

Jarosław Bąbka

Uniwersytet Zielonogórski [j.babka@wns.uz.zgora.pl]

ORCID: 0000-0002-8675-553X

Przejawy i uwarunkowania tożsamości negatywnej u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Abstrakt: W artykule podjęto problem tożsamości negatywnej, wyrażającej się w zachowaniach ryzykownych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Tożsamość negatywna może mieć u dorastających charakter przejściowy, ale może też zostać utrwalona na skutek różnych czynników, co w dalszej perspektywie prowadzi do negacji norm kulturowych i prawnych oraz przyswajania kultury przestępczej. Kontekst teoretycznych rozważań stanowi koncepcja, socjalizacji w opracowaniu Klausa Hurelmana, ujęcie psychospołecznego rozwoju ego według Erica H. Eriksona, koncepcja społecznego środowiska rozwoju Urie Bronfenbrennera, a także rozważania na temat ponowoczesności Zygmunta Baumana i społeczeństwa ryzyka Ulricha Becka. Analiza i interpretacja wyników badań jakościowych pozwoliła potwierdzić występowanie zachowań trudnych u adolescentów z niepełnosprawnością intelektualną oraz zidentyfikować cztery grupy czynników ryzyka tożsamości negatywnej: 1) dotyczących dysfunkcyjności środowiska rodzinnego, (2) związanych ze szkołą oraz nieadekwatną ofertą edukacyjną, (3) odnoszących się do niepełnosprawności i reakcji na nią otoczenia społecznego, (4) uwzględniających przemiany społeczno-kulturowe.

Słowa kluczowe: adolescencja, czynniki ryzyka, niepełnosprawność intelektualna, tożsamość negatywna.

Wprowadzenie

Podjęty w opracowaniu problem kształtowania się tożsamości negatywnej osób z niepełnosprawnością intelektualną wydaje się szczególnie ważny dla pedagogiki specjalnej oraz pedagogiki resocjalizacyjnej, choć mało jeszcze rozpoznany. Niepełnosprawność jest jednym z czynników, który zniekształca informacje człowieka o sobie (Oleś 2008, s. 253–257). Niewiele jest opracowań dotyczących zagadnienia formowania się tożsamości u osób z niepełnosprawnością intelektualną, w tym czynników ryzyka tożsamości negatywnej. Adolescenci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, tak jak ich pełnosprawni rówieśnicy, doświadczają kryzysu tożsamościowego (Wysocka 2010; s. 398–408; Rękosiewicz 2012, s. 49–62; Rękosiewicz 2018, s. 1798–1807). Z badawczego punktu widzenia ważne było ustalenie czy młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w okresie dorastania i kryzysu tożsamościowego, w którym ma miejsce utrata stabilności oraz pomieszanie ról dziecka i dorosłego, przejawia tożsamość negatywną wyrażającą się w bójkach, przezywaniu się, próbowaniu czym są papierosy, alkohol, narkotyki itp. Tożsamość negatywna ma charakter rozwojowy oraz przejściowy, co wiąże z czasową identyfikacją młodych ludzi z wartościami i zachowaniami, które nie są aprobowane, ale na skutek różnych czynników może zostać utrwalona (Erikson 2004). Eriksonowski model rozwoju tożsamości wykorzystuje się do wyjaśniania zjawisk psychopatologicznych (Hamachek 1988, s. 354–360). Niepełnosprawność intelektualna może utrudniać proces socjalizacji i powodować nadmierną podatność młodzieży na wpływy rówieśników, a także rozumienie i przestrzeganie norm prawnych i obyczajowych obowiązujących w społeczeństwie. Badania dowodzą, że niepełnosprawność intelektualna nie jest jedynym predyktorem u młodzieży zachowań antyspołecznych (Leśniak 2019; Beart i in. 2005, s. 47–56). Celem opracowania jest analiza i interpretacja wyników badań pod kątem: (1) opisanego zachowań ryzykownych u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w okresie wczesnej adolescencji oraz (2) zidentyfikowanie czynników odgrywających znaczenie w procesie formowania się tożsamości negatywnej.

Przegląd badań dotyczących zachowań ryzykownych młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną

Problematyka zachowań ryzykownych u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną jest podejmowana w polskiej literaturze przedmiotu, w kontekście szerszego zjawiska jakim jest niedostosowanie społeczne¹, ale ciągle jeszcze

.....

¹ Zagadnienie niedostosowania społecznego definiuje się jako „nieumiejętność funkcjonowania w rolach społecznych oraz przyjmowania aprobowanych sposobów zaspokajania potrzeb mierzonych poziomem przyswojenia lub akceptowania desygnatów tych ról” (Konopczyński 2014, s. 16).

w sposób niewystarczający. Co prawda dokonuje się analizy porównawczej, ale brakuje zgodności czy niedostosowanie społeczne częściej występuje u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną niż w grupie osób w normie intelektualnej. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną przejawiali wyższy poziom zachowań antyspołecznych niż ich pełnosprawni rówieśnicy, choć wskaźniki w obu grupach utrzymywały się na średnim poziomie (Leśniak 2019). Według innych badań, u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, w porównaniu z uczniami w normie, odnotowano niższy poziom agresywności, napastliwości fizycznej, negatywizmu, podejrzliwości, drażliwości i poczucia winy. Agresja wyrażała się głównie w werbalnej napastliwości, w tym wulgaryzmach, krzykach, groźbach (Mikrut 2002; Żywanowska 2009). Badania potwierdzają skłonność dziewcząt i chłopców z niepełnosprawnością intelektualną do używania wulgaryzmów. Dziewczęta częściej były skłonne do aroganckich zachowań wobec nauczycieli, wyśmiewania kolegów, zaś chłopcy do rozwiązywania konfliktów przy użyciu siły (Olszewski 2005).

W związku z wcześniejszym rozwojem idei normalizacji, problematyka zachowań antyspołecznych u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną cieszy się zdecydowanie większym zainteresowaniem u badaczy zachodnich. Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną częściej przejawiała problemy emocjonalne oraz zachowania antyspołeczne niż grupa porównawcza w normie intelektualnej (Dekker i in. 2002, s. 1087–1098; Dickson i in. 2005, s. 820–826). Nie obce tej grupie badanych były złe relacje z rówieśnikami, wandalizm, kradzieże. Agresja u młodzieży wyrażała się w zależności od stopnia niepełnosprawności. Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną częściej przejawiały agresję werbalną (Crocker i in. 2014, s. 1032–1044). Wyniki badań budzą niepokój na temat palenia papierosów, spożywania alkoholu, okazjonalnego lub regularnego zażywania narkotyków przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną (Schijven 2015). Inicjacja zachowań ryzykownych związana z paleniem tytoniu, piciem alkoholu oraz używaniem narkotyków częściej prowadziła do nadużyć i uzależniania w grupie badanych z niepełnosprawnością intelektualną w porównaniu z osobami pełnosprawnymi (Alfaro i in. 2016, s. 118–131). Zidentyfikowano reaktywność emocjonalną jako czynnik, który zwiększał ryzyko palenia papierosów przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną, a także odnotowano dużą podatność badanych na wpływy rówieśników (Pavlović i in. 2019, s. 259–265). Młodzież z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzowała skłonność do niebezpiecznego seksu, a także podatność na wykorzystanie seksualne (Gill 2015; Normand i in. 2016, s. 99–110).

Autorzy są zgodni, że opisane zachowania ryzykowne występują zarówno wśród młodzieży pełnosprawnej, jak i z niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto zachowania antyspołeczne oraz zaburzenia w zachowaniu młodzieży należy wiązać z adolescencją jako etapem zwiększonego rozwojowego ryzyka, co uzasadnia przyjmowanie w badaniach perspektywy tożsamościowej (Urban 2007). Ciągłe jeszcze za mało wiemy w jaki sposób przebiega proces formowania się tożsamo-

ści u adolescentów z defektem intelektualnym, a także jakie czynniki stanowią zagrożenie niedostosowaniem społecznym. W literaturze zachodniej zaznacza się nurt badań dotyczący tożsamości ludzi dotkniętych niepełnosprawnością intelektualną (Levy-Schiff i in. 1990, s. 541–549; Beart i in. 2005, s. 47–56; Logeswaran i in. 2019, s. 533–543). Badania nie dają jednoznacznych odpowiedzi, ale wynika z nich, że u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest możliwy rozwój w kierunku statusu tożsamości osiągniętej, pomimo ograniczeń poznawczych, a także występuje u nich podobna kolejność i struktura rozwoju tożsamości (za wyjątkiem głębszej niepełnosprawności) (Levy-Schiff 1990, s. 541–549; Rękosiewicz, 2012 s. 49–62). Sfera poznawcza jest ważnym, ale nie jest jedynym predyktorem mającym wpływ na tożsamość młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną (Dorozenko 2015, s. 1345–1364). Wśród czynników ryzyka wymienia się: niski status społeczno-ekonomiczny rodziny, styl wychowania i stopień kontroli rodzicielskiej, depryzację społeczną, dyskryminację i naznaczanie piętnem upośledzonego, szczególnie w środowisku szkolnym, a także problemy ze zdrowiem fizycznym i psychicznym, niską samoocenę, poczucie inności, wysoki poziom lęku (Shogren i in. 2006, s. 37–52; Cooney 2006, s. 432–444; Maiano i in. 2018, s. 235–255).

W opracowaniu zdecydowano się na wykorzystanie kategorii pojęciowej tożsamość negatywna w celu opisu zachowań ryzykowanych, których nie należy nie lekceważyć w biografii osób z niepełnosprawnością intelektualną. Koncepcja tożsamości negatywnej ma szczególne zastosowanie w odniesieniu do różnych grup społecznych narażonych na niepomyślną socjalizację, niedostosowanie społeczne, wykluczenie (Hamachek 1988, s. 354–360; Hihara i in. 2018, s. 325–333). Tożsamość negatywna może zostać utrwalona na skutek różnych czynników oraz stać się trwałym elementem osobowości jednostki², co wiąże się z negacją norm kulturowych i prawnych oraz przyswajaniem kultury przestępczej. Niepokojące zjawisko utrwalania się tożsamości negatywnej dokumentują prace dotyczące czynników kryminogennych u młodzieży (Mościcka 1970), funkcjonowania nieletnich w zakładzie poprawczym (Bartkowiec 1983), czy też przestępczości oraz izolacji penitencjarnej osób z niepełnosprawnością intelektualną (Pustkowiak 2005, s. 30–39; Malinowska 2018, s. 9–19).

Koncepcje wyjaśniające proces formowania się tożsamości negatywnej jako teoretyczne zaplecze badań własnych

Rozważania dotyczące tożsamości negatywnej osadzono w koncepcji socjalizacji według Klause Hurrelmana. Jednostka, aby mogła dobrze funkcjonować

.....

² Tożsamość negatywna została opisana w badaniach dotyczących młodzieży japońskiej w normie intelektualnej, która charakteryzowała się cynizmem, niskim zaufaniem społecznym, silną wrogością wobec innych (Hihara i in. 2019, s. 24–32).

w świecie musi posiadać tzw. autokoncepcję (koncepcję siebie) – tożsamość (Hurrelmann 1994). Autor zakładał możliwość niepomysłnej socjalizacji jednostki, co rodzi ryzyko pojawienia się „psychicznie lub społecznie dewiacyjnych form działań i zachowań stwarzających komplikacje w dalszym przebiegu rozwoju osobowości” (Hurrelmann 1994, s. 68). Szeroka perspektywa koncepcji socjalizacji pozwoliła wykorzystać w analizach inne teoretyczne ujęcia. Przyjęto, że tożsamość człowieka to zespół wyobrażeń, uczuć, doświadczeń, wspomnień i projektów, które odnosi on do siebie. Tożsamość jednostki dotyczy osobistego i społecznego wymiaru. Na tożsamość osobistą składają się indywidualne przekonania, zainteresowania, potrzeby, motywy, wartości. Tożsamość społeczna dotyczy struktury „My” oraz wyraża się powiązaniem jednostki z innymi ludźmi oraz identyfikowaniem się z ich celami, wartościami i zasadami postępowania (Brzezińska 2000). Proces kształtowania się tożsamości trwa od dzieciństwa po dorosłość, choć okres kulminacyjny związany z kryzysem tożsamościowym przypada na dorastanie (Erikson 2000, 2004). Z koncepcji E.H. Eriksona (2000) wynika, że na proces formowania się tożsamości w okresie dorastania należy patrzeć przez pryzmat wcześniej rozwiązanych kryzysów psychospołecznych, takich jak: ufność vs. brak ufności, autonomia vs. wstyd, zwątpienie, inicjatywa vs. poczucie winy, pracowitość vs. poczucie niższości. James E. Marcia (1966, s. 551–558), jako kontynuator prac E.H. Eriksona, wyodrębnił różne statusy tożsamości: rozporoszoną, nadaną, moratoryjną, osiągniętą. Według Alana Watermana (1982, s. 341–358) w procesie kształtowania się tożsamości u jednostki można mówić o zmianach progresywnych, zatrzymaniu się rozwoju na jakimś z etapów, albo powrocie do niższego statusu. Autorzy traktowali kryzys tożsamościowy jako trudny czas dla jednostki ze względu na konieczność eksperymentowania, dokonywania wyborów, a także uczenia się nowych ról. E. H. Erikson (2004) dostrzega u młodzieży w okresie adolescencji zagrożenie przyjęcia tożsamości negatywnej, która wyraża się w nieakceptowanych zachowaniach, będących na granicy pomiędzy normą a patologią. Autor podaje przykłady wypowiedzi pacjentów, które pozwalają zrozumieć istotę tożsamości negatywnej: „ (...) wypowiedź młodej kobiety: <<Przynajmniej w rymsztoku jestem geniuszem>>, opisując ulgę wynikającą z całkowitego zamkniętego wyboru tożsamości negatywnej. Takiej ulgi poszukują młodzi ludzie w klikach i gangach, wśród homoseksualistów, narkomanów i społecznych cyników” (Erikson 2004, s. 129). Tożsamość negatywna, wyrażająca się w ryzykownych i nieakceptowanych zachowaniach, może mieć charakter przejściowy i wtedy spełni korzystną rolę dla rozwoju jednostki. Młody człowiek przezwycięża rozproszenie, a także lepiej rozumie co jest dobre, a co jest złe, uczy się norm obyczajowych oraz prawnych (Brzezińska i in. 2015). Tożsamość negatywna na skutek różnych czynników (tkwiących w jednostce oraz otoczeniu) może zostać utrwalona, a wtedy jest mało podatna na zmiany, bo staje immanentną częścią osobowości człowieka.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie funkcjonują w społecznej próżni, a także nie omijają ich gwałtowane przemiany cywilizacyjno-kulturowe.

Koncepcja Urie Bronfenbrennera (1979) pozwala analizować rodzinę, szkołę jako mikrosystem, tj. podstawowe siedlisko funkcjonowania młodzieży, na które mają wpływ uwarunkowania egzosystemowe i makrosystemowe, np. stan gospodarki, polityka oświatowa czy też wartości oraz normy społeczne rozpowszechnione w kulturze. O tym, że we współczesnych czasach przemiany makrosystemowe mogą stanowić różne układy czynników ryzyka oraz nasilać u jednostek trudności związane z samookreśleniem świadczy argumentacja przedstawiona w koncepcji społeczeństwa ponowoczesności według Zygmunta Baumana (2000, 2001) czy społeczeństwa ryzyka, opracowana przez Ulricha Becka (2002). Wymienione koncepcje pozwalają ukazać kontekst funkcjonowania współczesnego młodego człowieka, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, jako chaos, ambiwalencję norm i wartości, brak ciągłości kulturowej, presję natychmiastowości, konsumeryzm, rywalizację, niepokój egzystencjalny, utratę poczucie pewności. Współczesnemu człowiekowi wydaje się, że ona sam kreuje swoją tożsamość (Ritzer 2003; Melosik 2007; Wysocka 2010). Amadeusz Krause (2004, s. 162) słusznie zauważył, że „Upośledzenie umysłowe nie tyle uodparnia na te zmiany, co opóźnia ich internalizację”. Rozszerzając myśl autora można dodać, że niepełnosprawność intelektualna nie uodparnia człowieka na zagrożenia wynikające z przemian społeczno-kulturowych, za to może utrudniać proces adaptacji w dynamicznie zmieniającym się świecie oraz funkcjonowanie w rolach społecznych.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Badania dotyczące tożsamości nie są łatwe do realizacji z osobami z lekką niepełnosprawnością intelektualną, z tego względu, że mają one trudności ze zrozumieniem pytań oraz udzielaniem odpowiedzi wymagających abstrakcyjnego myślenia (VanDer Nagel 2013, s. 87–92). Przyjęto stanowisko zachodnich autorów postulujących prowadzenie badań mających na celu analizę doświadczeń oraz wypowiedzi osób z niepełnosprawnością intelektualną, aby ukazywać różne aspekty ich tożsamości (Beart i in. 2005). W celu zebrania materiału empirycznego zastosowano metodę dialogową. Przypomina ona wywiad narracyjny, ale dodatkowo polega na swobodnie prowadzonej rozmowie, próbie dialogu, co w przypadku badanej grupy znajduje uzasadnienie. Rozmowy z młodzieżą dotyczyły ich zainteresowań, relacji z rodzicami, nauki w szkole, relacji z rówieśnikami, a także uwzględniały zagadnienie wagarowania, agresji fizycznej i werbalnej, używania substancji psychoaktywnych i podejmowania innych ryzykownych zachowań. Użytkany materiał empiryczny zinterpretowano wykorzystując założenia metody hermetyczno-fenomenologicznej, która pozwala ukazać przeżywany świat badanych osób, zrozumieć sens i znaczenie, jakie nadają one gromadzonym doświadczeniom w różnych sytuacjach życiowych (Ablewicz 1994). Analiza i interpretacja wyników badań umożliwiła udzielenie odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

(1) Jakie ryzykowne zachowania, wskazujące na tożsamość negatywną, przejawia młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną?, (2) Jakie czynniki odegrały znaczenie w procesie formowania się tożsamości negatywnej u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w okresie wczesnej adolescencji? W badaniach, za zgodą rodziców, wzięło udział czternastu uczniów w wieku 16–17 lat, którzy posiadali orzeczenie o lekkiej niepełnosprawności intelektualnej. Rozmowy indywidualne z młodzieżą celowo przeprowadziły dwie studentki pedagogiki, które posiadały wiedzę na temat upośledzenia umysłowego, a także zostały przygotowane do uczestnictwa w projekcie. Młody wygląd studentek realizujących badanie oraz ich komunikatywność spowodowały, że dorastający nie przejawiali wobec nich dystansu, czuli się swobodnie, używali naturalnego języka, jakim posługiwali się w relacjach z rówieśnikami, dzielili się doświadczeniami, o których zapewne nie powiedzieliby autorowi niniejszego artykułu. Wypowiedzi młodzieży były zapisywane. Badania zrealizowano za zgodą dyrektorów w dwóch Specjalnych Ośrodkach Szkolno-Wychowawczych w województwie lubuskim i łódzkim. W celu zapewnienia anonimowości wypowiedzi oznaczono kodami (W – wywiad, Ch – chłopak, Dz – dziewczyna, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 – numeracja osób z którymi przeprowadzono rozmowy).

Przejawy tożsamości negatywnej w okresie dorastania jako etapu rozwojowego ryzyka

W psychopatologii rozpowszechnione jest stanowisko, że dorastanie jest z swojej natury etapem największego rozwojowego ryzyka (Oleszkowicz, Senejko 2013). Chodzi o zmiany w związane ze skokiem pokwitaniowym, utratę kontroli nad ciałem, zwiększoną drażliwość, podatność na wpływ grupy rówieśniczej. Pomieszanie ról dziecka oraz dorosłego wiąże się „rozwojową koniecznością”, eksperymentowania oraz podejmowaniem przez młodych ryzykownych zachowań, takich jak: wagary, bójki, palenie papierosów, picie alkoholu, używanie narkotyków, przypadkowe uprawianie seksu, używanie wulgarnych słów.

Z analizy materiału empirycznego wynika, że wagary są udziałem dorastających osób biorących udział w badaniu. Świadczą o tym następujące wypowiedzi: *W tamtym roku chodziłem dużo na waksy. Wiesz ja myślałem, że to fajne i że będę mieć więcej kolegów, ale oni i tak chodzili w swoją stronę (W-1-Ch); Zawsze uciekam z kimś. Nie lubię chodzić sama na wagary, bo jest nudno. Wszyscy w szkole uciekają. Bardzo dużo wagarują (W-1-Dz); Chodzimy (mowa o wagarach – J.B.). Idziemy wszyscy i jest fajnie. Jak idą, to też idę, co będę jak ta koza? (W-2-Ch). Bójki są udziałem zarówno dorastających dziewcząt, jak i chłopców: *Biję się. Bo gadają głupoty. Bo mówią, że jestem puszczalska. To zawsze mówią te same dziewczyny, co same są puszczalskie, bo robią loda tym z zawodówki w kiblu (W-Dz-1); Tu wszyscy się biją. Nie bijesz się to jesteś słaby. Nie wiem czy to jest złe (W-Ch-3);**

Mój chłopak się bił o mnie. Buraka skopał dla mnie (W-Dz-2); Koledzy wtajemniczyli mnie, że raz na jakiś czas chodzą do różnych sklepów i kradną coś, a że ja jestem taki mały, to nikt nie wpadnie na to, że jestem do tego zdolny. Odmówiłem. Tylko od tego czasu skończyła się nasza przyjaźń. Gry wracałem ze szkoły, to napadli na mnie i pobili mnie i powiedzieli, że jak komus powiem, to pożałuję (W-Ch-4); Jak się napięprzają i lubię ich, to pomogę. Bicie to sport, ale bije tylko tych, których nie lubię (W-Ch-5). Badani palą papierosy i piją alkohol, pomimo tego, że są niepełnoletni. Sięganiu po papierosy i alkohol przez badanych sprzyja łatwość w dostępie do tego używek oraz duża podatność młodzieży na wpływy rówieśników: Palitał. Dali mi, żebym spróbowała, inaczej by się śmiali i wyzywali (W-Dz-1); Pierwszy raz palitał jak miałam chyba 12 lat, bo mnie mój chłopak namówił i mówił, że to fajne. Myślę, że to fajnie wygląda jak dziewczyna pali. Jak bym nie piła z nimi, to co by było? Nikt by mnie nie lubił (W-Dz-3); Pamiętam jak pierwszy raz zapaliłem papierosa. Banda z dziewiątki stała i jarali szlugi. Gdy przechodziłem obok zagadali do mnie "Plama", chodź zajarać. No co miałem odmówić? Strasznie zaczęłam kaszleć, ale nie pokazałam tego po sobie. Chciałem być równy im. No i w tym czasie codziennie chodziliśmy razem zajarać (W-Ch-4).

Palenie papierosów oraz picie alkoholu wynika również z potrzeby zaimponowania młodszymi uczniami oraz chęci zmanifestowania zmian w statusie – z dziecka na dorosłego: *Na przerwie trzeba puścić dymka, bo maluchy patrzą i zazdroszczą (W-Dz-4); Nie chciałam, ale zawsze się dzielimy, jak nie wypijam to Ada i Domi mówią, że jestem frajer i dzieciak, a tak nie lubię (W-Ch-5); Jak byłem w szóstej klasie podstawówki, to pierwszy raz się upiłem. Mój brat kupił sobie alkohol. To było Okocim. Dał mi jedno piwko na spróbowanie. Posmakowało mi, to mi dał drugie. Wtedy pamiętam, że poczułem się inaczej, a jakby wszystko to co siedziało we mnie do tej pory ze mnie zeszło, ta cała złość. Drugim razem rodzice robili jakąś imprezę. Gdy wyszli na dwór zapalić, to spróbowałam jak smakuje wódka (W-Ch-6). Badani wiedzą co to są narkotyki, ale tylko niektórzy z nich doświadczyli działania środków psychoaktywnych: Spróbowałam jak miałam chyba 13 lat Acodinu. Brałam żeby mieć bombę. Nie płaciłam za to, a dobrze się bawiłam (W-Dz-1); Maryha jest spoko. Fajna faza. Można nieźle banie kręcić i takie sprawy. Po amfie było mi źle. Rzygałem i nie mogłem wstać z łóżka (W-Ch-2); Maryśka nie jest zła. Ma się fajnie. Raz mi się wydawało na fazie, że pływam po schodach. Można zdobyć wściekłego psa, albo diabolo jak się nie ma kasy na maryskę (W-Ch-3).*

Z badań wynika, że dziewczęta szybciej niż chłopcy przeszły inicjację seksualną oraz przyznawały się do przypadkowego uprawiania seksu: *Nie wiem czy to złe, czy z miłości, czy nie. Ja jeszcze coś z tego potrafię mieć. Różne rzeczy z tego mam (W-Dz-1); Czasami robiłam seks za różne rzeczy. To nic złego, bo dostałam za to dużo rzeczy. Pierwszy raz poszłam do łóżka jak miałam 14 lat. To był kolega, który mi potem doładował telefon. To było takie zwykłe, nic specjalnego (W-Dz-3). Z rozmów z dziewczętami wynika, że nie posiadają wiedzy na temat antykoncepcji oraz konsekwencji współżycia: *Nie wiem jak zachodzi się w ciążę. Nie wiem, jako**

to się robi. Może przez seks analny. Myślę, że może to być seks analny (W-Dz-1); Antykoncepcja to chyba jakieś lekarstwa, ale nie wiem jakie (W-Dz-3).

Przedstawione wypowiedzi są również egzemplifikacją języka dorastających z niepełnosprawnością intelektualną. Język badanych, podobnie jak młodzieży w normie intelektualnej, charakteryzuje się emocjonalnością, żartobliwością, a także nasycony jest wyrażaniami wulgarnymi, brutalnymi oraz obscenicznymi (Orzóg, 2007, s. 163). Język jest narzędziem myślenia człowieka o sobie, a także o innych, a więc pełni ważną funkcję w procesie formowania się tożsamości osobistej i społecznej. Język jest tym, co łączy ludzi w grupy. Dorastający otrzymują impulsy werbalne, aby dostosować się do komunikacyjnych wymogów obowiązujących w danej wspólnoty. Badani chętnie opowiadali na pytanie jak się zachowują, co mówią na innych, gdy się zdenerwują: *Mówię, że są dupki, mówię rozepchana szpairo, mokra szczoto, głupia kuro, frajerze, cwelu. Jak mnie denerwują, to tak mówię (W-Ch-2); Wyzywam, że są szmaty, kurwy. Jak mnie ktoś wkurzy, to też wyzywam. Jak się zdenerwuję, to nawet przeklnę. Mówię, że są ciule, że ich matki na rynku dają, to mi spokój dadzą (W-Dz-6); Dopingować kolegów trzeba i jak mają problem to pytam: Masz coś do mnie suko? (W-Ch-7).* Opisany język świadczy o procesie formowania się tożsamości negatywnej u dorastających z niepełnosprawnością intelektualną.

Czynniki sprzyjające formowaniu się tożsamości negatywnej u młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Na podstawie analizy wyników badań udało się wyodrębnić następujące grupy czynników, które przyczyniły się do przejawiania przez młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną tożsamości negatywnej: (1) dotyczących dysfunkcyjności środowiska rodzinnego, (2) związanych ze szkołą oraz nieadekwatną ofertą edukacyjną, (3) odnoszących się do niepełnosprawności i reakcji na nią otoczenia społecznego, (4) uwzględniających przemiany społeczno-kulturowe, które przenikały do węższych siedlisk (mikrosystemów) funkcjonowania młodzieży. Celowo użyto określenia grupa czynników, ponieważ w ich obrębie można na podstawie kolejnych badań wyodrębnić wiele innych faktorów.

Dysfunkcyjność środowiska rodzinnego

Na podstawie wypowiedzi udało się zidentyfikować czynniki, które dotyczyły dysfunkcji w rodzinie związanych z wychowaniem oraz opieką nad dziećmi. O niekorzystnych warunkach ekonomiczno-społecznych, które sprzyjają dziedziczeniu habitusu społecznego osoby upośledzonej świadczy następująca wypowiedź:

Mieszkam z mamą i jej bratem, czyli moim wujkiem. Oni też są niepełnosprawni. Dostają rentę na głowę. Są na rencie od psychiatry. Więc w sumie, nie miałem innego wyjścia, też musiałem się urodzić nienormalny (W-Ch-8). Innym faktorem jest brak poczucia bezpieczeństwa w rodzinie, słabe zainteresowanie rodziców oraz opiekunów sprawami dzieci: *Ciągle się przeprowadzamy. Nie ma jak dojechać do szkoły, nie ma jak pojechać do chłopaka, ale mama nie myśli o nas tylko o tych swoich nowych (mężczyznach – J.B.) (W-Dz-1).* Niektórzy badani byli wychowywani przez dziadków oraz partnerów jednego z rodziców, a także skarżyli się na zerwane więzi rodzinne: *Kiedyś tam bym chciał wrócić. To mój dom. Tam są nadal moje rzeczy, ale teraz muszę z babcią być, bo jeszcze nie mam osiemnastki (W-Ch-3).* Okres dorastania wiąże się z pogorszeniem się relacji młodzieży z rodzicami oraz partnerami jednego z rodziców. Potwierdzają to wypowiedzi: *Stary mówi, że taki debil jestem i darmozjad. Stara się drze na ojca i wtedy ja wychodzę do piwnicy do rowerów (W-Ch-4); Nie lubię rozmawiać z Andrzejem (partnerem matki – J.B.). Niby zły nie jest, ale to nie jest dla mnie żaden ojciec i nie będzie mi gadał co robię źle. On ciągle gada. Czasami zatykam uszy od tego gadania (W-Dz-3).* Na efekty wychowania badanych osób miały również wpływ negatywne wzory zachowania się w rodzinie: *Ojca nie mam. On tylko pije i jeszcze wstyd na całą wiochę robi. Pijany jeździ skuterem, a potem go policjant przyprowadza (W-Ch-5).* Niepokojące jest, że inicjacja związana z paleniem papierosów oraz piciem alkoholu odbywała się za przyzwoleniem rodziców lub opiekunów, co świadczy o demoralizacji w środowisku rodzinnym: *Alkohol to wódka i piwo. Lubię czasami wypić, bo wtedy jestem spokojna. Wujek (partner mamy – J.B.) dał mi i powiedział, że będzie fajnie (W-Dz-4); Tata czasami da mi piwa jak jesteśmy na łowieniu ryb, ale mam mamie nic nie mówić i ty też nikomu nie mów. Jak jesteśmy z tatą, to też palimy, ale mama też nie wie i nie mów nic (W-Ch-5).*

Niedopasowana oferta edukacyjna

Wypowiedzi badanych osób burzą mit o szkole jako miejscu wspomagania rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną. Mamy do czynienia ze zjawiskiem niedopasowania się ucznia do szkoły i szkoły do ucznia. Młodzież, co prawda rozpoczęła kształcenie w szkole ogólnodostępnej, ale ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne, wynikające z niepełnosprawności intelektualnej, nie była w stanie sprostać wymaganiom. W konsekwencji badani zostali przeniesieni do szkolnictwa specjalnego: *W pierwszej klasie już na samym początku pani nauczycielka wzięła moją mamę na rozmowę i powiedziała, że sobie nie radzę i że najlepiej gdybym chodził do szkoły specjalnej. I tak się stało. Wylądowałem w dziewiątce (W-Ch-6).* Dla procesu formowania się tożsamości człowieka ważne jest pomyślnie rozwiązanie kryzysu psychospołecznego pracowitość vs. poczucie niższości w okresie późnego dzieciństwa. Według E.H. Eriksona (1967, s. 196)

myślenie jednostki w tym okresie koncentruje się wokół przekonania „Jestem tym, czego się uczę”. Szkoła wykazywała uczniom niekompetencję. Badani nie byli w stanie sprostać wymaganiom programowym, doświadczali poczucia nieadekwatności, niższości oraz stygmatyzacji piętnem „głupek”. Oto przykład: *Matka w wieku 8 lat wysłała mnie do normalnej szkoły, ale długo tam nie pobyłem bo mnie z niej wywalili. Bo chyba stwierdzili, że jestem na nią za głupi i wysłali mnie do dziewiątki. Tam do nauki zbytnio się nie przykładałem, bo mi się nie chciało. Większości w sumie i tak nie rozumiałem. Chodziłem bo musiałem, aby matka przez mnie nie miała problemów żadnych. W sumie też dlatego, że można było tam coś dobrego zjeść (W-Ch-4)*. Niepokojące jest, że kształcenie specjalne badanej młodzieży w późniejszym okresie kariery szkolnej kojarzyło się im z nudą: *Nie lubię szkoły, bo jest nudna. Nikogo tu nie poznaję, bo ciągle ci sami są. Nie mam ulubionych przedmiotów, bo wszystkie są nudne (W-Dz-2)*; *Szkoła kojarzy mi się z nudą. Pani Kasia cały czas chce żebym się uczyła i będę kiblować do emerytury (W-Dz-4)*; *Nuda, nie chce mi się gadać (W-Ch-8)*. Wypowiedzi badanych świadczyły o szkole jako instytucji opresyjnej: *Szkoła kojarzy się z więzieniem. Drą pały żeby ściszyć, nic tam nie mogę (W-Ch-7)*. Negatywny stosunek młodzieży do szkoły był spowodowany niską motywacją do nauki, brakiem poczucia sensu uczenia się, nieatrakcyjną ofertą programową, a także buntem młodzieńczym charakterystycznym dla okresu wczesnej adolescencji. Oto wybrane wypowiedzi: *Pani Marzena gada, że nie zdajemy do następnej klasy, chyba myśli, że my głupi jesteśmy z Adamem, a ona sama jest głupia (W-Ch-5)*; *Nie ma tutaj nic ciekawego. Gadają tylko i każą czytać. Głupoty gadają na lekcjach. Nie chce się tu siedzieć, więc mówię idziemy. Siedzimy w parku przy strumyku, ale jak pada, to siedzimy w budzie (szkole – J.B.), bo nie lubię mokrych włosów (W-Dz-8)*; *Czasami zapominam się uczyć, to uciekam żebym nie dostać jedynki z testu i nie lubię dyktand, bo są głupie (W-Dz-8)*. U podstaw pozytywnego wypowiadania się o szkole znajdowały się dobre relacje z młodszymi stażem pedagogami, a także atrakcyjność fizyczna nauczycielek: *Szkoła nie jest fajna, ale chodzić trzeba, to chodzę. Najlepsza jest informatyka, ale lubię też historię, bo pani jest młoda i nie krzyczy (W-Ch-1)*; *Lubię niemiecki, bo fajna pani jest. Jest na co popatrzeć, bo ma duże cycki (W-Ch-2)*; *Pani od niemieckiego jest młoda i inna od tych starych, co ciągle się drą i popatrzeć jest na co (W-Dz-6)*. Argumentacja chłopców świadczy o zainteresowaniu płcią przeciwną w okresie dorastania.

Stygmatyzująca reakcja otoczenia społecznego na niepełnosprawność intelektualną

Wśród czynników ryzyka w procesie formowania się tożsamości wymienia się stygmatyzującą rolę otoczenia społecznego, które wzmacnia poczucie inności. Ten czynnik ryzyka można wyjaśnić poprzez odwołanie się do Goffmanowskiej koncepcji piętna i zranionej tożsamości. Erving Goffman (2005) wyróżnił u osób

w jakiś sposób innych tzw. cechy zdyskredytowane, tj. widoczne na pierwszy rzut oka oraz cechy dyskredytujące niewidoczne od razu. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną są to mniejsze możliwości intelektualne. Kontynuatory prac E. Goffmana wiążą przypisywanie dewiacyjnego stygmatu człowiekowi ze względu na jego „Inność” z procesem spostrzegania i etykietowania (Beart i in. 2005). O tym, że stygmat niepełnej sprawności może stać się elementem tożsamości negatywnej jednostki świadczą wypowiedzi: *Boję się, że zawsze będą mi dokuczać i mówić na mnie głupek. Oni zawsze znajdą sobie powód, żeby się ze mnie śmiać* (W-Ch-4). W okresie dorastania niezmiernie ważna jest przynależność do grupy rówieśniczej. Dorastający z niepełnosprawnością intelektualną aspirują do bycia członkami grup rówieśniczych złożonych z osób pełnosprawnych. Niestety, nie zawsze znajdują akceptację u pełnosprawnych kolegów: *U mnie na podwórku nie ma fajnych osób. Oni śmieją się z mojego brata. On chce ich bić, ale to i tak mu nie pomoże. Boję się, że będą znowu się mnie się śmiać, ale i tak wolę być w tej szkole* (W-Dz-6); *Inni nas nie rozumieją, śmieją się z nas. Tacy jedni to nawet potrafili mnie obrzucić kasztanami* (W-Dz-8). Badani skarżą się, że byli ofiarami drwin oraz wyzwisk: *szczota, faza, nieudacznica* (W-Dz-6). Etykieta głupka, ucznia szkoły specjalnej, sprzyja społecznemu wykluczaniu młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, utrudnia procesy identyfikacji, a także formowanie się tożsamości społecznej: *Jak ktoś się ze mnie śmieje, to go leję. Wkurza mnie, że oni tak o mnie myślą. Przecież umiem tak jak oni gadać i wyglądam też tak jak oni* (W-Ch-3). Z wypowiedzi wynika, że dorastający z niepełnosprawnością intelektualną przejawiają agresję fizyczną w stosunku do pełnosprawnych rówieśników oraz wykorzystują ją jako sposób rozwiązywania konfliktów.

Przemiany społeczno-kulturowe

Zgodnie z założeniami ekologicznej koncepcji według Urie Bronfenbrennera (1978), kolejna grupa czynników odnosi się do przeobrażeń makrosystemowych, które przenikają do węższych siedlisk funkcjonowania człowieka, np. rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej. Kontekst funkcjonowania współczesnego człowieka można opisać jako chaos, ambiwalencję norm i wartości, zanik autorytetów, presję natychmiastowości, konsumeryzm. Jak już wcześniej wspomniano upośledzenie umysłowe nie uodparnia na te zmiany, może co najwyżej opóźnić ich internalizację. Współczesny kontekst funkcjonowania młodzieży oddaje wypowiedź dorastającego, zafascynowanego rapem, który opisuje świat następująco: *Słuchamy na ławkach nutę, bo w szkole nie każą. Nic z lekcji nie musimy mieć. To mój rap, to moja rzeczywistość. To mój rap, to moja rzeczywistość. Jakie życie taki rap. W nim zawarte jest wszystko. Jestem z tych MC, co pieprzą jak człowiekowi ciężko* (tekst z piosenki Peja). (W-Ch-7). We współczesnym świecie można zauważyć wzrost wrogości, nietolerancji, niechęci do inności. Telewizja dostarcza informacji o agre-

sywnych zachowaniach, burdach podczas, np. Świąta Niepodległości, bójkach kibiców, aktach przemocy wobec obcokrajowców, osób LGBT. Badane osoby, pomimo że same doświadczają nietolerancji, to przejawiają w swoich wypowiedziach wrogość, niechęć do innych ludzi: *Jak wiedzę taką szmatę w białych spodniach, to napierdalam, bo obraża braci i tych w posklejanych włosach też nie lubię* (W-Ch-7); *Głupia jesteś, przecież będą mi piłkarze płacić za to, że będę z nimi jeździć do Warszawy, Niemiec. A spać będę w hotelu. Kiedyś będę się nawalać, bo po meczu się leją z ciotami. Dlaczego będziesz się bić?* – pyta studentka: *Kurwa, jestem kibicem* (W-Ch-8). Badanym brakuje autorytetów. Z wcześniejszych wypowiedzi wynika, że nie są nimi rodzice, ani nauczyciele, z którymi mają złe relacje. Badani dostrzegają rozbieżności pomiędzy tym co mówią, a co robią dorośli: *Dorośli często kłamią. Gadają nam o dobroci a sami oszukują jak mogą. Jak ktoś jest dorosły, to może wszystko. Moja mama zawsze się czepia, że za długo jem, za dużo oglądam telewizję, że się kłócę. A sama nie widzi co robi* (W-Ch-2). Jest prawdopodobne, że w otoczeniu dorastających źle mówi się o szkole i nauczycielach, skoro jeden z chłopców wypowiedział się następująco: *Nauczyciele gównu uczą, mówią że jakaś hołota, kasę ciągnie* (W-Ch-5). Dorastający z niepełnosprawnością intelektualną cenią dobra materialne, co jest związane rozpowszechniającym się konsumeryzmem. Chęć posiadania różnych dóbr materialnych stanowi usprawiedliwienie łamanie norm społecznych: *Czasami robiłam seks za różne rzeczy. To nic złego, bo dostałam za to dużo rzeczy* (W-Dz-1); *Kiedyś wzięłam od mamy 10 zł. Potrzebowałam na płyty. Mama była strasznie zła. To chyba nic złego kradzież* (W-Ch-1); *To nie jest złe kraść. Jak ktoś ma więcej, to czemu ja nie mogę mieć?* (W-Ch-3). Źródłem wiedzy dla młodych ludzi na temat tego co jest modne oraz warte pożądania są programy telewizyjne, takie jak: Kuba Wojewódzki, Świat według Kiepskich, You Can Dance, Taniec z gwiazdami. *Te programy są fajne, mówią tam, co jest modne i co jest spoko* (W-Dz-3). Trudno się zatem dziwić, że badani myślą o sobie przez pryzmat zapożyczonych z telewizyjnych programów wizji szczęśliwego życia: *Chcę być sławna i wyjechać z bogatym mężem do Ameryki i tam tańczyć* (W-Dz-8). Inny z badanych chłopców jest spokojny o swoją egzystencję oraz deklaruje, że w przyszłości bycie bezrobotnym, co zapewni mu dostęp do środków finansowych: *Będę bezrobotnym. Będę nic nie robił i tak dadzą mi pieniądze* (W-Ch-6).

Dyskusja wyników badań

Analiza i interpretacja uzyskanych wyników badań potwierdziła występowanie zachowań ryzykownych u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną związanych z wagarami, bójkami, paleniem papierosów, piciem alkoholu, używaniem narkotyków, przypadkowym uprawianiem seksu (Dekker i in. 2002, s. 1087–1098; Dickson i in. 2005, s. 820–826; Crocker i in. 2014, s. 1032–1044). Opisane zachowania ryzykowne, u dorastających z niepełnosprawnością intelektualną, po-

dobnie jak w przypadku młodzieży pełnosprawnej, mają podłoże rozwojowe oraz wynikają z potrzeby eksperymentowania w okresie adolescencji, wypróbowywania się w różnych rolach. Ponadto wypowiedzi uczniów pozwoliły wyróżnić czynniki ryzyka tożsamości negatywnej, które na każdego z badanych zadziałały z różną siłą, a tym samym w większym lub mniejszym stopniu przyczyniły się do niepomyślnej socjalizacji. Dorastający wywodzili się z dysfunkcyjnych rodzin. Od najwcześniejszych lat życia zabrakło im wsparcia oraz pozytywnych wzorów w rodzinie. Badania potwierdziły znaczenie nieprawidłowego środowiska rodzinnego, braku opieki i kontroli rodzicielskiej dla występowania u adolescentów zachowań antyspołecznych (Dickson i in. 2005, s. 820–826). Wśród innych czynników ryzyka tożsamości negatywnej wyróżniono niedopasowaną ofertę edukacyjną do możliwości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Wyniki badań potwierdzają niewydolność systemu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie podstawowym oraz ponadpodstawowym (Bouck 2014, s. 534–548). Badani doświadczali przemocy symbolicznej w szkole ogólnodostępnej: od ignorowania różnic, tj. nie dostrzegania ich specjalnych potrzeb edukacyjnych, po trening milczenia – oczekiwania bierności i posłuszeństwa, przez naznaczanie i przypisywanie etykiet usprawiedliwiających porażki, aż po usuwanie ze szkoły i przenoszenie uczniów do szkół specjalnych oraz specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych (Bąbka, Nowicka 2019, s. 11–30). Szkoła wykazywała uczniom niekompetencje, co prawdopodobnie doprowadziło do niepomysłnego rozwiązania kryzysu psychospołecznego pracowitość vs. poczucie niższości. Trudno się zatem dziwić, że dorastający wiązali poczucie mocy, sprawstwa, kompetencji nie z wynikami w nauce, ale z agresją werbalną i fizyczną, a także nieakceptowanymi zachowaniami. Szkoła specjalna kojarzyła się młodzieży z nieprzyjemnym obowiązkiem nauki, nudą i opresją. Wypowiedzi badanych osób dowodzą istnienia w okresie dorastania, w którym tak dużą rolę odgrywa przynależność grupowa, jawnych praktyk dyskryminacyjnych, w tym stygmatyzacji i wykluczania.

Koncentracja na piętnie pozwoliła wyostrzyć problem formowania się u badanej młodzieży tożsamości indywidualnej i społecznej. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną miały ograniczone możliwości konstruowania własnej tożsamości, co można wyjaśnić poprzez odwołanie się do metafory turysty i włóczęgi według Zygmunta Baumana (2001). Włóczędzy, w odróżnieniu od turystów, są niejako skazani na przydział od dołu tożsamości, która towarzyszy im przez dalsze życie i trudną ją zmienić. Wypowiedzi dorastających wskazują na dystans społeczny ze strony pełnosprawnych rówieśników, a także zjawisko etykietowania, wykluczania, co utrudniało procesy identyfikacyjne. W otoczeniu utrwałała się wizerunek niepełnosprawnego intelektualnie jako osoby głupiej i agresywnej (Beart i in. 2005, s. 47–56; Cooney i in. 432–444). Kolejna grupa czynników ryzyka tożsamości negatywnej odnosi się do przeobrażeń makrosystemowych, które przenikały do węższych siedlisk funkcjonowania człowieka z niepełnosprawnością, tj. rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej, środowiska lokalnego. Młodzi ludzie z niepełnosprawnością

intelektualną byli narażeni na doświadczanie chaosu, ambiwalencji norm i wartości, konsumpcji, cynizmu oraz manipulacji, a także zacierania się granic pomiędzy tym co dobre, a co złe. Wypowiedzi świadczą o kryzysie autorytetów w rodzinie, szkole, usprawiedliwianiu kradzieży, seksu za różne przedmioty czy nieuzasadnionej wrogości wobec innych ludzi. Znakiem naszych czasów jest tożsamość rozproszona, pomieszana, zapośredniczona od innych ludzi, mediów, a także łatwa do rekonstrukcji (Rittzer 2003; Melosik 2007). Przemiany cywilizacyjno-kulturowe nie omijają osób z niepełnosprawnością intelektualną. Istnieje potrzeba kontynuowania badań, aby mieć rozeznanie w jaki sposób współczesny nastolatek z niepełnosprawnością intelektualną w okresie kryzysu tożsamościowego, przypadającego na okres adolescencji, radzi sobie z przemianami cywilizacyjno-kulturowymi. Defekt intelektualny, który ogranicza krytycyzm, myślenie przyczynowo-skutkowe oraz zaburza poczucie dobra i zła, w powiązaniu z brakiem odpowiedniego wsparcia w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej mogą się przyczyniać do niepomysłnej socjalizacji oraz formowania się tożsamości negatywnej (Hurrelmann 1994; Carr, O`Reilly 2010).

Zakończenie

W polskiej pedagogice zagadnienie tożsamości, w tym tożsamości negatywnej, rzadko jest podejmowane w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną. W literaturze zachodniej wzrasta zainteresowanie tą problematyką. Osobom z niepełnosprawnością intelektualną, ze względu na ograniczenia poznawcze, trudno jest myśleć i mówić o sobie w kategoriach tożsamościowych, co rodzi wiele problemów natury metodologicznej dotyczących prowadzenia badań. Celowym zamierzeniem było przyjęcie podejścia jakościowego, umożliwiającego opis słowami dorastających procesu formowania się autokoncepcji oraz ukazania czynników ryzyka tożsamości negatywnej. Wyzwaniem są dalsze badania dostarczające argumentacji na rzecz zmian w edukacji, wsparcia rodziny, a przede wszystkim nadania znaczenia profilaktyce społecznej jako zaniedbanego obszaru w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, które jak dowiodły badania, nie są odporne na zagrożenie formowania się tożsamości negatywnej.

Abstrakt

Key words

Bibliografia

- [1] Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994.

- [2] Alfaro D.L.P., Ehlinger V., Spilka S., Ross J., Sentenac M., Godeau E., *Alcohol, tobacco and cannabis use: do students with mild-intellectual disability mimic students in the general population?*, "Research in Developmental Disabilities" 2017, nr 63, s. 118–131, doi.org/10.1016/j.ridd.2016.10.009.
- [3] Bartkiewicz Z., *Nieletni z obniżoną sprawnością z zakładzie poprawczym*, Wydawnictwo Akademickie UMCS, Lublin 1983.
- [4] Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2, s. 7–31.
- [5] Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic, Kraków 2000.
- [6] Bąbka J., Nowicka A., *Edukacja inkluzyjna, aby nie była iluzją... „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”* 2019, nr 36, s.11–30.
- [7] Beart S., Hardy G., Buchan L., *How people with intellectual disabilities view their social identity: a review of the literature*, "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities", 2005, nr 18, s. 47–56, doi:10.1111/j.1468-3148.2004.00218.x.
- [8] Beck U., *Spoleczeństwo ryzyka: W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002.
- [9] Bouck E.C., *The postschool outcomes of students with mild intellectual disability: does it get better with time?* "Journal of Intellectual Research" 2014, nr 58, s. 534-548, doi: 10.1111/jir.12051.
- [10] Bronfenbrenner U., *The ecology of human development*, Harvard University, Cambridge 1979.
- [11] Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe, „Scholar”, Warszawa 2000.
- [12] Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, GWP, Sopot 2015.
- [13] Carr A., O'Reilly G., *Lifespan development and the family lifecycle*, [w:] *The handbook of intellectual disability and clinical psychology practice*, A. Carr, Ch. Linehan, G. O'Reilly, P. Noonan Walsch, J. McEvoy (red.) (s. 50–91), Routledge-Taylor&Francis Group, London–New York 2010.
- [14] Cooney G., Jahoda A., Gumley A., Knott F.J., *Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations*, "Journal of Intellectual Disability Research", 2006, nr 50, s. 432–444, doi:10.1111/j.1365-2788.2006.00789.x.
- [15] Crocker A.G., Prokić A., Morin D., Reyes A., *Intellectual disability and co-occurring mental health and physical disorders in aggressive behaviour*, "Journal of Intellectual Disability Research" 2014, nr 58, s. 1032-1044, doi:10.1111/jir12080.
- [16] Dekker M.C., Koot H.M., Ban dre Ende J., Verhulst F.C., *Emotional and behavioral problems in children with and without intellectual disability*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 2002, nr 43, s. 1087-1098, doi:10.1111/1469-7610.00235.
- [17] Dickson K., Emerson E., Hatton Ch., *Self-reported anti-social behavior:prevalence and risk factors amongst adolescents with and without intellectual disability*, "Journal of Intellectual Disability Research" 2005, nr 49, s. 820–826, doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00727.x.
- [18] Dorozenko K.P., Roberts L.D. & Bishop B., *The identities and social roles of people with an intellectual disability: challenging dominant cultural worldviews values and mythologies*, "Disability&Society", 2015, nr 30, s. 1345–1364, doi:10.1080/09687599.2015.1093461.

- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum.: P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.
- [19] Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywiecki, Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.
- [20] Gill M., *Already doing it: intellectual disability and sexual agency*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2015.
- [21] Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, GWP, Gdańsk 2005.
- [22] Hall A.M., Theron L.C., *Resilience processes supporting adolescents with Intellectual Disability: A multiple case study*, "Intellectual and Developmental Disabilities" 2016, nr 54, s. 45–62.
- [23] Hamachek D.E., *Evaluating Self –concept and ego development within Erikson`s psychosocial framework: A formulation*, "Journal of Counseling and Development" 1988, nr 66, s. 354–360, doi:10.1002/j.1556-6676.1988.tb00886.x.
- [24] Hihara S., Sugimura K., Syed M., *Forming a negative identity in contemporary society: shedding lighth on the most problematic identity resolution*, "Identity: An International Journal of Theory and Research", 2018, 18, s. 325-333, doi:10.1080/15283488.2018.1524329,
- [25] Hihara S., Umemura T., Sugimura K., *Considering the negatively formed identity: Relationships between negative identity and problematic psychosocial beliefs*, "Journal of Adolescence", 2019, nr 70, s. 24–32, doi:10.1016/j.adolescence.2018.11.002.
- [26] Hurrelmann K. (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*, tłum. M. Roguszka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- [27] Konopczyński M., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- [28] Krause A., *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- [29] Leśniak J.M., *Uwarunkowania zachowania o charakterze niedostosowania społeczne-go młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Krakowska Akademia im. Frycza Modrzewskiego, Kraków 2019.
- [30] Levy-Schiff R., Kedem P., & Sevilla Z., *Ego identity in mentally retarded adolescents*, "American Journal on Mental Reardation", 1990, nr 94, s. 541–549.
- [31] Logeswaran S., Hollett M., Zala S., Richardson L., Scior K., *How do people with intellectual disabilities construct their social identity? A review*, "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities" 2019, nr 32, s. 533–543, doi.org/10.1111/jar.12566.
- [32] Maïano Ch., Coutu S., Morin A.J.S., Tracey D., Lepage G., Moullec G., *Self-concept research with school-aged youth with intellectual disabilities: a systematic review*, "Yournal of Applied Research in Intellectual Disabilities" 2018, nr 32, s. 238–255, http:doi:10.1111/jar.12543.
- [33] Malinowska S., *Wybrane aspekty odbywania kary pozbawienia wolności przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, „Edukacja Humanistyczna” 2018, nr 1, s. 9–19.
- [34] Marcia J.E., *Development and validation of ego-identity status*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1966, nr 3, s. 551–558, doi: 10.37/h0023281.
- [35] Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza “Impuls”, Kraków 2007.
- [36] Mikrut A., *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2002.

- [37] Mościcka L., *Przestępczość nieletnich. Podłoże, geneza, motywy*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970.
- [38] Nagel J.E.L. van der, Kemna L., Didden H.C.M., *Substance use among persons with mild intellectual disability: approaches to screening and interviewing* “NADD Bulletin” 2013, nr 16, s. 87–92.
- [39] Normand C.L., Sallafranque-St-Louis F., *Cybervictimization of young people with an intellectual or developmental disability: risks specific to sexual solicitation*, “Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, 2016, nr 29, s. 99–110, <http://doi:10.1111/jar.12163>.
- [40] Nowicka J., *Tożsamość negatywna młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*, Praca magisterska napisana pod kierunkiem dra Jarosława Bąbki, Zielona Góra 2012.
- [41] Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- [42] Oleś P.K., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe, „Scholar”, Warszawa 2003.
- [43] Olszewski S., *Postrzeganie przestrzeni życiowej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zachowań agresywnych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005.
- [44] Orzóg K., *Uwagi o języku współczesnej młodzieży – między kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym*, „Studia Językoznawcze” 2017, nr 8, s. 163–181, <http://doi:10.15584/slowo2017.8.11>.
- [45] Pavlović M., Žunić-Pavlović V., Glumbić N., *Relation between resilience and cigarette/ alcohol use adolescents with mild intellectual disability*, “Vojnosanit Pregl” 2019, nr 76, s. 259–265, doi.org/10.2298/VSP170408086P.
- [46] Pustkowiak L., *Przestępczość osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim oraz ich terapia w zakładzie karnym*, „Szkola Specjalna” 2005, nr 1, s. 30–39.
- [47] Rękosiewicz M., *Identity development in people with mild intellectual disability: a short-term longitudinal study*, “Current Psychology” 2018, nr 39, s. 1798–1807.
- [48] Rękosiewicz M., *Właściwości tożsamości młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, „Studia Psychologiczne” 2012, t. 50, z. 3, s. 49–62.
- [49] Ritzer G., *The globalization of nothing*, Pine Forge Press, Thousand Oaks, California 2003.
- [50] Shogren K.A., Lopez S.J., Wehmeyer M.L., Little T.D., Pressgrove C.L., *The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities: and exploratory study*, “The Journal of Positive Psychology” 2006, nr 1, s. 37–52, [doi:10.1080/17439760500373174](https://doi.org/10.1080/17439760500373174).
- [51] Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- [52] Walkowiak A., *Przejawy niedostosowania społecznego wśród adolescentów z niepełnosprawnością intelektualną*, Praca magisterska napisana pod kierunkiem dra Jarosława Bąbki, Zielona Góra 2012.
- [53] Watermann A.S., *Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review of research*, “Developmental Psychology” 1982, nr 18, s. 341–358, [doi: 10.1037/0012-1649.18.3.341](https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.3.341).
- [54] Wysocka E., *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego*

przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

- [55] Żywanowska A., *Agresja u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Wielowymiarowość uwarunkowań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

Źródła internetowe

- [56] Schijven E.P., Engels R.C.M.E., Kleinjan M., Poelen E.A.P., *Evaluating a selective prevention program for substance use and comorbid behavioral problems in adolescents with mild to borderline intellectual disabilities: study protocol of a randomized controlled trial*, “BMC Psychiatry” 2015, nr 15 [dostęp: 06 lutego 2021] <http://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/articles/101186/s12888-015-0563-1>, doi:101186/s12888-015-0563-1.