny, w której się wychowuje, a potem także szkoły, do której uczęszcza.

Jaka jest tożsamość osób niepełnosprawnych intelektualnie?

W badaniach własnych (Rękosiewicz, 2011, w druku) zdiagnozowano tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną w fazie późnej adolescencji (w wieku 16-19 lat) i wylaniającej się dorosłości (w wieku 20-25 lat) w porównaniu z ich sprawnymi rówieśnikami w takich samych dwóch grupach wiekowych. W badaniu wzięło udział 12 osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz 145 osób sprawnych intelektualnie. Badanymi byli uczniowie trzech liceów ogólnokształcących, szkoły zawodowej, studium policealnego i dwóch uczelni państwowych oraz uczestnicy dwóch warsztatów terapii zajęciowej, a także uczniowie szkoły specjalnej.

Badania prowadzono od kwietnia 2010 do stycznia 2011 roku. Osoby sprawne badano za pomocą Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (*Dimensions of Identity Development Scale – DIDS*), stworzoną przez Koena Luyckxa i wsp. (Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, Smits, Goosens, 2008). Autorami polskiej, kulturowej i psychometrycznej, adaptacji Skali DIDS są Anna I. Brzezińska oraz Konrad Piotrowski (Brzezińska, Piotrowski, 2010). W celu zbadania osób niepełnosprawnych skonstruowano nowe narzędzie badawcze – pogłębiony wywiad

indywidualny, oparty na idei pięciu wymiarów tożsamości według skali DIDS (Rękosiewicz, 2011).

Wyniki badań własnych wskazują, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną różnią się od osób sprawnych pod względem natężenia czterech spośród pięciu wymiarów tożsamości oraz pod względem rodzaju statusu tożsamości. Osoby niepełnosprawne uzyskały istotnie niższe wyniki na większości skal tożsamości (EW, EG, PZ, IZ) (szczegółowa analiza: Rękosiewicz, w druku).

Analiza skupień na przypadkach według metody k-średnich, przeprowadzona w grupie osób sprawnych, wyróżniła pięć statusów tożsamości: tożsamość osiągniętą, ruminacyjną (z istotnie większym nasileniem eksploracji ruminacyjnej), rozproszoną, nadaną i moratoryjną. W grupie osób niepełnosprawnych wyróżniono natomiast jedynie dwa statusy – tożsamość osiągniętą i ruminacyjną. Ponadto, określono oddzielnie dla każdej badanej osoby niepełnosprawnej jej indywidualny status tożsamości – raz w odniesieniu do grupy osób niepełnosprawnych, a drugi – w odniesieniu do grupy osób sprawnych. Okazało się, że kiedy analizie poddano wyniki (wyniki surowe transformowano na wyniki „z”) wszystkich badanych osób łącznie (n = 157), to niezależnie jaki status tożsamości osiągnęła osoba niepełnosprawna (osiągnięty czy ruminacyjny), zawsze jej wyniki dla poszczególnych wymiarów były niższe aniżeli wyniki osób sprawnych. Natomiast, gdy analizie poddano jedynie wyniki 12 zbadanych osób niepełnosprawnych (także po transformacji na wyniki „z”), okazało się, że nawet w tak małej grupie można zauważyć znaczne interindywidualne różnice w natężeniu wymiarów tożsamości i rodzaju statusu tożsamości.

W tabeli 1 w lewej kolumnie przedstawiono wyniki kolejnych dwunastu badanych osób niepełnosprawnych na tle własnej grupy, a w prawej kolumnie – na tle całej próby. Pierwsze sześć osób w tabeli 1 to osoby w wieku 16-19 lat (późna adolescencja), a kolejne sześć – w wieku 20-25 lat (wyłaniająca się dorosłość).

Osobę nr 1 na tle własnej grupy można określić jako osobę z *tożsamością moratoryjną* – uzyskała dosyć wysokie wyniki na skalach eksploracji oraz niskie na pozostałych. W porównaniu więc ze swoją grupą odniesienia jest to osoba stale poszukująca najbardziej dla siebie odpowiednich ról życiowych, eksplorująca, ale nie podejmująca jeszcze zobowiązań. W porównaniu jednak ze wszystkimi badanymi, jej status można by nazwać statusem *tożsamości rozproszonej*. Osoby należące do tej kategorii, jak wskazują inne badania (por. Brzezińska, Piotrowski, 2009), nie są skoncentrowane ani na eksploracji, ani na podejmowaniu zobowiązań czy identyfikacji z nimi. Jednocześnie nie odczuwają z tego powodu szczególnie silnych problemów czy obaw, na co wskazuje umiarkowany

wynik eksploracji ruminacyjnej. O ile więc w porównaniu z innymi badanymi przez nas osobami niepełnosprawnymi osoba nr 1 dość mocno eksploruje, to jednak poziom eksplorowania w porównaniu z osobami sprawnymi wypada poniżej średniej. Podobne wyniki można zaobserwować u osób nr 3, 6 i 7. Są to osoby z młodszej grupy wiekowej – jedna kobieta (nr 1) i dwóch mężczyzn (nr 3 i 6) oraz jedna kobieta ze starszej grupy wiekowej (nr 7).

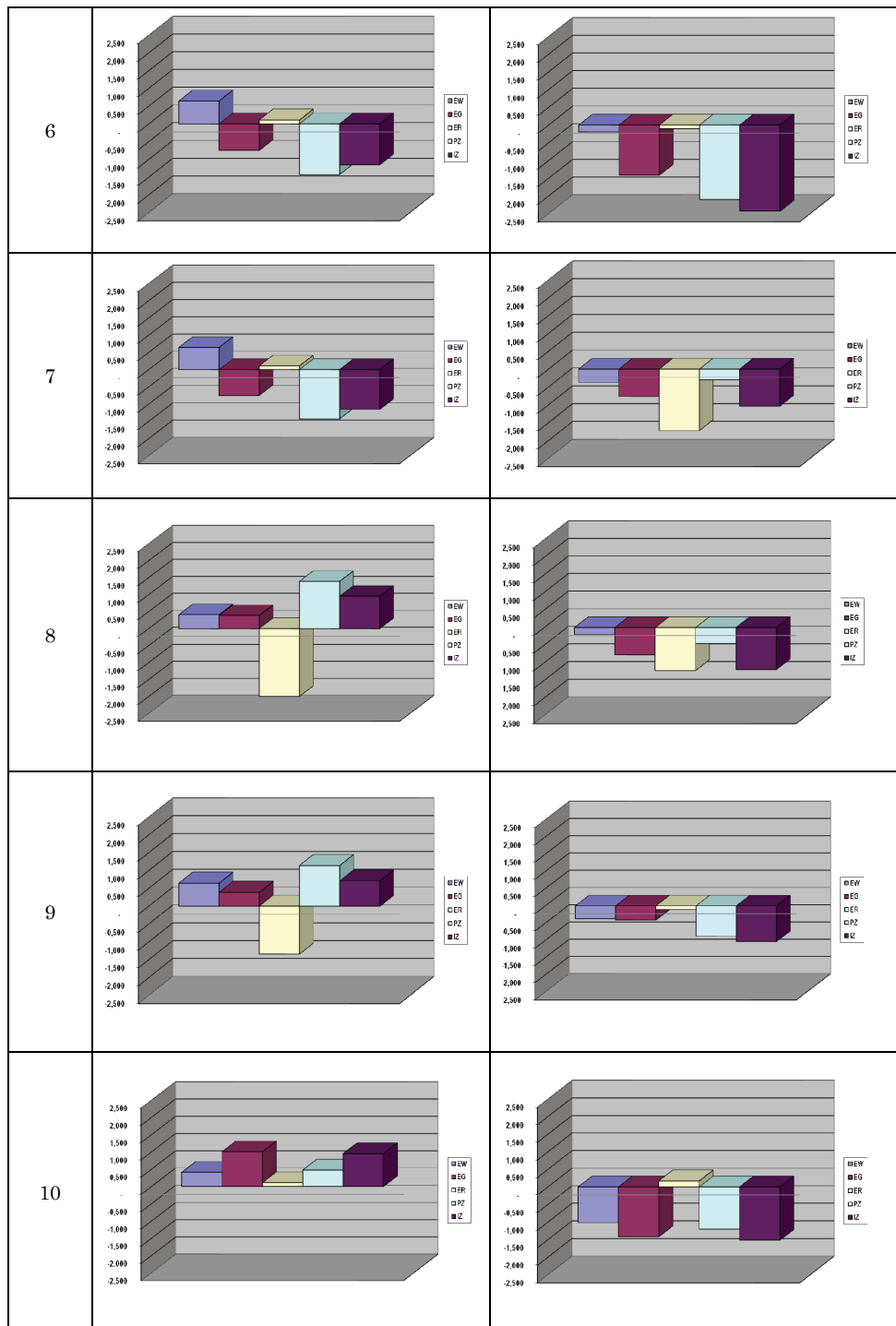
U osób nr 2, 4, 5 i 11 ich status można określić jako status *tożsamości ruminacyjnej*, zarówno w odniesieniu do grupy osób niepełnosprawnych ($n = 12$), jak i względem całej grupy ($n = 157$). W przypadku tego drugiego porównania wyniki są znów istotnie niższe, aniżeli u sprawnych rówieśników. Trzy osoby, jakie znalazły się w tym skupieniu pochodzą z młodszej grupy wiekowej – dwie kobiety (nr 2 i 4) i jeden mężczyzna (nr 5), jedna kobieta jest ze starszej grupy wiekowej (nr 11). Osoby należące do tego skupienia uzyskały najwyższy, w porównaniu z pozostałymi grupami, wynik na skali ER oraz najniższy wynik na skalach PZ i IZ. Wyniki w skalach EW i EG są niskie. Osoby te wydają się funkcjonować w terażniejszości, są pełne obaw i lęków przed przyszłością. Te duże obawy potencjalnie mogą zaburzać proces dalszego rozwoju w kierunku statusów rozwojowo wyższych, bardziej adaptacyjnych.

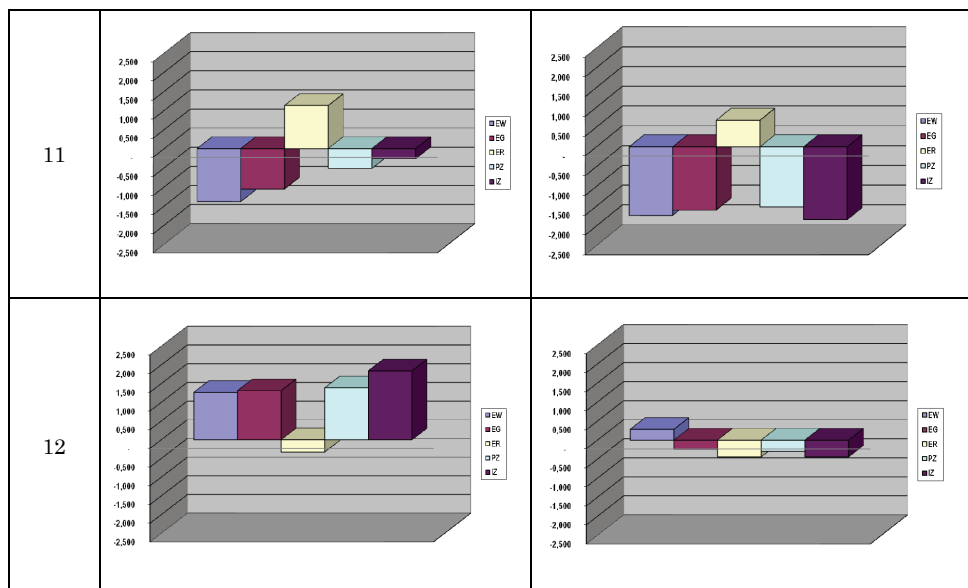
Osoby nr 8, 9, 10 i 12 cechuje *tożsamość osiągnięta*, a więc najbardziej dojrzała. W porównaniu jednak z całą grupą, tożsamość tę można nazwać *tożsamością rozproszoną*. Są to osoby ze starszej grupy wiekowej – trzech mężczyzn (nr 9, 10 i 12) i jedna kobieta (nr 8). W porównaniu z innymi osobami niepełnosprawnymi uzyskują one dosyć wysokie wyniki na skalach EW i EG, a przede wszystkim wysokie wyniki na dwóch skalach zobowiązań. Wyniki na tych skalach znacznie się jednak obniżają, kiedy porówna się te osoby z całą próbą badanych – szczególnie niski jest poziom identyfikacji ze zobowiązaniami.

Różnice w wynikach osób niepełnosprawnych, analizowane na tle dwóch grup odniesienia, obrazują, jak bardzo osoby badane odstają od swoich sprawnych rówieśników. Dużo rzadziej od nich poszukują różnych alternatyw działania w odniesieniu do swoich celów, wartości i przekonań, rzadziej podejmują samodzielne decyzje, rzadziej dokonują analiz i pogłębionych ocen już dokonanych wyborów oraz rzadziej mają poczucie pewności, iż dokonane wybory były lub nadal są dla nich odpowiednie. Badania, zgodnie ze swoimi założeniami, nie wyjaśniają przyczyn tych różnic, a jedynie różnice te obrazują. Jeśli przyczyny leżą w zachowaniu otoczenia społecznego wobec osoby niepełnosprawnej, to poprzez to najbliższe otoczenie rozumieć należy przede wszystkim rodzinę i szkołę – dwa podstawowe środowiska socjalizacji i edukacji w okresie dorastania i wkraczania w dorosłość.

Tabela 1
 Statusy tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną (n = 12)

Osoba	Status – na tle własnej grupy	Status – na tle wszystkich badanych
1	<p>A 3D bar chart showing five bars for categories EW, EG, ER, PZ, and IZ. The y-axis ranges from -2,500 to 2,500. The bars are approximately: EW (1,000), EG (1,500), ER (-500), PZ (-500), and IZ (-1,000).</p>	<p>A 3D bar chart showing five bars for categories EW, EG, ER, PZ, and IZ. The y-axis ranges from -2,500 to 2,500. The bars are approximately: EW (-500), EG (-500), ER (0), PZ (0), and IZ (-1,500).</p>
2	<p>A 3D bar chart showing five bars for categories EW, EG, ER, PZ, and IZ. The y-axis ranges from -2,500 to 2,500. The bars are approximately: EW (0), EG (0), ER (0), PZ (1,500), and IZ (0).</p>	<p>A 3D bar chart showing five bars for categories EW, EG, ER, PZ, and IZ. The y-axis ranges from -2,500 to 2,500. The bars are approximately: EW (0), EG (0), ER (0), PZ (0), and IZ (0).</p>
3	<p>A 3D bar chart showing five bars for categories EW, EG, ER, PZ, and IZ. The y-axis ranges from -2,500 to 2,500. The bars are approximately: EW (1,500), EG (1,500), ER (0), PZ (-500), and IZ (0).</p>	<p>A 3D bar chart showing five bars for categories EW, EG, ER, PZ, and IZ. The y-axis ranges from -2,500 to 2,500. The bars are approximately: EW (0), EG (0), ER (0), PZ (0), and IZ (0).</p>
4	<p>A 3D bar chart showing five bars for categories EW, EG, ER, PZ, and IZ. The y-axis ranges from -2,500 to 2,500. The bars are approximately: EW (0), EG (0), ER (0), PZ (1,500), and IZ (0).</p>	<p>A 3D bar chart showing five bars for categories EW, EG, ER, PZ, and IZ. The y-axis ranges from -2,500 to 2,500. The bars are approximately: EW (0), EG (0), ER (0), PZ (0), and IZ (0).</p>
5	<p>A 3D bar chart showing five bars for categories EW, EG, ER, PZ, and IZ. The y-axis ranges from -2,500 to 2,500. The bars are approximately: EW (0), EG (0), ER (0), PZ (1,500), and IZ (0).</p>	<p>A 3D bar chart showing five bars for categories EW, EG, ER, PZ, and IZ. The y-axis ranges from -2,500 to 2,500. The bars are approximately: EW (0), EG (0), ER (0), PZ (0), and IZ (0).</p>





Źródło: opracowanie własne.

Jak buduje się tożsamość w rodzinie?

Pierwszy w psychologii pojęcia „tożsamość” użył E.H. Erikson (1950), uważając, że mimo iż kształtuje się ona przez całe życie, to swoją kulminację osiąga w okresie adolescencji (10/12-19 lat). Według niego, młody człowiek do tego czasu 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. Dzięki ufności dziecko potrafi zaufać sobie i innym ludziom, nie jest ani nadmiernie podejrzliwe, ani nieśmiałe. Dzięki autonomii i związanym z nią poczuciu odrębności człowiek kształtuje własną wolę i uczy się ją sygnalizować. W okresie średniego dzieciństwa buduje się inicjatywa i zdolność samodzielnego podejmowania działań. W pierwszych latach nauki szkolnej rozwija się poczucie kompetencji – dziecko poznaje swoje mocne strony i nabiera poczucia, że może sukcesy powtarzać. Bez tych umiejętności trudno budować tożsamość. Dzięki nim człowiek nie obawia się eksplorowania „siebie”, czyli rozpoczęcia ścisłego procesu formowania się tożsamości. Można więc uznać, że proces ten rozpoczyna się od samego urodzenia – już wtedy tworzą się podwaliny pod proces poszukiwania odpowiedzi na pytanie: „kim

jestem”. Wszystkie te umiejętności zdobywa się w domu rodzinnym i w szkole, wśród rówieśników.

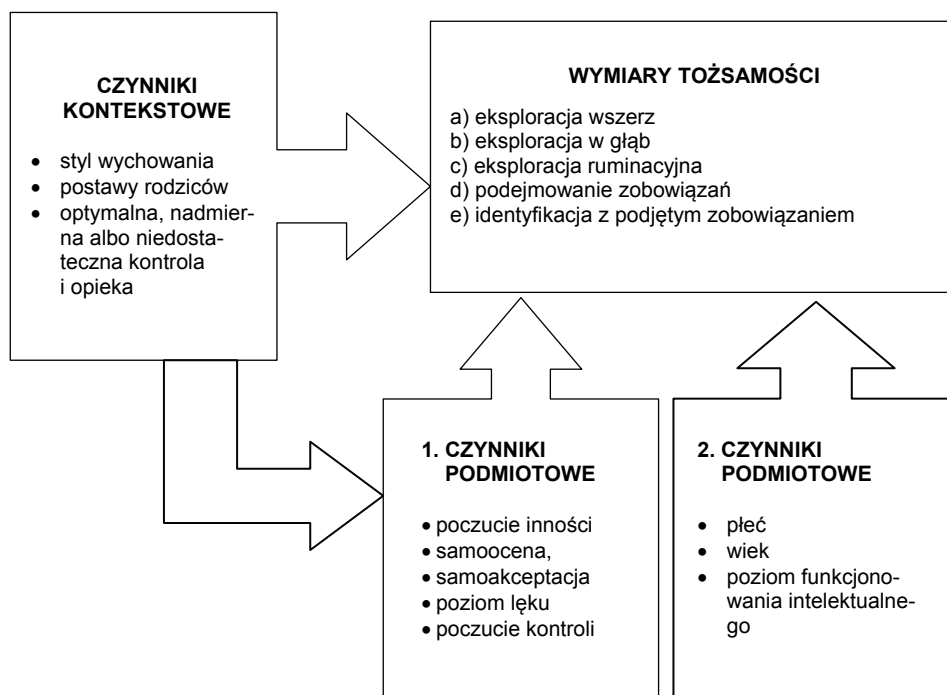
Postrzeganiu dziecka i nastolatka z niepełnosprawnością intelektualną przez rodziców oraz innych członków rodziny stale jako „małego dziecka” często towarzyszy nadmierna opieka, ochrona, a przede wszystkim kontrola, co w konsekwencji może je wtórnie upośledzać i uniemożliwiać budowanie się umiejętności opisanych przez Eriksona. Wyniki badań zespołu z Leuven (Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, Berzonsky, 2007) wskazują, że nadmierna kontrola rodzicielska jest związana z niskim poziomem podejmowania zobowiązań oraz brakiem lub nikłą identyfikacją z podejmowanymi zobowiązaniami.

Zarówno nadmiar kontroli, jak też opiekuńczości nie służą dobrze rozwojowi dziecka, w tym rozwojowi jego tożsamości (Stelter, 2009). 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. Nadmiernie kontrolowany nastolatek będzie miał trudności z dokonywaniem wyborów (Liberska, 2007). Przy utrudnionej możliwości samodzielnego decydowania może rozwinąć się u niego tożsamość moratoryjna. 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. Nie wiedzą one, czy postępują prawidłowo i jak należy postępować. U takich nastolatków z dużym prawdopodobieństwem uformuje się tożsamość rozproszona. Wyniki badań (tamże) odnośnie czynników kontekstowych wpływających na rozwój tożsamości – postaw rodziców i stylu wychowania, wskazują, że mniej czasu poświęcanego dziecku, surowy system karania i kontroli jego zachowania są związane z rozwojem tożsamości dyfuzyjnej lub moratoryjnej (w ujęciu Marcii). Style wychowania określane jako styl liberalny, niekonsekwentny i autorytarny sprzyjają z kolei rozwojowi tożsamości dyfuzyjnej. Tożsamość osiągnięta rozwija się natomiast u młodzieży współuczestniczącej w podejmowaniu decyzji bezpośrednio jej dotyczących, młodzieży najsłabiej spośród innych grup kontrolowanej przez rodziców oraz u młodzieży karanej przez rodziców bardziej karami słownymi aniżeli w formie zakazów i pozbawienia, jak też karami o najsłabszym natężeniu.

Co ciekawe, badania R. 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. Podobne wyniki uzyskali w swoich badaniach prowadzonych w 2007 roku Anna I. Brzezińska i Radosław Kaczan (2008).

W odpowiedzi na nadopiekuńczość rodziny oraz brak odpowiedniej stymulacji, dzieci 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. Jest to skrajny przykład efektu deprywacji stymulacji, braku możliwości bycia aktywnym, hamowania naturalnej socjalizacji, co wtórnie pogłębia niepełnosprawność intelektualną.



Rycina 1. Czynniki podmiotowe i kontekstowe związane z rodziną warunkujące rozwój tożsamości

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Brzezińska, Piotrowski (2010), Brzezińska, Piotrowski, Garbarek-Sawicka, Karowska, Muszyńska (2009), Liberska (2007), Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, Berzonsky (2007), Stelter (2007)

Osoby niepełnosprawne są często narażone na stres środowiskowy; w ich życiu zdarzają się liczne urazy psychiczne (Stavrakaki, Lunskey,

2010), a tego typu wpływy środowiskowe bywają bardzo ważnym czynnikiem spustowym w rozwoju zaburzeń lękowych czy adaptacyjnych. Zatem, należy starannie przyglądać się codziennemu życiu osoby niepełnosprawnej i w miarę możliwości eliminować to, co powoduje znaczny lęk.

Poza pewnymi czynnikami podmiotowymi, jak wiek (Brzezińska, Piotrowski, 2009) czy płeć (Brzezińska, Piotrowski, Garbarek-Sawicka, Karowska, Muszyńska, 2010) i czynnikami kontekstowymi, jak opisane powyżej, na poziom poszczególnych wymiarów tożsamości wpływają takie czynniki podmiotowe, jak poczucie inności (Stelter, 2007) czy samoocena. Te czynniki podmiotowe mają jednak swoje źródło w doświadczeniach społecznych (ryc. 1). Na przykład, lęk czy niska samoocena mogą mieć swoje źródło w licznych niepowodzeniach i niewielu doświadczeniach pozytywnych, a poczucie inności może wynikać z budowania przez rodziców tożsamości młodego człowieka wokół jego niepełnosprawności.

Co kształtuje tożsamość w szkole?

Szkola jest miejscem, które w sposób szczególny wpływa na kształtowanie się poczucia kompetencji i umiejętności współpracy. W okresie dorastania, a więc w czasie kulminacji procesu formowania się tożsamości, grupa rówieśnicza staje się bardzo ważną grupą odniesienia (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008). Dla nastolatka istotne jest zdanie kolegów i koleżanek, pozycja w grupie, bycie akceptowanym i lubianym przez innych. W dużej mierze w grupie rówieśniczej dokonuje się proces formowania tożsamości.

O ile to tylko możliwe, warto, aby dziecko uczęszczało do klasy, w której poza innymi niepełnosprawnymi dziećmi uczą się dzieci sprawne. Badania (np. 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 w klasach mieszanych, w porównaniu z klasami specjalnymi. Kontakt ze sprawnymi intelektualnie rówieśnikami daje ponadto wielkie korzyści dla rozwoju tożsamości – umożliwia poznawanie nowego środowiska oraz ułatwia młodemu człowiekowi „wtopienie” się w społeczność, przez co zmniejsza ryzyko izolacji społecznej. Brak kontaktu z rówieśnikami skutkuje z kolei nasileniem uczuć negatywnych. W badaniach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Rola, 2005), samotność w stosunkach z rówieśnikami najwyżej korelowała z depresyjnością ($r = 0,46$; $p < 0,05$). Z depresyjnością korelowały także: samotność w stosunkach z rodzicami ($r = 0,45$; $p < 0,001$) oraz nieco słabiej – samotność w stosunkach z innymi znaczącymi osobami ($r = 0,235$; $p < 0,001$).

Jednym z zadań nauczyciela jest takie zorganizowanie szkolnego czy klasowego środowiska uczenia się, aby niepełnosprawność intelektualna ucznia nie była powodem do odrzucenia go przez grupę. 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, co by oznaczało, że nie znajduje się ono w strefie jego najbliższego rozwoju. Budowanie tożsamości ucznia wokół jego niepełnosprawności może prowadzić do powstania, utrwalenia się i zgeneralizowania poczucia inności, które jest podstawą kolejnych porównań społecznych i może obniżać samoocenę. Niski poziom samooceny i samoakceptacji powoduje uczucie zagrożenia, obawę przed kontaktami interpersonalnymi, co mocno utrudnia rozwój tożsamości. Warto zauważyć, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną uzyskują w badaniach (Zion, Jenvey, 2006) dużo niższe wyniki na skalach kompetencji społecznych niż ich sprawni rówieśnicy.

Z kolei, wysoki poziom samooceny i samoakceptacji wywołuje poczucie bezpieczeństwa w relacjach z innymi ludźmi. Rozwojowi tożsamości w szkole, poza wysoką samooceną i samoakceptacją, powiązaną z akceptacją ze strony rówieśników, sprzyja optymalny poziom kontroli ze strony nauczycieli, możliwość poznawania i odkrywania samodzielnie oraz w grupie rówieśniczej różnych miejsc, sposobów życia, ludzi, zawodów, możliwość podejmowania samodzielnych decyzji, a także możliwość eksperymentowania, czyli sprawdzania siebie w różnych rolach (Stelter, 2009). Istotne jest także dawanie możliwości samodzielnego dokonywania wyborów, dawanie propozycji bez narzucania odpowiednich wyborów zarówno w sposób werbalny, jak i pozawerbalny (Antaki, Finlay, Walton, Pate, 2008). W szkołach publicznych niezbędne jest także specjalne wsparcie ze strony nauczyciela, szczególnie w obliczu wysokiego poziomu drugoroczności uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (Gajdzica, Najmrocki, 2005).

Każde dziecko potrzebuje okazji do eksploracji i przyzwolenia na nią. Te zadania spełnia np. praca projektowa, realizowana w grupach, umożliwiającą wykorzystanie różnych zdolności i umiejętności oraz wykazanie się każdego ucznia we wspólnej pracy. Ponadto, 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).

Wyrazem eksploracji jest także poszerzanie swojej wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach. Ograniczanie edukacji w pewnych obszarach ze względu na niepełnosprawność dziecka jest kolejnym utrudnieniem w drodze do samodzielności i dorosłości. Najbardziej kontrowersyjnym

przykładem jest tu edukacja seksualna – wiedza osób z niepełnosprawnością intelektualną jest w tej dziedzinie bardzo ograniczona, na co wskazują np. badania Opatowskiej i Gałkowskiego (2010), w których większość osób badanych (z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym) nie miała podstawowej wiedzy na temat seksualności człowieka: 80% kobiet i 58% mężczyzn nie potrafili 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).

Niepełnosprawny nastolatek, jak każdy w tym wieku, potrzebuje stawiania przed nim wyzwań. Wielokrotne doświadczenia porażek mogą wywołać u ucznia z niepełnosprawnością intelektualną poczucie inności czy „bycia gorszym”. Hamują one eksplorację, a także mogą prowadzić do sytuacji, w której dzieci i nastolatki będą angażować się w rozpoznawanie wciąż na nowo tych samych obszarów (tzw. eksploracja ruminacyjna) i rzadko dokonywać samodzielnych wyborów. Dawanie możliwości podejmowania prób różnych działań w odmiennych warunkach i okolicznościach umożliwia budowanie tożsamości, daje świadomość własnych zasobów i ograniczeń oraz zmniejsza lęk przed rozpoczynaniem nowych działań, czy w ogóle przed samodzielnością.

Wnioski

Niepełnosprawność intelektualna nie musi ograniczać rozwoju tożsamości, bowiem poziom rozwoju poznawczego i związany z tym poziom gotowości do krytycznej refleksji nad sobą, swoim życiem i najbliższym otoczeniem nie są jedynymi czynnikami związanymi z procesem kształtowania się tożsamości osobistej i społecznej. Proces ten może być jednak silnie ograniczany i modyfikowany przez czynniki środowiskowe, w tym głównie przez warunki rozwoju stwarzane przez rodziców i nauczycieli oraz rówieśników.

Najogólniej rzecz ujmując, korzystnie na rozwój tożsamości wpływa tworzenie warunków i przyzwalanie przez najbliższe otoczenie młodego człowieka na: (1) swobodne eksplorowanie – testowanie i eksperymentowanie, (2) samodzielne podejmowanie decyzji w różnych sytuacjach, począwszy od spraw codziennych związanych z życiem rodziny i jej najbliższego otoczenia, (3) dokonywanie wyborów odnoszących się do różnych perspektyw czasowych, tj. krótko-, średnio- i długofalowych, (4) ponoszenie konsekwencji, także negatywnych, podejmowanych zobowiązań, (5)

wreszcie, ważna jest też pomoc i wsparcie w chwilach trudnych, kiedy nastolatki czy młodemu dorosłemu przychodzi mierzyć się i rozwiązywać problemy związane z negatywnymi, często trudnymi, czy wręcz niemożliwymi do przewidzenia konsekwencjami własnych działań (tab. 2).

W domu rodzinnym dokonuje się to poprzez demokratyczny styl wychowania, konsekwentne obciążanie obowiązkami domowymi, wyważoną kontrolę i opiekę sprawowaną nad dzieckiem / nastolatkiem / młodym dorosłym – szczególnie w sytuacjach poza domem rodzinnym, w sytuacjach publicznych, w obecności innych osób. W szkole natomiast dzieje się to poprzez umożliwianie uczniowi sprawdzania się w różnych rolach i zadaniach, przez tworzenie przestrzeni do odnoszenia sukcesów, ale także podczas ponoszenia porażek i radzenia sobie z nimi samodzielnie oraz z wykorzystaniem pomocy rówieśników i nauczycieli.

Tabela 2

Czynniki wspomagające i utrudniające rozwój tożsamości

Czynniki wspomagające rozwój tożsamości	
<p>Czynniki niespecyficzne:</p> <p>A. Inni ludzie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • przyzwalanie na eksplorowanie, próbowanie i dokonywanie wyborów • traktowanie niepełnosprawnego jak pełnoprawnego, autonomicznego człowieka • współuczestniczenie w podejmowaniu decyzji bezpośrednio dotyczących spraw dziecka / nastolatka • wzmacnianie poczucia kompetencji poprzez zróżnicowany system pochwał werbalnych i niewerbalnych <p>B. Cechy jednostki:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wysoka samoocena w różnych obszarach Ja • ogólna samoakceptacja • poczucie sprawstwa • poczucie sukcesu – doświadczanie przewagi sukcesów nad porażkami 	<p>Czynniki specyficzne dla szkoły:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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, różne zadania przyznawane przez nauczyciela <p>Czynniki specyficzne dla rodziny:</p> <ul style="list-style-type: none"> • demokratyczny styl wychowania • optymalna kontrola rodzicielska • system kar jako informacji zwrotnej oparty bardziej na karach słownych niż fizycznych • brak tematów / obszarów w rodzinie, z których dziecko niepełnosprawne jest wykluczane • jasne zdefiniowanie praw i obowiązków dziecka / nastolatka w życiu rodzinnym
Czynniki utrudniające rozwój tożsamości	
<p>Czynniki niespecyficzne:</p> <p>A. Inni ludzie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zakazywanie lub ograniczanie i nadmierne kontrolowanie eksplorowania • blokowanie samodzielnego podejmowania decyzji • brak pomocy w radzeniu sobie z konsekwencjami podjętych decyzji • traktowanie osoby niepełnosprawnej jako „wiecznego dziecka” (infantyilizacja) 	<p>Czynniki specyficzne dla szkoły:</p> <ul style="list-style-type: none"> • taka organizacja życia klasy / szkoły, że pojawiają się „wyspy izolowania” czy „wyspy wykluczania” osoby niepełnosprawnej • obniżanie trudności zadań, wymagań szkolnych bez sprawdzenia, jaka pomoc mogłaby być skuteczna • sztuczna homogenizacja środowiska szkolnego: nadmierne upraszczanie, ułatwianie, dostosowywanie

<ul style="list-style-type: none"> • traktowanie osoby niepełnosprawnej jako „w ogóle niepełnosprawnej” (generalizacja) <p>B. Cechy jednostki:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wysoki poziom lęku • niska samoocena • niestabilna samoocena, uzależniona od zmiennej opinii otoczenia • poczucie inności • niskie poczucie kompetencji w większości sytuacji 	<p>Czynniki specyficzne dla rodziny:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nadmierna lub niedostateczna opieka rodzicielska (niezaspokajanie podstawowych potrzeb rozwojowych) • nadmierna lub niedostateczna kontrola rodzicielska (utrudnianie realizacji zadań rozwojowych) • style wychowania: liberalny, autorytarny, niekonsekwentny • mało czasu poświęcanego dziecku przez rodziców (zaniedbanie) • system kar oparty na zakazach i pozbawieniach przedmiotu, czynności, kontaktu z kimś
--	---

Źródło: opracowanie własne.

Zagrażające dla optymalnego rozwoju tożsamości są na polu rodziny i szkoły m.in.: traktowanie niepełnosprawnego nastolatka i młodego dorosłego jako „wiecznego dziecka”, wyrażające się w podejmowaniu decyzji za niego, nawet w sprawach dotyczących tylko jego, sztuczne obniżanie trudności zadań i wymaganie samodzielnego ich rozwiązania, nadmierna kontrola i ciągła opieka.

Problemy w rozwoju tożsamości związane z niedopasowaniem stylu socjalizacji, codziennej opieki i edukacji do zmieniających się potrzeb dorastającego dziecka, potem nastolatka i wreszcie młodego dorosłego są dla osoby z niepełnosprawnością intelektualną szczególnie niebezpieczne, bo wtórnie ją upośledzają w różnych obszarach funkcjonowania i pogłębiają już istniejącą niepełnosprawność, jednocześnie „przenosząc” ją na kolejne dziedziny aktywności. Tym bardziej więc pożądane i istotne są wiedza na ten temat oraz świadome i odpowiedzialne działania rodziców i nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Antaki C., Finlay W., Walton C., Pate L., *Offering choices to people with intellectual disabilities: an interactional study*, „Journal of Intellectual Disability Research” 2008, 52 (12), s. 1165-1175.
- Biernat R., *Percepcja postaw rodzicielskich przez młodzież upośledzoną w stopniu lekkim i młodzież pełnosprawną*, „Szkoła Specjalna” 2006, 233 (1), s. 40-53.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, D. Doliński, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 95-292.
- Brzezińska A.I., Kaczan R., *Wychowanie do samodzielności: kluczowy czynnik sukcesu zawodowego osób z ograniczeniem sprawności*, Wydawnictwo Naukowe SWPS Academica, Warszawa 2008.

- Brzezińska A.I., Piotrowski K., *Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wylaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą Skali Wymiarów Tożsamości (DIDS)*, „Studia Psychologiczne” 2009, 47 (3), s. 93-109.
- Brzezińska A.I., Piotrowski K., *Polska adaptacja Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2010, 15 (1), s. 66-84.
- Brzezińska A.I., Piotrowski K., Garbarek-Sawicka E., Karowska K., Muszyńska K., *Wymiary tożsamości a ich podmiotowe i kontekstowe korelaty*, „Studia Psychologiczne” 2010, 49 (1), s. 81-93.
- Brzezińska A.I., Rycielska L., *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 19-30.
- Craig J., Draig F., Withers P., Hatton C., Limb K., *Identity conflict in people with intellectual disabilities: what role do service-providers play in mediating stigma?* “Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities” 2002, 15, s. 61-72.
- Dagnan D., *Interwencje psychospołeczne u osób niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób niepełnosprawnych intelektualnie*, red. N. Bouras, G. Holt, (przeł. Magdalena Grzesiak) Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2010, s. 364-373.
- Dukes E., McGuire B.E., *Enhancing capacity to make sexuality-related decisions in people with an intellectual disability*, “Journal of Intellectual Disability Research” 2009, 53 (8), s. 727-734.
- Erikson E.H. (), *Childhood and society*, Norton, New York 1950.
- Erikson E.H. (), *Human strength and the cycle of generations*, [w:] *Insight and responsibility: lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight*, red. E.H. Erikson, Norton, New York 1964, s. 111-157.
- Gajdzica Z., Najmrocki Ł., *Wybrane uwarunkowania i życiowe konsekwencje drugoroczności uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej*, red. A. Klinik, J. Rottermund, Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 217-229.
- Hatton C., *Psychosocial interventions for adults with intellectual disabilities and mental health problems: A review*, “Journal of Mental Health” 2002, 11, s. 357-373.
- Julius M., *Identität, Selbstkonzept von Menschen mit geistiger Behinderung*, „Behindertenpädagogik” 2002, 39 (2), s. 175-194.
- Kowalik S., *Psychologia niepełnosprawności umysłowej*, [w:] *Psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 135-156.
- Krośniak-Kiszka B., *Sens życia a trud samostanowienia. Rozważania nad problemem wychowania młodzieży z deficytem intelektualnym do doświadczenia sensu życia*, [w:] *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej*, red. A. Klinik, J. Rottermund, Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 45-57.
- Leutar Z., Mihoković M., *Level of knowledge about sexuality of people with mental disabilities*, “Sexuality and Disability” 2007, 25 (3), s. 93-109.
- Liberska H., *Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie*, [w:] *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, red. B. Harwas-Napierała, H. Liberska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007, s. 53-74.
- Luyckx K., Goossens L., Soenens B., *A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: change dynamics in commitment forma-*

- tion and commitment evaluation, "Developmental Psychology" 2006, 42 (2), s. 366-380.
- Luyckx K., Schwartz S.J., Berzonsky M.D., Soenens B., Vansteenkiste M., Smits I., Goossens L., *Capturing ruminative exploration: extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence*, "Journal of Research in Personality" 2008, 42, s. 58-82.
- Luyckx K., Soenens B., Vansteenkiste M., Goossens L., Berzonsky M.D., *Parental psychological control and dimensions of identity formation in emerging adulthood*, "Journal of Family Psychology" 2007, 21 (3), s. 546-550.
- Marcia J.E., *Development and validation of ego-identity status*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1966, 3 (5), s. 551-558.
- Marcia J.E., *Identity in adolescence*, [w:] *Handbook of adolescent psychology*, red. J. Adelson, John Wiley and Sons, New York 1980, s. 159-187.
- Markowetz R., *Identität, soziale Integration und Entstigmatisierung*, „Gemeinsam Leben: Zeitschrift für integrative Erziehung“ 2000, 3, s. 112-120.
- Opatowska A., Galkowski T., *Świadomość seksualna osób dorosłych z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną*, „Przegląd Seksuologiczny” 2010, 21 (6), s. 4-11.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka* (przeł. Janina Kołodzka), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Piercy M., Townsend W., *Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques*, "American Journal on Mental Retardation" 2002, 107 (5), s. 352-360.
- Rękosiewicz M., *Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną w fazie późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości* (praca magisterska niepublikowana), Instytut Psychologii UAM, Poznań 2011.
- Rękosiewicz M. (w druku), *Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną w późnej adolescencji i wylaniającej się dorosłości: dane z badań porównawczych*, „Studia Psychologiczne”.
- Rola J., *Poczucie osamotnienia a depresja dziecka z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej*, red. A. Klinik, J. Rottermund, Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 137-145.
- Schuppener S., *Muss die Identität bei Menschen mit geistiger Behinderung beschädigt sein?* [w:] *Identität, geistige Behinderung und seelische Gesundheit. Dokumentation der Arbeitstagung der DGSG am 14.11.2008 in Kassel*, red. G. Dobsław, T. Klaus, Eigenverlag der DGSG, Berlin 2009, s. 45-57.
- Schwartz S., *The evolution of eriksonian and neo-eriksonian identity theory and research: a review and integration*, "Identity: An International Journal of Theory and Research" 2001, 1 (1), s. 7-58.
- Stavrakaki C., Lunskey Y., *Depresja, lęk i zaburzenia adaptacyjne u osób niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób niepełnosprawnych intelektualnie*, red. N. Bouras, G. Holt (przeł. Monika Kantorska-Janiec), Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2010, s. 123-142.
- Stelter Ż., *Budowanie tożsamości przez osoby niepełnosprawne*, [w:] *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, red. B. Harwas-Napierała, H. Liberska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007, s. 181-205.
- Stelter Ż., *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.

- Talbot T.J., Langdon P.E., *A revised sexual knowledge assessment tool for people with intellectual disabilities: is sexual knowledge related to sexual offending behavior?* "Journal of Intellectual Disability Research" 2006, 50 (7), s. 523-531.
- Tonge B., *Psychopatologia dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób niepełnosprawnych intelektualnie*, red. N. Bouras, G. Holt, (przeł. Monika Kantorska-Janiec), Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2010, s. 100-122.
- Zion E., Jenvey V.B., *Temperament and social behavior at home and school among typically developing children and children with intellectual disability*, "Journal of Intellectual Disability Research" 2006, 50 (6), s. 445-456.