

Jarosław Bąbka

Relacje społeczne „Ja–My–Oni” niepełnosprawnych adolescentów

Niepełnosprawność nr 2, 43-50

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Jarosław Bąbka

Relacje społeczne „Ja–My–Oni” niepełnosprawnych adolescentów

Wprowadzenie

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że istnieje wiele opracowań na temat relacji społecznych pomiędzy uczniami niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi na różnych poziomach kształcenia (zob. Bąbka, 2001; Nowicka, 2001; Minczakiewicz, 2003; Rudek, 2006). Dotyczą one m. in. struktury społecznej w klasie szkolnej, którą wyznacza pozycja niepełnosprawnych w grupie. Niezaprzeczalną wartością opracowań jest diagnoza pod kątem społecznej integracji. Na gruncie pedagogiki specjalnej w niewystarczającym stopniu podejmuje się problem dynamiki procesów grupowych oraz znaczenia interakcji społecznych dla rozwoju niepełnosprawnych uczniów w kolejnych fazach życia. Relacje z rówieśnikami są ważne, ale warto pamiętać, że w okresie dorastania pełnią one inną rolę niż np. w okresie przedszkolnym.

W opracowaniu podjęto problem relacji społecznych „Ja–My–Oni” w kontekście grupy rówieśników. Znaczący problematyki w tym np. A. Brzezińska (2008, s. 242 i in.), I. Obuchowska (2004, s. 175–178) podkreślają, że dorastanie jest okresem intensywnych zmian fizycznych, psychicznych i społecznych. Tak jak zmienia się ciało i funkcjonowanie organizmu adolescenta, tak przemianom ulegają jego relacje z otoczeniem społecznym, a w szczególności rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami. Dorastający w okresie wczesnej adolescencji poszukują uznania i akceptacji wśród rówieśników. A. Brzezińska (2000, s. 234; 2008, s. 242–243) dostarcza dowodów, że rówieśnicy stanowią dla dorastających istotny społeczny czynnik rozwoju. Jeżeli klasa szkolna jest spostrzegana przez niepełnosprawnych jako grupa odniesienia, co wiąże się z chęcią przebywania w niej, to może ona być istotnym terenem gromadzenia doświadczeń społecznych i opanowywania zadań rozwojowych warunkujących przygotowanie do dorosłego życia (por. R. Havighurst, 1981; H. Erikson, 2000). Niniejszy tekst stanowi przyczynek do innego spojrzenia na stosunki społeczne pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi w integracyjnych klasach szkolnych. Opracowanie ma na celu ukazanie istotnych cech klasy szkolnej jako małej grupy społecznej, w której mają

miejsce społeczne relacje i kategoryzacje „Ja-My-Oni”, stanowiące podstawę formowania się tożsamości dorastającego człowieka. Wybrane wypowiedzi osób¹ niepełnosprawnych pozwoliły wyostrzyć znaczenie relacji z rówieśnikami dla rozwoju w okresie adolescencji.

1. Klasa szkolna jako grupa społeczna i kontekst rozwoju adolescentów

Obecność niepełnosprawnych uczniów w klasach integracyjnych jest powszechnym zjawiskiem w polskiej oświacie. Z pedagogicznego punktu widzenia istotna jest analiza procesu funkcjonowania niepełnosprawnych wychowanków w grupie formalnej, jaką stanowi klasa integracyjna, jak i nieformalnej, jaką jest rówieśnicza grupa odniesienia. Ujęcie R. Arendsa (1995, s. 130) pozwala spojrzeć na klasę szkolną jako system społeczny i ekologiczny, w którym zachowanie uczniów jest wynikiem wzajemnego oddziaływania, realizacji jednostkowych potrzeb oraz instytucjonalnych ról. Ilość i jakość interakcji pomiędzy uczniami tworzy klimat klasy, który wyznacza stopień współpracy między nimi. Klasę szkolną można rozpatrywać jako małą grupę społeczną, której nie określa statut czy regulamin, lecz istnienie osobistych stosunków społecznych. Zdaniem S. Miki (1998, s. 194) mała grupa to „zbiór dwóch lub więcej osób, między którymi istnieje bezpośrednia interakcja; osoby te muszą mieć świadomość swojej przynależności do grupy, która różni się od innych grup. Osoby te mają jakiś wspólny cel, wspólne normy oraz tworzą strukturę”. Wynika z tego, że klasa szkolna jest dynamicznym układem procesów grupowych i interakcji społecznych.

Znawcy problematyki, w tym np. A. Brzezińska z zespołem (2008, s. 242–250), M. Bardziejewska (2002, s. 131–151), dowodzą, że uczniowie poprzez gromadzenie doświadczeń związanych z takimi cechami grupy jak: cel, normy, struktura, spójność, odrębność uzyskują nową jakość rozwoju. Chodzi o to, że każda z wymienionych właściwości grupy warunkuje szczególny rodzaj zmian w strukturze tożsamości dorastającego (Rutkowska, 2002, s. 129). Wynika z tego, że istnieje potrzeba wyjścia w rozważaniach poza aspekt struktury grupy i badania socjometryczne oraz że jest uzasadniona analiza wszystkich cech klasy szkolnej jako małej grupy społecznej. O grupie można mówić tylko wtedy, kiedy jej członkowie mają świadomość wspólnych celów. W przypadku klasy szkolnej cel grupy z jednej strony wyznacza instytucja, w tym przypadku funkcje szkoły. Z drugiej strony cel jest wypadkową interakcji między członkami grupy² (Mika, 1998, s. 196; Bardziejewska,

¹ W opracowaniu zaprezentowano wybrane wypowiedzi niepełnosprawnych adolescentów, które zarejestrowano podczas prowadzonych z nimi wywiadów. Omawiany problem znajduje się w obszarze naukowych zainteresowań autora opracowania, ale wymaga bardziej zaawansowanych badań.

² W klasie możemy mieć do czynienia z przewagą celów indywidualnych, np. bycie najlepszym w grupie, co może wzmacniać u uczniów zachowania rywalizacyjne i antyspołeczne oraz nie sprzyjać generowaniu wspólnych celów.

2002, s. 138). Jeśli uczniów łączy więź emocjonalna, poczucie przynależności, lojalność wobec siebie, to grupa pozwala swoim uczestnikom realizować indywidualne i grupowe zamierzenia (por. S. Mika, tamże, s. 217; Bardziejewska, tamże, s. 149). W każdej klasie, jako małej grupie społecznej, obowiązują normy, które regulują zachowanie uczniów. Dotyczą one różnych aspektów funkcjonowania, np. sposobów realizacji celów grupowych, interakcji w grupie (rozwiązywania konfliktów), postaw, wartości i przekonań, określanych jako pożądane, zewnętrznych oznak przynależności do wspólnoty takich, jak fryzury, sposoby ubierania się, itp. (Janowski, 2002, s. 59). Dzięki temu członek wspólnoty uczy się wierności określonym zasadom oraz uzyskuje poczucie przynależności do grupy. W badaniach najczęściej podejmuje się problem struktury socjometrycznej jako istotnej cechy grupy, którą wyznacza pozycja społeczna uczniów. Ilość oraz jakość werbalnych interakcji tworzą strukturę komunikowania się. Struktura władzy dotyczy pełnionych przez uczniów ról. Struktura nieformalna w klasie jest wynikiem spontanicznych relacji uczniów, komunikowania się ze sobą oraz przejawiania różnych upodobań i zainteresowań (Łobocki, 2003, s. 326). Wynika z tego, że grupa może dostarczać jednostce informacji zwrotnych o jej atrakcyjności, a także umożliwić gromadzenie doświadczeń związanych z pełnieniem różnych ról. Spistość, jako jedna z cech grupy, jest wypadkową sił, które zwiększają poczucie przynależności jednostki do zespołu. Na stopień spójności wpływają, m.in.: atrakcyjność uczestnictwa w grupie, zaspokajanie potrzeb, realizacja wspólnych celów, satysfakcja z różnych form życia grupowego oraz naciski grupowe (Sowińska, 1974, s. 102; Łobocki, tamże, s. 333). J. Szczepański (1970, s. 245) podkreśla, że istotną cechą grupy jest poczucie odrębności oraz odmienności od innych. Odrębność tworzy się na bazie wspólnoty celów, wartości i norm członków grupy względem jakiegoś innego układu odniesienia. Identyfikowanie się jednostki z grupą oraz poczucie odrębności wobec innych sprzyja wzrostowi poczucia tożsamości grupowej. Dzięki temu powstają schematy „My”, „Oni”, które pozwalają uczniowi definiować siebie oraz inne osoby, jako swoich i obcych. Problematyka społecznej kategoryzacji i identyfikacji znajduje wyraz w pracach H. Tajfela (1982), J. C. Turnera (1999) oraz M. Jarymowicz (2000), K. Błęszyńskiej (2001), S. Sadowskiej (2005). Ten aspekt funkcjonowania uczniów warto uwzględnić w badaniach dotyczących społecznej integracji. Świadomość przynależności do grupy z jednej strony sprzyja formowaniu się tożsamości społecznej (My), jak i poszukiwaniu przez dorastającego tożsamości indywidualnej (Ja), por. Mika, 1982, s. 153; Jarymowicz, tamże, s. 123.

2. Znaczenie relacji społecznych „Ja–My–Oni” dla rozwoju niepełnosprawnych adolescentów

U dorastających pojawia się wzmożona potrzeba kontaktów z rówieśnikami. Oznacza to, że klasa szkolna oraz grupa rówieśników stanowi dla adolescentów społeczny kontekst rozwoju. Relacje rówieśnicze w tym okresie charakteryzuje duża dynamika zmian: od pozorowanego antagonizmu dorastających wobec płci przeciwnej, poprzez klik (kilkuosobowe grupy osób tej samej płci) i paczki (heterogeniczne większe grupy osób o zbliżonych zainteresowaniach), aż po związki przyjacielskie (pary osób oparte na zaufaniu i lojalności), por. Bee, 2004, s. 377; Obuchowska, 1996, s. 176. Z analizy literatury przedmiotu wynika, że zapotrzebowanie dorastających na kontakty z rówieśnikami w ramach klik, paczek oraz związków przyjacielskich wynika z tendencji rozwojowych. Grupa rówieśników może spełnić istotne funkcje na drodze do przezwyciężenia przez dorastających kryzysu tożsamościowego oraz oponowania zadań rozwojowych odpowiadających temu etapowi życia. U nastolatków utrata poczucia kontroli nad ciałem i własnej wartości, napięcie emocjonalne, poczucie nieadekwatności, na skutek zmian fizycznych, zwiększają tendencję do poszukiwania osób w jakiś sposób podobnych oraz do myślenia o sobie i innych w kategoriach „My”. W tym okresie przemianom ulegają stosunki dorastających z rodzicami. Młodzi ludzie przejawiają silną potrzebę autonomii, manifestują bunt wobec rodziców oraz krytyczny stosunek do ich autorytetu oraz systemu wartości (por. Oleszkowicz, 2005, s. 60). Prowadzi to do rozluźnienia się więzi pomiędzy dorastającymi a ich rodzicami, co może wzbudzać rodzaj myślenia w kategoriach „Ja–My–Oni” (dorośli).

Zdaniem I. Obuchowskiej (tamże, s. 96–103), A. Brzezińskiej (2008, s. 245–250) i M. Bardziejewskiej (tamże, s. 346) najważniejsze zadanie rozwojowe wymaga od dorastających przezwyciężenia niepokojów związanych ze zmianami w wyglądzie i funkcjach organizmu, jak i konieczności odnalezienia siebie na nowo, co wiąże się z procesem formowania się tożsamości indywidualnej „Ja” i społecznej „My”. Dorastający w tym okresie z jednej strony odczuwają potrzebę odróżniania się od innych, z drugiej manifestują podobieństwo do określonej grupy odniesienia. Ta sprzeczność wyraża się w tym, że młody człowiek „poszukuje i wspólnoty z innymi (...), i własnej unikatowości (...)”, Jarymowicz, tamże, s. 125. Tożsamość społeczna wyraża się w identyfikowaniu z innymi osobami oraz dzieleniem wspólnych wartości, celów, norm postępowania. Z kolei tożsamość indywidualna wyraża się w spostrzeganiu siebie przez jednostkę jako kogoś niepowtarzalnego, a także podejmowaniu działania zgodnie ze standardami osobistymi, wyznaczanymi przez własne wartości, przekonania, potrzeby, kryteria ocen, itp. (por. A. Brzezińska, 2000, s. 239; M. Jarymowicz, tamże, s. 117 i 125). Uczniowie redukują poczucie rozproszenia poprzez identyfikowanie się z określoną grupą oraz naśladowanie sposobu ubierania się, zachowania, jak i przyjmowanie przekonań innych, uznając je

za własne. Poszukiwanie przez dorastających osób, z którymi można się identyfikować, wchodzić w bliższe relacje oraz odczuwać wspólnotę wartości, przekonań, norm postępowania sprzyja kształtowaniu się tożsamości społecznej (My). Złożoność procesu nabywania tożsamości indywidualnej i społecznej przez osoby niepełnosprawne oddaje następujący przykład: *Mam wąskie grono przyjaciół. Większość to również osoby niepełnosprawne fizycznie, no i niestety umysłowo. Ci ostatni często okupują mój dom. Przyznaję, że jest to dla mnie uciążliwe, bo zazwyczaj rozmawiają bez mojego udziału o pierdolach (...). Nie chcę być złośliwa ani zarozumiała, ale ja nie pasuję do nich (baranów). (...) Wiem, że to może wyglądać, że nie czuję się do końca dobrze ani w towarzystwie jednych [pełnosprawnych – J. B.], ani drugich (uczennica niepełnosprawna ruchowo). Wypowiedź świadczy o tym, że niepełnosprawna uczennica ma trudności ze społeczną identyfikacją. Badana ma świadomość, że nie myśli o sobie i upośledzonych umysłowo w kategoriach „My”, ale też nie identyfikuje się z pełnosprawnymi rówieśnikami.*

Charakterystyczne jest to, że młodym ludziom zależy na tym, aby otoczenie zauważyło ich wyjątkowość, jak i odrębność. K. Rutkowska (tamże, s. 128–129) dowodzi, że uczestnictwo jednostki w rówieśniczej grupie odniesienia pozwala uformować elementy składające się na tożsamość indywidualną, takie jak: wartości, kryteria ocen innych, normy postępowania, zainteresowania, plany życiowe itp. To właśnie grupa rówieśników uczy realizacji wspólnych celów, wierności ideałom, wzbudza poczucie wartości. Wynika z tego, że relacje społeczne w grupie „Ja” – „My” oraz różnicowanie „Ja” – „Inni” stanowią podstawy formowania się u dorastających tożsamości indywidualnej (Jarymowicz, tamże, s. 123). Przynależność młodych ludzi do grupy pozwala otrzymać informacje zwrotne na temat własnej osoby, w tym atrakcyjności wynikającej z posiadanych kompetencji. Dzięki temu dorastający mogą skonfrontować opinie o sobie z tym, jak widzą ich inni (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 242). Adolescenci mają wzmożone potrzeby afiliacyjne oraz przejawiają tendencje do zachowań, którymi można za imponować grupie, a przez to uzyskać akceptację. Poniższy przykład wypowiedzi świadczy o tym, że grupa rówieśników stanowi dla niepełnosprawnego ucznia zwierciadło społeczne, w którym odbija się jego poczucie kompetencji warunkujące akceptację oraz relacje społeczne: *Mogę się poszczycić II miejscem w wojewódzkim konkursie matematycznym. Brałem w nim udział razem z moimi rówieśnikami. Żadnych udogodnień związanych z moją niepełnosprawnością (...) poza niższym stolikiem. Pamiętam jak rzuciłem kumpłom ściągę. Z rozwiązaniem zadań nie było problemów, gdyż matematyka była moim konikiem.*

Dla adolescentów wyjątkowo bolesne jest funkcjonowanie poza grupą. Z badań wynika, że niepełnosprawni uczniowie nie zajmują wysokich pozycji społecznych w grupie. Świadczy to o ich małej atrakcyjności dla rówieśników. Duży odsetek niepełnosprawnych wychowanków to uczniowie izolowani i od-

rzucani (zob. Nowicka, 2001, s. 127–130; Rudek, 2006, s. 135–162; 2006; Baraniewicz, 2007, s. 555–560). Pozycję niepełnosprawnego ucznia w klasie warunkuje wiele czynników, m.in. możliwości wpływu na innych poprzez określoną rolę w grupie, stopień, w którym uczeń jest lubiany lub nie lubiany przez kolegów, umiejętności interpersonalne, podporządkowanie się obowiązującym normom, uzdolnienia intelektualne oraz postępy w nauce, czy wygląd zewnętrzny (przyjemny lub nieprzyjemny), por. Janowski, tamże, s. 57; Obuchowska, 1996, s. 129. U dorastających można zaobserwować wzrost tendencji do dystansowania się wobec uczniów w jakiś sposób „innych”, co wiąże się z procesami spostrzegania i kategoryzacji społecznej. Jeśli nietolerancja wychowanków na odmienność będzie czasowa, to może mieć charakter rozwojowy i sprzyjać poczuciu odrębności oraz formowaniu się tożsamości społecznej. Jeśli natomiast będzie miała charakter trwały, to może prowadzić do wzrostu nietolerancji wobec każdego „innego” oraz praktyk dyskryminacyjnych (por. Bardziejewska, tamże, s. 360). Kolejna wypowiedź świadczy o tym, że nastolatka na skutek wykluczenia nie dostrzegała celów wspólnych z grupą i nie traktowała rówieśników z klasy jako grupy odniesienia. Oto przykład: *Dzieci odkąd pamiętam mnie nie lubiły. Byłam klasową niedojdą, popychadłem. Przerwy spędzałam sama. Moje ulubione miejsce, w którym czułam się bezpieczna, to murek, zaraz przy klasie. Dzień w dzień siadałam pod tym murkiem i sobie coś śpiewałam. Miałam spokój, na którym mi zależało. W dniu, kiedy oficjalnie otrzymałam świadectwo ukończenia szkoły, byłam najszczęśliwszym dzieckiem na świecie. Cieszyłam się, że nie będę musiała więcej spotykać dziewczyn-gwiazd, dla których byłam nikim (...), dla niektórych „panną z głową w chmurach” (uczennica z epilepsją).*

Bywa, że niepełnosprawni uczniowie na skutek złej realizacji nauczania indywidualnego są pozbawieni możliwości gromadzenia doświadczeń społecznych w grupie. Poniższa wypowiedź świadczy o tym, że badana osoba jest świadoma bezpowrotnej utraty doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w klasie szkolnej i grupie rówieśników: *Myszę, że popełniłam błąd, godząc się na nauczanie indywidualne w domu. Mam przez to wąskie grono przyjaciół. Mogłam wybrać naukę w domu. Z początku było mi nawet na rękę. Z tego powodu, że kiedy uczęszczałam do szkoły podstawowej, to wyraźnie czułam, że dzieci i nauczyciele się mnie boją. Myszę, że gdybym mogła cofnąć czas, to wolałabym się uczyć w budynku szkoły, w klasie, w ławce, tak jak pełnosprawni. Przecież ja nawet nie znam osób, które ze mną chodzą do klasy (uczennica niepełnosprawna ruchowo).*

Grupa rówieśnicza pozwala przejść dorastającemu od roli członka rodziny do pozycji obywatela, co wiąże się z odrzuceniem wyuczonych wzorów w rodzinie, np. związanych z przywilejami dziecka. Zdaniem M. Bardziejewskiej (tamże, s. 361) sposób funkcjonowania w grupie oraz specyfika ról w niej pełnionych umożliwia dorastającemu opanowanie reguł społecznego funkcjonowania jako pełnoprawnego obywatela. Oznacza to konieczność zachowania się zgodnego

z pełnioną rolą, np. osoby łagodzącej spory, podejmowania aktywności aby zostać liderem grupy, poddawania się ocenom innych itp. Oto przykład potwierdzającej te zjawiska wypowiedzi: *Ja chętnie angażuje się w różne rzeczy na taką szeroką skalę. I nie dlatego, że chcę być w centrum uwagi, ale chcę pokazać, że ta moja niepełnosprawność nie istnieje* (uczennica niepełnosprawna ruchowo).

Zakończenie

Podjęta problematyka pozwala spojrzeć na grupę rówieśników jako teren gromadzenia przez niepełnosprawnych adolescentów doświadczeń społecznych związanych z kategoryzacją i ujmowaniem relacji „Ja–My–Oni”, które stanowią podstawę formowania się tożsamości. Jeżeli niepełnosprawni uczniowie będą spostrzegali rówieśników jako grupę odniesienia oraz będą jej akceptowanymi członkami, to zdobędą doświadczenia związane z poczuciem bezpieczeństwa, akceptacji oraz wspólnoty celów, wartości i norm, a także pełnieniem różnych ról, co wiąże się z procesem formowania się tożsamości społecznej i indywidualnej. Naukowe doniesienia na temat społecznej integracji pozwalają wnioskować, że niepełnosprawni uczniowie w okresie dorastania są narażeni na trudności związane z opanowaniem zadań rozwojowych, dla których istotnym czynnikiem są rówieśnicy. Wynika z tego, że istnieje potrzeba podjęcia dalszych badań na temat relacji „Ja–My–Oni” niepełnosprawnych i pełnosprawnych rówieśników, które uwzględnią dynamikę procesów grupowych oraz wykrócą poza aspekt socjometryczny relacji społecznych.

Bibliografia

- Arends R. (1995), *Uczymy się nauczać*, Warszawa
- Baraniewicz D. (2007), *Zachowanie ucznia a jego pozycja w klasie integracyjnej*, [w:] T. Żółkowska (red.), *Konteksty pedagogiki specjalnej*, t. 2, Szczecin
- Bardziejewska M. (2002), *Klasa szkolna jako grupa odniesienia dla młodzieży*, [w:] A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie dorastania*, Poznań
- Bąbka J. (2001), *Edukacja integracyjna pełnosprawnych i niepełnosprawnych uczniów. Założenia i rzeczywistość*, Poznań.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, Poznań
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B. (2008), *Rozwój w okresie dorastania*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk
- Erikson H. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań
- Havighurst R. (1981), *Developmental Tasks and Education*, New York–London
- Janowski A. (2002), *Pedagogika praktyczna: zarys problematyki-zdrowy rozsądek-wyniki badań*, Warszawa
- Jarymowicz M. (2000), *Psychologia tożsamości*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, t. 3, Gdańsk

- Loboński M. (2003), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków
- Mika S. (1998), *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa
- Mika S. (1982), *Spoleczna psychologia*, Warszawa
- Minczakiewicz E. (2003), „Szkola Specjalna” nr 3
- Nowicka A. (2001), *Spoleczna integracja dzieci przewlekle chorych*, Kraków
- Oleszkowicz A. (2005), *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Warszawa
- Rudek I. (2007), *Od niechęci do akceptacji. Wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Kraków
- Rutkowska K. (2002), *Rola grupy rówieśniczej w procesie formowania się tożsamości*, [w:] A. Brzezińska M. Bardziejewska, B. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie dorastania*, Poznań
- Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Toruń
- Sowińska H. (1974), *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, Warszawa
- Tajfel H. (1982), *Social identity and intergroup relations*, Cambridge
- Turner J.C. (1999), *Ku poznawczej redefinicji pojęcia „grupa społeczna”*, [w:] I. Machaj (red.), *Male struktury społeczne*, Lublin

Social relations „I-We-Them” of the disabled adolescents

In the article, the author assumes that the problem of dynamics group processes as well as the beneficial effect of social interactions for the development of pupils with disabilities in their subsequent life phases is insufficiently depicted in the area of special pedagogy. Instead, it focuses on the context of a school class and peer group relations. The article introduces a different a different look at social relations between disabled children and their colleagues in inclusive school groups. It aims at showing relevant qualities of a school class as a small social group which, in consequence, allows the formulation of social relations and the “I-We-Them” categorization. That gives the basis for forming identity of a growing person. The accent is strongly on the meaning of relations with peers for adolescent individuals with disability.