

Tożsamość u progu dorosłości

ANNA IZABELA BRZEZIŃSKA

Tożsamość u progu dorosłości

Wizerunek uczniów
szkół ponadgimnazjalnych



Poznań 2017

KOMITET NAUKOWY
Jerzy Brzeziński, Zbigniew Drozdowicz (przewodniczący),
Rafał Drozdowski, Piotr Orlik, Jacek Sójka

RECENZENT
Prof. dr hab. Barbara Bokus
Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski

Wydanie I

REDAKCJA
Adriana Staniszevska

ŁAMANIE
Adriana Staniszevska

PROJEKT OKŁADKI
mgr inż. Beata Czapska

Publikacja finansowa ze środków projektu badawczego NCN OPUS 2 na lata 2012-2017 nr rejestracyjny 2011/03/B/HS6/ 01884 pt. *Mechanizmy formowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości: regulacyjna rola emocji samoświadomościowych* (kierownik projektu: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska) oraz ze środków na działalność statutową Instytutu Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

ISBN 978-83-64902-43-7

WYDAWNICTWO NAUKOWE WYDZIAŁU NAUK SPOŁECZNYCH
UNIwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
60-569 Poznań, ul. Szamarzewskiego 89c

DRUK
Zakład Poligraficzny Moś i Łuczak

SPIS TREŚCI



Wstęp	11
Podziękowania	17
Rozdział 1	
Tożsamość a dorastanie do dorosłości	19
1. Wprowadzenie	19
2. Społeczny kontekst rozwoju tożsamości	20
3. Wkraczanie w dorosłość: hipoteza odraczanej i opóźnionej dorosłości	26
4. Punktualność realizacji zadań rozwojowych a wkraczanie w dorosłość	29
5. Podsumowanie	31
Rozdział 2	
Tożsamość jednostki i jej formowanie się	33
1. Wprowadzenie	33
2. Pojęcie tożsamości	34
3. Od przywiązania do kształtowania się tożsamości	36
4. Proces formowania się tożsamości	46
4.1. Wprowadzenie	46
4.2. Rodzaje statusów tożsamości według Jamesa E. Marcii	47
4.3. Fazy formowania się tożsamości według Jamesa E. Marcii	51
4.4. Koncepcja zmian statusów tożsamości według Alana S. Watermana	55
4.5. Model podwójnego cyklu formowania się tożsamości według Koena Luyckxa	62
4.6. Przebieg formowania się tożsamości według koncepcji zmian Johna H. Flavella	67
4.7. Zróżnicowanie form tożsamości w okresie dorastania: badania Hanocha Fluma	70
5. Podsumowanie	72
Rozdział 3	
Uwarunkowania i konsekwencje formowania się tożsamości	73
1. Wprowadzenie	73
2. Zróżnicowanie młodzieży u progu dorosłości	74
3. Uwarunkowania i konsekwencje różnych typów tożsamości	79
3.1. Style życia a postać tożsamości	79
3.2. Funkcjonowanie psychospołeczne a status tożsamości	84

4. Czynniki psychologiczne a formowanie się tożsamości	89
4.1. Czynniki poznawcze: style poznawczego przetwarzania problemów tożsamościowych	89
4.2. Czynniki emocjonalne: poczucie wstydu, winy i dumy	94
4.3. Czynniki społeczne: orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej	96
5. Podsumowanie	102

Rozdział 4

Uwarunkowania wymiarów rozwoju tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych:

program badań	105
1. Wprowadzenie	105
2. Plan badań	105
2.1. Badania pilotażowe	105
2.2. Badania właściwe	107
2.2.1. Schemat badań	107
2.2.2. Modyfikacja narzędzi po pierwszym etapie badań	108
3. Organizacja badań	110
4. Osoby badane	111
4.1. Dobór i liczba badanych uczniów	111
4.2. Liczba uczniów w porównaniach poprzecznych i czasowo-sekwencyjnych ..	112
4.3. Liczba uczniów w porównaniach ukośnych i pokoleniowo-sekwencyjnych ..	114
4.4. Liczba uczniów w porównaniach podłużnych i przekrojowo-sekwencyjnych	115
4.5. Płeć i wiek (klasa) badanych uczniów	116
4.6. Wykształcenie rodziców badanych uczniów	116
4.7. Wykształcenie rodziców a wybór rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej	118
5. Narzędzia badań	121
5.1. Narzędzia stosowane w kolejnych etapach badań	121
5.2. Opis narzędzi badań	123
5.3. Rzetelność narzędzi badań	133
6. Plan analizy wyników	133
7. Podsumowanie	136

Rozdział 5

Statusy tożsamości i ich korelaty: analiza wyników porównań poprzecznych

i czasowo-sekwencyjnych	137
1. Wprowadzenie	137
2. Rodzaje statusów tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych	140
2.1. Zastosowana metoda wyodrębniania statusów tożsamości	140
2.2. Rodzaje statusów tożsamości wyodrębnione w grupach porównawczych ..	140
3. Czynniki różnicujące przynależność uczniów do statusów tożsamości	145
3.1. Rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej jako czynnik różnicujący przynależność do statusów tożsamości	145
3.2. Płeć i wiek jako czynniki różnicujące przynależność do statusów tożsamości	147
3.3. Wykształcenie rodziców jako czynnik różnicujący przynależność do statusów tożsamości	149
3.4. Wnioski	151

4. Psychologiczne korelaty statusów tożsamości	152
4.1. Uczniowie zespołów szkół zawodowych: grupy pierwsza i druga	152
4.2. Uczniowie zespołów szkół zawodowych i liceów ogólnokształcących: grupy trzecia, czwarta i piąta	158
4.3. Uczniowie zespołów szkół zawodowych i liceów ogólnokształcących: grupa szósta	163
4.4. Wnioski	170
5. Charakterystyka grup uczniów o różnych statusach tożsamości	175
5.1. Tożsamość rozproszona	176
5.2. Tożsamość moratoryjna	177
5.3. Tożsamość uformowana	179
6. Podsumowanie	180

Rozdział 6

Efekt wieku czy pokolenia? Analiza wyników porównań ukońsanych

i pokoleniowo-sekwencyjnych	183
1. Wprowadzenie	183
2. Statusy tożsamości uczniów rozpoczynających i kończących naukę w klasie I szkoły ponadgimnazjalnej i ich korelaty	186
2.1. Podobieństwo statusów tożsamości uczniów z kolejnych roczników w momencie rozpoczynania nauki w klasie I	186
2.2. Podobieństwo statusów tożsamości uczniów z kolejnych roczników w momencie kończenia nauki w klasie I	188
2.3. Kontekstowe uwarunkowania statusów tożsamości	189
3. Zmiany statusów tożsamości w trzech kohortach	194
3.1. Kohorta pierwsza: uczniowie klas I w roku szkolnym 2012/2013	194
3.2. Kohorta druga: uczniowie klas I w roku szkolnym 2013/2014	197
3.3. Kohorta trzecia: uczniowie klas I w roku szkolnym 2014/2015	199
3.4. Wnioski	202
4. Korelaty statusów tożsamości	204
4.1. Psychologiczne korelaty statusów tożsamości w kohorcie pierwszej (2012/2013)	204
4.2. Psychologiczne korelaty statusów tożsamości w kohorcie drugiej (2013/2014)	211
4.3. Psychologiczne korelaty statusów tożsamości w kohorcie trzeciej (2014/2015)	217
5. Poziom poczucia wstydu, winy i dumy a rodzaj statusu tożsamości	222
5.1. Związki poczucia wstydu, winy i dumy w kohortach uczniów klas I	222
5.2. Związki poczucia wstydu, winy i dumy z natężeniem wymiarów rozwoju tożsamości w kohortach uczniów klas I	227
6. Charakterystyka trzech kohort uczniów klas I	230
6.1. Wizerunki trzech kohort uczniów klas I	230
6.1.1. Wizerunek kohorty pierwszej	230
6.1.2. Wizerunek kohorty drugiej	231
6.1.3. Wizerunek kohorty trzeciej	232
6.2. Wnioski z analizy porównawczej trzech roczników uczniów klas I	233
7. Podsumowanie	233

Rozdział 7**Zmiany statusów tożsamości – trendy rozwojowe: analiza wyników**

porównań podłużnych i przekrojowo-sekwencyjnych	239
1. Wprowadzenie	239
2. Zmiany statusów tożsamości uczniów klas I szkół ponadgimnazjalnych w trakcie dwóch lat nauki	243
2.1. Kohorta klas I: rocznik 2012/2013 (szkoły o profilu zawodowym)	243
2.2. Kohorta klas I: rocznik 2013/2014 (szkoły o profilu zawodowym i ogólnym)	248
2.3. Wnioski	252
3. Zmiany statusów tożsamości uczniów klas II szkół ponadgimnazjalnych w trakcie dwóch lat nauki	253
3.1. Kohorta klas II: rocznik 2012/2013 (szkoły o profilu zawodowym)	254
3.2. Kohorta klas II: rocznik 2013/2014 (szkoły o profilu zawodowym i ogólnym)	258
3.3. Wnioski	262
4. Zmiana statusów i wymiarów rozwoju tożsamości oraz charakterystyk podmiotowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych w trakcie trzech lat nauki	263
4.1. Zmiana statusów tożsamości	263
4.2. Zmiana natężenia wymiarów rozwoju tożsamości	268
4.3. Zmiana stylu przetwarzania problemów tożsamościowych	272
4.4. Zmiana natężenia poczucia wstydu, winy i dumy	274
4.5. Zmiana orientacji życiowej i typu partycypacji społecznej	278
4.6. Poziom kapitału tożsamości i poczucia zadowolenia z życia u progu dorosłości	280
4.7. Predyktory wymiarów rozwoju tożsamości oraz wskaźników kapitału tożsamości i zadowolenia z życia	282
5. Podsumowanie	285
Zakończenie	287
1. Najważniejsze wnioski z badań	287
1.1. Wnioski z porównań poprzecznych	287
1.2. Wnioski z porównań ukośnych	291
1.3. Wnioski z porównań podłużnych	293
2. Implikacje dla praktyki edukacyjnej	295
2.1. Funkcje edukacji	295
2.2. Relacja edukacyjna sprzyjająca formowaniu się tożsamości osiągniętej	297
3. Wskazówki dla nauczycieli i rodziców	299
4. Podsumowanie	300
Bibliografia	307
Załączniki	325
Załącznik 1. Publikacje w ramach projektu pt. <i>Mechanizmy formowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości: regulacyjna rola emocji samoświadomościowych</i>	327
Załącznik 2. Oferta polskich szkół ponadgimnazjalnych	333

Załącznik 3. Macierze korelacji dla kohorty pierwszej uczniów klas I – rocznik 2012/2013. Dwa pomiary: wymiary rozwoju tożsamości a poczucie wstydu, winy i dumy	335
Załącznik 4. Macierze korelacji dla kohorty drugiej uczniów klas I – rocznik 2013/2014. Dwa pomiary: wymiary rozwoju tożsamości a poczucie wstydu, winy i dumy	343
Załącznik 5. Macierze korelacji dla kohorty trzeciej uczniów klas I – rocznik 2014/2015. Dwa pomiary: wymiary rozwoju tożsamości a poczucie wstydu, winy i dumy	351

WSTĘP



Ważną z punktu widzenia kształtującej się tożsamości zmianą w okresie dorastania jest rozpoczęcie nauki w nowej szkole. Dla wielu uczniów oznacza to nie tylko kontakt z nową ofertą edukacyjną i łączenie nauki z różnymi formami pracy, w tym z wolontariatem. Pojawia się także konieczność nawiązania kontaktu i indywidualnych relacji z nowymi kolegami oraz budowania swojej pozycji w nowych grupach rówieśniczych. Często zmiana miejsca stałego pobytu i zamieszkanie na stacji czy w bursie (internacie) bądź codzienne dojazdy do szkoły pociągają za sobą nową organizację dnia i tygodnia.

Nowej ofercie edukacyjnej towarzyszą liczne nowe wymagania i oczekiwania, głównie ze strony rodziców i nauczycieli, ale także dorosłych spoza rodziny i szkoły, w tym pracodawców, trenerów czy doradców. Te nowe oczekiwania związane są z dążeniem dorosłych, odpowiedzialnych za edukację, do tego, by młody człowiek osiągnął jak najszybciej odpowiedni poziom dojrzałości psychospołecznej. Dotyczy ona przede wszystkim samodzielności w podejmowaniu decyzji i odpowiedzialności za siebie oraz opanowania na wystarczającym poziomie różnych umiejętności koniecznych do – wkrótce już w pełni dorosłego – życia. Te umiejętności to m.in. planowanie swego czasu w perspektywie krótko- i długofalowej, terminowe wywiązywanie się z przyjętych zobowiązań, zdobywanie i zarządzanie własnymi finansami, organizacja swojego gospodarstwa domowego, organizacja działań w obszarze nauki, pracy i wypoczynku, znalezienie równowagi między zaspokajaniem własnych potrzeb a realizowaniem oczekiwań społecznych, związanych z pełnionymi rolami rodzinnymi, zawodowymi i obywatelskimi.

To, z jak ukształtowaną tożsamością i z jak bogatym zasobem wiedzy i umiejętności, jako narzędzi poznawania siebie i otoczenia oraz zaspokajania potrzeb, nastolatek rozpoczyna naukę w szkole ponadgimnazjalnej, w dużym stopniu określa jego ciekawość i otwartość, zainteresowania, gotowość do ucze-

nia się i podatność na zmiany. Z drugiej strony to, jak bogate i zróżnicowane są oferty działania w środowisku szkolnym i pozaszkolnym (lokalnym, także medialnym, w tym internetowym), daje szansę nabywania nowych kompetencji, wzbogacania wiedzy o sobie i świecie, wzbogacania i modyfikowania treści przekonań dotyczących siebie, przekształcania wcześniej ukształtowanego poczucia tożsamości. Im większa rozbieżność między wielkością zasobów osobistych nastolatka w momencie startu w nowej szkole a wymaganiami i ofertami otoczenia, tym bardziej potrzebny jest pośrednik (coraz rzadziej w drugim etapie dorastania rodzice, a coraz częściej nauczyciele i inni dorośli), wrażliwy na potrzeby nastolatka, ale i potrafiący wydobyć tkwiący w nim potencjał.

W skrajnym przypadku mamy do czynienia z dwiema całkowicie odmiennymi psychologicznie sytuacjami. Pierwsza to wysoki poziom różnorodnych kompetencji nastolatka jako efekt jego rozwoju w dzieciństwie i w pierwszym etapie dorastania, a jednocześnie homogeniczne bądź trudno dostępne pod względem ofert otoczenie szkolne i pozaszkolne. Druga to niski poziom lub wręcz brak pewnych kompetencji, które powinny zostać nabyte i rozwinięte wcześniej, a zarazem bogate w oferty i – co ważniejsze – heterogeniczne otoczenie szkolne i pozaszkolne. W pierwszym przypadku brakuje okazji (lub są one mało zróżnicowane) do wykorzystywania posiadanych kompetencji oraz opanowywania nowych i przekształcania uformowanej wcześniej tożsamości w jej dojrzałą postać. W drugim przypadku nastolatкови u progu dorosłości brakuje narzędzi do korzystania z ofert otoczenia. Każda z tych sytuacji wymaga innego postępowania osób znaczących dla nastolatka i innej organizacji jego środowiska uczenia się, tak fizycznego, jak i społecznego.

Prezentowane w tej książce wyniki¹ ukazują znaczne zróżnicowanie badanych uczniów pod względem typów (statusów) tożsamości, a rodzaj statusu

¹ W przeprowadzonych przez nasz zespół w 2012 r. badaniach pilotażowych uczestniczyli uczniowie na etapie wczesnej i późnej adolescencji oraz osoby uczące się i nieuczące się, pracujące i niepracujące na etapie wyłaniającej się i wczesnej dorosłości, czyli w wieku od 12 lat do prawie 40 lat. Z kolei w badaniach właściwych, prowadzonych w latach 2012-2015, uczestniczyła młodzież w drugiej fazie adolescencji i początków wyłaniającej się dorosłości, czyli w wieku 16-21 lat, z różnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych (załącznik 2 prezentuje charakterystykę różnych rodzajów polskich szkół ponadgimnazjalnych). Analizowane w tej książce wybrane wyniki pochodzą z badań zrealizowanych w latach 2012-2015 (opis programu badań i badanych grup – w rozdziale 4). Projekt badawczy (OPUS 2) pt. *Mechanizmy formowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości: regulacyjna rola emocji samoświadomościowych*, finansowany przez Narodowe Centrum Nauki w Krakowie, w ramach którego zrealizowano te badania, uzyskał pozytywną opinię Komisji Etyki ds. Projektów Badawczych Instytutu Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Spis wszystkich publikacji przygotowanych w ramach ww. projektu zawiera załącznik 1.

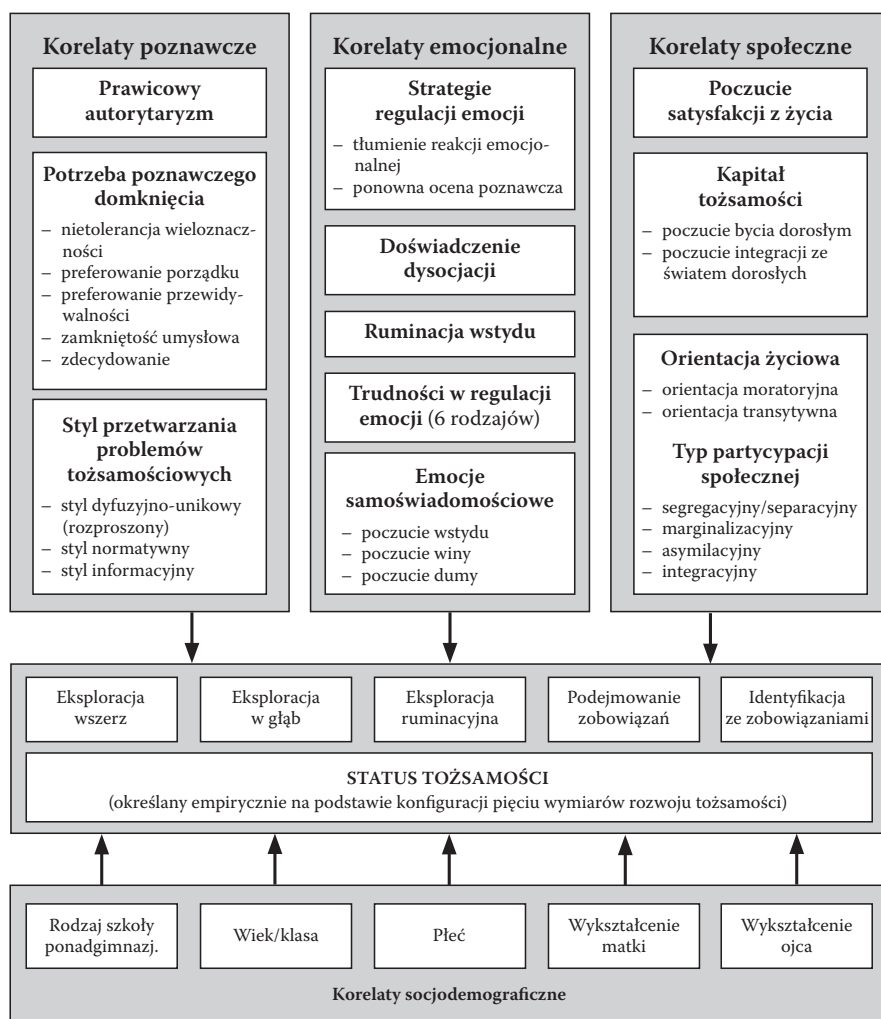
jest wskaźnikiem tego, w jakiej fazie zmagania się z kryzysem tożsamości pozostaje dana osoba. Ponadto analizom poddano czynniki uznane za ważne korelaty (w porównaniach poprzecznych) bądź determinanty (w porównaniach podłużnych) statusów tożsamości. Czynniki te podzielono na cztery grupy:

- czynniki poznawcze: styl przetwarzania problemów tożsamościowych oraz dodatkowo potrzeba poznawczego domknięcia, zdecydowanie i natężenie prawicowego autorytaryzmu,
- czynniki emocjonalne: poziom natężenia trzech podstawowych emocji samoświadomościowych, istotnych dla jakości funkcjonowania psychospołecznego: poczucia wstydu, winy i dumy oraz dodatkowo ruminacja wstydu, trudności w regulacji emocji, strategie regulacji emocji i doświadczenia dysocjacyjne,
- czynniki społeczne: orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej oraz dodatkowo kapitał tożsamości i ogólne poczucie satysfakcji z życia,
- czynniki socjodemograficzne: wiek/klasa, płeć, rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej (o profilu ogólnym bądź zawodowym) oraz wykształcenie matki i ojca.

Rysunek 1 pokazuje wszystkie badane czynniki i oczekiwane między nimi relacje.

Pytania, na które poszukiwano odpowiedzi, brzmiały następująco:

1. Jakimi statusami (typami) tożsamości charakteryzują się uczniowie różnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych w momencie rozpoczynania (kapitał początkowy) i kończenia w nich nauki (kapitał końcowy)?
2. Czy rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej, wiek (klasa) i płeć uczniów oraz wykształcenie ich matek i ojców są czynnikami:
 - różnicującymi typ statusu tożsamości w pierwszym i ostatnim semestrze nauki w każdej klasie (I, II i III – w każdej po dwóch semestrach nauki) oraz po klasie II (po czterech semestrach nauki) i po klasie III (po sześciu semestrach nauki) (jest to pytanie o różnice indywidualne w kolejnych etapach edukacji pomiędzy uczniami różnych rodzajów szkół – zróżnicowanie międzyszkolne oraz pomiędzy uczniami w szkołach tego samego rodzaju – zróżnicowanie wewnątrzszkolne)?
 - różnicującymi rodzaj zmian statusu tożsamości między pierwszym a ostatnim semestrem nauki (pytanie o zwiększenie, brak zmian bądź zmniejszenie zróżnicowania międzyszkolnego i wewnątrzszkolnego)?
3. Czy poziom natężenia badanych poznawczych, emocjonalnych i społecznych korelatów statusów tożsamości jest czynnikiem:
 - różnicującym typ statusu tożsamości w pierwszym i ostatnim semestrze nauki (pytanie o zróżnicowanie międzyszkolne i wewnątrzszkolne)?



Rysunek 1. Badane obszary: status tożsamości i jego korelaty

- różnicującym rodzaj zmian statusu tożsamości między pierwszym a ostatnim semestrem nauki (pytanie o zwiększenie, brak zmian bądź zmniejszenie zróżnicowania międzyszkolnego i wewnątrzszkolnego)?

Zastosowany plan badań (ang. *research design*) miał charakter złożony (por. opis planu w rozdziale 4) i umożliwiał dokonanie kilku rodzajów złożonych porównań: poprzecznych (analiza wyników w rozdziale 5), ukośnych (analiza wyników w rozdziale 6) i podłużnych (analiza wyników w rozdziale 7). Niezależnie od rodzaju dokonywanych porównań punktem wyjścia był zawsze opis wyodrębnionych, w porównywanych grupach uczniów, empirycznie, tj. na

podstawie analizy skupień, statusów tożsamości. Pokazywały one, w jakiej fazie rozwiązywania kryzysu tożsamości znajdowali się badani uczniowie – przedkryzysowej, kryzysowej czy postkryzysowej. Drugim krokiem było określenie roli wieku (klasy) i płci, rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej oraz wykształcenia matki i ojca jako czynników różnicujących osoby o odmiennych statusach tożsamości. Dopiero w trzecim kroku analizowano rolę czynników psychologicznych – poznawczych, emocjonalnych i społecznych – w uformowaniu się danego statusu tożsamości w zależności od rodzaju szkoły.

Nasze wcześniejsze analizy² pokazały, że różnicująca rola wieku i płci uczniów oraz poziomu wykształcenia ich matek i ojców, nawet jeśli istotna statystycznie, to jednak była niewielka. Znacznie istotniejszy okazał się rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej. Częstkowe analizy pokazały także istotne związki niektórych czynników poznawczych, emocjonalnych i społecznych z natężeniem wymiarów rozwoju tożsamości i ustalonym na podstawie ich konfiguracji rodzajem statusu tożsamości³. Zastosowany przez nas złożony plan badań, dający możliwość przeprowadzenia aż trzech rodzajów porównań – poprzecznych, ukośnych i podłużnych (pozwalających na śledzenie zmian i określenie ich rodzaju) – na tym samym zbiorze danych pozwalał na uzyskanie miarodajnej odpowiedzi na postawione pytania.

² Por. Brzezińska, Czub, Kaczan i in., 2013; Brzezińska, Czub i Piotrowski, 2014; Brzezińska i Piotrowski, 2016; Brzezińska, Rękosiewicz i Piotrowski, 2016; Brzezińska, Rękosiewicz, Syska i Piotrowski, 2016; Czub i Brzezińska, 2013; Jankowski, 2013; Jankowski i Rękosiewicz, 2013; Kaczan, Brzezińska i Wojciechowska, 2013; Piotrowski, 2013b; Rękosiewicz, 2014.

³ Analizy części wyników uzyskanych w badaniach prowadzonych w latach 2012–2015 ukazały się w monografii pt. *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (red. Brzezińska i Syska, 2016). Por. rozdziały w części III: Dominiak i Małys, 2016; Dominiak, Małys i Niemier, 2016; Dominiak, Niemier i Małys, 2016; Kłobukowska, Śniegula, Wanio i Wiecheć, 2016; Malinowska i Sobczak, 2016; Malinowska, Mazurowska-Domeracka i Syska, 2016.

PODZIĘKOWANIA



Wszystkim dyrektorom, psychologom i pedagogom szkolnym, nauczycielom, rodzicom i uczniom poznańskich szkół ponadgimnazjalnych, w których przeprowadziliśmy badania, dziękuję za wyrażenie zgody, pomoc w ich organizacji i zaangażowanie.

Za udział w konceptualizacji problemu badań oraz przygotowanie językowe i opracowanie psychometryczne polskich adaptacji narzędzi do badania czynników natury emocjonalnej dziękuję dr. Tomaszowi Czubowi z Zakładu Psychologii Osobowości Instytutu Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Za przygotowanie badaczy (doktorantów i studentów) i organizację badań pilotażowych oraz badań właściwych w sześciu ich kolejnych etapach dziękuję dr. Magdalenie Czub, a także dr. Tomaszowi Czubowi.

Za przeprowadzenie badań dziękuję doktorantkom Instytutu Psychologii, szczególnie dr. Małgorzacie Rękosiewicz, oraz studentkom i studentom z moich seminariów magisterskich na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych z rocznika 2011/2012 (badania pilotażowe) oraz na studiach stacjonarnych z trzech kolejnych roczników 2012/2013, 2013/2014 i 2014/2015 (sześć etapów badań właściwych).

Dziękuję dr. Konradowi Piotrowskiemu z Uniwersytetu Humanistycznospołecznego SWPS (Wydział Zamiejscowy w Poznaniu) za rzetelne wykonanie wszystkich licznych, złożonych i żmudnych analiz statystycznych, a Pani mgr inż. Agnieszce Weltrowskiej za pomoc w zmaganiu się z administrowaniem projektem.

Dziękuję Pani mgr inż. Beacie Czapskiej za twórcze rozwiązanie problemu okładki i bardzo dobrą współpracę oraz Pani Redaktor Adrianie Staniszewskiej za wspaniałą współpracę.

Recenzentce – Pani prof. dr. hab. Barbarze Bokus z Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego bardzo dziękuję za uwagi, wskazówki i życzliwe towarzyszenie w pracach końcowych nad książką.

Bardzo dziękuję Dyrektorom Instytutu Psychologii – prof. dr. hab. Jerzemu M. Brzezińskiemu za wsparcie finansowe badań w ich pilotażowej fazie, a prof. dr. hab. Mariuszowi Urbańskiemu za dofinansowanie wydania tej książki.

Anna I. Brzezińska

Poznań, wrzesień 2017 r.

TOŻSAMOŚĆ A DORASTANIE DO DOROSŁOŚCI



1. Wprowadzenie

Liczne, szybkie i coraz bardziej dynamiczne, a przez to coraz mniej przewidywalne zmiany polityczne, ekonomiczne i społeczno-kulturowe, jakie dokonują się od kilkunastu lat na całym świecie, powodują wyraźny wzrost złożoności rzeczywistości społecznej, w której dorastają i wchodzi w dorosłość kolejne pokolenia dzieci i młodzieży. Zmiany te, regionalne, ale przede wszystkim globalne, mają istotny wpływ na to, w jakim otoczeniu rodzinnym, szkolnym i lokalnym, a także „sieciowym” oraz w jaki sposób przebiega proces formowania się tożsamości (por. Arnett, 2002) nastolatków i młodych dorosłych. Wpływają też na to, kiedy i jakie role przypisywane dotąd osobom dorosłym lub jakie społecznie nowe „dorosłe” role są im oferowane bądź dla nich tworzone i kiedy są przez nich podejmowane. Jednocześnie obserwowane w wielu społeczeństwach odraczanie podejmowania ról dorosłości może być jednym z powodów coraz większych trudności z uformowaniem względnie stabilnego, dojrzałego poczucia tożsamości (Kröger, 2007), osiągnięcie zaś w miarę stabilnego poczucia tożsamości u progu dorosłości jest jednym z najważniejszych zadań rozwojowych drugiej fazy etapu dorastania (Erikson, 1950).

Zauważane od kilku lat zmiany przebiegu i efektów procesu formowania się tożsamości są, według Jeffreya J. Arnetta (2002), główną psychologiczną konsekwencją globalizacji. Zmiany te to efekt kontaktu i wzajemnego przenikania się różnych kultur, także kultur lokalnych z kulturą globalną. Arnett wyodrębnia cztery rodzaje zmian: (1) pojawienie się tożsamości dwukulturowej, kiedy to część tożsamości ma osadzenie w kulturze lokalnej, a część w kulturze

globalnej, (2) wzrost liczby młodych ludzi o tożsamości rozproszonej, głównie na skutek zmian dostosowujących kultury lokalne do globalnych trendów – część młodych ludzi nie może się wtedy odnaleźć ani w kulturze lokalnej, ani globalnej, (3) coraz częstsze pojawianie się w każdej kulturze osób, które chcą same formować swą bazową kulturę i w odniesieniu do niej tworzyć swą tożsamość, (4) znaczące przesuwanie się w czasie procesów eksploracji w domenie związków preintymnych i intymnych (miłości) oraz pracy z wieku 10-18 lat na lata wczesnej dorosłości (18-25 lat).

2. Społeczny kontekst rozwoju tożsamości

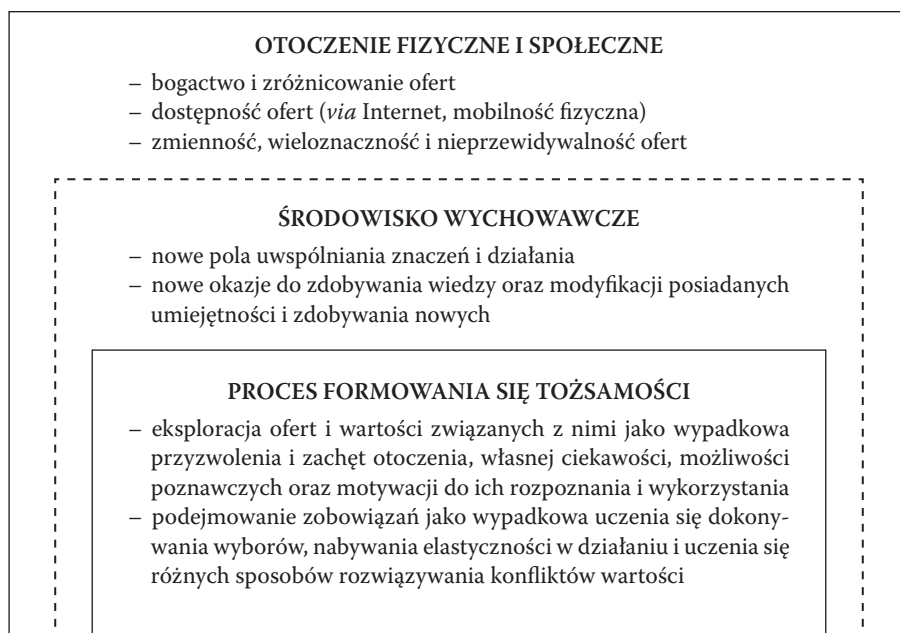
Cechy osobowości, w tym poziom dojrzałości tożsamości społecznej i osobistej nabierają szczególnego znaczenia w momentach przełomowych w życiu jednostki. Do takich z pewnością należą wszystkie etapy przejściowe między kolejnymi fazami życia (Smykowski, 2016a – rozdział 6; 2016b – por. tabela 1 na s. 103), szczególnie między dzieciństwem a dorastaniem, czyli w wieku 10-12 lat, oraz między dorastaniem a dorosłością, czyli w wieku 18-20 lat. Te dwa kluczowe etapy przejścia – z dzieciństwa do dorastania i z dorastania do dorosłości – wiążą się z licznymi zmianami samopoczucia fizycznego oraz jakości funkcjonowania psychicznego i społecznego (Appelt, Brzezińska i Ziółkowska, 2016). Towarzyszą im znaczące zmiany w najbliższym otoczeniu, np. zmiana relacji w rodzinie i nowe oczekiwania domowników oraz nowe obowiązki wobec rodziny, zmiana szkoły i zmiana trybu edukacji (np. z ogólnej na zawodową, łączenie nauki z różnymi formami pracy), czasami związana z tym zmiana miejsca zamieszkania, podjęcie nowych form aktywności poza rodziną i szkołą, a więc poza kontrolą dotychczas najbliższych dorosłych, w tym podjęcie pracy w różnej postaci.

Przebieg i efekty procesu kształtowania się tożsamości w dużej mierze zależą od jakości otoczenia, w jakim ów proces się odbywa. Na otoczenie to u progu dorosłości składa się dobrze znane od wczesnego dzieciństwa środowisko tworzące krąg rodzinno-przyjacielski, sąsiedzki i towarzyski oraz podobnie znane pod względem reguł funkcjonowania środowisko edukacyjne, szczególnie to instytucjonalne oraz zupełnie nowe – środowisko pracy. Zmiany na rynku pracy, szczególnie dotyczące form zatrudniania i zapotrzebowania na nowych, nieznanych jeszcze kilka lat temu, specjalistów w różnych dziedzinach życia sprawiają, że mnożą się nie tylko możliwości wybierania, ale także tworzenia projektów własnego życia i ścieżek własnego rozwoju. Często to bogactwo ofert, jakie cechuje społeczeństwa późnonowoczesne, sprawia, że młody człowiek znajduje się w sytuacji konfliktowej. Z jednej strony pragnie

opóźnić swój start w dorosłe życie, chcąc te oferty rozpoznać, przeanalizować i wstępnie wypróbować bądź się z nimi zmierzyć, ale z drugiej strony dużo wcześniej niż kiedyś staje wobec konieczności szybkiego określenia swego stylu i drogi życia bądź wyboru spośród istniejących możliwości, a nie zawsze jest do tego kompetencyjnie przygotowany.

Dzisiejsze płynne i zmienne, a więc w dużym stopniu nieprzewidywalne otoczenie wymaga od wszystkich, także od dorastających uczniów, gotowości do zmiany i ciągłego uczenia się oraz szybkiego przestawiania się na nowe sposoby działania. Jednocześnie oczekuje się umiejętności utrzymania kierunku swego działania, mimo zmian zachodzących w otoczeniu. Chodzi tu o wyznaczanie priorytetów życiowych na podstawie wizji tego, co chce się robić w życiu „w ogóle” i nakreślenie projektu własnego życia (Kuźnik, 2002), a także o wybranie tego, co chce się robić w najbliższej przyszłości, oraz budowanie elastycznych planów krótkoterminowych (Brzezińska, Kaczan i Rycielska, 2010).

Na dużą dynamikę i różnorodność zmian w otoczeniu dzisiejszych nastolatków można patrzeć z dwóch perspektyw. Po pierwsze, można je traktować jako swoiste wyzwanie i ofertę rozwojową, po drugie – jako czynnik ryzyka, tym poważniejszy, im słabiej młodzi ludzie są przygotowani do samodzielnego rozpoznawania ofert i dokonywania wyborów. Środowisko wychowawcze ro-



Rysunek 1. Zmiany w otoczeniu jako czynniki wspierające formowanie się tożsamości

dzinne i szkolne pozostaje pod wpływem zmian dokonujących się w otoczeniu społecznym (rysunek 1), te z kolei są efektem szerszych trendów kulturowych związanych z procesami globalizacji. Nowe oferty i znacznie większa niż kiedyś ich dostępność, bezpośrednia i pośrednia *via* Internet, otwierają nowe pola do poszukiwań i mierzenia się z wyzwaniami, zachęcają do próbowania i eksperymentowania.

Jednocześnie, szczególnie przy niewykształconej umiejętności podejmowania decyzji w warunkach nie do końca określonych, nadmiar ofert może rodzić poczucie zagubienia w świecie różnych, często sprzecznych wartości i idei oraz związanych z nimi propozycji działania. Zagubienie to może przejawiać się w podejmowaniu i rozpraszaniu aktywności na zbyt wielu polach, w nadmiernej koncentracji na „korzystaniu z okazji” i dokonywaniu wyboru bez refleksji nad jego możliwymi skutkami. Wreszcie, co także jest skutkiem braku krytycznego namysłu, widać je w kształtowaniu się nieadaptacyjnych strategii radzenia sobie z nadmiarem lub nieprzewidywalnością zmian, takich jak opór wobec zmian, zaprzeczanie zmianom bądź różne, fizyczne i symboliczne, strategie ucieczkowe z sytuacji, w której trzeba dokonać wyboru.

Badania pokazują, że osoby o tzw. osobowości autorskiej (Brygoła, 2016), o nawet krytycznych, ale pozytywnych postawach wobec zmian w otoczeniu i zjawiska globalizacji (Senejko i Łoś, 2016), osoby dojrzałe emocjonalnie, z określonym systemem wartości (Helson i Srivastava, 2001), z poczuciem punktualności występowania różnych zdarzeń w ich życiu (Brzezińska, Kaczan i Rycielska, 2010), wreszcie o uformowanej tożsamości (Piotrowski, 2013a), częściej mają poczucie satysfakcji z życia i lepiej sobie radzą w takich „szybkozmennych” środowiskach (Smykowski, 2016a).

Z tego punktu widzenia można traktować wszystkie kompetencje psychospołeczne, ukształtowane w okresie dzieciństwa i dorastania, jako osobisty kapitał jednostki, w dużym stopniu determinujący u progu dorosłości jej otwartość i gotowość do aktywnego poszukiwania, podejmowania i uczestniczenia w realizacji ofert otoczenia bądź ich tworzenia samodzielnie i we współpracy z innymi. Podstawowym warunkiem kształtowania się zróżnicowanego osobistego kapitału człowieka jest jakość jego relacji z innymi od najwcześniejszego etapu życia, czyli przede wszystkim jakość pierwszej znaczącej relacji – relacji przywiązania. Za najważniejszą cechę sprzyjającą rozwojowi wszystkich późniejszych relacji i interakcji społecznych Grace W. Shugar uznawała „koordynację linii działania dorosłego i dziecka”:

[...] dziecko [...] od pierwszych lat życia ma szanse nie tylko aktywnie umacniać i rozwijać swą podmiotowość, lecz także zdolne jest i pragnie wchodzić w kontakt z drugim człowiekiem na zasadach „brania i dawania”, liczenia się wzajemnego

przez partnerów ze swymi intencjami, dochodzenia do wspólnych znaczeń [...]. [Jest to] zdolność i gotowość do wchodzenia z drugim człowiekiem w interakcję na zasadach podmiotowej równorzędności (Babska i Shugar, 1986, s. 33).

Na etapie dorastania to przede wszystkim edukacja szkolna i pozaszkolna kształtują kompetencje młodych ludzi. Jeśli chcemy, by szkolna edukacja była nie tylko efektywna w realizacji założonych celów, ale i etyczna, czyli respektująca systemy wartości uczniów i nauczycieli, to jej podstawą muszą być ich dwupodmiotowe interakcje (w ujęciu Babskiej i Shugar, 1986¹), charakterystyczne dla modelu współpracy (Brzezińska i Appelt, 2013). Dopiero z tej perspektywy znaczenia nabiera pytanie, jaką wiedzę o swoich uczniach dysponują nauczyciele, jaki mają ich obraz, jakie stereotypy (zarówno pozytywne, jak i negatywne) zniekształcają postrzeganie przez nich kompetencji i potencjału uczniów, wreszcie, czy i jak potrafią modyfikować swoje sposoby kształcenia, w tym sposoby motywowania i oceniania efektów kształcenia, stosownie do postrzeganych cech osobowości (także tożsamości) i rozwojowych, specyficznych dla tej fazy życia, jak i indywidualnych, potrzeb uczniów.

Mówiąc inaczej, edukacja może być zindywidualizowana tylko wtedy, gdy będzie spersonalizowana. A to oznacza, że nauczyciel chce (jest gotowy) i umie (potrafi) rozpoznać różne „typy” wśród swoich uczniów (por. Syska, 2016) i stosownie do tej wiedzy tworzyć, proponować i modyfikować swoje oferty edukacyjne oraz organizować – najlepiej razem z uczniami – fizyczne i społeczne środowisko uczenia się (Brzezińska, 2008). Podstawowym warunkiem edukacji spersonalizowanej jest możliwość dokonywania wyborów przez uczniów, i to nie tylko spośród alternatyw oferowanych przez szkołę czy danego nauczyciela, ale także z ofert pozaszkolnych, oraz tworzenia ofert przez siebie dla siebie i dla rówieśników.

Badania nad osobami na etapie późnej adolescencji i wczesnego etapu dorosłości jest sporo, ale niewiele z nich dotyczy młodych ludzi, którzy wybrali zawodowe profile kształcenia i łączą naukę z pracą bądź wcześniej zakończyli edukację obowiązkową i podjęli systematyczną bądź dorywczą czy sezonową pracę zawodową w końcowej fazie etapu dorastania. Liczne badania, których uczestnikami byli studenci (por. Piotrowski, Kaczan i Rękosiewicz, 2013), nie mogą być traktowane jako miarodajne źródło wiedzy o fazie przejściowej między dorastaniem a dorosłością.

¹ Ideę korzystnego wpływu dwupodmiotowości interakcji na rozwój dziecka, i to już od wczesnego dzieciństwa, podkreślały w swych pionierskich pracach analitycznych i badaniach nad relacjami małych dzieci i dorosłych Zofia Babska oraz Grace Wales Shugar i jej zespół badawczy (por. Bokus, 1984; Babska i Shugar, 1986; Shugar, 1989; por. Bokus, 2005).

Studia wyższe, szczególnie w trybie stacjonarnym i często związane bądź z zamieszkiwaniem z rodzicami, bądź z pozostawianiem w dużym stopniu na ich utrzymaniu, tworzą swoiste środowisko sprzyjające moratorium. Według Krystyny Szafraniec (2011) studia stacjonarne stanowią jeden z najważniejszych czynników prowadzących do odraczania przez młodych ludzi podejmowania ról społecznych okresu dorosłości, w tym pełnoetatowej pracy zawodowej, prowadząc do bycia finansowo zależnym bądź od systemu stypendiów oferowanych przez uczelnię, bądź od finansowego wsparcia rodziców. Jak wykazali Maria das Dores Guerreiro i Pedro Abrantes (2004), praca zawodowa to często przepustka do podjęcia innych ról okresu dorosłości, jak opuszczenie domu rodzinnego, założenie rodziny i posiadanie dziecka (por. Nurmi, Poole i Seginer, 1995; Czerwińska-Jasiewicz, 2005).

W badaniach przeprowadzonych w 2012 r. (Piotrowski, Kaczan i Rękosiewicz, 2013), a dotyczących znaczenia edukacji, przedłużającej się poza typowy dla większości rówieśników okres, dla procesu formowania się tożsamości, uczestniczyły osoby w wieku od 19 do 35 lat. Byli to studenci uniwersyteckich studiów stacjonarnych i niestacjonarnych oraz słuchacze stacjonarnego medycznego studium policealnego. Najbardziej widoczna różnica dotyczyła tego, że wśród studentów studiów stacjonarnych częściej niż w dwóch pozostałych grupach występował status tożsamości rozproszony, świadczący o ciągle trwającym kryzysie tożsamości mimo przejścia już – w sensie wieku – z etapu adolescencji do etapu dorosłości. Dwie pozostałe grupy cechowały się znacznie dojrzałszymi, uformowanymi statusami tożsamości. Cechą wspólną stacjonarnych słuchaczy studium policealnego i studentów studiów niestacjonarnych, mimo różnic wiekowych i różnic wynikających z trybu nauki, było łączenie nauki z różnymi formami pracy oraz inna perspektywa życiowa, w której praca grała znaczącą rolę od początku nauki.

Zasadne jest więc pytanie o konsekwencje – dla procesów dojrzewania psychospołecznego i formowania się tożsamości – decyzji podejmowanych w okresie dorastania, a związanych z wyborem ścieżki edukacji, w tym rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej. Młodzież wybierająca ogólny profil kształcenia nie tylko ma inną jakościowo i przede wszystkim dłuższą perspektywę przygotowania się do wejścia w dorosłość, ale często też inne wsparcie w swoim domu rodzinnym, związane zwykle z wyższym lub średnim poziomem wykształcenia rodziców. Z kolei młodzież wybierająca szkoły o profilu zawodowym musi zakładać konieczność łączenia nauki z różnymi formami przygotowania do pracy i podejmowania pracy w różnych jej formach, a także krótszy czas od podjęcia nauki do wejścia na rynek pracy i rozpoczęcia samodzielnego życia, a niekiedy również mniejsze wsparcie swych często gorzej wykształconych

rodziców na poziomie zawodowym lub nawet podstawowym (Brzezińska, 2016b).

Ravenna Helson i Sanjay Srivastava (2001) przeprowadzili z zespołem niezwykle interesujące badania (projekt *Mills Longitudinal Study*), wskazujące na ważną rolę tożsamości w przebiegu procesów rozwojowych w okresie dorosłości. Były to wieloletnie (prowadzone w latach 1958-1997) badania podłużne, których uczestniczkami były kobiety, badane po raz pierwszy, gdy były w ostatniej klasie college'u czyli w wieku około 21 lat. Kolejne badania przeprowadzono, gdy miały 27, 43, 52 i 60 lat. Grupa 111 kobiet z ostatniego badania stanowiła 78% pierwszej próby. Celem badań było wykrycie różnych pozytywnych wzorów zdrowia psychicznego, a badaniom poddano cechy funkcjonowania emocjonalnego i wybrane cechy osobowości, typ tożsamości, wskaźniki dojrzałości psychicznej i społecznej oraz styl życia. Rezultaty przeprowadzonych analiz pokazały szczególną pośredniczącą rolę typu (statusu) tożsamości (określanego na podstawie klasycznej koncepcji Jamesa E. Marcii), co według autorów oznacza, iż cechy osobowości ukształtowane przed etapem dorosłości poprzez wzmocnianie bądź hamowanie rozwoju struktur tożsamości wpływają na wzór zdrowia psychicznego, przebieg rozwoju w kolejnych etapach dorosłości, styl życia i satysfakcję z życia. Tożsamość okazała się głównym czynnikiem integrującym procesy rozwojowe na etapie dorosłości. W konkluzji autorzy stwierdzają, iż:

[...] poziom uformowania tożsamości u progu dorosłości oraz przebieg rozwoju na etapie wczesnej dorosłości mają kluczowe znaczenie dla kształtowania się wzorów pozytywnego zdrowia psychicznego w późniejszych etapach dorosłości (Helson i Srivastava, 2001, s. 1004).

Niezwykle ważne są zatem następujące pytania:

1. Z jak uformowaną tożsamością, jako swoistym początkowym kapitałem psychologicznym, wkraczają w pierwsze lata dorosłości młodzi ludzie, kończący nie tylko ważny etap swego życia, czyli etap dorastania, ale także kolejny, i dla wielu z nich ostatni, etap swej systematycznej edukacji (etap nauki ponadgimnazjalnej)?
2. Czy typ tożsamości u progu dorosłości, wieńczący procesy rozwojowe dzieciństwa i dorastania, wskazuje na rozwiązanie kryzysu tożsamości i pokonanie związanego z nim „zamętu tożsamościowego”?
3. Którzy absolwenci szkół ponadgimnazjalnych pozostają w stanie zawieszenia i nadal poszukują odpowiedzi na ważne dla jakości ich przyszłego życia pytania o to, kim są i kim chcą być, co jest dla nich ważne w życiu i jak planują swoją przyszłość?

3. Wkraczanie w dorosłość: hipoteza odraczanej i opóźnionej dorosłości

Zarówno w Polsce, jak i w innych krajach od wielu lat zauważalna jest tendencja do odraczania w czasie pełnego wkroczenia w dorosłość, rozumianego jako podjęcie ról społecznych typowych dla okresu dorosłości (por. Lanz i Tagliabue, 2007; Macek, Bejček i Vaníčková, 2007; Sirsch, Dreher, Mayr i Willinger, 2009). Młodzi ludzie coraz później decydują się na wejście w stały związek, założenie rodziny, urodzenie pierwszego i kolejnego dziecka, opuszczenie domu rodzinnego i samodzielne zamieszkanie oraz prowadzenie własnego gospodarstwa domowego czy podjęcie w miarę stabilnej pracy. Można powiedzieć, że w porównaniu z sytuacją sprzed kilkunastu czy nawet kilku lat mamy obecnie do czynienia z coraz dłuższym okresem „dorastania” do pełnej, samodzielnej dorosłości (por. Appelt i Wojciechowska, 2016).

Pozostawanie w stanie tożsamościowego nierozstrzygnięcia, typowego dla etapu dorastania, może powodować albo odraczanie wejścia w dorosłość na skutek zawieszenia decyzji tożsamościowych, albo jego opóźnianie na skutek doświadczania tożsamościowego zamętu (por. wyniki badań: Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2011; Rękosiewicz, 2012). W pierwszym przypadku zachowania eksploracyjne dominują nad podejmowaniem decyzji i dokonywaniem wyborów, zatem młody człowiek utyka w fazie coraz bardziej przedłużającego się moratorium. W drugim przypadku eksploracja alternatyw działania i związanych z nimi wartości przybiera postać poszukiwania ruminalcyjnego i często kończy się ukształtowaniem syndromu wyuczonej bezradności (por. Jarmakowski, 2011).

Za główną przyczynę późniejszego niż kiedyś podejmowania ról dorosłego świata, w tym ról obywatelskich, można uznać wydłużający się coraz bardziej okres kształcenia i konieczność przeznaczenia kilku lat na rozwój kariery zawodowej pozwalającej na względną stabilizację. Okres ten nazywa się najczęściej „wyłaniającą się dorosłością” (ang. *emerging adulthood*²). Twórca tego terminu, Jeffrey J. Arnett (2000), uważa, że wyłaniająca się dorosłość, czyli okres między 18. a 30. rokiem życia, to nowa faza rozwoju pomiędzy późną adolescencją a wczesną dorosłością. Kryterium odróżnienia tych trzech etapów życia jest fakt podejmowania ról społecznych „typowych” dla okresu dorosłości. I tak, w okresie dorastania jest to bardzo rzadkie, w okresie wczesnej dorosłości raczej powszechne, a w okresie przejściowym, czyli w etapie wyłaniającej się dorosłości, występuje duże indywidualne zróżnicowanie i duża labilność

² Termin ten w literaturze polskiej tłumaczony jest też jako „stająca się dorosłość” (por. Lipska i Zagórska, 2011).

(przyjmowanie, testowanie i porzucanie ról) pod tym względem. Pozostawiając za sobą dotychczasową, budowaną od wczesnego dzieciństwa, relację z rodzicami i innymi bliskimi osobami, opartą na zależności, ale nie podejmując jeszcze trwałych, długofalowych zobowiązań, wynikających z przyjęcia dorosłych ról społecznych, osoby w tej przejściowej fazie życia poświęcają czas głównie na poznawanie możliwych kierunków aktywności życiowej i dokonują intensywnej eksploracji, a czasami intensywnie i ryzykownie eksperymentują, przede wszystkim w obszarze relacji społecznych (związków intymnych), pracy i ideologii. Dopiero około 30. roku życia podejmowane są względnie trwałe decyzje i przyjmowane zobowiązania w kwestiach relacji partnerskich (np. wspólne zamieszkanie, pozostanie w trwałym związku, sformalizowanie związku poprzez małżeństwo, macierzyństwo) czy zawodowych (np. podjęcie decyzji o zaangażowaniu się w określoną branżę, wybór firmy) i finansowych (wzięcie kredytu).

Anna Lipska i Wanda Zagórska (2011) w swym niezwykle interesującym tekście dokonały porównania tego nowego etapu rozwojowego, znajdującego się między późną fazą adolescencji a wczesną fazą dorosłości, czyli stającej się / wyłaniającej się dorosłości, do fazy liminalnej rytuału przejścia w ujęciu Victora Turnera (2005) i Arnolda van Gennepa (2006). Sformułowały tezę mówiącą, iż:

[...] etap stawania się dorosłym, traktowany obecnie w psychologii zachodniej jako nowy okres rozwojowy, występujący w społeczeństwach wysoce stechnicyzowanych, stanowi daleki, szczątkowy odpowiednik fazy liminalnej (marginalnej) rytuału przejścia, w jej formie rozbudowanej. Zarówno społeczność uczestników tego rytuału w jego fazie liminalnej, zwana przez Turnera *communitas*, jak i współczesnych ludzi młodych wchodzących w dorosłość charakteryzuje przede wszystkim poczucie „bycia pomiędzy” (*in-between*). Jedni i drudzy nie są już w swoim poprzednim stanie, ale nie osiągnęli jeszcze nowego (Lipska i Zagórska, 2011, s. 9).

Co ciekawe, badania (Danielsen, Lorem i Kröger, 2000; Luyckx, Schwartz, Goossens i Pollock, 2008) wykazały, że silna eksploracja, tak charakterystyczna dla fazy wyłaniającej się dorosłości, była wśród osób pracujących wyraźnie niższa niż wśród nadal uczących się (studentów). Jednocześnie stwierdzono, że osoby pracujące odznaczały się silniejszym poczuciem dorosłości i przekonaniem co do kierunku, w którym chcą podążać w swoim życiu. Zatem osoby pracujące nie tylko spełniały obiektywne kryterium dorosłości, ale ich poczucie dorosłości i faza w rozwoju tożsamości wskazywały także na ich większą psychiczną dojrzałość.

Wydaje się, że pod względem niewielkiego jeszcze stopnia ukonstytuowania się obrazu własnej osoby jako „dorosłego człowieka” i kształtowania się poczucia „bycia dorosłym” okres wyłaniającej się dorosłości stanowi przedłużenie

adolescencji. Dopiero zakończenie trwającego od dzieciństwa „łańcucha” edukacji instytucjonalnej (przedszkole – szkoła podstawowa – gimnazjum – szkoła ponadgimnazjalna), powiązanego z realizacją obowiązku szkolnego, wiąże się z istotnymi zmianami na tym polu. Wydłużający się okres pozostawania w fazie niepodjęcia dalekosiężnych zobowiązań i jako skutek – odraczanie wejścia w dorosłość mogą wynikać z wielu czynników, które w głównej mierze są natury środowiskowej i dotyczą wzorców czy stylu życia zarówno najbliższego otoczenia, jak i szerszego kontekstu kulturowego typowego dla czasów płynnej – według określenia Zygmunta Baumana (2006) – rzeczywistości.

Innym jakościowo zjawiskiem jest opóźnione wejście w dorosłość, powodowane przede wszystkim czynnikami indywidualnymi oraz środowiskowymi czynnikami ryzyka. Można tu wskazać na brak wsparcia w najbliższym otoczeniu (nie tylko finansowego, ale także emocjonalnego i poznawczego), możliwe ograniczenia fizyczne czy zdrowotne oraz indywidualne zasoby jednostki, wynikające z jakości i punktualności przebiegu jej dotychczasowego rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społeczno-moralnego oraz efektu tego rozwoju w postaci zbioru różnorodnych kompetencji. Wyniki badań (m.in. Sroufe, Egeland, Carlson i Collins, 2005) wskazują na szczególnie duży wpływ efektów wczesnego rozwoju emocjonalno-społecznego na dalsze funkcjonowanie dziecka i potem nastolatka, głównie na zdolność do podejmowania wyzwań i pokonywania trudności, oraz gotowość i umiejętność samodzielnego kształtowania swojej drogi życiowej.

Brak perspektyw rozwoju i brak lub ubóstwo zasobów ekonomicznych i społecznych, dotyczące niektóre społeczności lokalne, często determinują opóźniony start w dorosłość lub uniemożliwiają podejmowanie ról typowych dla dorosłości. W Polsce dotyczy to głównie środowisk i miejsc „ubogich” w miastach oraz niektórych środowisk wiejskich, gdzie dostęp do dobrej jakości opieki medycznej i psychologicznej, poziom edukacji oraz dostęp do zdobyczy technologicznych często znacząco ograniczają możliwości rozwoju młodych ludzi (Szafraniec, 2011). Utrudnienia, czy to obiektywne, czy wynikające z braku zrozumienia otoczenia i nieadekwatnego wobec potrzeb jednostki wsparcia w podejmowaniu zadań rozwojowych, charakterystycznych dla wkraczania w dorosłość, zwrótnie wzmacniają poczucie inności i skutkują budowaniem osobistej tożsamości opartej bardziej na wiedzy o własnych ograniczeniach i deficytach niż na wiedzy o mocnych stronach i posiadanych kompetencjach.

Opóźnione wkraczanie w dorosłość staje się więc wtórnym skutkiem tych ograniczeń, którego można by uniknąć, inwestując w poziom edukacji (w tym wczesnej edukacji) oraz – a może przede wszystkim – w rozpoznanie i zaspokajanie podstawowych, uniwersalnych potrzeb psychicznych człowieka (Brzezińska, Czub, Nowotnik i Rękosiewicz, 2012) w każdym etapie życia

poprzedzającym dorosłość. W przypadku opóźnionej dorosłości można więc mówić o zakłóconym czy nawet zahamowanym wkraczaniu w dorosłość, wynikającym nie z własnej woli czy decyzji ani z obiektywnych uwarunkowań zewnętrznych, ale raczej z niemożności spowodowanej trudnościami w poradzeniu sobie – z powodu nieposiadania pewnych kompetencji poznawczych i emocjonalno-społecznych – z barierami występującymi w otoczeniu bądź z brakiem wsparcia rzeczowego, emocjonalnego i społecznego z jego strony.

4. Punktualność realizacji zadań rozwojowych a wkraczanie w dorosłość

Istnienie pewnego zorganizowanego biologicznie (tzw. zegar biologiczny; por. Bee, 2004) i społecznie (zegar społeczny) porządku, który wyznacza rodzaj, kolejność i czas pojawiania się oraz podejmowania realizacji zadań rozwojowych, określamy jako „normatywność realizacji zadań rozwojowych”. Normatywność najczęściej ujmowana jest poprzez wskazanie przedziału wiekowego, w którym większość ludzi podejmuje i realizuje dane zadanie. Przyjęcie kryterium częstotliwości powoduje konieczność odnoszenia się do innych osób, będących w podobnym wieku i porównywanie tego, czy, jak i kiedy dana jednostka realizuje „swoje” zadanie z tym, czy, jak i kiedy robią to jej rówieśnicy, a przynajmniej ich większość.

Realizowanie zadania rozwojowego w zgodzie z porządkiem normatywnym powoduje więc, że możliwe jest stwierdzenie i przez zewnętrznego obserwatora i przez samą jednostkę, iż dane zadanie realizowane jest punktualnie. Natomiast wyjście poza ramy określone przez społecznie i biologicznie determinowany „rozwojowy rozkład jazdy” (ang. *developmental time-table*) (por. Settersten, 2003) i realizowanie zadań poza normatywnie określonym czasem powoduje orzekanie o braku punktualności, co objawia się bądź w postaci społecznej oceny zadania jako przyspieszonego lub opóźnionego, bądź w postaci poczucia takiego przyspieszenia lub opóźnienia. W obu sytuacjach może to rodzić poczucie „bycia innym” i uruchamiać mechanizmy marginalizowania i/lub automarginalizowania (por. Brzezińska i Zwolińska, 2010).

Doświadczenie nacisków zarówno natury biologicznej, jak i społecznej kieruje aktywność jednostki w stronę celów, których podjęcie i realizacja dają jej poczucie punktualności, czyli bycia w zgodzie z wyrażanymi wprost oczekiwaniami otoczenia, jak i wewnętrznie odczuwaną presją. Poczucie to kształtuje się w wyniku porównywania swojego życia z życiem rówieśników i kulturowo przekazywaną koncepcją biografii (Habermas, 2007) lub kulturowo warun-

kowanym tzw. skrypcem życiowym (Bernsten i Rubin, 2004; por. Brzezińska i Kaczan, 2011; Kaczan, 2011).

W odniesieniu do punktualności zdarzeń życiowych i związanych z nimi zadań rozwojowych można mówić o dwóch podejściach. W pierwszym badacze koncentrują się na obiektywnym momencie wystąpienia danego zdarzenia, aby najpierw porównać je z wcześniej ustaloną normą (najczęściej statystyczną) dla danej grupy (Kokko, Pulkkinen i Mesiäinen, 2009), a potem poszukiwać skutków punktualności lub jej braku dla funkcjonowania jednostki w innych obszarach (Bell i Lee, 2006). Na przykład, jak pokazują badania przeprowadzone w Finlandii (Kokko i in., 2009, s. 358), urodzenie pierwszego dziecka przed 25. rokiem życia wiązało się z niższym poziomem wykształcenia, niższym statusem zawodowym, niestabilnym przebiegiem kariery zawodowej i problemami z alkoholem.

Według drugiego podejścia badacz skupia się na poczuciu i przekonaniach osoby co do tego, czy zadania, które biologicznie i kulturowo przypisane są danemu okresowi życia, pojawiły się już w jej życiu i czy według niej pojawiły się punktualnie, czy może przedwcześnie lub zbyt późno w stosunku do rówieśników (por. Brzezińska, Kaczan i Rycielska, 2010; Brzezińska i Kaczan, 2011).

Według takiego subiektywnego ujęcia swoje badania przeprowadziła Inge Seiffge-Krenke (2010). Zapytała młodych Niemców o ocenę czasu wystąpienia trzech dość typowych dla młodych dorosłych zdarzeń, jak opuszczenie domu rodzinnego, rozpoczęcie pracy na pełen etat i wspólne życie z partnerem. Badani orzekali, czy zdarzenie wystąpiło za wcześnie, o czasie, czy za późno. Na podstawie odpowiedzi wyłoniono jedną grupę osób „punktualnych” i dwie grupy osób „niepunktualnych” – „opóźnionych” i „przyspieszonych”. Stwierdzono istotne różnice pomiędzy tymi grupami co do zakresu i liczby realizowanych zadań rozwojowych. Osoby, które według własnego przekonania opuściły dom „o czasie”, w porównaniu z grupą „opóźnionych” (tworzyły ją osoby, które nadal mieszkają z rodzicami bądź uważają, że opuściły dom rodziców zbyt późno lub powróciły do domu rodzinnego po jego uprzednim opuszczeniu) miały więcej różnorodnych doświadczeń i nawiązały więcej relacji o charakterze bliskich romantycznych związków. Natomiast nie zaobserwowano różnic pomiędzy osobami badanymi z grupy „punktualnych” i tymi z obu grup „niepunktualnych” w zakresie przebiegu edukacji i kariery zawodowej.

Badania Radosława Kaczana (2011; por. Brzezińska i Kaczan, 2010) przeprowadzone z udziałem osób w wieku od wczesnej do późnej dorosłości, w tym znajdujących się na etapie wyłaniającej się dorosłości, tj. w wieku 20-29 lat, zarówno sprawnych, jak i doświadczających różnych ograniczeń sprawności, pozwoliły na wyłonienie kilku podgrup o różnym poczuciu jakości życia. Osoby o najwyższym poczuciu zadowolenia z życia charakteryzowały się silnym po-

czuciem punktualności ważnych dla nich wydarzeń życiowych, rozpoznawały w swoim życiu więcej punktów zwrotnych o znaczeniu pozytywnym, miały też częściej proaktywny profil temporalny. Co ważne, do tej podgrupy należały głównie osoby młodsze, sprawne funkcjonalnie, o wyższym poziomie wykształcenia i aktywne zawodowo. Ich rówieśników, doświadczających ograniczeń sprawności, cechował odmienny profil wyników. Częściej charakteryzowali się przekonaniem o braku punktualności w realizacji zadań rozwojowych (zarówno poczuciem przyspieszenia, jak i opóźnienia) oraz reaktywnym profilem temporalnym, a punkty zwrotne w swoim życiu częściej oceniali negatywnie pod względem wpływu na ich życie. Co ciekawe, w podgrupie tej dotyczyło to szczególnie osób młodych, a w stosunku do rówieśników z grupy pierwszej, „proaktywnej”, były one gorzej wykształcone i mniej aktywne zawodowo. Porównanie układu wyników obu grup młodych dorosłych w tym badaniu wskazuje na znaczącą rolę poziomu wykształcenia i aktywności zawodowej w postrzeganiu swojego życia i kształtowaniu się poczucia zadowolenia z niego. Zależności takie nie wystąpiły w przypadku osób na etapie środkowej i późnej dorosłości.

Można zatem uznać, że poziom wykształcenia i podjęcie, lub sama możliwość podjęcia, aktywności zawodowej mają szczególne znaczenie właśnie u progu dorosłości, kiedy formuje się określona postać tożsamości. Integruje ona wszystkie poprzednie dziecięce i związane z procesami dojrzewania doświadczenia, stając się podstawą podejmowania decyzji związanych z konstruowaniem zrębów ścieżki swego dorosłego życia. Ponieważ często podjęcie pracy wiąże się z opuszczeniem domu rodzinnego (faktycznie lub przynajmniej symbolicznie) być może jest ono traktowane jako swoisty sprawdzian samodzielności i – w poczuciu jednostki – wskaźnik bycia „już” dorosłym.

5. Podsumowanie

Otwartym pozostaje pytanie, która ze ścieżek w dzisiejszych tak niestabilnych i przez to nieprzewidywalnych czasach: (1) odraczanego wejścia w dorosłość w przypadku dłuższej trwającej edukacji, szczególnie o profilu ogólnym czy (2) szybkiego przygotowania do startu w dorosłość w przypadku wyboru ścieżki kształcenia zawodowego jest bardziej adaptacyjna z punktu widzenia interesu społecznego.

Psychologa interesują jednak przede wszystkim pytania o konsekwencje tych wyborów dla procesu formowania się tożsamości i kształtowania się jej dojrzałych postaci. Co jest bardziej adaptacyjne w wymiarze długofalowym, czyli w perspektywie jakości funkcjonowania w dorosłym życiu:

- krótsze czy dłuższe moratorium, czyli mniej czy więcej społecznego przyzwolenia i czasu na swobodną eksplorację alternatyw działania i ofert w sferze wartości (ideologii) oraz uczenie się metodą prób i błędów, także czasu na podejmowanie licznych zachowań ryzykownych?
- więcej czy mniej sytuacji umożliwiających i wymagających podejmowania decyzji i dokonywania wyboru?
- nacisk na teraźniejszość i korzystanie z okazji czy żmudna nauka planowania, konstruowania projektów działania oraz ich konsekwentnej realizacji i ewaluacji?
- wreszcie pytanie o to, jak uczniowie różnych ze względu na ofertę łączenia nauki z pracą rodzajów szkół ponadgimnazjalnych radzą sobie z kryzysem tożsamości i z jakim jej statusem – dojrzałym, czyli już uformowanym, bądź niedojrzałym, czyli dopiero formującym się – stają u progu dorosłości?

TOŻSAMOŚĆ JEDNOSTKI I JEJ FORMOWANIE SIĘ



1. Wprowadzenie

Pojęcie tożsamości wiąże się z takimi pojęciami, a czasem bywa z niektórymi z nich utożsamiane, jak: osobowość, indywidualność, unikatowość, identyczność czy odrębność. Łączone jest też z dodatkowymi określeniami, jak tożsamość (przynależność) narodowa, religijna, płciowa, indywidualna, grupowa, osobista, społeczna, obywatelska czy zawodowa. Według Erika H. Eriksona formowanie się tożsamości to proces złożony, wieloetapowy, a zarazem wielopoziomowy, trudny do prostego opisu:

[...] w kategoriach psychologicznych formowanie się tożsamości to proces symultanicznych obserwacji i refleksji, zachodzący na wszystkich poziomach funkcjonowania umysłu, dzięki któremu jednostka osądza siebie w świetle tego, jak spostrzega to, co sądzą o niej inni ludzie, porównując się z nią i z tym, co dla nich ważne; z drugiej strony sama osądza to, jak inni ją widzą w świetle porównywania się z nimi i tego, co dla niej jest ważne (Erikson, 1968, s. 22-23).

Poczucie tożsamości jest więc konstruktem złożonym zarówno z charakterystyk pochodzenia społecznego, zewnętrznego, czyli z przekonań o tym, jak nas postrzegają inni, jak i wewnętrznego, jako rezultatu własnych przekonań na temat siebie i zwiększającej się od dzieciństwa samoświadomości i gotowości do autorefleksji.

Najczęściej przywoływane definicje tożsamości podkreślają, że jej posiadanie wiąże się z istnieniem w pamięci jednostki względnie stałego zestawu elementów, które uznaje się za definiujące ją w sposób względnie niezależny od

doświadczanych sytuacji, co pozwala jej na uzyskanie odpowiedzi na pytania tożsamościowe typu: *Kim jestem? Kim chcę być? Do czego dążę, jakie są moje wartości i związane z nimi cele? O co chodzi w moim życiu?*

Tożsamość jest więc wiązana z posiadaniem przez jednostkę definicji własnej osoby i świadomością istnienia złożonego zbioru osobistych przymiotów, za pomocą którego jest ona w stanie zidentyfikować samą siebie oraz odróżnić siebie od innych osób. Jest więc w tym ujęciu konstruktem poznawczym, charakteryzującym się wyraźną hierarchią pojęć i schematów poznawczych o różnym stopniu ogólności, dotyczących własnej osoby w relacji do innych osób i ujmujących własne *Ja* w perspektywie czasowej.

2. Pojęcie tożsamości

Analiza literatury (Erikson, 1997; por. Melchior, 2004) pozwala na wyodrębnienie czterech pojęć, stosowanych do opisu tożsamości człowieka z jego osobistej perspektywy. Są to: poczucie odrębności, poczucie identyczności, poczucie ciągłości i poczucie integralności. W takiej też kolejności pojawiają się one w indywidualnym rozwoju każdego człowieka, począwszy od wczesnego dzieciństwa.

Poczucie odrębności to poczucie, że istnieje wyraźna granica między mną a drugim człowiekiem, że jesteśmy nie tylko oddzielnymi fizycznie, ale przede wszystkim odrębnymi psychicznie jednostkami, że cechy nas charakteryzujące tworzą specyficzny dla każdego z nas układ, że potrafimy wskazać cechy wyraźnie odróżniające nas od innych, nawet bardzo podobnych pod względem wyglądu, charakteru czy stylu działania ludzi.

Poczucie identyczności widoczne jest w przekonaniu, że „to też ja”, niezależnie od tego, jaką w danej chwili pełnię rolę i jak zachowuję się w danej sytuacji. W ciągu swego życia pełniemy różne role, jedne znikają, inne się pojawiają, a sposoby pełnienia ról zmieniają się w zależności od okoliczności. Ponadto różne sytuacje i zdarzenia aktywizują różne role społeczne przypisane nam przez innych. Poczucie, że jestem sobą, zachowuję się po swojemu, jestem wierny swoim wartościom, swoim ideałom – to wszystko składa się na poczucie identyczności niezależnie od okoliczności zewnętrznych, czyli kontekstu społecznego i sytuacyjnego.

Poczucie ciągłości polega na tym, że ujmując swoje życie w perspektywie czasu, a więc w perspektywie historycznej, jednostka rozpoznaje siebie jako zmieniającą się całość, widzi podobieństwa i różnice w swoim sposobie działania, ale potrafi też wyodrębnić to, co stałe, charakterystyczne tylko dla niej, co odróżniało ją od innych ludzi kiedyś, co odróżnia ją teraz i co będzie ją

prawdopodobnie odróżniało w przyszłości. Bez trudu odnajdzie swoje zdjęcia pośród innych, scali wspomnienia z najwcześniejszych okresów życia, skorzysta ze swoich wcześniej nabytych kompetencji, gdy sytuacja będzie tego wymagała.

Poczucie integralności ujawnia się z kolei w przekonaniu, iż sposoby pełnienia różnych ról, realizowania różnych zadań, mimo że czasami tak różne od siebie, bo dostosowane do rozmaitych okoliczności, składają się na jakąś całość, są jakoś do siebie podobne, pasują do siebie, widać w nich, że „to zawsze ja”. Nie tylko jednostka zauważa jakiś ich wspólny rys, ale są one także rozpoznawane przez otoczenie, jako pochodzące od tej samej osoby. Przy silnym poczuciu integralności jednostka może mieć wrażenie, że nadaje swoiste osobiste piętno temu, co robi, iż zawsze jest sobą, wszystko robi po swojemu, niezależnie od charakteru zadania, cech sytuacji, okoliczności zewnętrznych. Z kolei słabe poczucie integralności wiąże się z przekonaniem, że nasze działanie w dużym stopniu zależy od okoliczności zewnętrznych, jest nimi powodowane i przez nie kształtowane.

Poczucia odrębności, ciągłości, identyczności i integralności mają nie tylko swój jednostkowy wymiar biopsychiczny (*soma i psyche*), ale i społeczny (*polis*), obejmują bowiem związki jednostki z innymi ludźmi, dając jej poczucie osadzenia w jakiejś większej całości, pochodzenia skądś i od kogoś, poczucie zakorzenienia, bycia nośnikiem jakiejś tradycji, wiedzy i doświadczeń przekazanych przez poprzednie pokolenia. To poczucie umiejscowienia w jakiejś strukturze społecznej, która ma swoją historię, która nadal się przekształca i ma swoją przyszłość, to podstawa poczucia bezpieczeństwa społecznego, budowanego na poczuciu przynależenia (afiliacji) do kogoś i do czegoś.

Psychologię interesuje przede wszystkim tożsamość ujmowana nie z perspektywy zewnętrznego obserwatora, ale tożsamość własna, uchwytna dla samego podmiotu z jego wewnętrznej perspektywy (Jarymowicz, 2000), czyli poczucie tożsamości. To poczucie ma naturę dwoistą, z jednej strony bowiem dotyczy tożsamości indywidualnej – inaczej określanej jako tożsamość *Ja* (Jarymowicz, 2000, s. 117). Jest ona związana z poczuciem odrębności, wyjątkowości i odmienności względem innych ludzi, a więc kształtuje się na podstawie postrzegania i doświadczania różnic między sobą a innymi ludźmi w różnych okolicznościach. Wyraża się to postrzeganiem siebie jako jednostki niepowtarzalnej oraz identyfikowaniem się z celami i standardami osobistymi. Treściowa zawartość tożsamości osobistej to przekonania, zainteresowania, potrzeby, motywy, wartości, sposób myślenia, kryteria oceny. Znalezienie odpowiedzi na główne pytanie tożsamościowe *kim jestem?* wyznacza stałość podmiotu i spójność jego zachowań z sytuacji na sytuację. Umożliwia jednostce utrzymanie poczucia własnej wartości, a także uzyskanie akceptacji ze strony otoczenia społecznego.

Jednocześnie człowiek, będąc istotą społeczną, żyjąc w społeczności, z której wartościami się identyfikuje, wytwarza poczucie swojej tożsamości społecznej, czyli tożsamość *My* (Jarymowicz, 2000), kształtujące się na podstawie bezpośrednio doświadczanych i dostrzeganych podobieństw względem innych ludzi, owocujące poczuciem wspólnoty i podzieleniem pewnych przynajmniej znaczeń z innymi ludźmi. Oba rodzaje poczucia tożsamości – osobistej i społecznej – przekładają się na różne pytania tożsamościowe, jakie jednostka sama sobie stawia (Melchior, 2004) (tabela 1).

Tabela 1. Rodzaje pytań tożsamościowych

Przekonania dotyczące <i>Ja</i>	Tożsamość osobista	Tożsamość społeczna
Kształtowane na podstawie własnych przemyśleń (źródło wewnętrzne)	<i>Kim i jaki jestem według siebie?</i> Autocharakterystyka	<i>Do kogo/do czego przynależę?</i> Autoidentyfikacje społeczne
Kształtowane na podstawie opinii innych (źródło zewnętrzne)	<i>Kim i jaki jestem według innych?</i> Charakterystyka	<i>Do kogo/do czego jestem włączany?</i> Przypisywanie przynależności

Na podstawie Melchior, 2004, s. 393.

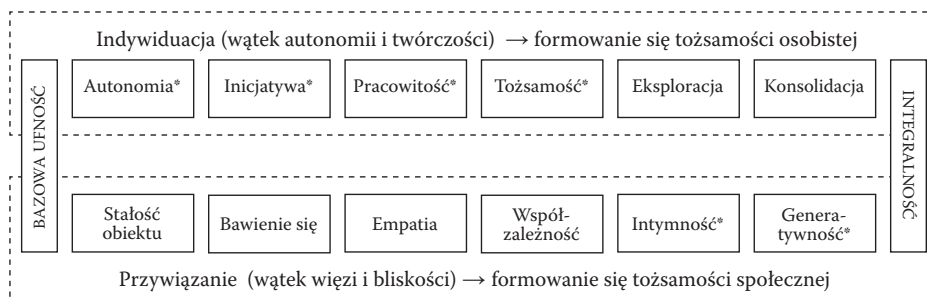
3. Od przywiązania do kształtowania się tożsamości

Poczucie tożsamości osobistej wiąże się z procesem indywiduacji, którego istotą jest wzmacnianie poczucia odrębności, uniezależnianie się od innych w podejmowanych decyzjach oraz budowanie poczucia sprawstwa poprzez nabywanie coraz bardziej złożonych narzędzi zaspokajania swoich potrzeb. Z kolei poczucie tożsamości społecznej wyrasta z więzi, kontaktów społecznych i interakcji, w jakie od początku swego życia wchodzi człowiek z osobami ze swego bliższego i dalszego otoczenia i które służy poszukiwaniu bądź aktywnemu budowaniu swojej niszy społecznej pośród innych ludzi. Niektórzy badacze oprócz tożsamości społecznej mówią także o tożsamości kulturowej, a Krzysztof Kwaśniewski (za: Szyfer, 2005, s. 44) uważa wręcz tożsamość kulturową za najważniejszy rodzaj tożsamości zbiorowej, czyli historycznie uwarunkowany, kulturowy sposób zachowania się danej zbiorowości.

Carol E. Franz i Kathleen M. White (1985), analizując korzenie tożsamości człowieka w okresie dzieciństwa, wskazują na przeplatanie się dwóch wątków w historii życia każdej osoby. Pierwszy to wątek indywiduacji, drugi – wątek związków z innymi ludźmi, określane jako wątek przywiązania. W każdym z kolejnych etapów życia osobiste doświadczenia i obserwacje otoczenia wzmacniają albo tożsamość indywidualną, albo tożsamość społeczną. Z jed-

nej strony zatem gromadzimy wiedzę i umiejętności pozwalające realizować samodzielnie i coraz skuteczniej zadania, których celem jest dokonanie jakiejś zmiany w rzeczywistości fizycznej zgodnie z własnymi zamierzeniami. Z drugiej zaś zgromadzona wiedza i umiejętności służą zmianom w obszarze naszego społecznego funkcjonowania. Na przykład opanowanie mowy ustnej i pisanej można traktować jako opanowanie narzędzia samodzielnego zdobywania informacji (słuchanie, dopytywanie się, czytanie), utrwalania ich (pisanie) i przekazywania innym (mówienie do kogoś, zapisywanie) – wtedy mówimy o wątku indywiduacji. Ale można spojrzeć na mowę, tak ustną, jak i pisaną, jako na narzędzie nawiązywania relacji, budowania bliskości i podtrzymywania kontaktów społecznych – wtedy mamy do czynienia z wątkiem przywiązania.

Z tej perspektywy okres niemowlęstwa, czyli pierwszy rok życia, to dominacja wątku przywiązania i korzenie tożsamości społecznej (tożsamości *My*). W tym czasie dziecko nawiązuje bliskie relacje emocjonalne najpierw z matką (głównym opiekunem), a potem z innymi najbliższymi osobami, co daje mu poczucie bezpieczeństwa, to zaś – niezbędną do oddalania się od rodziców i poznawania najbliższego otoczenia odwagę. Drugi i trzeci rok życia to budowanie podstaw własnej autonomii (Erikson, 1997), odkrywanie swojej odrębności fizycznej i psychicznej od innych ludzi, szybki wzrost samodzielności i zaradności w działaniach szczególnie związanych z samoobsługą – czyli dominacja wątku indywiduacji i tworzenie się podstaw tożsamości indywidualnej (tożsamości *Ja*). W kolejnych etapach życia dominuje jeden lub drugi wątek, co wzbogaca kompetencje potrzebne do samodzielnego radzenia sobie z wyzwaniami życia (wątek indywiduacji) bądź niezbędne do budowania coraz bardziej złożonych związków z innymi ludźmi (wątek przywiązania) (rysunek 1).



Rysunek 1. Ścieżka przywiązania i indywiduacji w rozwoju a formowanie się tożsamości jednostki – według koncepcji Carol E. Franz i Kathleen M. White

* wątki obecne w koncepcji Erika H. Eriksona

Na podstawie Brzezińska, 2000, s. 268.

Dopiero po okresie dorastania widać, jak ważne dla jakości funkcjonowania człowieka jest wcześniejsze zharmonizowanie obu wątków, i to na każdym etapie dzieciństwa. Po pierwsze, alienacją grozi nadmiar indywiduacji niezrównoważony poczuciem afiliacji, związanej z różnorodnymi i bogatymi kontaktami społecznymi:

- co do ich treści: rodzinne – koleżeńskie, z dorosłymi – z rówieśnikami,
- co do formy: diady – triady – grupy o różnej liczebności,
- co do charakteru relacji: prywatne – oficjalne, publiczne,
- co do czasu: krótkotrwałe – długotrwałe, doraźne – planowane,
- co do istoty kontaktu: zadaniowe – zabawowe.

Z kolei nadmiar przywiązania, niezrównoważony podejmowaniem różnych rodzajów działań bez zewnętrznej ingerencji, inspiracji i pomocy ze strony obiektu przywiązania, czyli spontanicznie i samodzielnie, grozi utratą lub znacznym ograniczeniem zdolności decydowania o sobie i uzależnieniem się od obecności i wsparcia innych ludzi nie tylko w dzieciństwie, ale i później – w okresie dorastania i dorosłości.

Na etapie dorastania szczególnie widoczny jest związek obu wątków – zdobywania coraz większej autonomii (wątek indywiduacji) i budowania oraz podtrzymywania bliskości (wątek więzi). Z jednej bowiem strony słabnie i zmienia swój charakter silna dotąd więź dziecka z rodzicami, z drugiej – posiadana wiedza i umiejętności w konfrontacji z otoczeniem wzbudzają potrzebę sprawdzania siebie i potrzebę sprawczości. W tej dynamicznej grze można wyróżnić trzy sytuacje (Lichtwarck-Aschoff, van Geert, Bosma i Kunnen, 2008, s. 393-394). Pierwsza to taka, gdy oba wątki nawzajem się wspierają, czyli przyzwolenie na zwiększanie autonomii wzmacnia zaufanie i pogłębia więź, z kolei silna więź daje odwagę do coraz bardziej autonomicznych działań. Druga sytuacja to rywalizacja bliskości i autonomii, przy czym silniejsza autonomia wpływa negatywnie na poziom bliskości i osłabia więź. Trzecia sytuacja także odnosi się do rywalizacji obu tendencji, ale tutaj silna więź i duże poczucie bliskości ograniczają autonomię.

Dążenie do autonomii, szczególnie silne na etapie adolescencji i wyraźnie widoczne w zmianie jakości relacji z dorosłymi, można interpretować (Lichtwarck-Aschoff i in., 2008) jako „prekursora” tożsamości. Przy optymalnych – z perspektywy potrzeb specyficznych dla wieku (etapu dorastania) i potrzeb indywidualnych danej osoby – warunkach rozwoju zapewnianych przez otoczenie społeczne poczucie autonomii pozwala tworzyć własną, bo samodzielnie wyznaczaną, przestrzeń eksploracji, a zarazem zmienia relacje, szczególnie z rodzicami, z zależnych na coraz bardziej nie tyle niezależne, ile współzależne, a to zwrótnie tworzy nowe pola eksploracji i podejmowania zobowiązań. Ważna dla dalszego funkcjonowania w dorosłości jest więc równowaga, osiągnięta

pod koniec etapu dorastania, między bliskością i więzią z rodzicami i innymi znaczącymi dorosłymi a autonomią, na którą jest ich przyzwolenie i która może się spełniać w bogatym w różnorodne oferty otoczeniu. Ta równowaga stanowi podstawę kształtowania się dojrzałej, „autonomicznej” i osiągananej dzięki własnej aktywności, a nie przejętej w postaci gotowej od osób znaczących, tożsamości oraz gotowości do podejmowania przyszłych wyzwań związanych z budowaniem satysfakcjonujących, opartych na zaufaniu i bliskości związków z innymi ludźmi.

W ciągu całego życia, poczynwszy od wczesnego dzieciństwa przez etap dorastania, aż po późną dorosłość, jednostka zdobywa wiedzę i różne umiejętności, czyli poszerza swoje zasoby, modyfikuje strategie radzenia sobie w różnych sytuacjach, uczy się na swoich błędach, wyciąga wnioski z sytuacji, w których odniosła sukces bądź doznała porażki. Przede wszystkim jednak w każdym okresie życia, i to już od bardzo wczesnego dzieciństwa, stopniowo kształtuje się coraz większa świadomość bycia odrębną jednostką i poczucie tożsamości. Istnieje kilka źródeł informacji o sobie, które mogą być podstawą formowania się tożsamości. Są to:

- obserwacja swojego zachowania i jego konsekwencji w różnych sytuacjach, porównywanie ich i wyciąganie wniosków dla siebie na przyszłość („nauczki” wyciągane z sytuacji odnoszenia sukcesów i niepowodzeń),
- obserwacja zachowania innych ludzi i porównywanie się z nimi; co ważne, porównania te często dokonywane są z perspektywy ich punktualnego (ang. *time on*) bądź niepunktualnego (ang. *time off*) pojawiania się,
- uzyskiwanie informacji o sobie bezpośrednio od innych ludzi,
- kategoryzacje społeczne związane ze świadomością przynależności do określonych grup (kategorii) społecznych, wyróżnianych ze względu na wiek, płeć, orientację seksualną, przynależność etniczną, religijną, polityczną, ekonomiczną, poziom i rodzaj wykształcenia, status zawodowy, a nawet miejsce zamieszkania czy wielkość i strukturę rodziny,
- wgląd we własną osobowość oraz poznawcza i emocjonalna gotowość do autorefleksji.

Już we wczesnym dzieciństwie powstają i umacniają się przekonania, że po pierwsze, mimo wszelkich podobieństw do innych ludzi pod względem wieku i płci, wyglądu i cech charakteru czy stylu funkcjonowania różnimy się od nich (poczucie odrębności), po drugie, sami siebie w każdych okolicznościach (poza wyjątkami, jakimi są niektóre sytuacje krytyczne czy traumatyczne) rozpoznajemy jako „tych samych” i tak też, jako „ci sami”, jesteśmy rozpoznawani przez innych ludzi (poczucie identyczności), po trzecie, jesteśmy zawsze sobą niezależnie od zmian, jakim podlegamy (poczucie ciągłości), po czwarte, nasze

poczucie integralności kształtuje się pod koniec etapu dzieciństwa i poddawane jest wielu próbom na etapie dorastania.

W kolejnych fazach dzieciństwa jednostka gromadzi wiedzę o samej sobie w sposób naturalny, spontaniczny, silnie zależny od okoliczności zewnętrznych, niejako mimowolnie (por. Wygotski, 1971a; 1971b). Wiedza ta najczęściej pojawia się jako efekt uboczny aktywności dziecka w otoczeniu fizycznym, a więc w wyniku różnych działań na przedmiotach fizycznych, choć trzeba pamiętać, że ważnym przedmiotem poznania jest także ciało dziecka i ciało dorosłego. Im młodsze dziecko, tym częściej pośrednikiem między nim a przedmiotami jest dorosły, zatem to on ma największy udział w tym, czy i jaką wiedzę o sobie zdobywa dziecko, przemieszczając się w przestrzeni i manipulując przedmiotami. Procesowi temu od etapu niemowlęstwa towarzyszy nabywanie poczucia odrębności tak fizycznej, jak i psychicznej od innych ludzi, a na tej podstawie rodzą się i rozwijają poczucie identyczności i ciągłości, czyli istota poczucia tożsamości.

Czynniki wspomagające ten proces, a także czynniki ryzyka, charakterystyczne dla tego wczesnego etapu kształtowania się podstaw tożsamości, związane są więc przede wszystkim z działaniami osób znaczących dla dziecka. Szczególne znaczenie ma ich gotowość i umiejętność rozpoznawania jego potrzeb oraz stosownego do nich udostępniania, tworzenia i modyfikowania ofert działania początkowo w najbliższym, a potem coraz dalszym otoczeniu fizycznym i społecznym. Ostatecznym efektem tego procesu, jeśli przebiega pomyślnie w otoczeniu optymalnie zróżnicowanym ze względu na potrzeby i kompetencje dziecka, jest integracja różnych doświadczeń związanych z *Ja*, z kształtującym się od wczesnych lat życia systemem wartości, wyznaczającym stosunek do siebie i świata oraz kierunki własnych działań.

Początków tożsamości należy więc szukać już we wczesnym dzieciństwie. Na podstawie gromadzonych informacji o świecie i sobie w umyśle dziecka powstają coraz bardziej złożone struktury poznawcze, pozwalające z jednej strony na coraz sprawniejsze przetwarzanie kolejnych napływających informacji, a z drugiej – na coraz bardziej efektywne korzystanie z już zdobytego doświadczenia.

Jak pokazują badania (Kytta, 2002; 2004; Miquelote, Santos, Caola, de Montebelo i Gabbard, 2012), jakość przestrzeni fizycznej i zmiany w jej organizacji mogą od razu stanowić impuls do rozwoju poznawczego dziecka lub go blokować, poprzez wzbudzanie i podsycanie ciekawości oraz zachęcanie do eksploracji otoczenia i znajdujących się w nim przedmiotów. Natomiast jakość otoczenia społecznego, w tym ważna jakość relacji dziecka z rodzicami/opiekunami oraz zmiany tych relacji, zachodzące (lub nie) w miarę jego rozwoju, szczególnie we wczesnych etapach dzieciństwa, gdy rozwój jest procesem niezwykle dynamicz-

nym, mogą powodować znaczące zmiany w jego strukturze osobowości czy tożsamości, dające się uchwycić dopiero w dłuższej perspektywie.

W analizie wyników badań nad jakością fizycznego i społecznego otoczenia małych dzieci (Hornowska, Brzezińska, Appelt i Kaliszewska-Czeremska, 2014¹) Karolina Appelt (2015a; 2015b) szukała odpowiedzi na pytanie o jakość relacji rodziców i dzieci. Badaniami objęto 972 dzieci w wieku od 1. do 41. miesiąca życia (53% dziewczynek). Okazało się, że spośród badanych sześciu czynników, wyznaczających ramy interakcji rodziców i dziecka (responsywność, akceptacja niepożądanych zachowań dziecka, organizacja rytmu dnia dziecka i dbałość o bezpieczeństwo środowiska fizycznego, wielość i dostępność materiałów rozwojowych, zaangażowanie rodziców w edukację dziecka, dbałość o różnorodność doświadczeń dziecka), największe zróżnicowanie wyników dotyczyło responsywności, a najmniejsze – organizacji dnia. Badane rodziny najbardziej różniły się sposobem, w jaki rodzice reagowali na zachowania dziecka poprzez zachętę werbalną, dotykową i emocjonalną stosowaną po to, by uzyskać pożądane zachowanie oraz sposobem, w jaki komunikowali się z dzieckiem. Zaobserwowano też, że choć społeczne środowisko rozwoju starszych dzieci było bogatsze w oferty rozwojowe i bardziej zróżnicowane, to jednocześnie, jak pisze Appelt, zaobserwowano, iż:

[...] wzrastające przejawy własnej woli i dążenie do autonomii ze strony dziecka powodują wzrost ograniczeń i regulacji ze strony otoczenia, które staje się mniej przyzwalające [...] i mniej dostosowujące się do dziecka, a bardziej wymagające dostosowania się dziecka do otoczenia i reguł obowiązujących w nim (Appelt, 2014, s. 10 prezentacji).

Dla kształtowania się pierwszych schematów poznawczych dziecka kluczowe znaczenie mają dorośli, a szczególnie rodzaj łączącej ich z dzieckiem więzi i jakość ich wczesnych interakcji z dzieckiem. Klasyczne teorie przywiązania (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1971²; Ainsworth i Bowlby, 1991) i różne ich rozwinięcia oraz badania nad wczesnodziecięcą relacją przywiązania i jej skutkami dla rozwoju w okresie dzieciństwa i później (m.in. Waters i in., 2000; por. prace

¹ Badania zrealizowano w ramach projektu badawczego pt. *Adaptacja narzędzi do diagnozy jakości otoczenia fizycznego i społecznego dzieci w wieku od 6 do 36 miesięcy życia*, finansowanego ze środków MNiSW (nr 0588/B/H03/2009/37), realizowanego w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu w latach 2009-2014 (kierownik: prof. dr hab. Elżbieta Hornowska).

² Por. prace dotyczące klasycznej koncepcji przywiązania: J. Bowlby (1969). *Attachment and loss* (vol. 1: *Attachment*). London: Hogarth Press; J. Bowlby (1973). *Attachment and loss* (vol. 2: *Separation*). London: Hogarth Press; J. Bowlby (1980). *Attachment and loss* (vol. 3: *Loss*). London: Hogarth Press; J. Bowlby (1988). *A secure base*. New York: Basic Books.

zbiorowe: Grossmann, Grossmann i Waters, 2005; Cassidy i Shaver, 2008) pokazują, że rodzaj relacji łączącej dziecko z opiekunem w pierwszym roku życia owocuje powstawaniem odmiennych co do struktury, treści i gotowości do zmiany schematów poznawczych (wewnętrznych modeli operacyjnych) w zależności od tego, czy była to relacja bezpieczna, czy pozabezpieczna. Schematy te w dużym stopniu wpływają na zachowanie dziecka w nowych sytuacjach i stosunek do nieznanymi osób oraz na sposób adaptacji w nowych środowiskach, gotowość do uczenia się, a więc i gotowość do modyfikacji dotychczasowych sposobów działania. Bezpośrednio wyznaczają też poziom jego ciekawości i gotowości do zachowań eksploracyjnych.

Jak pokazały badania podłużne, zrealizowane w ramach projektu *Regensburg Longitudinal Study* (Grossmann, Grossmann, Kindler i Zimmermann, 2008), bezpieczna relacja przywiązania łącząca dziecko z matką i dodatkowo wspierające zachowania ojca miały konsekwencje nie tylko bezpośrednio we wczesnym dzieciństwie, w postaci „bezpiecznej eksploracji” w obecności rodziców. Cechy istotne tego rodzaju eksploracji to manipulowanie przedmiotami i wykonywanie zadań, szczególnie w sytuacjach, gdy dziecko doświadcza frustracji, a mimo to zachowuje się w sposób skoncentrowany, zaangażowany i wytrwały, jest pewne siebie i pomysłowe. W kolejnych etapach dzieciństwa dzieci takie cechuje większa odwaga poznawcza i gotowość do podejmowania wyzwań poznawczych w sytuacjach, w których rodzice nie byli obecni. Ponadto zarówno u chłopców, jak i u dziewczynek w interakcjach z innymi dziećmi widoczna była istotnie mniejsza liczba zachowań stereotypowych ze względu na płeć niż u dzieci z pozabezpieczną relacją przywiązania. Analizy podłużne ujawniły też dobrą adaptację dzieci o bezpiecznym stylu przywiązania w kolejnych instytucjach edukacyjnych od przedszkola aż po college.

Inne analizy przeprowadzone w ramach tego samego projektu *Regensburg Longitudinal Study* (Becker-Stoll, Fremmer-Bombik, Wartnec, Zimmermann i Grossmann, 2008) dotyczyły związku wczesnodziecięcej relacji przywiązania z jakością tej relacji w wieku 6 i 16 lat oraz jej powiązań z autonomią i jakością relacji społecznych, ocenianą w dwóch wymiarach – wrogości i ugodowości – w wieku 16 lat. Zaobserwowano brak ciągłości między jakością relacji przywiązania w wieku niemowlęcym, szkolnym (6 lat) i na etapie dorastania (16 lat). Ten brak ciągłości w organizacji relacji przywiązania badacze tłumaczyli licznymi czynnikami ryzyka, jakie wystąpiły w życiu badanych dzieci (rozwód bądź utrata rodziców, rozstanie z przyjacielem, choroby i wypadki w rodzinie, przemoc, problemy w szkole, presja rodziców na wysokie osiągnięcia). Niezależnie od stwierdzonego braku ciągłości relacji przywiązania potwierdzono pozytywny związek między jej jakością w wieku niemowlęcym i szkolnym oraz

na etapie dorastania z poziomem autonomii i jakością związków społecznych nastolatka.

Dziecko wkracza w etap dorastania ze schematami poznawczymi ukształtowanymi we wszystkich poprzednich etapach życia, także tych najwcześniejszych, których nie obejmuje jego pamięć (amnezja wczesnodziecięca). Niektóre z tych schematów mogą mieć charakter stereotypów o charakterze negatywnym, a nawet uprzedzeń. Jak podkreśla Reuven Feuerstein (Feuerstein i Feuerstein, 1994) w swej koncepcji upośrednionego uczenia się, to znaczący dla dziecka dorośli już w okresie niemowlęcym (por. Klein, 1994) na skutek działania mechanizmów „upośredniania znaczenia” (ang. *mediation of meaning*) i „transcendencji” (Brunerowskie „wychodzenie poza dostarczone informacje”) naznaczają emocjonalnie pozytywnie bądź negatywnie obiekty w otoczeniu dziecka, w tym ludzi i relacje z nimi. Ponadto wzmacniają postawę „ku światu” bądź postawę „od świata”, na skutek działania mechanizmów „upośredniania regulacji zachowania (ang. *mediation of regulation and control of behavior*) i upośredniania poczucia kompetencji (ang. *mediation of feeling of competence*), widoczną szczególnie w nowych poznawczo bądź trudnych emocjonalnie dla dziecka sytuacjach.

Warunkiem uruchomienia wszystkich tych mechanizmów zmian zachowania dziecka i zmian leżących u ich podstaw schematów poznawczych jest gotowość osoby znaczącej dla dziecka do działania intencjonalnego, a jednocześnie wzajemnego, opartego na wymianie zasobów z dzieckiem. Obie te cechy – intencjonalność i wzajemność, gdy występują łącznie, pełnią względem siebie funkcje kontrolne. Intencjonalność bez wzajemności tworzy warunki do manipulowania dzieckiem i kształtowania go zgodnie z własnym wyobrażeniem, a wzajemność bez intencjonalności grozi chaosem w działaniach zarówno dziecka, jak i dorosłego.

Dziecko wkracza w etap dorastania z określonym kapitałem tożsamości (por. Côté, 1996; 2002). Jest to jego kapitał początkowy, określający jakość startu w nowym etapie życia. W czasie całego tego etapu, zwłaszcza pod jego koniec, znacznie wzrasta wydolność fizyczna organizmu, zwiększają się możliwości poznawcze i pojawia się szersza niż w dzieciństwie perspektywa temporalna, obejmująca nie tylko teraźniejszość i przeszłość, ale przede wszystkim przyszłość, zmienia się stosunek do siebie i do innych, pojawiają się nowe jakościowo relacje społeczne. Znacznie poszerzają się i zmieniają stare, ale i pojawiają się liczne nowe pola działania. Zmieniają się także oczekiwania społeczne, pojawiają nowe wymagania. To wszystko sprawia, że posiadane kompetencje, ukształtowane w dzieciństwie, nie wystarczają, by podołać nowym zadaniom, tym bardziej że dorastający zaczyna planować swoją przyszłość i coraz częściej

z tej perspektywy podejmuje decyzje dotyczące obszarów i form angażowania się w różne działania „tu i teraz”.

Dla etapu dorastania charakterystyczny jest natłok nowych ofert i nie zawsze w pełni zrozumiałych nowych wymagań oraz oczekiwań ze strony otoczenia. Równocześnie pojawiają się ze strony dorosłych liczne, czasami sprzeczne, polecenia, nakazy i zakazy, ale i wskazówki oraz oferty pomocy. Wreszcie sam nastolatek to źródło wielu pomysłów i zamierzeń, a także niestabilnych jeszcze planów. Różne możliwości gromadzenia nowych doświadczeń z jednej strony rodzą pytania o to, kim się jest, kim chce się być, co chce się robić w życiu, a z drugiej – pozwalają na poszukiwanie odpowiedzi w wielu różnych obszarach. Jednocześnie wielość ofert i ich duże zróżnicowanie, a dziś coraz częściej ich krótkotrwałość, by nie rzec ulotność i nieprzewidywalność tego, kiedy się pojawią i kiedy znikną, powoduje powstawanie wielu trudnych decyzyjnie sytuacji. Gdy angażują młodych ludzi emocjonalnie i stają się dla nich osobiście ważne, bo umożliwiają im odkrywanie siebie, ich nadmiar połączony z brakiem doświadczenia w planowaniu własnych działań staje się przyczyną poważnego „zamętu tożsamościowego”.

Pola aktywności w dzieciństwie zwykle dotyczą środowiska fizycznego i najbliższego otoczenia społecznego, natomiast na etapie dorastania pojawia się nowe pole, istotnie zmieniające zgromadzoną wiedzę o sobie i poczucie tożsamości. Młody człowiek musi podejmować decyzje dotyczące jego aktywności w przyszłości, czyli zaangażowania w dalsze kształcenie i/lub pracę, w nowe, o charakterze intymnym relacje społeczne w związku z kolejnym etapem życia, czyli dorosłością. Jest to pole silnie powiązane z systemem wartości, budowaniem wizji swojej przyszłości, określaniem priorytetów w swoim życiu, ale także priorytetów w aktualnym działaniu.

Analizując poczucie tożsamości w perspektywie czterech poczuć częściowych, tj. odrębności, identyczności, ciągłości i integralności, i odnosząc je do różnych domen funkcjonowania człowieka, w tym domen tożsamości, trzeba zadać pytanie nie tylko o to, jaka jest sekwencja ich pojawiania się w procesie rozwoju, ale także o to, jakie procesy poznawcze i emocjonalno-motywacyjne uwikłane są w ich powstawanie i późniejszą modyfikację. Są to więc pytania nie o to, czym jest, z czego się składa, jak funkcjonuje i jakimi treściami wypełnione jest poczucie tożsamości, czyli pytania o strukturę i funkcje oraz treść poczucia tożsamości zależnie bądź niezależnie od domeny, ale pytanie o sekwencję zmian i regulacyjną rolę procesów poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych w przechodzeniu przez kolejne fazy procesu formowania się tożsamości.

Już James E. Marcia (1989) twierdził, że przywiązanie o charakterze bezpiecznym sprzyja kształtowaniu się tożsamości osiągniętej, ponieważ osoby dorastające o takim typie przywiązania, stanowiącym swoistą „bezpieczną bazę”,

czują się niezagrożone w czasie eksploracji swego otoczenia. Na podstawie charakterystyki czterech rodzajów „stanów” (statusów) tożsamości wyróżnionych przez Marcję można oczekiwać różnych stylów przywiązania w relacjach ze znaczącymi innymi. Z kolei z modelu psychospołecznego rozwoju *ego* według Eriksona (1968) wynika, że pozytywne rozwiązanie młodzieńczego kryzysu tożsamości sprzyja rozwiązaniu kolejnego kryzysu rozwojowego – na etapie wczesnej dorosłości – w kierunku intymności. Niektórzy badacze (np. Franz i White, 1985) sądzą, że dokonane przez Eriksona opisy kształtowania się tożsamości i intymności wskazują normatywną ścieżkę rozwoju mężczyzn, ale nie kobiet. Jednak według autorów metaanalizy (Årseth, Kröger, Martinussen i Marcia, 2009) wyniki badań dotyczących znaczenia płci w procesie przechodzenia od tożsamości do intymności nie są ani jasne, ani rozstrzygające.

Dalekie konsekwencje typu przywiązania dla jakości rozwiązania kryzysu adolescencyjnego „rozproszenie tożsamości vs. tożsamość indywidualna” i kryzysu wczesnej dorosłości „intymność vs. izolacja” przeanalizowali w swojej pracy porównawczej Annie K. Årseth, Jane Kröger, Monica Martinussen i James E. Marcia (2009). Wykonana przez nich metaanaliza³ dotyczyła związku jakości przywiązania, z jednej strony, z rodzajem statusu tożsamości, a z drugiej – z intymnością na etapie wczesnej dorosłości. W pierwszym przypadku analizie poddano zagregowane dane pochodzące z 14 prac (2329 osób, w tym 56% kobiet; średni wiek 20 lat; tylko 96 osób to pracownicy, reszta to studenci), a w drugim – z 21 prac (1982 osób, w tym 58% kobiet; średni wiek 28 lat; osoby pracujące i studenci).

Wyniki pierwszej analizy ujawniły bardzo słabe, choć istotne, korelacje między stylami przywiązania a statusami tożsamości (styl bezpieczny i status osiągnięcia: $r = 0,21$, $R^2 = 4\%$; styl bezpieczny i status rozproszenia: $r = -0,23$, $R^2 = 5\%$). Chociaż – zgodnie z przewidywaniami – odsetek osób o stylu bezpiecznym wśród osób o tożsamości osiągniętej (55%) był wyższy niż wśród osób o statusie moratorium (37%), przejścia (28%) i rozproszenia (23%), to istotna statystycznie była jedynie różnica między statusem rozproszenia a statusem osiągnięcia. Zaobserwowano jednocześnie – w drugiej analizie – silniejszy niż dla statusu tożsamości związek rodzaju przywiązania z poziomem intymności. Około 2/3 tak mężczyzn, jak i kobiet o statusach osiągnięcia i moratorium uzyskało wysokie wyniki w miarach preintymności i intymności. Istotne różnice związane z płcią dotyczyły natomiast osób o statusach rozproszenia i przejścia. Około 75% mężczyzn o takich statusach cechowało się niskimi wynikami w zakresie intymności (poziom pseudointymny i stereotypowy). Grupa kobiet była znacznie bardziej wewnętrznie zróżnicowana. Prawie równie często re-

³ Materiały (artykuły i rozprawy doktorskie) do analiz wybrano według tych samych kryteriów co w pracy Martinussen i Kröger (2013).

prezentowane były poziom pseudointymny i stereotypowy oraz preintymny i intymny. Według autorów wyniki te dowodzą, że

[...] u większości mężczyzn tożsamość i intymność „biegną” według jednej linii rozwojowej jedno po drugim, natomiast u około połowy kobiet z „niskimi” statusami [rozproszenie i przejęcie – AB] raczej rozwijają się równolegle (Årseth, Kröger, Martinussen i Marcia, 2009, s. 27).

4. Proces formowania się tożsamości

4.1. Wprowadzenie

Większość ujęć procesu formowania się tożsamości oparta jest, z jednej strony, na fundamentalnej w tym obszarze psychologii teorii psychospołecznego rozwoju *ego* według Erika H. Eriksona (1950), amerykańskiego psychoanalityka niemieckiego pochodzenia, oraz na koncepcji bezpośredniego kontynuatora jego myśli – kanadyjskiego psychologa rozwojowego i klinicznego Jamesa E. Marcii (1966⁴). Z drugiej strony ujęcia te czerpią z krytyki tych klasycznych podejść i z nowych odkryć (m.in. van Hoof, 1999; Schwartz, 2001; Côté i Schwartz, 2002; Meeus, 2011; Ciecuch i Topolewska, 2016; Topolewska i Ciecuch, 2016)⁵.

Proces kształtowania się tożsamości, choć trwa od dzieciństwa przez całą dorosłość, swoją kulminację osiąga na etapie dorastania, a jakość osiągniętej wtedy tożsamości w dużym stopniu decyduje o jakości startu w rolach człowieka dorosłego. Na etapie dorastania głównym zadaniem jest scalenie wcześniejszych doświadczeń dotyczących *Ja* i relacji z otoczeniem, a także określenie tej relacji w najbliższej przyszłości. To wszystko wyznacza postać tożsamości, z jaką młody człowiek wkracza w kolejny etap życia, czyli w dorosłość. Według koncepcji Eriksona (1964; por. 1995) tożsamość może przyjąć trzy postaci: sztywno zorganizowanej całości (ang. *totality*), elastycz-

⁴ Rozprawa doktorska Jamesa E. Marcii z 1964 r. nosiła tytuł: *Determination and construct validity of ego identity status* (Ohio State University: niepublikowana rozprawa doktorska). Na jej podstawie napisał i opublikował klasyczny już artykuł: *Development and validation of ego identity status*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 5, 551–558.

⁵ Jak emocjonalnie pisze w swoim krytycznym wprowadzeniu do podręcznika online, prezentującego kwestie teorii i badań nad tożsamością James E. Côté (2014): „Wieża Babel w naukach społecznych stale się powiększa, głównie na skutek imperialistycznych zapędów autorów nowych podejść, którzy uważają się za ich właścicieli, ale także gloryfikowania własnego pojęcia tożsamości i deprecjonowania innych ujęć” (s. 5) i dalej „»Tożsamościowa Wieża Babel« wymaga uporządkowania poprzez wprowadzenie wspólnej, powszechnej taksonomii” (s. 11).

nej i swobodnie rozwijającej się całości (ang. *wholeness*) i postać amorficzną, rozproszoną, bez wyraźnie określonych granic (ang. *diffusion*).

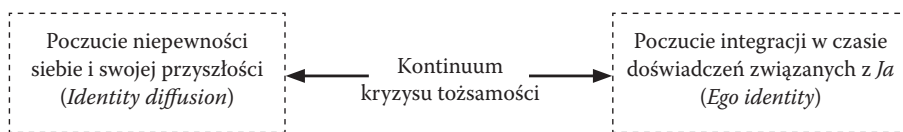
Terminy *wholeness* i *totality* służą Eriksonowi (1964) do rozróżnienia dwóch rodzajów (typów) integracji *ego*. Pierwszy oznacza takie złożenie części, nawet zupełnie różnych, które tworzy płodny związek i przynoszącą korzyść organizację, drugi przypomina zaś figurę, w której podkreślane są granice. Co ważne, integracja typu *totality* zachowuje swoją spójność dzięki zasadzie włączania w obręb całości wszystkiego, co „naturalnie” bądź „logicznie” należy do jednej kategorii, i bezwzględnego wykluczania poza obręb całości wszystkiego, co obce. Integracja typu *wholeness* dokonywana jest natomiast według zasady „pokojowego współlistnienia”.

Sposób rozwiązywania kryzysu tożsamości na etapie dorastania i ukształtowanie się takiej, a nie innej postaci tożsamości (na kontynuum między postacią rozproszoną a uformowaną w sposób dojrzały, czyli osiągniętą, bądź mniej dojrzały, czyli przejętą) u progu dorosłości ma więc korzenie we wczesnych etapach dzieciństwa. Zarazem jednak efekt tego procesu, dynamicznie przebiegającego w okresie przechodzenia (tranzycji) z dzieciństwa do dorosłości, w istotny sposób wyznacza stosunek do siebie i innych ludzi, a także stosunek do wszystkiego, co nowe, czyli „inne” od dotychczas znanego. W dużej mierze decyduje też o odwadze wprowadzania zmian, które zawsze naruszają *status quo* i wiążą się z ryzykiem, czasem trudnym do oszacowania. Ponadto określa zakres gotowości do zmiany (por. Anthis i LaVoie, 2006) na kolejnym etapie życia, czyli w początkach dorosłości, w tym gotowości do podejmowania nowych wyzwań, także kolejnych zadań rozwojowych i związanych z nimi nowych ról społecznych

4.2. Rodzaje statusów tożsamości według Jamesa E. Marcii

James E. Marcia (1966) – kontynuator myśli Erika H. Eriksona i twórca podejścia do rozwoju tożsamości (często określanego wręcz jako paradygmat), którego centralną kategorią pojęciową jest „status tożsamości” (ang. *identity-status paradigm*) – uważany jest za prekursora badań nad tożsamością i jej wpływem na funkcjonowanie człowieka.

Charakterystyczny dla etapu adolescencji kryzys tożsamości można określić jako przeżywanie na poziomie emocjonalnym i doświadczanie na poziomie poznawczym konfliktu między wzbudzaną poczuciem niepewności siebie potrzebą nowego określenia siebie i swojego miejsca w życiu a dostępnymi jednostce środkami zrealizowania tego celu – własnymi zasobami i zasobami swego społecznego otoczenia (rysunek 2).



Rysunek 2. Kontinuum kryzysu tożsamości według koncepcji Erika H. Eriksona (1997)

Potrzeba nowego określenia siebie pojawia się jako skutek interakcji czynników natury biologicznej, społecznej i psychologicznej (por. Erikson, 1997), czyli (1) odczuwania i obserwowania u siebie licznych, często radykalnych i nagłych, zmian w obrębie ciała (efekt dojrzewania), (2) dostrzegania zmian jakości dotychczasowych relacji społecznych oraz zmian przebiegu interakcji z różnymi ludźmi (efekt oczekiwań społecznych), (3) zmian w obszarze procesów poznawczych, w tym dostrzegania (wnikliwość obserwacji) i przetwarzania informacji (myślenie abstrakcyjne, zdolność planowania) (efekt refleksyjności i autorefleksyjności). Jak jednak pisze Erikson:

Umysł młodego, dorastającego człowieka [w początkach etapu dorastania – AB] jest zasadniczo umysłem znajdującym się w moratorium [podkr. Erikson], to jest w psychospołecznej fazie pomiędzy dzieciństwem a dorosłością oraz między moralnością przyswojoną przez dziecko a etyką, jaką posiada osoba dorosła. Jest to umysł ideologiczny [...] (Erikson, 1997, s. 274).

Według pierwotnej wersji koncepcji statusów tożsamości w ujęciu Jamesa E. Marcii (1966) postać tożsamości jednostki jest efektem doświadczania przez nią (lub nie) kryzysu tożsamości i sposobu jego przezwycięzania. W proces formowania się tożsamości uwikłane są dwa rodzaje działań. Pierwsze, ujawniające się w fazie doświadczania kryzysu, to działania orientacyjne i poszukiwawcze (ang. *exploration*), polegające na wyszukiwaniu i gromadzeniu informacji, zadawaniu pytań, kwestionowaniu i testowaniu różnych opcji, eksperymentowaniu, a także krytycznej refleksji nad wartościami, obszarami swych dotychczasowych identyfikacji, przekonaniach i pełnionymi rolami. Drugi rodzaj działań, ujawniających się w fazie przezwycięzania kryzysu (radzenia sobie z kryzysem), to działania „zobowiązaniowe” (ang. *commitment*), polegające na selekcji i dokonywaniu wyboru celów, integracji ich w spójną całość, podejmowaniu decyzji o wielkości swego zaangażowania w ich realizację, akceptowaniu i przyjmowaniu związanych z nimi zobowiązań i w końcu angażowaniu się w ich realizację. Ta druga strona procesu formowania się tożsamości dotyczy więc inwestowania swojej energii (angażowania się) w dłuższej perspektywie czasowej w różne dziedziny (domeny) praktyczne i ideowe, jak religia, polityka, zajęcie/praca, aktywność seksualna, relacje społeczne. Zintegrowany, spójny zestaw różnych zobowiązań i zaangażowania tworzy rdzeń tożsamości jednostki, nadając jej

tym samym wyrazistą, także dla otoczenia, postać. Kryzys tożsamości kończy się uformowaniem tożsamości, nabraniem przez nią określonego kształtu.

Zatem obecność bądź nieobecność eksploracji oraz obecność bądź nieobecność zobowiązania / zaangażowania dają łącznie cztery kombinacje nazywane przez Marcie (1966) „statusami tożsamości”. Są to:

- tożsamość rozproszona (ang. *identity diffusion*) – brak lub rzadka i chaotyczna eksploracja oraz niepodejmowanie decyzji i zobowiązań,
- tożsamość moratoryjna (ang. *moratorium*) – częsta, różnorodna eksploracja oraz niepodejmowanie decyzji i zobowiązań,
- tożsamość przejęta (ang. *identity foreclosure*) – brak, rzadka lub ograniczona do wybranych obszarów – najczęściej przez otoczenie i kontrolowanych przez nie – eksploracja oraz przyjmowanie wskazanych przez otoczenie zobowiązań,
- tożsamość osiągnięta (ang. *identity achievement*) – częsta i różnorodna eksploracja, dokonywanie wyborów, podejmowanie decyzji, angażowanie się w ich realizację, identyfikowanie się z dokonanymi wyborami.

Na podstawie występowania i siły / wielkości oraz charakteru obu rodzajów działań (poszukiwawcze i związane z angażowaniem się w realizację zobowiązań) można według Marcii (1966; 1980; 1993), scharakteryzować wyróżnione cztery typy/rodzaje statusu tożsamości (rysunek 3):

- rozproszenie tożsamości jako „przedkryzysowa” postać tożsamości: osoby o takiej amorficznej postaci tożsamości, ze słabymi granicami *Ja* – nie-*Ja*, z mało zróżnicowanym i słabo uporządkowanym doświadczeniem dotyczącym *Ja*, nie doświadczają kryzysu tożsamości, czyli nie



Rysunek 3. Cztery postaci (statusy) tożsamości według koncepcji Jamesa E. Marcii (1966)

widzą konfliktu między swymi potrzebami a oczekiwaniami innych, nie odczuwają wątpliwości ani nie widzą potrzeby zmiany; charakteryzują się brakiem lub rzadkimi, często chaotycznymi i raczej reaktywnymi działaniami o charakterze poszukiwawczym; mogą niekiedy doświadczać w niektórych obszarach poczucia zagubienia i zamętu, charakterystycznych dla kryzysu tożsamości, ale z braku stosownych doświadczeń i braku ofert ani nie dokonują wyborów w sferze wartości czy działań, ani się w działania związane z ideologią bądź zajęciem się czymś (*ang. occupation*) trwale nie angażują,

- tożsamość przejęta albo nadana: osoby o takiej postaci tożsamości nie doświadczają kryzysu tożsamości (brak konfliktu i wątpliwości dotyczących siebie), cechuje je brak lub rzadkie podejmowanie działań poszukiwawczych z własnej woli, za to charakterystyczna jest gotowość do angażowania się w różne działania, najczęściej takie same jak występujące u osób dla nich znaczących, stąd określenie typu ich tożsamości jako „przejęta” (od innych) albo „nadana” (przez innych); Marcia (1966) pisze o takich osobach:

Trudno powiedzieć, gdzie kończą się cele ich rodziców, a zaczynają ich własne. Stają się takimi, jakimi inni już w ich dzieciństwie chcieli, by byli (s. 552) [i dalej] stają się *alter ego* swych rodziców (s. 558).

Marcia zwraca też uwagę na pewną „sztywność ich osobowości”, bo choć czasem czują się silnie zagrożone w sytuacjach, w których wartości przejęte od rodziców czy innych znaczących dorosłych okazują się нефunkcjonalne, to nie podejmują działań poszukiwawczych, by swoje wcześniejsze wybory zweryfikować i w efekcie zmodyfikować,

- moratorium / tożsamość moratoryjna: osoby te doświadczają kryzysu tożsamości (konfliktu i wątpliwości) i podejmują działania orientacyjno-poszukiwawcze (eksploracyjne); choć działania te dostarczają licznych i różnorodnych nowych doświadczeń, to nie znika poczucie chaosu i zamętu, gdyż nie pociągają one za sobą dokonywania wyboru i angażowania się w wybrane oferty po to, by sprawdzić je we własnym działaniu; nieangażowanie się, a nawet unikanie podejmowania decyzji i dokonywania wyboru może zwrotnie nasilać poczucie dyskomfortu, zatem jednostki „trwają w kryzysie” i w nasilającym się poczuciu tożsamościowego zamętu,
- tożsamość osiągnięta: osoby te doświadczają kryzysu tożsamości, a odczuwaną niepewność, zamęt i wątpliwości dotyczące siebie i swojej przyszłości, pojawiające się w wyniku porównań społecznych i autorefleksji, próbują zmniejszyć przez podejmowanie licznych i różnorodnych

działań poszukiwawczych; efektem informacji zdobytych samodzielnie poprzez eksplorację alternatyw ofert działania (ang. *occupation*) i ofert wartości (ang. *religion / political ideology*) jest dokonywanie wyboru i podejmowanie decyzji co do stopnia zaangażowania się w wybrane i „przetestowane” samodzielnie obszary.

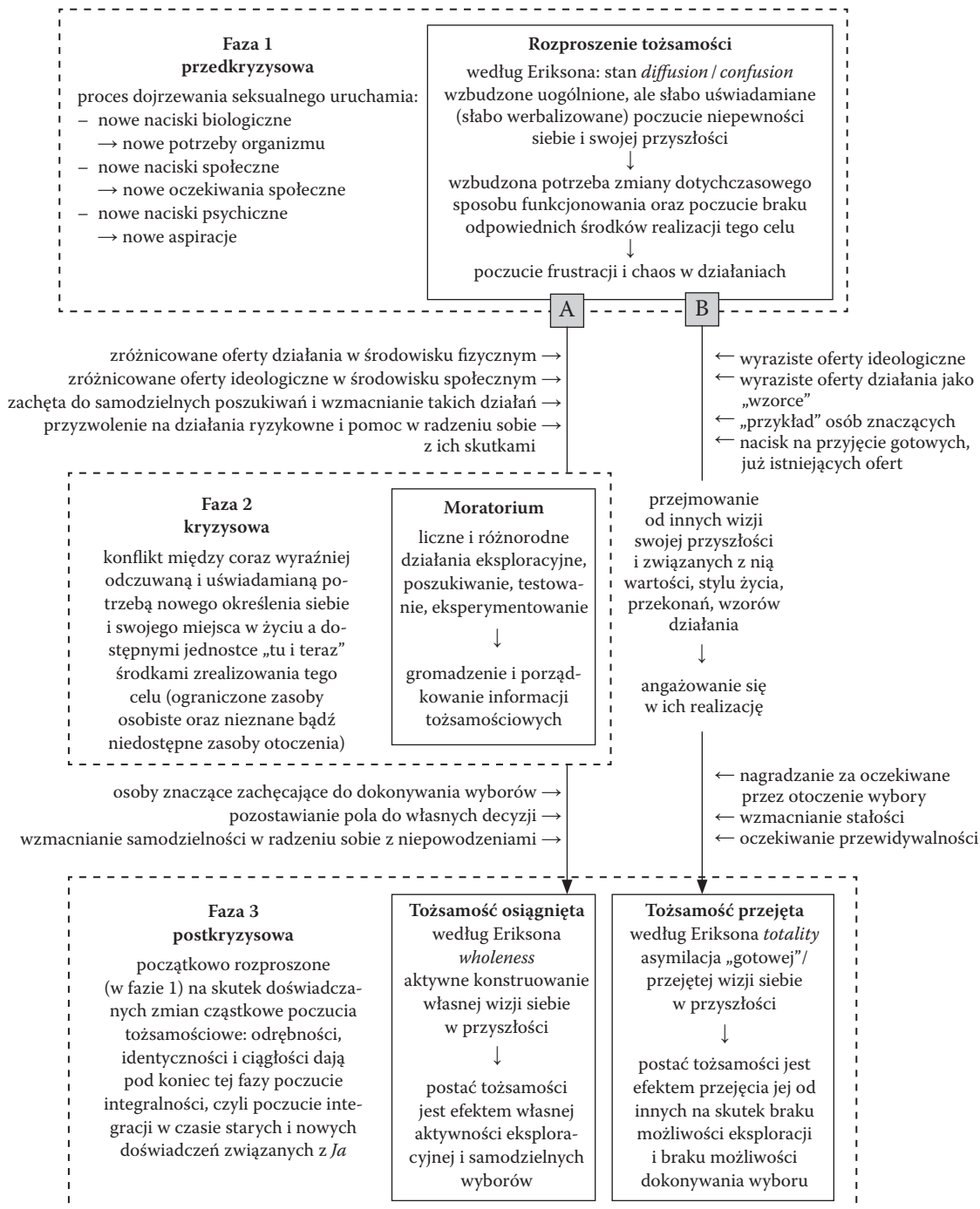
By uzyskać zestawy cech prototypowych, charakterystycznych dla każdego ze statusów tożsamości, Mary E. Mallory (1989) poprosiła Jamesa E. Marcii i innych badaczy, którzy weryfikowali jego koncepcję, o opis osoby idealnie odzwierciedlającej każdy z typów tożsamości. Oto określenia, które wśród sędziów kompetentnych uzyskały najwyższą liczbę wskazań (opisy te wykorzystano w badaniach: Helson i Srivastava, 2001):

- tożsamość osiągnięta: jednostka ceni swoją niezależność; niezaburzona, zwarta osobowość; zachowanie zgodne z normami etycznymi; osoba przyjazna, otwarta na kontakty z innymi; wydajna; mająca wgląd we własne zachowanie,
- tożsamość moratoryjna: jednostka ceni własną niezależność; nurtują ją dylematy egzystencjalne, niespokojna, wątpiąca, buntownicza, nonkonformistyczna; nastawienie introspekcyjne; płynność językowa,
- tożsamość nadana: zachowanie zgodne z płcią; zadowolenie z samego siebie; konwencjonalność, rygorizm moralny, wartości konserwatywne; wzmożona kontrola nad impulsami, wypieranie konfliktów, często stosowane mechanizmy obronne,
- tożsamość rozproszona: nieprzewidywalność; unikanie bliskich związków; kruchy system obron *ego*; niechęć do działania, brak poczucia sensu życia; wycofywanie się z sytuacji powodujących poczucie frustracji.

Te cztery statusy tożsamości są związane z różnymi temporalnymi orientacjami życiowymi (por. Rappaport, Enrich i Wilson, 1985; Alipieva, 2015), a także różnymi systemami wartości, filozofią i stylami oraz jakością życia (Rahiminezhad, Kazemi, Farahani i Aghamohamadi, 2011). Mają zatem odmienny wpływ na jakość startu w dorosłość i podjęcie oraz realizację zadań i ról jej przypisanych.

4.3. Fazy formowania się tożsamości według modelu Jamesa E. Marcii

Rekonstrukcja procesu formowania się tożsamości na podstawie prac Marcii pozwala na stwierdzenie, że formowanie się tożsamości, jeśli przebiega optymalnie z punktu widzenia celu, jakim jest powstanie dojrzałej jej formy (status tożsamości osiągniętej – por. rysunek 4, ścieżka A) można podzielić na trzy fazy (por. Brzezińska, 2000 – cykliczno-fazowy model rozwoju):



Rysunek 4. Fazy formowania się tożsamości a statusy tożsamości według Jamesa E. Marcii

- fazę przedkryzysową, w której tożsamość ma postać rozproszoną (według Eriksona postać amorficzna *diffusion / confusion*),
- fazę kryzysową, w której tożsamość przyjmuje postać „moratoryjną”,
- fazę postkryzysową, kończącą się uformowaniem tożsamości głównie na skutek własnych poszukiwań, porównań i decyzji (tożsamość osiągnięta, według Eriksona postać *wholeness*).

Pierwsza faza – przedkryzysowa – to faza latentna. Gromadzone przez jednostkę od dzieciństwa, a potem na etapie wczesnego i późnego etapu dorastania doświadczenia siebie są „tożsamościowo mało sensytywne”. Zmiany biologiczne związane z procesami dojrzewania seksualnego (zmiany w sferze *soma*), zmiany oczekiwań społecznych (zmiany w sferze *polis*) i zmiany jakości jej umysłowego funkcjonowania (zmiany w sferze *psyche*) nie są źródłem odczuwanych przez nią wyraźnie nacisków ani konfliktów, jeszcze nie dają poczucia dysonansu, niepasowania czy niedopasowania do wymagań zewnętrznych bądź swoich wyobrażeń o sobie w bliższej i dalszej przyszłości na tyle silnego i dotkliwego emocjonalnie, by uruchamiało to jakieś działania.

Faza druga – kryzysowa – wiąże się z odczuwaniem konfliktu między własnymi pragnieniami, zmieniającymi się w efekcie coraz liczniejszych i coraz bardziej znaczących jakościowo zmian w sferach *soma*, *polis* i *psyche*, a niemożnością ich realizacji w dotychczasowej formie i przy wykorzystaniu dotychczasowych zasobów osobistych i społecznych. Doświadczenie kryzysu to odczuwanie napięcia emocjonalnego, a na poziomie poznawczym – czasami dojmujące poczucie dysonansu i tożsamościowego zamętu. Jeżeli tylko fizyczne i społeczne otoczenie jednostki jest wystarczająco różnorodne, a osoby znaczące wchodzą w bliskie interakcje z dorastającą osobą, mają z nią kontakt oparty na wzajemnym zaufaniu, co umożliwia jej werbalizowanie, a przez to uświadamianie sobie swoich problemów, oraz dają przyzwolenie na większą niż dotąd samodzielność i zachęcają do niej, zaczynają pojawiać się działania orientacyjno-poszukiwawcze (eksploracyjne), których celem jest rozpoznanie ofert możliwego działania i ideologicznego zaangażowania.

Faza trzecia – postkryzysowa – przynosi obniżenie napięcia emocjonalnego, głównie na skutek podejmowania działań wykorzystujących informacje zebrane wcześniej w drodze samodzielnych poszukiwań, ale także otrzymywane od innych w postaci „gotowej”. Służą one podjęciu decyzji o zaangażowaniu się w pewne obszary i wyboru bądź przejęciu od innych określonej ideologii. Podjęcie decyzji, czyli dokonanie wyboru, kończy stan kryzysu i – przynajmniej na jakiś czas – kończy proces formowania tożsamości. Zmiana warunków zewnętrznych, w tym pojawiające się zdarzenia krytyczne lub o charakterze traumatycznym bądź zmiana kompetencji jednostki mogą ponownie uruchomić działania poszukiwawcze (eksplorację), prowadzące do zdobycia nowych

doświadczeń i podjęcia decyzji o zmianie priorytetów bądź decyzji o ich utrzymaniu mimo zmienionych okoliczności.

Nieco inaczej przebiega proces formowania się tożsamości przejętej (rysunek 4 – ścieżka B). Według koncepcji Marcii przebiega on dwufazowo. Po fazie przedkryzysowej, gdy tożsamość jest amorficzna (stan *diffusion / confusion*) nie pojawia się faza doświadczania kryzysu tożsamości, następuje natomiast faza przejmowania tożsamości (*foreclosure*) od znaczących innych. Kończy się ona ukształtowaniem „zamkniętej” postaci tożsamości (według Eriksona *totality*). Wypada więc faza moratorium, kiedy to jednostka aktywnie, a przede wszystkim samodzielnie poszukuje informacji służących pozbyciu się poczucia pomieszanania w odpowiadaniu na pytania *kim jestem?* i *ku czemu dążę?*

Podstawowa różnica w przebiegu ścieżki prowadzącej ku uformowanej tożsamości, osiągniętej albo przejętej, dotyczy po pierwsze, źródła informacji służących zdobywaniu i porządkowaniu wiedzy o sobie i podejmowaniu decyzji o swojej przyszłości, po drugie, roli własnej aktywności w tym procesie. W pierwszym przypadku to głównie własne obserwacje ludzi w różnych sytuacjach, własne porównania i działania eksploracyjne, często o charakterze ryzykownym, i własna refleksja nad ich efektami, także autorefleksja nad własnym systemem wartości i nad swoimi przekonaniem, prowadzą do ukształtowania wizji własnej przyszłości i swojego w niej miejsca.

W drugim przypadku główne źródło informacji „tożsamościowych” to przekonania i opinie osób znaczących dla jednostki, nie tylko rodziców i nauczycieli, ale także osób „znaczących internetowo”. To one stanowią podstawę oceny znaczenia efektów ewentualnych własnych obserwacji i działań, konstruowania i weryfikowania swojego systemu wartości, krystalizowania się stylu życia, uzasadnień wyborów dokonywanych spośród podanych alternatyw, preferowanych wzorów postępowania w różnych sytuacjach, a przede wszystkim wizji swojej przyszłości. Treść tożsamości w różnych obszarach zostaje zatem przejęta, a właściwie „nadana” głównie z tego powodu, że osoby znaczące ograniczają pola wyborów do wskazanych i akceptowanych przez siebie oraz kontrolują decyzje jednostki.

Podejmowanie zobowiązań i angażowanie się w ich realizację, jako efekt dokonanego wyboru, jest naturalną konsekwencją fazy wcześniejszej – eksploracji. Jednostka, która wcześniej koncentrowała się na poznawaniu i testowaniu zasobów swoich i zasobów otoczenia oraz podejmowaniu wstępnych decyzji co do własnej osoby, teraz, czyli w fazie drugiej, na podstawie całej zgromadzonej dotąd wiedzy zaczyna świadomie podejmować decyzje o angażowaniu się w ważne dla niej obszary, krystalizuje swój światopogląd, a tym samym uzyskuje odpowiedź na pytanie „Kim jestem, na czym mi zależy?”, buduje więc krok po kroku swoją tożsamość osobistą. Zobowiązanie polega jednak nie

tylko na podjęciu decyzji co do dalszych poczynąń w życiu, ale i na przyjęciu odpowiedzialności za bliskie i dalekie konsekwencje tych decyzji. Polega także na osobistym angażowaniu się w jakieś zajęcie i świadomym inwestowaniu swojej energii w określonym obszarze praktycznym (dalsza edukacja, podjęcie pracy, założenie rodziny) lub mentalnym (wybór ideologii, określonego światopoglądu), zatem prowadzi do uzyskania poczucia ciągłości siebie w czasie i przestrzeni. Zobowiązanie obejmuje więc dwa elementy: pierwszy to osobiste zaangażowanie w działania wynikające z dokonanych wyborów, drugi to świadomość konsekwencji podejmowanych decyzji i gotowość do ich przyjęcia oraz zgoda na nie.

Badania pokazują, że w procesie rozwoju tożsamości i osiągnięciu jej określonego statusu znaczący udział ma indywidualna, kształtująca się od dzieciństwa gotowość jednostki do zmiany. Kristine Anthis i Joseph LaVoie (2006) wskazują, że istnieje zależność między wysokim poziomem gotowości do zmiany a dwoma statusami tożsamości: moratorium i tożsamością osiągniętą. Oznaczałoby to, że wysoka gotowość do zmiany uruchamia przede wszystkim działania o charakterze eksploracyjnym. Tendencja ta kształtuje się znacznie wcześniej niż pojawia się zadanie rozwojowe, polegające na formowaniu się tożsamości. Zatem forma tożsamości (nadana bądź moratoryjna czy osiągnięta) w jakiejś załączkowej postaci powstaje już w dzieciństwie.

4.4. Koncepcja zmian statusów tożsamości według Alana S. Watermana

Klasyczna dwuetapowa koncepcja Jamesa E. Marcii (1966) okazała się – w świetle wyników badań – niewystarczająca do wyjaśnienia procesu formowania się tożsamości i jego efektu w postaci jej określonego statusu. Badacze zwracali uwagę, że tożsamość osobista kształtuje się dynamicznie, co oznacza, że jej ukształtowana postać nie jest trwała i może zmieniać się pod wpływem nowych aspiracji jednostki, nowych wyzwań ze strony otoczenia, nowych zadań i ról (Waterman, 1999; Bosma i Kunnen, 2001), a zmiany te będą zarówno progresywne, jak i regresywne. Tożsamość na żadnym etapie życia nie jest zatem czymś ustalonym i „gotowym”, stale podlega zmianom, jest ciągle przebudowywana i modyfikowana pod wpływem nowych doświadczeń. Otwiera to szerokie pole do badania procesu formowania się tożsamości w okresie wkraczania w dorosłość i później oraz jej związków z obiektywnymi i subiektywnymi wskaźnikami dorosłości.

Proces formowania się tożsamości jest najważniejszym zadaniem, przed jakim stoi każdy nastolatek. Ścieżkę ku dojrzałej tożsamości opisuje koncepcja

Alana S. Watermana (1982; por. analiza ścieżek zmiany statusu tożsamości w: Waterman, 1999), który rozwinął koncepcję Jamesa E. Marcii. Waterman uznał, że koncepcja Marcii jedynie opisuje różne statusy tożsamości, lecz nie określa jasno kolejności ich pojawiania się, i że ma charakter nazbyt statyczny i zamknięty. Tym, co wpływa na rodzaj statusu tożsamości, ale i na charakter zmian owego statusu, jest jakość społecznego otoczenia jednostki, a przede wszystkim:

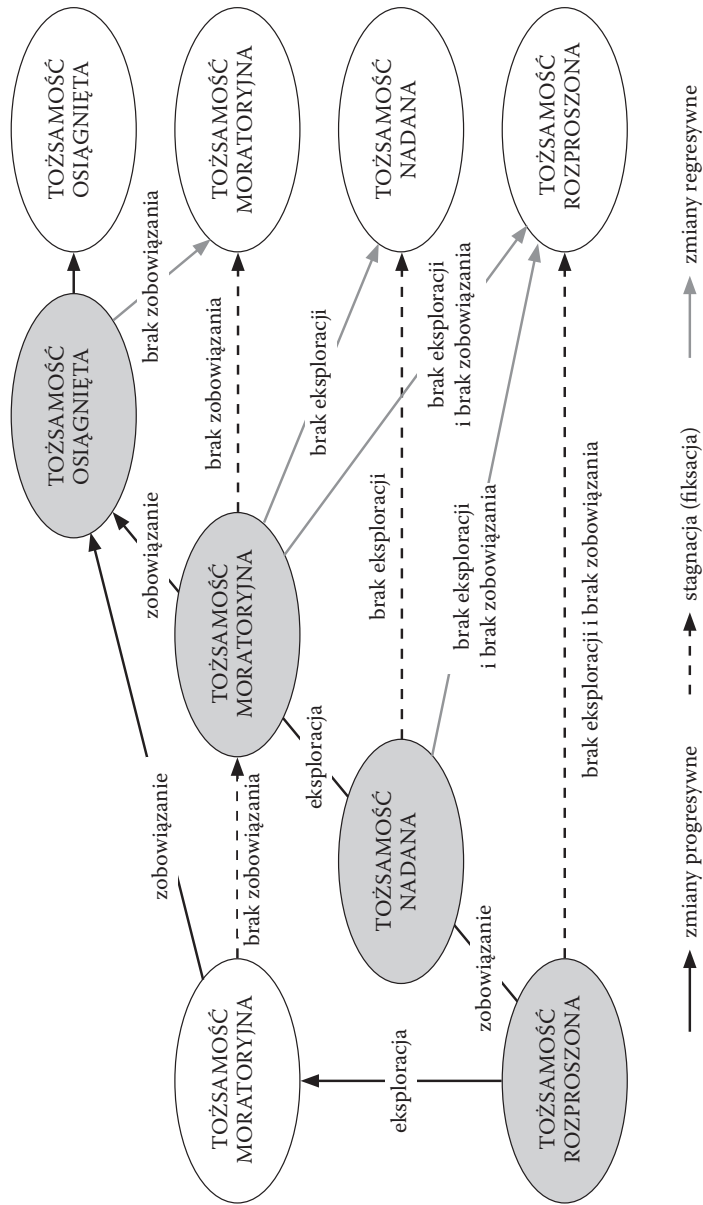
- przyzwolenie na poszukiwanie i eksperymentowanie (eksplorację),
- przyzwolenie i tworzenie okazji do dokonywania wyborów,
- zachęcanie do nich w różnych sytuacjach,
- oczekiwanie gotowości do ponoszenia odpowiedzialności za własne wybory.

Alan S. Waterman (1999) zaproponował własny model zmian statusów tożsamości, uwzględniający nie tylko ich progresywny, ale i regresywny charakter. Optymalna, by nie rzec „modelowa”, według Watermana droga kształtowania się i modyfikowania już osiągniętego statusu tożsamości to, podobnie jak w koncepcji Marcii, droga od (1) tożsamości rozproszonej na początku etapu dorastania, przez (2) nadaną i/lub (3) moratoryjną, aż do (4) tożsamości osiągniętej pod koniec etapu dorastania. W tym procesie możliwe są zmiany progresywne, jak przejście ze statusu rozproszonego, przez przejęty, do moratoryjnego oraz zmiany regresywne, jak „spadek” ze statusu osiągniętego do moratoryjnego czy z moratoryjnego do rozproszonego. Utrzymywanie przez dłuższy czas jednego statusu tożsamości (stagnacja) może wynikać albo z braku okazji do nowych eksploracji, albo z braku możliwości podejmowania zobowiązania, czyli z ograniczania możliwości wyboru, albo też z jednego i drugiego.

Droga od statusu rozproszenia do statusu tożsamości osiągniętej rzadko jest więc prosta. W zależności od tego, co dzieje się w otoczeniu dorastającego i jakimi aktualnie dysponuje on kompetencjami, mogą to być przejścia progresywne bądź regresywne (spadki do statusu „niższego” bądź powroty do statusu poprzedniego). Rysunek 5 prezentuje model zmian statusu tożsamości, opracowany na podstawie oryginalnego pomysłu Watermana (1982). Odnosząc się do niego, łatwiej zrozumieć dynamikę zmian w procesie kształtowania się tożsamości, opisaną dla czterech jej form – statusów tożsamości.

ETAP 1. TOŻSAMOŚĆ ROZPROSZONA

Nastolatek wkracza w pierwszą fazę etapu dorastania, doświadczając licznych zmian wywołanych procesami dojrzewania, widocznych w zmianie wyglądu i funkcjonowania ciała. Zmienia się wielkość i proporcje poszczególnych części ciała, pojawiają się nowe procesy fizjologiczne, takie jak miesiączka czy



Rysunek 5. Model zmian progresywnych i regresywnych zachodzących w procesie formowania się tożsamości według koncepcji Alana S. Watermana (1982)

polucje, pojawia się znaczna labilność emocjonalna. Jeżeli dodatkowo młody człowiek uzna te zmiany za niepunktualne, tj. następujące za szybko lub za późno w stosunku do tego, co obserwuje u rówieśników, będzie wkładał dużo wysiłku w to, by funkcjonować tak jak dawniej. Może szukać różnych sposobów radzenia sobie z odczuwanym niepokojem i lękiem oraz pojawiającymi się w relacjach z innymi ludźmi (szczególnie dorosłymi) trudnościami. Może być apatyczny, niezainteresowany przyszłym życiem, skoncentrowany na sobie i na tym, co daje chwilową satysfakcję i szybkie korzyści. Bywa niezorganizowany i chaotyczny w swoich działaniach, często się rozprasza i zmienia formy swej aktywności w sposób mało zrozumiały dla otoczenia. Taki stan Marcia (1980) określa mianem tożsamości rozproszonej, a badania wskazują, że najczęściej pojawia się on we wczesnej fazie etapu dorastania, czyli w wieku około 12-14 lat.

Tym, co przede wszystkim pomaga poradzić sobie z rozproszeniem działań, poczuciem pomieszania czy „zamętu tożsamościowego” i decyduje o szybkości przejścia do kolejnego stadium, jest więc łącząca nastolatka z otoczeniem. W sytuacji, gdy nie posiada się jeszcze wewnętrznej struktury psychicznej, która mogłaby „scalać” nowe doświadczenia, najważniejsze jest stabilne środowisko, które tworzy swoiste rusztowanie (ang. *scaffolding*), czyli stawia jasne wymagania, nie ulega stawianym przez dorastającego żądaniom i prowokacjom, wyraźnie określa, co wolno, a czego nie, a jednocześnie daje wsparcie, przez co wzmacnia osłabione i chwiejne poczucie bezpieczeństwa.

Proces radzenia sobie z rozproszeniem przez podporządkowanie się zewnętrznym regulacjom w istotny sposób zależy jednak nie tylko od jakości najbliższego otoczenia domowego i szkolnego. Duże znaczenie mają także zasoby indywidualne, zwłaszcza umiejętności interpersonalne, będące efektem rozwoju we wszystkich poprzednich etapach życia. Zasoby te pozwalają na utrzymywanie więzi z rodzicami i innymi dorosłymi, ale – co ważniejsze w tym burzliwym etapie życia – stanowią podstawę ustalenia i utrzymania swojego miejsca w grupie oraz nawiązywania pierwszych bliskich (preintymnych) związków z osobami płci przeciwnej.

Mocne wsparcie i kontrola ze strony najbliższego otoczenia, orientacja na innych oraz rozpoznanie zewnętrznych reguł i podporządkowanie się im w celu odzyskania zachwianego poczucia bezpieczeństwa, a zarazem poszukiwanie swego miejsca pośród innych mają konsekwencje w czasowym „przejściu” od osób znaczących jakiejś „gotowej” formy tożsamości, co powoduje zmniejszenie poczucia zagubienia, „pomieszania” i emocjonalnego dyskomfortu. W stosunku do pierwotnego stanu będzie to zmiana progresywna (por. rysunek 5, przejście od statusu rozproszenia do statusu tożsamości nadanej).

Nastolatki mogą jednak trwać (stagnacja) w rozproszeniu i dyskomforcie, który mu towarzyszy (por. rysunek 5, strzałka przerywana ku tożsamości rozproszonej). Dzieje się tak wówczas, gdy otoczenie jest mało stabilne, a przez to nieprzewidywalne, co zaburza poczucie bezpieczeństwa, oraz gdy nie otrzymują adekwatnego do swoich – często zmieniających się – potrzeb wsparcia, zwłaszcza od dorosłych opiekunów. Stan taki sprzyja obniżaniu nastroju, pojawianiu się poczucia bezsensu, niezadowolenia, a nawet cierpienia, poczucia osamotnienia i niezrozumienia, a nawet poczucia emocjonalnego porzucenia przez otoczenie.

Możliwym etapem rozwoju tożsamości jest pominięcie fazy tożsamości przejętej (nadanej, lustrzanej) na rzecz aktywnego wypróbowywania dostępnych w najbliższym otoczeniu ofert i przejście od razu ze stanu tożsamościowego rozproszenia do moratorium. Przejściu takiemu sprzyja przyzwolenie oraz zachęta otoczenia na eksperymentowanie, jednak ubóstwo bądź jednorodność ofert kierowanych do młodzieży może sprawić, że jednostka, nie znalazłszy nic atrakcyjnego dla siebie, po kilku próbach ponownie popadnie w stan rozproszenia i zacznie od nowa żmudny proces formowania swojej tożsamości. Trwanie w stadium rozproszenia to najważniejszy z powodów opóźnionego wkraczania w dorosłość (por. rozdział 1).

ETAP 2. TOŻSAMOŚĆ NADANA

Dla nastolatka sytuacja związana z poczuciem rozproszenia jest dolegliwa emocjonalnie, podobnie jak dla jego najbliższego otoczenia. Dyskomfort ten jest naturalnym źródłem motywacji do zmiany, zachętą do szukania czegoś, co pomoże określić, kim się jest i czego się chce, a w konsekwencji przyczyni się – choćby na jakiś czas – do poprawy funkcjonowania. Nastolatek zaczyna zatem szukać idei, które nadadzą sens jego działaniom i pomogą mu zapanować nad poczuciem chaosu, oraz ludzi, którym może zaufać, przez których będzie akceptowany i od których oczekuje, że zwolnią go z obowiązku podejmowania decyzji co do dalszych poszukiwań. Pojawienie się takich tendencji w funkcjonowaniu jest znakiem wkroczenia w etap tożsamości nadanej (lustrzanej, przybranej czy przejętej) przez innych – znaczących dla niego osób.

Ten status tożsamości oznacza, że jednostka przyjmuje „jako swoje” czyjeś standardy oceniania, reguły postępowania, przekonania religijne czy wybory zawodowe i to bez ich uprzedniej weryfikacji. Ponadto nastolatek ma skłonność do idealizowania osób i grup, z którymi się identyfikuje. Fakt, że w końcu znalazł coś lub kogoś, kto zmniejsza jego poczucie dyskomfortu, sprawia, że staje się mocno przywiązany do aktualnej sytuacji i broni się przed zmianami.

Zaczyna zachowywać się w sposób pryncypialny, co jest trudne do zniesienia przez otoczenie, szczególnie przez rodziców i nauczycieli.

Zbyt długie trwanie w takim stanie (stagnacja) powoduje zawężanie kręgu działania, selekcjonowanie ludzi, z którymi nastolatek chce się kontaktować, i tym samym ogranicza możliwości rozwoju. Dla młodzieży o tożsamości nadanej szansą rozwoju w kierunku tożsamości osiągniętej (zmiana progresywna) jest adekwatne, przede wszystkim poznawcze w tej fazie formowania się tożsamości, wsparcie otoczenia. Pytania pochodzące od osób znaczących zachęcają do zastanawiania się nad sensem własnych wyborów i sensem bądź bezsensu trwania w nich. Ważne są także porównania społeczne, co wymaga bogatych i różnorodnych kontaktów społecznych, choć trudno o to w otoczeniu nadmiernie kontrolowanym przez dorosłych. Duże znaczenie ma dzielenie się swoimi pomysłami na życie z innymi, wspólne poszukiwanie sposobów ich realizacji. To wszystko może być źródłem wątpliwości, ale umożliwia spojrzenie na problem czy daną sytuację z innego punktu widzenia, czyli zmienia perspektywę poznawczą. Poważnym czynnikiem ryzyka jest nadmierna homogeniczność i zamkniętość otoczenia społecznego, co czasami uniemożliwia poznanie innych punktów widzenia i „zdobycie” materiału do refleksji.

ETAP 3. TOŻSAMOŚĆ MORATORYJNA

Jeśli u osoby o tożsamości nadanej pojawiają się wątpliwości i rozczarowanie dokonanymi wcześniej wyborami, a więc pojawi się poczucie dysonansu i dyskomfortu, to zaistnieją warunki do przejścia na kolejny etap rozwoju i osiągnięcia statusu tożsamości moratoryjnej (odroczonej). Będzie to zmiana progresywna, gdyż mimo odczuwania zamętu, a czasami nawet chaosu, moratorium to czas aktywnego i – co ważne – samodzielnego poszukiwania czegoś, co dla nastolatka będzie nie tylko atrakcyjne, ale także zgodne z jego potrzebami i wartościami. Stąd też intensywnie eksploruje on bliższe i dalsze otoczenie, chcąc rozeznać się w ofercie, jaką dysponuje w swym bliższym i dalszym otoczeniu.

Dla etapu moratorium charakterystyczne są częste zmiany zainteresowań, upodobań i decyzji co do własnego zaangażowania oraz angażowanie się w skrajnie różne i czasami sprzeczne ideologie. Pojawiają się liczne zachowania ryzykowne, wystawianie się na próby wytrzymałości fizycznej i psychicznej. Mimo niepokoju najbliższego otoczenia ten czas próbowania siebie w różnych rolach, relacjach i okolicznościach jest niezbędny do podjęcia w niedalekiej przyszłości w pełni świadomego wyboru własnej drogi życiowej.

Warunkiem pomyślnego przebiegu tego moratoryjnego etapu w procesie budowania tożsamości jest akceptacja i przyzwolenie dorosłych na te poszu-

kiwania, a jednocześnie kształtowanie w nastolatkach przekonania opartego na zaufaniu, że gdy będzie to potrzebne, niezbędne wsparcie się pojawi. Eksploracja dokonywana w poczuciu akceptacji ze strony znaczących dorosłych sprzyja zatem realizowaniu głównego celu tych ryzykownych poszukiwań – samodzielnemu budowaniu (osiąganiu) własnej tożsamości.

Wspieranie dorastających w stadium moratorium opiera się nie tylko na okazywaniu akceptacji czy zapewnianiu bezpieczeństwa fizycznego i poczucia bezpieczeństwa. Istotne i nie do przecenienia dla wyborów nastolatków są jakość i różnorodność oferty proponowanej przez kulturę (w tym mass media), społeczeństwo (rodziców, grupę rówieśniczą, autorytety, społeczność lokalną) i różne instytucje (szkołę, Kościół, domy kultury, kluby sportowe, wolontariat). Prawdopodobieństwo dokonania dobrego dla siebie, a jednocześnie wartościowego dla otoczenia wyboru rośnie wówczas, gdy propozycje kierowane do młodzieży: (1) promowane są przez kogoś, kto ma autorytet i z kim inni w danej społeczności się liczą, (2) wyrastają z akceptowanych społecznie systemów wartości i dają szansę na kooperację z innymi osobami, (3) pozwalają zarówno na realizowanie swoich osobistych potrzeb, jak i na spełnianie oczekiwań otoczenia. Kolejny raz warto zatem podkreślić ogromne znaczenie społecznego kontekstu rozwoju, a przede wszystkim relacji młodzieży z osobami znaczącymi, dla modyfikowania ich postaw wobec siebie i świata. Aby wspierać nastolatki w poszukiwaniu własnej tożsamości, dorośli muszą jednak sami wykazywać dojrzałe cechy osobowości oraz mieć uformowaną, dojrzałą tożsamość.

Innym możliwym rozwiązaniem kryzysu tożsamości jest pozostanie w fazie moratorium i uchylenie się od podejmowania zobowiązań (stagnacja). Choć przez jakiś czas sytuacja taka może być źródłem przyjemności, to w okresie tuż przed startem w dorosłość, kiedy niektórzy rówieśnicy mają już jakąś perspektywę zawodową oraz ustabilizowane życie osobiste, co pomaga im w trudnych życiowych sytuacjach, skutkiem przedłużającego się moratorium może być ponowne rozproszenie i związany z nim zamęt tożsamościowy (zmiana regresywna). Trwanie w stadium moratoryjnym to jeden z ważniejszych powodów odraczania wejścia w dorosłość (por. rozdział 1).

ETAP 4. TOŻSAMOŚĆ OSIĄGNIĘTA

Społeczne przyzwolenie na moratorium połączone z doświadczaniem wsparcia i poczuciem akceptacji ze strony bliskich stwarza szansę zakończenia moratoryjnego etapu formowania tożsamości i przejścia do kolejnego – do etapu formowania się statusu tożsamości osiągniętej. Dzieje się tak wówczas, gdy po okresie poszukiwań (eksploracji i eksperymentowania) młody człowiek

dokonuje wyboru i podejmuje przynajmniej wstępne decyzje o tym, kim chce być, jaki chce być i co chce w życiu robić, oraz zaczyna się emocjonalnie i poznawczo w wynikające z tych decyzji zobowiązania angażować.

Taka osiągnięta poprzez własne działania – orientacyjno-poszukiwawcze i decyzyjne – struktura tożsamości scala zgromadzone dotąd doświadczenia, integruje je z wcześniejszymi doświadczeniami i dzięki temu staje się mocną podstawą nowego, dojrzałego sposobu funkcjonowania. Oznaką tej dojrzałości jest rosnąca świadomość zasobów i ograniczeń, tak własnych, jak i środowiskowych. W efekcie u młodego człowieka u progu dorosłości wzmacniające się poczucie ciągłości w czasie i przestrzeni tworzy warunki do realistycznej i stabilnej, bo niezależnej od okoliczności zewnętrznych oraz sądów innych ludzi na jego temat samooceny.

Model formowania się tożsamości zaproponowany przez Watermana jest jedną z możliwych konceptualizacji tego złożonego procesu. Nie zawsze możemy w nim wyróżnić cztery następujące po sobie etapy, związane z uformowaniem się określonego statusu tożsamości – rozproszonego, nadanego (przejętego), moratoryjnego i osiągniętego. Nie jest to więc sekwencja niezmienna i zawsze taka sama u wszystkich dorastających. Poza tym punktem wyjścia jest tu założenie, że to odczucie dyskomfortu, niedopasowania, „tożsamościowego zamętu”, czy – jak to określał Marcia w swych wczesnych pracach – poczucie „bycia w kryzysie” uruchamia działania młodego człowieka, czyli *de facto* proces budowania swojej tożsamości. Niezależnie od tego, z jakim w końcu statusem młody człowiek wkracza w dorosłość, to, co osiągnął, ma istotny wpływ na jego samopoczucie i jakość funkcjonowania społecznego nie tylko we wczesnym etapie dorosłości (Luyckx, Klimstra, Duriez, Van Petegem i Wim Beyers, 2013), ale i później.

4.5. Model podwójnego cyklu formowania się tożsamości według Koena Luyckxa

Model Jamesa E. Marcii (1966) formowania się tożsamości, zakładający istnienie dwóch wymiarów (ang. *exploration* i *commitment*) i czterech statusów tożsamości (kombinacja wysokiego i niskiego natężenia obu wymiarów) ulegał wielu rozszerzeniom i modyfikacjom (historia tej koncepcji – m.in.: Meeus, 1996; Schwartz, 2001; Côté i Schwartz, 2002). Model ten był podstawą wielu badań nad statusami tożsamości. Od 1966 r., kiedy to ukazał się pierwszy artykuł Marcii na ten temat pt. *Development and validation of ego identity status*, aż do 2006 r. ukazało się 287 artykułów (por. wyniki metaanalizy przedstawione w pracy: Kröger, Martinussen i Marcia, 2010). Kolejne modyfikacje modelu

polegały przede wszystkim na wprowadzaniu nowych wymiarów rozwoju tożsamości. Był to efekt analizy treści i znaczenia w procesie formowania się tożsamości wymiarów wprowadzonych przez Marcję i konfrontowania jego pomysłu oraz wprowadzanych modyfikacji z empirią.

Od dawna (Grotevant, 1987) zwracano uwagę na to, że eksploracja może mieć charakter nie tylko rozpoznawania coraz to nowych obszarów, ale także rozpoznawania ich specyfiki. Inni badacze (Meeus, Iedema i Maassen, 2002) wyodrębniając dwa rodzaje eksploracji: wszerz i w głąb, wskazywali na ich odmiennie miejsce i funkcję w procesie formowania się tożsamości. Z kolei Harke Bosma w 1986 r. (por. Bosma, 1992) wyodrębnił dwa wymiary związane z zobowiązaniem: podejmowanie zobowiązania i identyfikację z nim. Zobowiązanie, zanim przybierze postać dojrzałą pod koniec etapu dorastania, przechodzi przez fazę uczenia się podejmowania zobowiązań oraz fazę identyfikowania się z konsekwencjami podjętych decyzji (Bosma i Kunnen, 2001).

Koen Luyckx, Luc Goossens, Bart Soenens, Wim Beyers i Maarten Vansteenkiste (2005) podjęli próbę integracji czterech wymiarów rozwoju tożsamości w postaci modelu czteroczynnikowego, ujmującego proces formowania się tożsamości w dwa cykle. W cyklu I, nazwanym cyklem „formowania zobowiązania” (ang. *commitment-formation cycle*) (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006), występują naprzemiennie dwa procesy, obecne w klasycznym modelu Marcii (1966), czyli eksploracja (tu nazwana eksploracją „wszerz”; ang. *exploration in breadth*) oraz podejmowanie zobowiązania (ang. *commitment making*). Eksploracja wszerz obejmuje coraz to nowe obszary, zatacza coraz szersze kręgi. Jej ujemna korelacja ze wskaźnikami procesu podejmowania decyzji i uczenia się dokonywania wyborów tożsamościowych, potwierdzona w wielu badaniach empirycznych, może świadczyć o tym, że w tej fazie budowania tożsamości jednostka doświadcza kryzysu, subiektywnie odbieranego jako poczucie pomieszania, zamętu, licznych wątpliwości egzystencjalnych i niepewności, co przeszkadza w jednoczesnym dokonywaniu i realizowaniu wyborów dotyczących samego siebie.

W cyklu II, nazwanym przez badaczy cyklem „ewaluacji zobowiązania” (ang. *commitment-evaluation cycle*), ponownie pojawia się eksploracja, ale w innym charakterze. Ta druga eksploracja – „w głąb” (ang. *exploration in depth*) – dotyczy rozpoznania wartości tych obszarów, co do których jednostka podjęła już wstępne decyzje (pozytywne i negatywne) w poprzednim cyklu. Zatem zrozumiała staje się pozytywna korelacja między eksplorowaniem, które służy upewnianiu się co do wcześniej dokonanego wyboru, a coraz większą w miarę zdobywania kolejnych informacji pewnością co do słuszności lub braku słuszności podjętej wstępnie decyzji. Dlatego im bardziej owocna jest eksploracja w drugim cyklu, tym więcej pojawia się przesłanek do podjęcia ostatecznej

decyzji i zidentyfikowania się z dokonanym wyborem (ang. *identification with commitment*). Zauważono bowiem, że identyfikacja ze zobowiązaniem słabnie w miarę upływu czasu, zatem musi być „podsycana” kolejnymi informacjami zdobywanymi w procesie eksplorowania w głąb.

Zaobserwowano też, że istnieje pozytywna korelacja między dwoma rodzajami eksploracji (z cyklu I – wszерz i z cyklu II – w głąb), bo obie służą zdobywaniu ważnych dla jednostki informacji, podobnie jak korelacja między podejmowaniem w miarę ostatecznej decyzji a identyfikowaniem się z własnym zobowiązaniem. Badania pokazały, że oba cykle się przeplatają i dopiero poznanie ich wzajemnej gry (ang. *interplay*) pozwala zrozumieć rodzaj zmian (regresywne albo progresywne) bądź brak zmian (stagnację) statusów tożsamości.

Model ten poddano empirycznej weryfikacji (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006; Luyckx, Goossens, Soenens i Beyers, 2006). Badania prowadzone czterokrotnie w okresie dwóch lat z udziałem studentów college’u wykazały, że oba wymiary pierwszego cyklu i eksploracja w głąb z drugiego cyklu zwiększały swe natężenie w okresie dwóch lat, zaś w tym samym czasie zmniejszało się natężenie identyfikacji ze zobowiązaniem (czynnik z drugiego cyklu). Przeprowadzone analizy statystyczne pokazały, że oba cykle wzajemnie się przeplatają, tj. tożsamość formuje się przez naprzemiennie występujące działania orientacyjno-poszukiwawcze o różnym charakterze (wszerz / w głąb) i działania decyzyjne. Jest więc procesem bardzo dynamicznym.

Dalsze badania i analizy zaowocowały stworzeniem modelu pięcioczynnikowego (Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, Smits i Goossens, 2008). Zauważono bowiem, że działaniom orientacyjno-poszukiwawczym niekiedy towarzyszą nie ciekawość i otwartość poznawcza, ale lęk i reakcje depresyjne. Ten piąty wymiar to eksploracja ruminacyjna, o wyrażnie dezadaptacyjnym, dysfunkcyjnym charakterze (por. Peled i Moretti, 2010; Peters, Smart, Eisenlohr-Moul i in., 2015)⁶. Eksploracja wszерz i w głąb mają zaś charakter adaptacyjny (bywają też określane jako eksploracja refleksyjna).

Efektom prac nad nowym modelem formowania się tożsamości było też nowe narzędzie – *Dimensions of Identity Development Scale* (DIDS) do

⁶ Por. badania Tomasza Jarmakowskiego (2011) nad rolą ruminacji w genezie syndromu wyuczonej bezradności. Myślenie ruminacyjne – za Susan Nolen-Hoeksema – to „pasywna i powtarzająca się koncentracja uwagi na odczuwanych negatywnych emocjach, ich źródłach i potencjalnych skutkach, jednak bez poszukiwania sposobów zmiany negatywnego nastroju”. Jego przeciwieństwem jest myślenie refleksyjne czyli „analiza własnych negatywnych emocji w celu zrozumienia ich uwarunkowań i zmiany strategii działania w danym obszarze. Jest to więc myślenie zorientowane na poszukiwanie rozwiązania problemu, podczas gdy ruminacja w obliczu negatywnych emocji to typowe »przeżuwanie« myśli, które nie prowadzi do żadnych wniosków, decyzji czy zmian w dotychczasowym zachowaniu” (cyt. za: Jarmakowski, 2011, s. 63).

Tabela 2. Statusy tożsamości według koncepcji Jamesa E. Marcii a wymiary rozwoju tożsamości według koncepcji pięcioczynnikowej

Wymiary rozwoju tożsamości	Rodzaj tożsamości	Tożsamość rozproszona „przed kryzysem”		Tożsamość moratoryjna „radzenie sobie z kryzysem”		Tożsamość uformowana „po kryzysie”	
		Rozproszone rozproszenie	Beztroskie rozproszenie	Moratorium	Ruminacyjne moratorium	Przejęcie/ Nadanie	Osiągnięcie
Klasyczne wymiary według Jamesa E. Marcii	Status tożsamości	niska do umiarkowanej	niska do umiarkowanej	wysoka	wysoka	niska	wysoka
	Eksploracja wszcz.	niskie	niskie	niskie do umiarkowanego	niskie do umiarkowanego	wysokie	wysokie
	Podjmowanie zobowiązań	niska do umiarkowanej	niska do umiarkowanej	wysoka	wysoka	niska	wysoka
Nowe wymiary	Eksploracja w głąb	niska	niska	niska do umiarkowanej	niska do umiarkowanej	wysoka	wysoka
	Identyfikacja ze zobowiązaniem	wysoka	niska	niska do wysokiej	niska do wysokiej	niska	niska
	Eksploracja ruminacyjna						

Na podstawie Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers i Vansteenkiste, 2005; Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste, Smits i Goossens, 2008.

oceny poziomu natężenia wymiarów rozwoju tożsamości (polska adaptacja: Brzezińska i Piotrowski, 2010). Na podstawie profilu pięciu wymiarów, badanych przez DIDS, można ustalić status tożsamości. Jak piszą Koen Luyckx, Seth J. Schwartz, Michael D. Berzonsky i in. (2008) poziom obu rodzajów eksploracji adaptacyjnej i eksploracji ruminacyjnej / dezadaptacyjnej pozwala na wyodrębnienie i jakościowe odróżnienie od siebie statusu rozproszonego rozproszenia (ang. *diffused diffusion*) od statusu ruminacyjnego moratorium (ang. *ruminative moratorium*). Tych pięć wymiarów rozwoju tożsamości, czyli dwa „stare”, wyróżnione przez Marcie i trzy „nowe”, tak samo dobrze opisują cztery klasyczne statusy tożsamości, określane na podstawie klasyfikacji do czterech z góry ustalonych kategorii, jak i statusy wyróżniane na podstawie analizy skupień (tabela 2).

Koen Luyckx ze współpracownikami (Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers i Vansteenkiste, 2005) poddali analizie własne bogate dane empiryczne, weryfikując model kształtowania się tożsamości stworzony przez Marcie (1966) oraz koncepcję zmiany statusów tożsamości, zaproponowaną przez Watermana (1982; 1999). Wyszuli hipotezę, że zarówno eksplorowanie i eksperymentowanie, jak również podejmowanie decyzji i przyjmowanie zobowiązań oraz angażowanie się w ich realizację to złożone i wieloetapowe procesy, przenikające się nawzajem. Oba te procesy obecne są i we wczesnej, i w późnej fazie dorastania, wbrew temu, co sądził Marcia, przypisując fazie wcześniejszej eksplorację, wyrastającą ze zwątpienia i poczucia pomieszczenia, czyli z „bycia w kryzysie”, a fazie późniejszej – gotowość do podejmowania decyzji, zaangażowania w ich realizację i wywiązywania się ze zobowiązań, opartą na silnych przekonaniach co do słuszności swoich wyborów.

Podstawowa różnica między dwuetapowym modelem Marcii a modelem podwójnego cyklu formowania się tożsamości (ang. *the dual-cycle model of identity formation*) Luyckxa i jego zespołu (2005) polega na tym, że w tym pierwszym eksploracja to proces typowy dla wczesnej fazy dorastania, a zobowiązanie – dla późnej. W drugim natomiast eksploracja i zobowiązanie to dwa złożone, a nie jednolite i współzależne od siebie procesy, przeplatające się w całym okresie dorastania na coraz wyższym jakościowo poziomie, czego efektem jest uzyskanie – przy pomyślnym przebiegu całego procesu – uformowanej (według Marcii jedynie osiągniętej, a według Luyckxa także przejętej bądź nadanej) tożsamości. Różnica między obiema postaciami uformowanej tożsamości dotyczy dwóch wymiarów (por. tabela 2). Zarówno eksploracja wszcz, jak i eksploracja w głąb są na niższym poziomie u osób z tożsamością nadaną, a na wyższym – u osób z tożsamością osiągniętą.

Podsumowując, model podwójnego cyklu formowania tożsamości, po pierwsze, nie zakłada istnienia tylko dwóch odrębnych i sekwencyjnie po

sobie następujących faz w rozwoju tożsamości, po drugie, opisuje proces budowania tożsamości trwający całe życie, na każdym jego etapie. W różnych okresach życia dominować mogą zachowania eksploracyjne bądź związane z dokonywaniem wyborów, podejmowaniem decyzji oraz podejmowaniem i angażowaniem się w realizację podjętych zobowiązań. Eksploracja w różnych formach jest najbardziej charakterystyczna dla dzieciństwa, gdy kieruje się jest przede wszystkim na świat przedmiotów, i dla okresu dorastania, gdy jej obiektem staje się świat relacji społecznych oraz własnych przymiotów, w tym systemy wartości i związane z nimi ideologie oraz wizje dorosłego życia. Z kolei budowanie systemu zobowiązań tożsamościowych, choć podstawy ma także w dzieciństwie i wiąże się z budowaniem i wzmacnianiem u dziecka poczucia sprawstwa (osobistej przyczynowości), w sposób najbardziej dynamiczny dokonuje się na przełomie późnej fazy dorastania i wyłaniającej się bądź wczesnej dorosłości (por. Arnett, 2000).

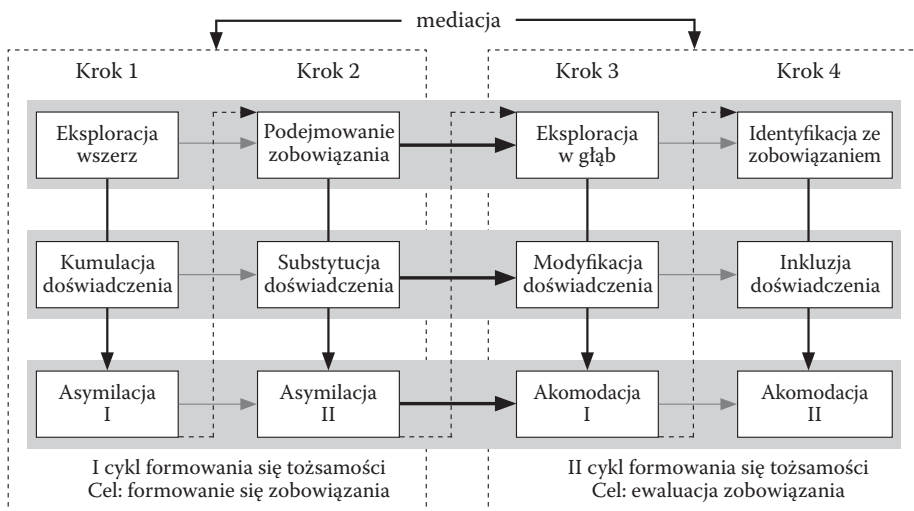
Zgodnie z modelem dwucyklicznym oba złożone procesy – eksploracyjne i decyzyjno-zobowiązaniowe – nawzajem się przeplatają, pozostając w każdej kolejnej fazie rozwoju we względnej równowadze. Jest to podstawowa różnica między modelem Jamesa E. Marcii, który opisuje dwie następujące po sobie fazy rozwoju tożsamości w okresie adolescencji i osiągnięcie określonego jej statusu, z którym „wchodzi się” w dorosłość, a modelem Koena Luyckxa i współpracowników, podkreślającym, że tożsamość kształtuje się w dwóch cyklach i jest stale redefiniowana, a więc modyfikowana zależnie od ofert otoczenia i własnej aktywności.

4.6. Przebieg formowania się tożsamości według koncepcji zmian Johna H. Flavella

Odwołując się do starej koncepcji Johna H. Flavella (1972), wyróżniającej pięć rodzajów zmian w procesie rozwoju, można stwierdzić, że w procesie formowania się i modyfikowania postaci (statusu) tożsamości mamy *de facto* do czynienia z jednym głównym (rozwój tożsamości) i trzema niższego rzędu procesami rozwojowymi, zachodzącymi na różnych poziomach (rysunek 6).

Pierwszy proces niższego rzędu – w głównym nurcie formowania się tożsamości – to sekwencja kroków podzielona na dwa cykle, opisująca rodzaj działań i towarzyszących im odczuć, podejmowanych przez jednostkę zaangażowaną w budowanie swojej tożsamości:

- cykl I: formowanie się zobowiązania [eksploracja wszere → podejmowanie zobowiązań] →



Rysunek 6. Formowanie się tożsamości według koncepcji zmian rozwojowych Flavella
Na podstawie Flavell, 1972; por. Brzezińska, 2016a.

- cykl II: ewaluacja zobowiązania [eksploracja w głąb → identyfikacja ze zobowiązaniem].

Drugi proces niższego rzędu odnosi się do zmian zachodzących w strukturach poznawczych. Zmiany te wynikają z gromadzenia nowych informacji w wyniku eksploracji zasobów otoczenia i swoich oraz z wytwarzania informacji w wyniku porównań społecznych i refleksji, a także weryfikowania ich w trakcie procesu dokonywania wyboru, podejmowania decyzji i zastanawiania się nad ich konsekwencjami. Zmiany te tworzą czytelną, jak uważa Flavell, sekwencję rozwojową działań umysłowych i są to kolejno:

- kumulacja, czyli porządkowanie nowych informacji i dodawanie ich do informacji już istniejących,
- substytucja, czyli zastępowanie informacji starych nowymi,
- modyfikacja, czyli przekształcanie istniejących struktur poznawczych w wyniku nowych doświadczeń,
- inkluzja, czyli łączenie i włączanie starych i nowych struktur doświadczenia do nowej całości, jaką jest nowa struktura poznawcza.

Trzeci proces niższego rzędu to przechodzenie od asymilacji w dwóch formach: bardziej i mniej dojrzałej do akomodacji także w dwóch formach. Mediacja – piąty rodzaj zmiany wyróżniony przez Flavella – polegająca na tym, iż struktury wcześniej utworzone są niezbędne jako podstawa kolejnej zmiany, pełni tutaj rolę swoistego łącznika między procesami asymilacji a procesami

akomodacji, a na wyższym poziomie analizy – między I a II cyklem formowania się tożsamości.

W pierwszym cyklu rozwoju tożsamości (cykl formowania się zobowiązania) intensywny proces eksploracji alternatyw ideologicznych i alternatyw działania, związany z rozpoznawaniem zasobów swoich i otoczenia, służy podjęciu decyzji o zaangażowaniu się w realizację wstępnego zobowiązania. Celem jest tu zebranie jak największej liczby nowych, ale różnorodnych doświadczeń i ich uporządkowanie, a następnie połączenie z już posiadanymi. We wczesnej fazie adolescencji eksploracja idąca „wszerz” dostarcza wielu zróżnicowanych doświadczeń. Są one włączane do posiadanych struktur umysłowych – wewnętrznych modeli operacyjnych. Zmiana rozwojowa ma tu charakter kumulacji – jest to *asymilacja I* według klasyfikacji Flavella, kiedy to istniejące struktury poznawcze są na tyle pojemne i elastyczne, że mieszczą w sobie te nowe doświadczenia. Jednak w miarę trwania i poszerzania kręgów eksploracji nowo zdobyte doświadczenia „wypierają” z istniejących modeli operacyjnych niektóre stare elementy i następuje substytucja, czyli *asymilacja II*.

W drugim cyklu rozwoju tożsamości (cykl ewaluacji zobowiązania) eksploracja zmienia swój charakter. Stając się coraz bardziej eksploracją „w głąb”, dociekliwą i weryfikującą wcześniej dokonane wybory, dostarcza doświadczeń na tyle nowych, że stare struktury umysłowe już ich nie mieszczą i ulegają modyfikacji (*akomodacja I*), by wreszcie ulec dezintegracji (dekonstrukcji) i ponownej integracji. Powstająca nowa struktura zawiera elementy wcześniejszej struktury oraz wszystkie nowe doświadczenia zebrane i uporządkowane w fazie drugiej eksploracji (eksploracji w głąb). Następuje inkluzja według terminologii Flavella (*akomodacja II*) – nowe doświadczenia poprzez włączenie w zasadniczy sposób przekształciły istniejące dotąd wewnętrzne modele operacyjne (rysunek 6).

Proces formowania się tożsamości można zatem podzielić na cztery etapy:

- eksploracja wszerek dostarcza licznych i zróżnicowanych informacji; efektem jest kumulacja nowego doświadczenia, polegająca na ich uporządkowaniu i umieszczeniu w dotychczasowych schematach poznawczych (*asymilacja I*),
- kolejnym krokiem jest podejmowanie decyzji o zaangażowaniu się w dany obszar i podjęciu zobowiązania; efektem analizy zebranych informacji w celu podjęcia decyzji jest substytucja, czyli zastąpienie informacji starych, jako niepełnych, nieadekwatnych wobec nowej sytuacji, nierzetelnych itp., informacjami nowo uzyskanymi, ale nadal w ramach istniejących schematów poznawczych (*asymilacja II*),
- trzeci krok to eksploracja w głąb, czyli weryfikacja podjętej wstępnie decyzji przez zdobycie i analizę kolejnych informacji; efektem krytycznej

- analizy nowych danych jest modyfikacja dotychczasowych schematów poznawczych (akomodacja I),
- czwarty krok to identyfikacja z podjętym zobowiązaniem, pozwalająca na zmniejszenie odczuwanego napięcia emocjonalnego i owocująca na poziomie poznawczym inkluzją, czyli integracją nowego i starego doświadczenia, oraz utworzeniem nowego schematu poznawczego (akomodacja II).

4.7. Zróżnicowanie form tożsamości w okresie dorastania: badania Hanocha Fluma

Splot działających w sposób stały czynników osobowych i środowiskowych oraz działających incydentalnie czynników sytuacyjnych może modyfikować proces budowania tożsamości w etapie wczesnej i późnej adolescencji tak, że:

- któryś z etapów zostanie pominięty (etap „wypadnie” z sekwencji),
- pojawi się regres do któregoś z etapów wcześniejszych,
- nie dojdzie do uformowania statusu tożsamości osiągniętej wskutek fiksacji na jednym z etapów wcześniejszych.

Zatem, po pierwsze, nie wszyscy wkraczają w okres „metrykalnej” dorosłości z uformowaną już „osiągniętą” tożsamością, po drugie, nie wszyscy ten status w ogóle osiągną. Po trzecie, według badań Hanocha Fluma (1994a), nie wszyscy doświadczają „bycia w kryzysie”, tj. nie u wszystkich poczucie dyskomfortu budzi motywację do zmiany i wpływa na proces kształtowania się tożsamości.

Badania, jakie przeprowadził Hanoch Flum (1994b) z udziałem uczniów w wieku 14-18 lat ($n = 878$; 51% kobiet) pozwoliły na wyodrębnienie trzech grup o statusie tożsamości zgodnym z koncepcją Marcii – rozproszonej, matoryjnej i nadanej. Wśród tych trzech grup tylko jedna grupa doświadczała kryzysu tożsamości (grupa matoryjna), a dwie nie. Nie wyodrębniono grupy o tożsamości osiągniętej, pojawiła się natomiast grupa, która prezentowała „ewolucyjny” styl kształtowania się tożsamości. Uczniowie ci nie doświadczali ani poczucia tożsamościowego pomieszania, ani objawów młodzieńczego buntu, czyli nie doświadczali kryzysu tożsamości, a mimo to prezentowali charakterystyki zbliżone do opisów osób o tożsamości osiągniętej. Cechowały ich: słabe poczucie rozproszenia, silna orientacja wewnętrzna, otwartość na nowe doświadczenia, traktowanie sytuacji trudnych jako wyzwań, a nie jako zagrożeń, niska zależność emocjonalna od rodziców przy pozytywnych relacjach z nimi i z innymi znaczącymi dorosłymi, pozytywne relacje z rówieśnikami przy dużej zdolności przeciwstawiania się naciskowi grupy oraz silne społeczne zaangażowanie. Tabela 3 przedstawia psychologiczną charakterystykę wyodrębnionych

Tabela 3. Charakterystyka statusów tożsamości w badaniach Hanocha Fluma

Status tożsamości	Poziom intrapersonalny	Poziom interpersonalny
Tożsamość rozproszona	– silna orientacja zewnętrzna (na otoczenie) – mała decyzyjność – poczucie braku kontroli nad swoją przyszłością – silna zależność samopoczucia od akceptacji społecznej	– słaba zależność od rodziców – silna orientacja społeczna związana z niskim poczuciem zaufania do innych ludzi – silna zależność od rówieśników – niska zdolność przeciwstawiania się naciskowi grupy
Tożsamość nadana	– silna orientacja na otoczenie – wysoka, stabilna samoocena – silne poczucie kontrolowania swojej przyszłości przez czynniki zewnętrzne	– silna zależność od rodziców i innych znaczących dorosłych – słaba potrzeba bycia samemu
Tożsamość matoryjna	– silne poczucie doświadczania kryzysu i „zamętu tożsamościowego” – silne poczucie „uciekającego czasu”	– silna potrzeba bycia samemu, a jednocześnie duża obawa przed byciem izolowanym – niska zdolność przeciwstawiania się naciskowi grupy
Tożsamość ewolucyjna – „bez kryzysu”	– słabe poczucie rozproszenia – brak poczucia „zamętu tożsamościowego” – silna orientacja wewnętrzna – otwartość na nowe doświadczenia – traktowanie sytuacji trudnych jako wyzwań, a nie zagrożeń	– duża zdolność przeciwstawiania się naciskowi grupy – niska zależność od rodziców – pozytywne relacje z rodzicami i innymi znaczącymi dorosłymi – pozytywne relacje z rówieśnikami – silne społeczne zaangażowanie

Na podstawie Flum, 1994b; por. Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016, s. 275.

w badaniach rodzajów tożsamości w odniesieniu do intra- i interpersonalnego wymiaru funkcjonowania psychospołecznego młodych ludzi.

Ciekawe wyniki przyniosła analiza związku płci, wieku i statusu rodzin badanych uczniów z ich statusem tożsamości. W grupie o tożsamości rozproszonej znaleźli się głównie chłopcy w różnym wieku, i to z rodzin o niskim statusie ekonomiczno-społecznym. Wiek, płeć i status rodziny nie miały natomiast związku ze statusami matoryjnym i nadanym. Natomiast w stosunkowo niewielkiej grupie osób (99 uczniów na zbadanych 878, czyli 11%), które zaliczono do kategorii „bez kryzysu” (tożsamość zmieniająca się ewolucyjnie), było istotnie więcej uczniów i uczennic z rodzin o wysokim statusie ekonomiczno-społecznym, i to starszych (17-18 lat). Wyniki te wskazują na znaczącą rolę jakości środowiska rodzinnego i relacji z rodzicami w procesach i sposobach formowania się tożsamości u progu dorosłości.

W innych badaniach Fluma (1994a) w grupie 548 uczniów w wieku 14-19 lat również wyodrębniono, tym razem w każdej grupie wiekowej, osoby o ewolucyjnym stylu formowania się tożsamości. Cechowały się one wysoce

pozytywnym obrazem własnej osoby. Flum przywołuje doniesienia innych badaczy, którzy stwierdzili, że osoby o stylu ewolucyjnym miały wyższy poziom optymizmu i planowały swoje życie w dłuższej perspektywie czasowej oraz częściej pochodziły z rodzin o demokratyczno-autorytatywnym sposobie wychowania, z towarzyszącym mu otwartym systemem komunikacji. W sposób szczególny dotyczyło to relacji matek z córkami.

W kontekście tych badań szczególnej wagi nabiera pytanie, czy doświadczenie dyskomfortu u progu etapu dorastania jest doświadczeniem powszechnym i czy stanowi kluczowy czynnik uruchomienia procesu budowania własnej tożsamości. Wyniki badań i analizy przeprowadzone przez Fluma (1994a, 1994b) pokazują, że nie. Zatem motywację do konstruowania dojrzałej postaci tożsamości, czyli tożsamości osiągniętej, na etapie dorastania mogą uruchamiać też inne czynniki niż poczucie tożsamościowego pomieszania.

5. Podsumowanie

Formowanie się tożsamości zaczyna się już we wczesnym dzieciństwie, kiedy dziecko wchodzi w pierwsze relacje społeczne z opiekunem, pozwalające mu na odkrycie swojej odrębności fizycznej i psychicznej. W kolejnych etapach rozwoju, popychane ciekawością, nie tylko odkrywa różne właściwości otaczających je przedmiotów, ale także gromadzi wiedzę na temat samego siebie i ugruntowuje swoje poczucie odrębności, identyczności, ciągłości i w końcu poczucie integralności.

Z perspektywy rozwoju tożsamości dzieciństwo to przede wszystkim eksploracja i kumulacja zdobywanego doświadczenia w postaci wewnętrznych modeli operacyjnych. Pod koniec dzieciństwa pojawia się i intensyfikuje tendencja do wykorzystywania posiadanego doświadczenia do realizacji swoich planów, co zwrótnie prowadzi do modyfikacji posiadanych schematów poznawczych. Plany te w miarę dorastania mają coraz szerszą perspektywę czasową i u progu dorosłości dotyczą bliższej i dalszej przyszłości.

Wielkiego znaczenia nabiera więc jakość otoczenia, w jakim dorastający, a wkrótce młody dorosły może i chce te plany realizować. Wielość i zróżnicowanie ofert, dostępnych realnie lub potencjalnie, z jednej strony stwarza szansę na istotne rozszerzenie pól eksploracji i eksperymentowania oraz podejmowania decyzji o kierunku działania, wyborze celu i środków jego realizacji. Z drugiej strony coraz większa mobilność, niestabilność, wieloznaczność i płynność (Bauman, 2006), charakteryzujące dziś zarówno fizyczne, jak i społeczne otoczenie starszych dzieci i nastolatków, mogą być źródłem zagrożeń, utrudniających im podejmowanie u progu dorosłości długofalowych decyzji życiowych, angażowanie się w ich realizację oraz identyfikację z już dokonanymi wyborami i ich konsekwencjami.

UWARUNKOWANIA I KONSEKWENCJE FORMOWANIA SIĘ TOŻSAMOŚCI



1. Wprowadzenie

Na rozwój człowieka w każdym jego etapie można patrzeć z dwóch perspektyw: perspektywy czasu i perspektywy jakości środowiska, przede wszystkim społeczno-kulturowego. Erik H. Erikson (1997) użył na oznaczenie tego podwójnego uwikłania rozwoju terminu „czasoprzestrzeń”. Pierwsza perspektywa wyraża się w specyficznej, dla każdego kolejnego etapu życia, integracji przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, a swój wyraz znajduje w dominującej orientacji temporalnej, determinującej nie tylko styl życia i codzienne zachowania każdego człowieka (Brzezińska, Kaczan i Rycielska, 2010), ale i funkcjonowanie całych zbiorowości – rodzin, społeczności czy społeczeństw. Z kolei drugą perspektywę można opisać, analizując związki i interakcje, w jakie człowiek wchodzi z innymi ludźmi, oraz grupy, organizacje i społeczności, w jakich w danym okresie swego życia uczestniczy mniej lub bardziej aktywnie, także jako obserwator (Hinde i Stevenson-Hinde, 1994; Schaffer, 2006).

Margaret Mead (1978) w swej koncepcji trzech rodzajów kultur specyficzny stosunek do czasu wiąże ze sposobem organizacji życia społecznego i relacjami międzypokoleniowymi. W kulturze postfiguracywnej, gloryfikującej przeszłość i traktującej najstarsze pokolenie jako nośnik wartości i wzorów życia, z misją ich kontynuowania poprzez przekazywanie ich kolejnym pokoleniom, dominować będą osoby o tożsamości przejętej (nadawanej). W kulturze kofiguracywnej, skupionej na teraźniejszości i nastawionej na wymianę zasobów między pokoleniami młodszymi i starszymi, na poszukiwanie wspólnych pól aktywności i współpracy, powstają warunki sprzyjające procesowi samodziel-

nego konstruowania (osiągania) swojej tożsamości. Natomiast w kulturze prefiguratywnej, w której „figurą” jest przyszłość, dominują najmłodsze pokolenia. To one, jako najbardziej mobilne fizycznie (a dziś także internetowo), najszybciej stają się nośnikami zmian i w konsekwencji coraz częściej osobami pełniącymi rolę nauczycieli wobec pokoleń średnich i starszych. Rodzice i nauczyciele jako uczniowie swoich dzieci i swoich uczniów, często zagubieni w coraz szybciej zmieniającym się świecie, przestają pełnić rolę stabilizatora w procesie poszukiwania i konstruowania przez nich swojej tożsamości. Jednak szybko zmieniające się otoczenie i brak jasnych granic oraz wsparcia z ich strony powodują, że tożsamość młodych ludzi długo pozostaje w stanie rozproszenia albo zatrzymuje się w procesie rozwoju w fazie moratorium.

Sposób organizacji środowiska życia, a w jego ramach środowiska wychowawczego, ma zatem istotne znaczenie dla przebiegu i efektów procesu formowania się najpierw podstaw tożsamości w kolejnych etapach dzieciństwa, a potem krystalizowania się jakiejś jej formy na etapie dorastania. Czas dorastania to czas budowania najpierw tożsamości grupowej, a potem indywidualnej (Erikson, 1997). Oznacza to, i w pierwszym, i w drugim przypadku, czasem gwałtowną i radykalną, a czasem nieznaczną i prawie niezauważalną dla otoczenia zmianę jakości relacji z dorosłymi. Zmiana ta jest przede wszystkim efektem podejmowania samodzielnych prób znalezienia swojego miejsca najpierw w świecie rówieśników (faza formowania się tożsamości grupowej), czyli obok świata dorosłych, a nierzadko w kontrze do niego. Dopiero potem podejmowane są działania zmierzające bądź do ulokowania się w jakiejś już istniejącej niszy w świecie dorosłych jako odrębna od nich, ale podobna, bo także dorosła, osoba (faza formowania się tożsamości indywidualnej w postaci przejętej), bądź do aktywnego stworzenia nowej niszy dla siebie w zgodzie przede wszystkim z wizją własnej przyszłości (faza formowania się tożsamości indywidualnej w postaci osiągniętej).

W procesie poszukiwania swojego miejsca w świecie dorosłych znaczącą rolę odgrywają więc zasoby środowiska rodzinnego i szkolnego oraz zasoby indywidualne w postaci kompetencji nabytych w kolejnych etapach dzieciństwa i modyfikowanych lub zastępowanych nowo nabytymi na etapie dorastania.

2. Zróżnicowanie młodzieży u progu dorosłości

Istotnym czynnikiem inicjującym i podtrzymującym zmiany relacji z dorosłymi, od pełnej zależności i relacji niesymetrycznej we wczesnym dzieciństwie do samostanowienia i relacji prawie symetrycznej u progu dorosłości, jest rosnąca samoświadomość związana z pytaniami typu tożsamościowego: *jaki*

jestem, kim chcę być, kim nie chcę być, czy chcę być taki, jak „oni” (dorośli), czy nie. U podstaw tych wszystkich pytań leży, nie zawsze w pełni uświadamiane, pytanie o wartości, o sens dokonanych i niedokonanych wyborów, o wizję swojej przyszłości i swojego w niej miejsca. Analiza przemian, jakie dokonują się w światopoglądzie i stylu zachowania młodych ludzi na wczesnym i późnym etapie dorastania ukazuje nie tylko duże wewnętrzne zróżnicowanie ścieżek i efektów ich rozwoju, ale także dużą ich zmienność w zależności od cech środowiska społecznego, a także środowiska wychowawczego – rodzinnego i szkolnego.

Antonina Gurycka (1991), która systematycznie prowadziła cykliczne (co 10 lat, w ten sam sposób) badania nad światopoglądem młodzieży (uczniów klas I i III liceów i techników z dużych miast), na podstawie jakościowej analizy zebranego w 1988 r. materiału wyodrębniła wśród badanej młodzieży trzy typy: (1) typ niełękowy o orientacji pragmatycznej (racjonalny stosunek do obiektu podstawowego, jakim jest „natura”; harmonijna struktura wartości; brak lęku); (2) typ ego-lękowy o orientacji humanistycznej (emocjonalny stosunek do obiektu podstawowego, jakim jest „człowiek / ja”; konflikt wartości; poczucie lęku); (3) typ eko-lękowy o orientacji humanistycznej bądź społecznej (emocjonalny / racjonalny stosunek do podstawowego obiektu, jakim jest „osoba / społeczeństwo”; konflikt wartości; poczucie lęku). Gdy porównała wyniki swoich badań z wynikami uzyskanymi przez innych badaczy w latach 1949-1988, stwierdziła:

[...] proces [rozwój – AB] przebiega nie tylko według własnego indywidualnego rytmu (różnice indywidualne), ale zależny jest [...] od „czasu społecznego”, w którym człowiek żyje (Gurycka, 1991, s. 60).

Zanurzenie światopoglądu, przekonań i wyborów życiowych w określonym „czasie społecznym” jest szczególnie widoczne w badaniach, w których uczestniczą osoby na etapie dorastania i początków dorosłości, bowiem w tym właśnie przełomowym okresie życia istotne stają się kwestie wyboru wartości, które miałyby organizować kolejne wybory życiowe i sposób kształtowania ścieżki swojego życia, w tym ścieżki kariery zawodowej i życia osobistego, a także wielkość zaangażowania i formy społecznego uczestnictwa w rolach obywatelskich.

Barbara Fatyga¹ (2000), głównie na podstawie analizy wyników cyklicznych badań ankietowych (CBOS *Młodzież* 92', 94', 96'), ale i innych swych licznych w latach 1989-1996 badań ilościowych i jakościowych oraz obserwacji, a tak-

¹ Zob. publikacje Barbary Fatygi i innych badaczy z jej zespołu na temat młodzieży, wymienione na stronie Ośrodka Badań Młodzieży Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Por. także wyniki badań zrealizowanych w aglome-

Tabela 1. Typy młodzieży według propozycji Barbary Fatygi

Środowisko rodzinne	Status edukacyjny	Dominanta ideologiczna	Dominanta regulatywna
„szara legenda pokoleniowa” (grupa najliczniejsza, „normalni”)			
– rodziny robotnicze, średnia inteligencja techniczna i biurowa	– średnie szkoły techniczne	– dobre przystosowanie się do nowych warunków społeczno-gospodarczych	
– zwykle matka ma wykształcenie	– jeśli liceum, to potem wybierają kierunki studiów, które pozwolą zdobyć intratny (za taki uważany) zawód (ekonomia, prawo, organizacja i zarządzanie)	– praca służy przede wszystkim zdobyciu pieniędzy na realizację odpowiedniego stylu życia	
– nieco wyższe niż ojciec	– status społeczny można opisać jako „dzieci proletariatu” / dzieci „sfery budżetowej”	– cenią kompetencję, bo ma wartość rynkową (składają się na nią: dyplom wyższej uczelni, znajomość języka obcego, umijętność pracy z komputerem)	
	– jeśli nie dostali się na studia, chodzą na kursy lub do szkół pomaturalnych	– prorodzinność	– konformizm, spokój, poczucie bezpieczeństwa, stabilizacja
		– wartość pracy jest lokowana wysoko, bo pozwala zapewnić godziwe życie rodzinie	– cenią porządek – w sensie przewidywalności własnego losu, ale i wydarzeń w życiu publicznym
„biała legenda pokoleniowa”			
– rodziny „inteligenckie”	– (dobre) licea	– trudności w adaptacji w aktualnej rzeczywistości, głównie na skutek kultywowania tradycyjnych wartości, w tym pracy, perfekcjonizmu, bycia kompetentnym i sprawnym w działaniu	
– często zubożałe – pozycję utraciły w okresie transformacji ustrojowej	– młodzież o wysokim kapitale kulturalnym – ocyztana, bywała w świecie	– jeśli są wierzący, to prawdy wiary i nauka Kościoła są przestrzegane	
		– kult perfekcjonizmu, zarówno gdy chodzi o własne doskonalenie duchowe, jak i o kompetencje profesjonalne	
		– kanon tradycyjnych „zasad moralnych”	– główna wartość regulująca zachowania to sprawne działanie
		– wartości rodzinne wysoko cenione	– wiele osób z tej grupy długo jest siłami ze względu na brak czasu i pragmatyzm

„złota legenda pokoleniowa” („piękni i bogaci”)	
– wysoki status ekonomiczny – także rodziny o ekonomicznej pozycji nieco niższej, której towarzyszą aspiracje do kształcenia dzieci – przynajmniej jedno z rodziców ma wykształcenie wyższe	– głównie licealiści i studenci – typ menedżera, przygotowanego do radzenia sobie z dokonującymi się w Polsce przemianami – dominująca orientacja polityczna to liberalizm lub łagodna wersja prawnicowości – przedsiębiorczość – kompetencje, profesjonalizm i odziedziczony kapitał kulturowy – nastawienie na szybką karierę, wysoki status ekonomiczny i wysoką pozycję zawodową oraz prestiż – wykształcenie ma wartość instrumentalną, niezbędną do osiągnięcia wysokich pozycji w nowo tworzącej się hierarchii społecznej – praca – koniecznie wysoko opłacana, stopniowo staje się sensem życia
„czarna legenda pokoleniowa” (grupa zróżnicowana, m.in. cwaniacy, mafiosi, blockersi)	
– rodziny drobnych przedsiębiorców – rodziny o niskim poziomie wykształcenia	– głównie zasadnicze szkoły zawodowe – częściowo technika – częściowo licea – bezrobotni absolwenci różnych typów szkół – bierny bądź negatywny stosunek do życia – brak lub bardzo niskie aspiracje edukacyjne – dążenie do szybkiego i łatwego urzędzenia się w życiu – dominuje przekonanie, że wszystko da się kupić, nie mają znaczenia dobre maniere, reguły przyzwoitości, nowoczesny profesjonalizm – postawa roszczeniowa wobec państwa – w stosunkach z innymi ludźmi ważna jest przewaga oparta na dochodach i/lub sile fizycznej – „moc pieniądza” – praca – nieważne czy legalna, czy też w szarej strefie – spokój i poczucie bezpieczeństwa – prosty hedonizm i wysoko ceniony spryt

Na podstawie Fatyga, 2000; 2005.

że wyników badań innych badaczy wyróżniła cztery grupy młodzieży, biorąc pod uwagę nie tylko ich charakterystykę psychospołeczną, w tym „dominanty ideowe” (główne cele życiowe) i „dominanty regulatywne” (wartości instrumentalnie kierujące całym układem) (Fatyga, 2005), ale i środowisko, z jakiego wywodziły się osoby uczestniczące w badaniach. Dla ostrożności proponuje, by te opisy / rekonstrukcje traktować jako pewne typy idealne, a nie systematyczną i precyzyjną klasyfikację grup wyłonionych drogą empiryczną. Te cztery grupy prezentuje tabela 1.

W jakościowych badaniach nad mobilnością młodzieży zachodniemieckiej, przeprowadzonych ponad dwadzieścia lat temu, Kristin Kaib (1996) przedstawiła typologię postaw i orientacji życiowych. Były to cztery typy: (1) pragmatycy, (2) hedoniści, (3) otwarci i ciekawi świata, (4) osiadli, zrezygnowani i zaniedbani. Mimo odmiennych nazw cztery wyodrębnione grupy młodych ludzi zarówno w analizach Fatygi, stanowiących metaspojrzenie na rezultaty wielu różnych badań, jak i w jednorazowych badaniach Kaib są bardzo do siebie podobne.

Typy młodzieży, wyodrębniane przez badaczy według różnych kryteriów i za pomocą różnych narzędzi, da się porównać, biorąc pod uwagę własną aktywność młodego człowieka w stosunku do roli otoczenia społecznego w dokonywaniu wyborów ważnych z perspektywy przyszłości. Rola otoczenia najbliższego (rodzinnego i szkolnego) może polegać bądź na tworzeniu warunków i klimatu sprzyjającego wybieraniu oraz zachęcaniu do samodzielności, bądź na wyznaczaniu wartościowych, bo społecznie pożądanych według osób znaczących obszarów aktywności i sposobów zachowania, a także ograniczaniu i kontrolowaniu dokonywanych wyborów. Na przykład typ asymilacyjny w badaniach Edyty Mianowskiej (2008) i Małgorzaty Rękosiewicz (2013b), typ pragmatyka według klasyfikacji Kristin Kaib (1996), młodzież „szara” w klasyfikacji Barbary Fatygi (2000; 2005) czy wreszcie tożsamość o statusie przejętym w naszych badaniach (por. analizy podobieństw i różnic między osobami o różnych statusach tożsamości w rozdziale 5) mają wspólną cechę w postaci zasymilowania, czyli przejęcia od znaczących innych, gotowych wzorów działania oraz leżących u ich podstaw wartości i przekonań i uznaniu ich za swoje.

W grupach młodych ludzi o tożsamości nadanej (przejętej w postaci gotowej), stojących u progu dorosłości, przejmowanie wartości i odtwarzanie wyborów oraz sposobów ich realizacji charakterystycznych dla osób znaczących to skutek nielicznych, ograniczonych czy mało zróżnicowanych lub nawet braku własnych doświadczeń, będących efektem działań często ryzykownych, ale

racji śląskiej nad różnymi rodzajami aspiracji młodzieży i ich społecznymi uwarunkowaniami (Zawada, 2013).

mających na celu samodzielne rozpoznawanie i testowanie zasobów własnych i otoczenia. Istotną przyczyną braku takich doświadczeń bądź niewielkiego ich zróżnicowania może być brak przyzwolenia na samodzielne dokonywanie wyborów i nadmierna kontrola ze strony rodziców i nauczycieli, inną zaś – brak obiektywnej możliwości wybierania z powodu braku, niedostępności lub nadmiernej homogeniczności ofert działania czy ofert ideologicznych zarówno w środowisku rodzinnym i lokalnym, jak edukacyjnym (także internetowym) i zawodowym. Ten obiektywny brak ofert jest też skutkiem biedy, a obiektywny brak możliwości wybierania – skutkiem utrudnionego do nich dostępu: albo fizycznego (np. trudności w komunikacji, szczególnie duże w regionach peryferyjnych; brak dostępu do internetu), albo mentalnego (np. nieznajomość prawa).

3. Uwarunkowania i konsekwencje różnych typów tożsamości

3.1. Style życia a postać tożsamości

Użyteczną w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego ludzie tak różnie sobie radzą z zaspokajaniem swoich potrzeb i realizacją wymagań społecznych w zróżnicowanym, szybko zmieniającym się i mało przewidywalnym otoczeniu, może być koncepcja stylów życia przedstawiona przez Andrzeja Sicińskiego (2002). Według niego człowiek to istota nieustannie wybierająca – *homo elicens*, skoro już

[...] określona kultura stanowi pewien wybór z ogólnego repertuaru (znaków, symboli, sensów, wzorów, wartości) kultury ludzkiej. Styl życia tworzą zaś wybory na „niższym piętrze” niż wybory dotyczące całokształtu danej kultury. [...] Styl życia jest przejawem pewnej zasady (zasad) wyboru wzorów codziennego postępowania spośród repertuaru zachowań możliwych w danej kulturze, stanowi [...] pewną „strategię życiową” (Siciński, 2002, s. 78-79).

Możliwość dokonywania wyborów w domowym i pozadomowym środowisku życia, innym w każdym kolejnym etapie dzieciństwa, dorastania i dorosłości, można zatem uznać za podstawowy warunek rozwoju, a motywację i umiejętności związane z wybieraniem za podstawową kompetencję wyznaczającą to, na ile człowiek staje się rzeczywistym sprawcą, czyli może decydować o sobie, i na ile ma poczucie sprawstwa.

Siciński, proponując typologię stylów życia – można ją nazwać „schodkową” – przyjmuje kilka kryteriów ich wyodrębniania, połączonych specyficzną relacją. Spełnienie danego kryterium umożliwia przejście do kolejnej kategorii, niespełnienie – pozostanie w danej kategorii (por. tabela 2).

Tabela 2. Rodzaje stylu życia według koncepcji Andrzeja Sicińskiego a statusy tożsamości

Styl życia	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
	Zablokowany, ograniczony	Wycofujący się, unikający	Poszukujący wartości / drogi życia	Nastawiony na „tu i teraz”, <i>carpe diem</i>	Konserwatywny: konformistyczny / rytualistyczny	Dojrzały: innowacyjny / rewolucyjny
Zasoby otoczenia i osobowe	Tożsamość nieufirmowana (faza przedkryzysowa)			Tożsamość uformowana (faza postkryzysowa)		
	Rozproszone rozproszenie	Beztraskie rozproszenie	Ruminacyjne moratorium	Niezróżnicowanie	Tożsamość nadana	Tożsamość osiągnięta
Możliwość dokonywania wyborów	nie ma możliwości dokonywania wyborów: – ubóstwo, bieda, brak środków finansowych i brak ofert – zamkniętość otoczenia i homogeniczność ofert – brak fizycznego dostępu do ofert – brak zgody na wybieranie	– oferty w otoczeniu fizycznym i społecznym są liczne i różnicowane – oferty w otoczeniu fizycznym i społecznym są dostępne (osiągalne) – możliwości dokonywania wyborów jest zagwarantowana prawnie – możliwości dokonywania wyborów jest akceptowana zwyczajowo – istnieje wyraźne przyzwolenie, a nawet zachęta ze strony środowiska rodzinnego i szkolnego do poszukiwania ofert, modyfikowania ich stosownie do potrzeb oraz tworzenia ich – wyraźne przyzwolenie i zachęta do dokonywania wyborów				
Gotowość poznawcza i emocjonalna do korzystania z możliwości dokonywania wyborów	brak gotowości do eksploracji i braku chęci dokonywania wyborów			– osoba jest zainteresowana otoczeniem, ciekawa i otwarta poznawczo – gotowa jest do poszukiwania ofert stosownych dla siebie i do działań eksploracyjnych – chciałaby dokonywać wyborów, bo widzi ich sens, czyli ma chęć i motywację do ich dokonywania		

Opanowane narzędzia rozpoznawania ofert i realizacji wyboru		dominuje korzystanie ze starej wiedzy i umiejętności	- osoba chętnie się uczy, czyli poszerza wiedzę i nabywa różne nowe umiejętności - dominuje korzystanie z gotowego przekazu od innych (transmisja) albo własne poszukiwania
Motywacja działania: autoteliczność (przyjemność funkcjonalna) albo użyteczność (instrumentalność)		koncentracja na działaniu: działanie to cel sam w sobie / źródło przyjemności	- ważny jest zarówno cel, jak i środki jego realizacji - źródłem przyjemności jest i możliwość działania, i osiągnięcie celu - większa wytrwałość i słabsze poczucie frustracji w sytuacji doznania porażki (gdy cel nie zostaje osiągnięty)
Kierunek działania: nastawienie na realizację celu (podjęcie i zakończenie zadania)			- zachowanie <i>status quo</i> - nie ma pytań o to, czemu służyć bądź mogłyby służyć realizowane zadania - zadania bliskie, krótka perspektywa temporalna
Sens działania: wywołanie zmiany poprzez realizację zadania			- dążenie do wywołania określonej zmiany - zadania dalekie, plany długofalowe

Na podstawie Siciński, 2002, s. 82-86.

Pierwsze kryterium można potraktować jako warunek *sine qua non* kształtowania się adaptacyjnego w danym środowisku stylu życia. Jest to obiektywna możliwość dokonywania wyborów w swoim otoczeniu naturalnym i instytucjonalnym – rodzinnym (domowym) i sąsiedzkim (okołodomowym), lokalnym i regionalnym, edukacyjnym (szkolnym) i zawodowym. Kryterium to ma charakter zewnętrzny, bowiem dotyczy zasobów otoczenia i wiąże się z bogactwem, zróżnicowaniem oraz fizyczną i prawną dostępnością ofert działania zarówno w środowisku fizycznym, jak i społecznym.

Kolejne kryteria należą do jednej i tej samej klasy i mają charakter wewnętrzny, gdyż dotyczą zasobów jednostki, w tym jej ogólnej orientacji życiowej i różnych kompetencji opanowanych w poprzednich etapach rozwoju, a w sposób szczególny:

[...] chęci (gotowości) korzystania z możliwości wybierania; trzymania się (lub nie) utrwalconych wzorów zachowań; autoteliczności lub instrumentalności działań; wreszcie ich orientacji zachowawczej bądź innowacyjnej (Siciński, 2002, s. 83).

Siciński (2000, s. 83-86) krótko scharakteryzował sześć wyłoniionych przez siebie stylów życia:

- I. Styl zablokowany / ograniczony – zaspokajanie własnych potrzeb i spełnianie wymagań otoczenia w sytuacji braku lub znacznie ograniczonych możliwości dokonywania wyboru.
- II. Styl wycofujący się / unikający – unikanie dokonywania wyborów, mimo istnienia obiektywnej możliwości wybierania.
- III. Styl poszukujący – korzystanie z możliwości dokonywania wyborów, motywowane głównie poszukiwaniem wartości i sensu życia.
- IV. Styl nastawiony na „tu i teraz” – dokonywanie wyborów nastawione przede wszystkim na uzyskanie dobrego samopoczucia i traktowanie procesu realizowania zadania czy działania jako celu samego w sobie.
- V. Styl konserwatywny – dokonywanie wyborów z nastawieniem na podtrzymanie *status quo*, czyli dominowanie działań o charakterze zachowawczym, konserwującym aktualne okoliczności; styl ten ma dwie odmiany: styl konformistyczny i styl rytualistyczny.
- VI. Styl dojrzały – dokonywanie wyborów z nastawieniem na działania i okoliczności prowadzące do zmiany; styl ten także ma dwie odmiany: styl rewolucyjny (jak pisze Siciński, 2000, s. 86: „jest to wywoływanie zmiany »przez rebelię«”) i styl innowacyjny (zmiana ewolucyjna).

Z porównania tych krótkich charakterystyk wynika, że jedynie ostatni styl życia – dojrzały innowacyjny bądź dojrzały rewolucyjny – można uznać za adaptacyjny w środowisku „szybkozmiennym” (por. Smykowski, 2012; 2016). Osoba, która w swoim otoczeniu ma obiektywnie wiele możliwości doko-

nywania wyboru spośród zróżnicowanych i zmieniających się ofert i która ma świadomość ich istnienia, czyli sama lub przy pomocy innych (rodziców, nauczycieli, doradców, trenerów, kolegów) dostrzega je, rozróżnia i potrafi ocenić ich wartość dla siebie – zaczyna eksplorować różne możliwości działania, swobodnie badać te oferty, testować je i analizować z punktu widzenia własnych wartości i związanych z nimi planów. Zgromadzona wiedza pozwala jej z dużym zaufaniem do siebie i otoczenia podejmować decyzje, czyli dokonać wyboru lub przy świadomości możliwych konsekwencji negatywnych danej decyzji i ocenie swoich kompetencji jako niewystarczających do poradzenia sobie z nimi tego wyboru nie dokonać.

Osoba o dojrzałym stylu życia – innowacyjnym bądź rewolucyjnym – znajduje się zatem w sytuacji najbardziej sprzyjającej rozwojowi zarówno w wymiarze indywidualnym (zaspokajanie potrzeb uniwersalnych, specyficznych dla wieku, i indywidualnych, w tym potrzeb specjalnych – por. Brzezińska, Jabłoński i Ziółkowska, 2014), jak i społecznym (spełnianie wymagań otoczenia lub świadome konsekwencji ich niespełnianie). Dzieje się tak głównie z tego powodu, że sama jest w stanie w znacznym stopniu modyfikować, a nawet tworzyć optymalne dla siebie środowisko rozwoju. Jej zróżnicowana aktywność eksploracyjna i decyzyjna powoduje, że indywidualne doświadczenie nie tylko wzbogaca się, ale i coraz bardziej jakościowo różnicuje. Posiadane schematy poznawcze, ukształtowane na podstawie wcześniejszych doświadczeń, na skutek intensywnie przebiegających procesów kumulacji nowego doświadczenia i substytucji, czyli zastępowania starego doświadczenia nowym, podlegają modyfikacji, a dzięki włączaniu w swoje pole (inkluzja) coraz większej liczby nowych doświadczeń w końcu ulegają akomodacji, czyli znaczącemu jakościowemu przekształceniu, „przestrzegając” tym samym sposób funkcjonowania osoby (por. Flavell, 1972; także rozdział 2, pkt 4.6).

Można powiedzieć, że dojrzały styl życia, nastawiony na dokonywanie zmian, z jednej strony wymaga odwagi, ciekawości poznawczej, otwartości i elastyczności myślenia, a z drugiej – krytycyzmu, gotowości do refleksji i autorefleksji oraz wytrwałości w realizowaniu swoich zamierzeń. Wszystkie te cechy kształtują się na skutek dokonywanych wyborów i konieczności modyfikowania swojego działania stosownie do zmieniających się, czasami gwałtownie, okoliczności.

Ta dwoistość procesów uwikłanych w formowanie się dojrzałego stylu życia, czyli z jednej strony nastawienia na działania radzące sobie ze zmianami, a z drugiej – nastawienia na działania prowadzące do zmian, wskazuje na dwa rodzaje kompetencji pozwalających jednostce na korzystanie z obiektywnych możliwości dokonywania wyboru istniejących w środowisku jej życia. Pierwsza grupa to kompetencje emocjonalne i motywacja, czyli samokontrola

emocji i gotowość do angażowania się i wytrwałego działania, druga grupa to kompetencje poznawcze, związane z podejmowaniem decyzji w sytuacji niepewności. Takie same kompetencje uwikłane są w proces formowania się tożsamości, trwający od dzieciństwa, ale osiągający kulminację w końcowej fazie etapu dorastania.

Zgodnie z koncepcją Sicińskiego osoby o tożsamości rozproszonej można więc zaliczyć do typu I stylu życia (działanie w sytuacji braku lub znacznie ograniczonych możliwości dokonywania wyboru) albo typu II (unikanie dokonywania wyborów), w zależności od tego, czy mają obiektywną możliwość dokonywania wyborów (jeśli nie – typ I) i czy są tego świadome, czy nie oraz mają odwagę bądź nie, by tego wyboru dokonać (nie mają świadomości albo mają świadomość, ale nie mają odwagi dokonać wyboru – typ II). Osoby o tożsamości moratoryjnej można zaliczyć do typu III (poszukiwanie wartości i sensu życia, swojej drogi życiowej) lub IV (nastawienie na działania jako cel sam w sobie). Osoby o tożsamości nadanej (przejętej) charakteryzowałyby się stylem życia V, czyli nastawieniem zachowawczym (konformistycznym bądź rytualistycznym), a osoby o tożsamości osiągniętej – stylem VI, czyli stylem dojrzałym z silnym nastawieniem na podejmowanie działań prowadzących do zmiany istniejących stanów rzeczy (w sposób rewolucyjny bądź ewolucyjny – por. badania Fluma, 1994a; 1994b).

3.2. Funkcjonowanie psychospołeczne a status tożsamości

Status tożsamości u progu dorosłości jest efektem integracji doświadczeń zgromadzonych na etapie dzieciństwa i dorastania, czyli swoistym podsumowaniem przeszłości rozwojowej, a jednocześnie stanowi układ odniesienia dla kolejnych wyborów dokonywanych w perspektywie przyszłości. Wielu badaczy, prowadząc badania nad tożsamością, wskazuje na cechy różniące osoby charakteryzujące się różnymi jej postaciami.

Jane Kröger ze współpracownikami (Martinussen i Kröger, 2013) opublikowała w 2013 r. serię artykułów², które pokazują, jakimi cechami osobowości charakteryzują się osoby o różnych typach tożsamości, wyodrębnianych na

² Autorki podały analizie prace empiryczne – artykuły i rozprawy doktorskie – napisane i opublikowane w latach 1966-2005, czyli w czasie 40 lat od ukazania się pierwszej pracy Jamesa E. Marcii (1966), w której zaprezentował on swoją koncepcję czterech statusów tożsamości. W czterech bazach – PsycINFO, ERIC, Sociological Abstracts i Dissertation Abstracts International, posługując się czterema frazami: *identity status*, *identity and Marcia*, *identity and Marcia's* oraz *ego identity*, znaleziono łącznie 565 pozycji. Było wśród nich 287 artykułów oraz 278 rozpraw doktorskich.

podstawie koncepcji statusów tożsamości Jamesa E. Marcii (1966). Odrębnym analizom poddano prace dotyczące różnic między osobami o różnych statusach tożsamości (tabela 3) pod względem poziomu rozwoju *ego* (Jespersen, Kröger i Martinussen, 2013a), poziomu lęku (Lillevoll, Kröger i Martinussen, 2013a), autorytaryzmu (Ryeng, Kröger i Martinussen, 2013b), samooceny (Ryeng, Kröger i Martinussen, 2013a), umiejscowienia kontroli (Lillevoll, Kröger i Martinussen, 2013b) i rozumowania moralnego (Jespersen, Kröger i Martinussen, 2013b). Łącznie do tych sześciu metaanaliz zakwalifikowano³ 25 artykułów i 40 rozpraw doktorskich. Uczestnikami badań w głównej mierze byli studenci, incydentalnie uczniowie szkół średnich oraz osoby pracujące i nieuczące się.

Tabela 3. Zestawienie źródeł wykorzystanych w metaanalizach przez Jane Kröger i zespół

Korelaty statusu tożsamości	Prace empir. z 4 baz	Prace zakwalifikowane do metaanalizy				Liczba uczestników badań (dane zagregowane)*			Średni wiek
		artykuły	rozpra- wy dr	razem		kobiety	męż- czyźni	razem	
				<i>n</i>	%				
Poziom rozwoju <i>ego</i>	14	4	7	11	79	616	247	943	30,5
Lęk	27	5	7	12	44	638	429	1124	23,6
Autorytaryzm	14	4	5	9	64	443	418	861	21,3
Samoocena	35	7	11	18	51	1996	1913	4188	22,9
Umiejscowienie kontroli	19	2	3	5	26	398	313	711	23,1
Rozumowanie moralne	17	3	7	10	59	436	375	884	21,8
Razem	126	25	40						

Uwaga: * suma liczby kobiet i mężczyzn nie wszędzie zgadza się z liczbą osób badanych podaną w kolumnie „razem”, bowiem według wyjaśnienia autorek metaanalizy w niektórych analizowanych pracach ich autorzy podali tylko ogólnie wartość *n* bez podziału na płeć.

Na podstawie pozycji podanych w tekście; por. Martinussen i Kröger, 2013.

Analizy dotyczące powiązania rodzaju statusu tożsamości, według klasyfikacji Marcii, z fazami rozwoju *ego* (prekonformistyczna, konformistyczna

³ Kryteria kwalifikowania znalezionych w bazach artykułów oraz rozpraw doktorskich do metaanalizy przedstawia artykuł wprowadzający (Martinussen i Kröger, 2013) do numeru tematycznego pt.: *Meta-analytic studies of identity status and personality* w czasopiśmie *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2013, 3(13).

i postkonformistyczna⁴) według koncepcji Jane Loevinger (za: Jespersen, Kröger i Martinussen, 2013a) ujawniły umiarkowaną pozytywną korelację ($r = 0,35$; $R^2 = 12\%$) między statusem tożsamości a stadiem rozwoju *ego*. Przy podziale statusów na dwie kategorie, okazało się, że osoby o statusach „wysokich”, czyli z moratorium i tożsamością osiągniętą, znajdowały się w wyższym stadium rozwoju *ego*, czyli były bardziej postkonformistyczne niż osoby o statusach „niskich” (tożsamość rozproszona i przejęta). W przypadku statusu osiągnięcia stwierdzono jego silny związek ze stadiem postkonformistycznym. Natomiast wbrew oczekiwaniom osoby o statusie przejścia należały i do stadium konformistycznego, i postkonformistycznego. Autorki metaanalizy tłumaczą ten rezultat prawdopodobnym dużym wewnętrznym zróżnicowaniem grupy osób o statusie przejścia. Przez analogię do wcześniejszych badań (Kröger, 1995) sądzą, że grupa ta mogła obejmować zarówno osoby, których status był już stabilny, utrwalony (ang. *firm foreclosure*; w badaniach Kröger osoby takie cechowało usilne poszukiwanie aprobaty społecznej), i te prawdopodobnie zostałyby zaliczone do stadium konformistycznego, jak i osoby o dynamicznej „rozwojowej” postaci tożsamości przejętej (ang. *developmental foreclosure*), którą cechuje potencjał zmiany w kierunku progresywnym, tj. moratorium, a potem tożsamości osiągniętej.

Wskazując na różnicującą typ statusu tożsamości rolę lęku, autorki kolejnej metaanalizy (Lillevoll, Kröger i Martinussen, 2013a) odwołują się do badań, które ujawniły niski poziom lęku u osób o tożsamości przejętej, a podwyższony u osób o tożsamości moratoryjnej, ponadto wskazują na różnicującą rolę płci. Z tego względu przeprowadziły porównania poziomu lęku oddzielnie dla każdej pary statusów dla każdej płci. Analizy pokazały rzeczywiście najniższy poziom lęku u osób o statusie przejścia. Według jednego z przytaczanych wyjaśnień (za: Marcia, 1967) ich niski uogólniony poziom lęku może być efektem zachowywania się zgodnie z tym, co uznają za społecznie akceptowane. Mimo że taki sposób adaptacji jest powierzchowny i zwodniczy, to chroni przed „lękiem eksploracyjnym” i niepewnością, co pozwala szybciej podejmować decyzje i zdejmuje za nie odpowiedzialność. Z kolei James E. Marcia i Meredith L.

⁴ W stadium prekonformistycznym dziecko kierowane jest impulsami, nad którymi nie ma kontroli, dąży do szybkiego zaspokojenia potrzeb i eliminacji odczuwanego napięcia. W stadium konformistycznym silna identyfikacja z innymi / z grupą powoduje silną identyfikację z pełnionymi rolami społecznymi, przekonaniami i działaniami akceptowanymi przez otoczenie, tutaj własne *Ja* to *Ja* grupowe. Trzecie stadium – postkonformistyczne – dotyczy osób emocjonalnie niezależnych od otoczenia, gotowych do refleksji, o wartościach zinternalizowanych na skutek własnej aktywności, tolerancyjnych wobec wieloznaczności, szanujących autonomię innych i wchodzących w relacje z innymi na zasadzie wzajemności (za: Jespersen, Kröger i Martinussen, 2013a, s. 230-231).

Friedman (1970) zwracają uwagę na to, iż osoby o takiej przejętej tożsamości mogą otrzymywać nieco więcej wsparcia i troski ze strony swego najbliższego otoczenia, co może istotnie obniżać poziom lęku. Z kolei Jane Kröger (Kröger i Haslett, 1987; Kröger, 1993; za: Lillevoll, Kröger i Martinussen, 2013a) zwraca uwagę na to, że osoby te rzadziej poszukują okoliczności, które mogłyby stanowić dla nich wyzwanie bądź zagrożenie dla ich tożsamości. Przytaczając jeszcze inne wyjaśnienia, autorki metaanalizy formułują ciekawy wniosek:

[...] status tożsamości przejętej niezależnie od płci może pełnić rolę bufora i chronić przed zgeneralizowanym uczuciem lęku (Lillevoll, Kröger i Martinussen, 2013a, s. 223).

Ta postać tożsamości byłaby zatem adaptacyjna w szybkozmiennych środowiskach, szczególnie przy niedostatku kompetencji pozwalających radzić sobie z wyzwaniami w warunkach niepewności.

Kolejna analiza dotyczyła związku rodzaju statusu tożsamości z poziomem autorytaryzmu (Ryeng, Kröger i Martinussen, 2013b). Wśród 565 tekstów, w których badano statusy tożsamości w ujęciu Jamesa E. Marcii, opublikowanych w latach 1966-2005, jedynie w trzynastu (2,3%) wprost podejmowano kwestię różnic w poziomie autorytaryzmu między osobami o różnym statusie tożsamości, ale tylko dziewięć z nich (łącznie 861 badanych) spełniało kryteria włączenia do metaanalizy. Okazało się, że we wszystkich tych badaniach osoby o statusie przejęcie charakteryzowały się istotnie wyższym poziomem autorytaryzmu niż osoby o pozostałych statusach tożsamości. Natomiast różnice między osobami o statusach osiągnięcie, moratorium i rozproszenie nie były statystycznie istotne. Wiele innych badań, jak piszą autorki metaanalizy, wskazuje jednak na to, że nie potwierdza się hipoteza, iż osoby o tzw. statusach niskich (rozproszenie i przejęcie) cechują się wysokim poziomem autorytaryzmu, a osoby o tzw. statusach wysokich (moratorium i osiągnięcie) – niskim. Nie ma zatem prostego, liniowego negatywnego powiązania między rodzajem statusu tożsamości a poziomem autorytaryzmu.

Warto przypomnieć, że już Erikson (1968) zwracał uwagę na niebezpieczeństwo sztywności tożsamości o postaci przejmowanej od innych, a za jej główną cechę uważał wykluczanie wszystkich, którzy wydają się stanowić dla jednostki zagrożenie z tego powodu, iż są od niej różni. Ukształtowaną w ten sposób postać tożsamości określał jako „pseudospecjację”, a ta według niego stanowi „jeden z najbardziej złowrogich aspektów tożsamości grupowej” (Erikson, 1968, s. 42). Sądził też, iż postawa autorytarna

[skłania] człowieka do przypisywania całego zła każdemu, kto zostanie przez niego uznany za wewnętrznego bądź zewnętrznego „wroga” [...], traktowania go

jako podczłowieka, a siebie jako totalnie dobrego członka danego narodu, rasy czy klasy, błogosławionego przez historię (Erikson, 1968, s. 86)⁵.

Związek między rodzajem statusu tożsamości a autorytaryzmem wykazał już sam James E. Marcia, twórca koncepcji statusów tożsamości. W swej pierwszej pracy, w której zaprezentował wyniki badań nad rodzajami statusów tożsamości (Marcia, 1966), autorytaryzm, badany skalą F (por. Adorno i in., 1950; Adorno, 2010), był jedną z cech służących do charakterystyki osób o różnych statusach. Pozostałe badane czynniki to utrzymanie kierunku działania w warunkach stresu, poziom aspiracji i stabilność samooceny. W tych pierwszych badaniach uczestniczyła grupa 86 studentów college'u. Cztery statusy tożsamości były podobnie często reprezentowane: rozproszenie – 24% studentów, moratorium – 27%, przejęcie – 28%, osiągnięcie – 21%, przy czym najniższym wskaźnikiem autorytaryzmu cechowali się studenci o statusie osiągnięcia, a najwyższym – o statusie przejęcia⁶.

Analiza związku poziomu globalnej samooceny – rozumianej jako pozytywne bądź negatywne postawy wobec siebie, stopień szacunku wobec siebie, samowartościowania i wiary we własne możliwości – z rodzajem statusu tożsamości przyniosła niejednoznaczne wyniki (Ryeng, Kröger i Martinussen, 2013a), mimo że koncepcje tożsamości silnie wiążą formę tożsamości z poziomem samooceny. Autorki analizowały zebrane dane w świetle dwóch konkurencyjnych modeli. Pierwszy z nich zakłada, że wysoki poziom samooceny cechuje osoby o „wysokich” statusach tożsamości, a niski o „niskich” statusach, czyli: [tożsamość osiągnięta $\approx$ moratorium] > [tożsamość przejęta $\approx$ rozproszenie]. Drugi model wiąże poziom samooceny z wymiarem podejmowania zobowiązania i zaangażowania, zatem niska samoocena cechuje osoby z brakiem owego zobowiązania i zaangażowania. Przeprowadzone analizy nie pozwoliły rozstrzygnąć, który model trafniej wyjaśnia obserwowane zależności, choć badania wykazały, że wysoka samoocena jest powiązana z tymi statusami, w których silny jest wymiar podejmowania zobowiązań. Okazało się, iż osoby o statusie tożsamości osiągniętej i przejętej mają podobnie wysoki poziom samooceny, z kolei podobnie niska samoocena cechuje osoby o statusie rozproszenia i moratorium.

Analiza związku poczucia umiejscowienia kontroli z rodzajem statusu tożsamości także nie przyniosła jednoznacznych rezultatów (Lillevoll, Kröger i Martinussen, 2013b). Jednym z powodów była zapewne niewielka liczba prac

⁵ An authoritarian stance “[invites] men [...] to project total badness on whatever inner or outer ‘enemy’ can be appointed [...] as subhuman [...] while the converted may feel totally good as a member of a nation, a race, or a class blessed by history.”

⁶ Analiza wyników innych badań dotyczących związku rodzaju statusu tożsamości z poziomem autorytaryzmu w pracy Brzezińska, 2017.

zakwalifikowanych do metaanalizy – jedynie pięć ($n = 711$; dane zagregowane). Na podstawie wcześniej prowadzonych badań spodziewano się wewnętrznego umiejscowienia kontroli u osób o tożsamości osiągniętej, a zewnętrznego umiejscowienia kontroli u osób o tożsamości rozproszonej. Mimo że uzyskane wartości korelacji zgadzały się z przewidywaniami, siła efektu była znikoma. Najsilniejsza korelacja, jaką uzyskano, wynosiła 0,26 ($R^2 = 7\%$) dla związku tożsamości osiągniętej i wewnętrznego umiejscowienia kontroli. Wyniki pokazały, że w każdej z grup o różnym statusie tożsamości znalazły się osoby zarówno o zewnętrznym, jak i wewnętrznym umiejscowieniu kontroli. Jednak autorki konkludują:

[...] uzyskane wyniki sugerują, że dominacja zewnętrznego umiejscowienia kontroli zmniejsza się w miarę dojrzewania tożsamości, rośnie zaś poczucie wewnętrznego umiejscowienia kontroli (Lillevoll, Kröger i Martinussen, 2013b, s. 263).

Ostatnia z analiz wykonanych przez Kröger i zespół dotyczyła różnic między osobami o różnych statusach tożsamości pod względem stadium rozumowania moralnego według koncepcji Lawrence’a Kohlberga (za: Jespersen, Kröger i Martinussen, 2013b). Wyniki pokazały przede wszystkim, że osoby o tożsamości osiągniętej istotnie częściej cechowały się rozumowaniem moralnym na poziomie postkonwencjonalnym. Jednocześnie zaobserwowano nikłą korelację ($r = 0,15$; $R^2 = 2\%$) między statusem tożsamości a poziomem rozumowania moralnego. Nieoczekiwanym wynikiem był brak związku między tożsamością przejętą a stadium konwencjonalnym rozumowania moralnego. Te ustalenia są jednak spójne z wynikami metaanalizy dotyczącej poziomu rozwoju *ego* (Jespersen, Kröger i Martinussen, 2013a) i umiejscowienia kontroli (Lillevoll, Kröger i Martinussen, 2013b). W tych trzech analizach osoby o tożsamości przejętej okazały się grupą najmniej spójną, bo najbardziej zróżnicowaną wewnątrznie i zapewne dlatego najtrudniej poddającą się klasyfikowaniu do kategorii „niskiego” statusu tożsamości razem z osobami o tożsamości nieukształtowanej / rozproszonej.

4. Czynniki psychologiczne a formowanie się tożsamości

4.1. Czynniki poznawcze:

style poznawczego przetwarzania problemów tożsamościowych

Powszechnie dziś akceptowane ujęcie poznawczych mechanizmów procesu formowania się tożsamości opiera się na koncepcji i operacjonalizacji (w postaci

różnych wersji kwestionariusza ISI – *Identity Style Inventory*⁷; por. Berzonsky, Soenens, Luyckx, Smits, Papini i Goossens, 2013; także: Ciecuch, 2010; Senejko, 2010), dokonanej przez Michaela R. Berzonsky'ego (1988; 1989). Wyróżnił on trzy orientacje poznawcze (style) związane z poszukiwaniem i przetwarzaniem informacji służących formowaniu się tożsamości: orientację informacyjną, normatywną i dyfuzyjno-unikową⁸.

Orientacja informacyjna (ang. *informational processing orientation*), czyli styl informacyjny przetwarzania problemów tożsamościowych, charakteryzuje osoby, które aktywnie poszukują informacji odnoszących się do *Ja*, eksplorują otoczenie, chcąc lepiej poznać siebie. Są krytyczne i autorefleksyjne w odniesieniu do przekonań dotyczących siebie i świata, w którym funkcjonują. Są otwarte na nowe informacje i jednocześnie skłonne, pod wpływem informacji zwrotnej niezgodnej z ich własnym mniemaniem, do sprawdzania i ewentualnej modyfikacji rozmaitych aspektów swojej tożsamości.

Orientacja normatywna (ang. *normative processing orientation*) dotyczy osób, które w dużym stopniu przejmują oczekiwania, wartości, a nawet przepisy ról od znaczących dla siebie innych. Głównym celem zbierania informacji jest ochrona ukształtowanych – poprzez przejęcie – własnych poglądów na życie i ochrona przed informacją rozbieżną z zasadniczymi dla siebie wartościami i przekonaniami. Cechuje je niska tolerancja wobec informacji ambiwalentnych i niejasnych czy niepewnych. Mając zatem silną potrzebę zachowania posiadanej struktury tożsamości, są poznawczo zamknięte.

Orientacja dyfuzyjno-unikowa (ang. *diffuse-avoidant processing orientation*) charakteryzuje się zwlekaniem i odsuwaniem problemów na później. Widoczna jest niechęć do konfrontowania się z problemami i radzenia sobie z nieprzyjemnymi sytuacjami decyzyjnymi, problemami osobistymi czy konfliktami tożsamościowymi. Jeżeli zwleka się wystarczająco długo, zachowanie zaczyna być kierowane przede wszystkim przez oczekiwania bądź wymagania społeczne i spodziewane (wyobrażane) konsekwencje danego zachowania. Można powiedzieć, że orientacja dyfuzyjno-unikowa ma charakter radarowy, gdyż uruchamiane przez nią sposoby zachowania to przede wszystkim działania o krótkiej perspektywie czasowej i doraźnie konformistyczne, niesprzyjające w rezultacie stałym przekształceniom struktury tożsamości.

W jednej ze swych pierwszych prac dotyczących stylu przetwarzania problemów tożsamościowych Michael D. Berzonsky (1989) przypisał różne

⁷ Oprócz trzech stylów tożsamości Berzonsky włączył do swojego kwestionariusza również pomiar zaangażowania – według autora dostarcza ono jednostce poczucia celu i kierunku działania (por. opis wszystkich czterech wymiarów: Senejko, 2010).

⁸ Opis orientacji poznawczych / stylów tożsamości za: Alicją Senejką (2010), współ-autorką polskiej adaptacji kwestionariusza ISI (*Identity Style Inventory*) oraz Janem Ciecuchem (2010).

jakościowo orientacje poznawcze osobom o różnych statusach tożsamości według klasyfikacji Jamesa E. Marcii (1966). I tak, według niego osoby o silnej tendencji do eksploracji, czyli o statusie moratoryjnym i osiągniętym, charakteryzują się silną orientacją informacyjną, dla osób o tożsamości przejętej charakterystyczna jest orientacja normatywna, a dla osób o tożsamości nieukształtowanej – orientacja dyfuzyjno-unikowa. Jak pisze Berzonsky:

Osoby o silnej tendencji do eksploracji [określa je jako *self-explorers* – AB], czyli o statusie moratoryjnym i osiągniętym, cechują się *orientacją informacyjną*, czyli aktywnie poszukują, przetwarzają i poddają ewaluacji istotne [z punktu widzenia swych zamierzeń – AB] informacje, zanim podejmą decyzję. Osoby o tożsamości przejętej powinny cechować się *orientacją normatywną* z uwagi na ich większą koncentrację na dostosowywaniu się do standardów normatywnych, reprezentowanych przez znaczących innych, jak na przykład rodzice. Osoby o tożsamości rozproszonej, niepodlejmuące zobowiązań, raczej będą unikały mierzenia się z problemami i podejmowania decyzji. Ich *rozproszona orientacja* ujawnia się w tendencji do zwlekania i opóźniania [podejmowania decyzji – AB], dopóki nie uzyskają odpowiednich wskazówek ze strony otoczenia [...] (Berzonsky, 1989, s. 269).

We własnych badaniach Berzonsky (1989) uzyskał jednak niespójny obraz korelacji statusu tożsamości i rodzaju stylu tożsamości. Dla stylu dyfuzyjno-unikowego i statusu rozproszenia wynosiła ona: $r = 0,62$; $p < 0,01$; dla stylu normatywnego i statusu przejścia: $r = 0,47$; $p < 0,01$; dla stylu informacyjnego i statusu moratorium była nieistotna: $r = 0,06$; $p > 0,05$, a dla stylu informacyjnego i statusu osiągnięcia niska: $r = 0,25$; $p < 0,05$. Te dwa ostatnie wyniki nie były zgodne z oczekiwaniem, że osoby o silnej eksploracji (oba statusy zaliczane do tzw. wysokich, czyli moratorium i osiągnięcie – por. metaanalizy wspomniane w pracy Martinnussen i Kröger, 2013) będą cechowały się podobnie silną orientacją informacyjną. Jednak kontrolowanie poziomu zobowiązania ujawniło niewielką, acz istotną korelację stylu informacyjnego i statusu moratorium: $r = 0,34$; $p < 0,01$.

W kolejnych badaniach Michael D. Berzonsky i Greg J. Neimeyer (1994) zweryfikowali hipotezę o pośredniczącej w związku orientacji poznawczej i rodzaju statusu tożsamości roli zobowiązania. Badania przeprowadzono na dużej grupie studentów pierwszego roku, uczestniczących w wykładzie z wprowadzenia do psychologii ($n = 560$; średni wiek 19 lat). Na podstawie analizy wyników dotyczących statusu tożsamości wyłoniono grupę 172 osób o „czystym” typie tożsamości, tj. o wyniku o wartości minimum jednego odchylenia standardowego powyżej średniej tylko w jednym z czterech statusów tożsamości. Na dalszy udział w badaniach zgodziło się 148 osób (59% kobiet).

Znalazło się wśród nich 25% osób o statusie rozproszenia, 19% o statusie moratorium i 19% o statusie przejścia oraz 37% o statusie osiągnięcia. Dalsze analizy wykazały, iż zgodnie z oczekiwaniami osoby o różnych statusach różnią stylami tożsamości, ale ujawniły także silną orientację informacyjną u osób o statusie moratoryjnym, a słabszą informacyjną i silniejszą normatywną u osób o już uformowanych postaciach tożsamości (status przejścia i osiągnięcia).

Ciekawych informacji dostarczają badania, w których analizowano związki stylu przetwarzania informacji tożsamościowych z autorytaryzmem. Bart Duriez i Bart Soenens (2006) poddali analizom związki autorytaryzmu (oceniane go według skali RWA) ze stylami tożsamości w kontekście „wielkiej piątki” cech osobowości. Uczestnikami badań byli studenci pierwszego roku psychologii w wieku 18-24 lat ($n = 328$; średni wiek 18 lat, 80% kobiet). Wyniki pokazały, że otwartość na doświadczenia była skorelowana negatywnie ze wskaźnikiem prawicowego autorytaryzmu ($r = -0,33$; $R^2 = 11\%$), orientacją na społeczną dominację ($r = -0,24$; $R^2 = 6\%$) oraz stylem normatywnym ($r = -0,18$; $R^2 = 3\%$) i dyfuzyjno-unikowym ($r = -0,20$; $R^2 = 4\%$), a pozytywnie ze stylem informacyjnym ($r = 0,46$; $R^2 = 21\%$). Analizy wykorzystujące równania strukturalne potwierdziły przypuszczenia autorów, iż style przetwarzania problemów tożsamościowych pełnią rolę mediatora między badanymi cechami osobowości a poziomem autorytaryzmu i orientacji na społeczną dominację, a w dalszej kolejności uprzedzeniami rasowymi. Liczne badania, na jakie powołują się Duriez i Soenens, pokazują, że osoby o statusie moratorium i tożsamości osiągniętej zdecydowanie częściej stosują styl informacyjny, osoby o statusie przejętym – styl normatywny, a o tożsamości rozproszonej – styl dyfuzyjno-unikowy. Zatem te pierwsze, jako bardziej otwarte na doświadczenia, będą cechowały się niższym poziomem autorytaryzmu.

Podobne badania przeprowadziła Marta Miklikowska (2012), poszukując z kolei psychologicznych uwarunkowań preferowania wartości demokratycznych. Uczestnikami badań była młodzież w wieku 16-17 lat ($n = 1341$; 56% kobiet). Analiza wyników pokazała, że z akceptowaniem wartości demokratycznych w największym stopniu powiązane były: pozytywnie empatia ($r = 0,43$; $R^2 = 18\%$), negatywnie poziom prawicowego autorytaryzmu ($r = -0,41$; $R^2 = 17\%$), a w dalszej kolejności negatywnie normatywny styl przetwarzania informacji tożsamościowych ($r = -0,37$; $R^2 = 14\%$) i pozytywnie otwartość na doświadczenia ($r = 0,31$; $R^2 = 10\%$) oraz w niewielkim stopniu, choć istotnie pozytywnie, zaufanie interpersonalne ($r = 0,20$; $R^2 = 4\%$), zaś samoocena okazała się czynnikiem nieistotnym. Autorka konkluduje:

[...] tak długo, jak prawicowy autorytaryzm i psychologiczna sztywność będą powszechne, a empatia i zaufanie interpersonalne niskie, tak długo postawy demokratyczne będą niske (Miklikowska, 2012, s. 606).

Potwierdzenie powyższych wniosków znajdziemy także w wynikach badań nad związkiem stylów przetwarzania informacji tożsamościowych z postawami wobec globalizacji (Senejko i Łoś, 2016). Badaniami objęto 601 osób (dane zagregowane) w wieku 16-26 lat (średnia 19 lat; 56% kobiet). Byli wśród nich uczniowie, studenci oraz osoby pracujące. Zastosowana analiza skupień pozwoliła na wyodrębnienie pięciu podgrup osób o różnej kompozycji postawy (lękliwa, krytyczna, akceptująca) wobec globalizacji niezależnie od wieku i płci. Osoby o silnie wyrażonej postawie akceptującej wobec globalizacji charakteryzują się stylem informacyjnym, a słabo normatywnym oraz dyfuzyjno-unikowym (grupa pierwsza). Postawa krytyczna wobec globalizacji charakteryzuje osoby z kolejnych dwóch skupień: (1) z silnymi dwiema postawami – krytyczną oraz akceptującą i z silnie wyrażonym stylem informacyjnym, a słabo normatywnym (grupa druga), (2) z silnymi postawami krytyczną oraz lękliwą i stylem normatywnym (grupa trzecia). Dla osób z grupy czwartej, z silnie wyrażoną postawą lękliwą wobec globalizacji, charakterystyczne było stosowanie stylu dyfuzyjno-unikowego i normatywnego, w tej grupie najslabiej wyrażony był styl informacyjny. Analiza skupień umożliwiła również wyodrębnienie piątej grupy – osób z postawą zdystansowaną wobec globalizacji, które charakteryzuje najniższy w stosunku do wszystkich pozostałych grup poziom stylu dyfuzyjno-unikowego oraz umiarkowany pozostałych dwóch.

Związku stylu przetwarzania problemów tożsamościowych z poczuciem dobrostanu dotyczyły badania, o jakich piszą Georgios Vleioras i Harke A. Bosma (2005a). Uczestniczyło w nich 230 greckich studentów (81% kobiet; średni wiek 20 lat). Szczegółowe analizy przyniosły bardzo ciekawe wyniki. Okazało się, że styl dyfuzyjno-unikowy był negatywnym predyktorem czterech z sześciu badanych wskaźników dobrostanu (ocenianych według kwestionariusza autorstwa Carol Ryff), tj. poczucia sprawstwa w środowisku, pozytywnych relacji z innymi, istnienia celu w życiu i rozwoju osobistego, a styl informacyjny i normatywny tylko jednego wskaźnika – rozwoju osobistego, przy czym im wyższe było natężenie stylu informacyjnego i niższe normatywnego, tym silniejsze było poczucie osobistego rozwoju. Żaden z trzech badanych stylów nie był predyktorem samoakceptacji ani poczucia autonomii.

Autorzy stwierdzają, że na podstawie uzyskanych wyników nie można powiedzieć, iż nieradzenie sobie z kwestiami własnej tożsamości (duże natężenie stylu dyfuzyjno-unikowego) jest powiązane z niższym poczuciem dobrostanu, a radzenie sobie z nimi w postaci pojawiania się zobowiązań i dużego natężenia stylu informacyjnego – z wyższym poczuciem dobrostanu. Wyniki pokazują, że sposób, w jaki jednostka radzi sobie w procesie formowania swej tożsamości, nie jest powiązany z jej dobrostanem, zatem nie ma raczej znaczenia dla jej samopoczucia to, czy sama poszukuje odpowiedzi na

nurtujące ją pytania czy też znajduje gotowe odpowiedzi, podporządkowując się zewnętrznym normom. Ważniejsze jest znalezienie odpowiedzi i dojście do jakiejś postaci tożsamości niż sposób ich poszukiwania. Odwołując się do wyników badań i analiz innych autorów, Vleioras i Bosma zwracają uwagę na to, że czynnikiem inicjującym zmiany tożsamości jest doświadczanie niedopasowania (konfliktu), i związanego z tym dyskomfortu, między aktualną jej postacią a wymaganiami otoczenia. Być może zatem, jak piszą:

[...] style tożsamości mogą mieć istotne znaczenie dla poczucia dobrostanu w przypadku doświadczania przez jednostkę istnienia w jej otoczeniu wyzwań dla jej [aktualnej postaci] tożsamości (Vleioras i Bosma, 2005a, s. 407).

4.2. Czynniki emocjonalne: poczucie wstydu, winy i dumy

Wśród prowadzonych dotąd analiz i badań dotyczących korelatów tożsamości czy uwarunkowań procesu jej formowania się nieliczne dotyczyły roli i, nie zawsze wprost, czynników emocjonalnych (np. Helson i Srivastava, 2001; Vleioras, 2005; Vleioras i Bosma, 2005b; Vleioras, Van Geert i Bosma, 2007), a w szczególności roli emocji samoświadomościowych w tym procesie. Tomasz Czub (2013a) uważa, że to, jaką rolę przypisuje się emocjom samoświadomościowym związanym z samoocenianiem w funkcjonowaniu człowieka, jak widzi się rolę np. poczucia wstydu czy poczucia winy w formowaniu tożsamości, zależy od przyjętej koncepcji, np. poznawczo-atrybucyjnej bądź ewolucyjnej, i ujmowania ich jako specyficznych stanów emocjonalnych o funkcji adaptacyjnej lub dezadaptacyjnej (bardzo silne bądź bardzo słabe poczucie wstydu lub winy) czy też jako względnie trwałej dyspozycji osobowościowej, czyli skłonności do reagowania poczuciem wstydu lub winy w niektórych sytuacjach.

Według Jessiki L. Tracy i Richarda W. Robinsa (2004) emocje samoświadomościowe ukierunkowują postępowanie człowieka poprzez skłanianie do podejmowania zachowań społecznie aprobowanych, a unikania zachowań społecznie nieakceptowanych. Z jednej zatem strony uruchamiają dążenie do bycia „dobrą osobą”, a z drugiej – do dobrego traktowania innych. Takie postępowanie daje poczucie dumy, a przeciwne do niego – rodzi poczucie winy lub wstydu za siebie. Wzmacniając zachowania prospołeczne i dając w efekcie poczucie społecznej akceptacji, sprzyjają respektowaniu zasady wzajemności w kontaktach interpersonalnych. Ich złożoność polega głównie na tym, iż wymagają zdolności konstruowania stabilnych poznawczych reprezentacji siebie, umiejętności przyjęcia perspektywy innej osoby, sprawnego postrzegania społecznego i wreszcie umiejętności dostrzegania sprzeczności między

własnym zachowaniem i zewnętrzną oceną tego zachowania a poznawczymi reprezentacjami siebie. Są więc silnie „poznawczo zależne” (Izard, Ackerman i Schultz, 1999; za: Tracy i Robins, 2004, s. 108) w przeciwieństwie do emocji podstawowych i poprzez to mocno uwikłane w proces konstruowania tożsamości.

Dwie ważne, by nie rzec podstawowe, emocje samoświadomościowe, czyli poczucie wstydu i poczucie winy, ujmowane są przez Davida Hardera, autora zastosowanego w naszych badaniach kwestionariusza *PFQ-2 (Personal Feelings Questionnaire)*; Harder i Zalma, 1990), jako dysforyczne stany afektywne. Osoba doświadczająca wstydu może doznawać różnych odczuć o wydźwięku negatywnym, czasem trudnych dla niej do zniesienia, jak bezsilność, wściekłość, zakłopotanie czy upokorzenie, ale może też mieć poczucie bycia w centrum uwagi, co dodatkowo nasila poczucie dyskomfortu. Doświadczenie wstydu wiąże się również z poczuciem zagrożenia byciem psychicznie odrzuconym przez silniejszych „innych”, gotowych, w mniemaniu osoby, do wyśmiewania się z niej, do drwin, z kolei osoba doświadczająca poczucia winy odczuwa wyrzuty sumienia i żałuje tego, co zrobiła (Lewis, 1971). Poczucie winy wiąże się zatem z postrzeganiem siebie jako osoby posiadającej kontrolę nad zachowaniem, które doprowadziło do czucia się winnym.

Harder (1995; por. Harder i Zalma, 1990) zwraca także uwagę, że wstyd i poczucie winy, choć przeżywane są przez ludzi dość powszechnie, to ich doświadczanie często ma związek z trudnościami w regulacji emocji oraz może stanowić istotny czynnik powstawania zaburzeń psychicznych (Harder, 1995). Badania pozwoliły m.in. na odkrycie związku wstydu z empatią oraz gniewem i agresją (Tangney, 1995), z podejmowaniem zachowań ryzykownych czy antyspołecznych (Stuewig i Tangney, 2007). Ponadto wyniki badań potwierdzają związek, mierzonych kwestionariuszem *PFQ-2*, tendencji do doświadczania wstydu i poczucia winy z depresją, samoponiżaniem, somatyzacją, lękiem, wrogością czy objawami obsesyjno-kompulsywnymi (Harder, 1995; Tangney, Burggraf i Wagner, 1995).

Harder (1995) zakłada istnienie specyficznych i względnie trwałych indywidualnych skłonności do doświadczania wstydu i poczucia winy, mimo że obie te złożone emocje od czasu do czasu doświadczane są przez każdego. Różnice indywidualne w ich nasileniu decydują o większej lub mniejszej częstotliwości doświadczeń wstydu oraz poczucia winy u różnych osób i wiążą się z określonymi wzorcami osobowości. Według Tomasza Czuba (2013a) dopiero od końca XX wieku zaczęto wyraźnie ujmować emocje w kategoriach istotnych mechanizmów regulacji zachowania, mających znaczący udział również w procesie rozwoju tożsamości. Można przypuszczać, że związek wstydu z przebiegiem procesów rozwoju tożsamości (szczególnie w cyklu drugim – ewaluacji zobo-

wiązań) wyznaczany jest z jednej strony przez samo nasilenie indywidualnej skłonności do doświadczania wstydu (wstyd jako dyspozycja osobowościowa) bądź nasilenie aktualnie przeżywanej emocji wstydu (wstyd jako stan). Z drugiej zaś strony związek ten może nie być ani liniowy, ani bezpośredni, ale zapośredniczony przez ważną, kształtującą się od wczesnego dzieciństwa, kompetencję regulacji emocji, w tym regulacji emocji złożonych – samoświadomościowych (Czub, 2013a; por. Czub i Brzezińska, 2013).

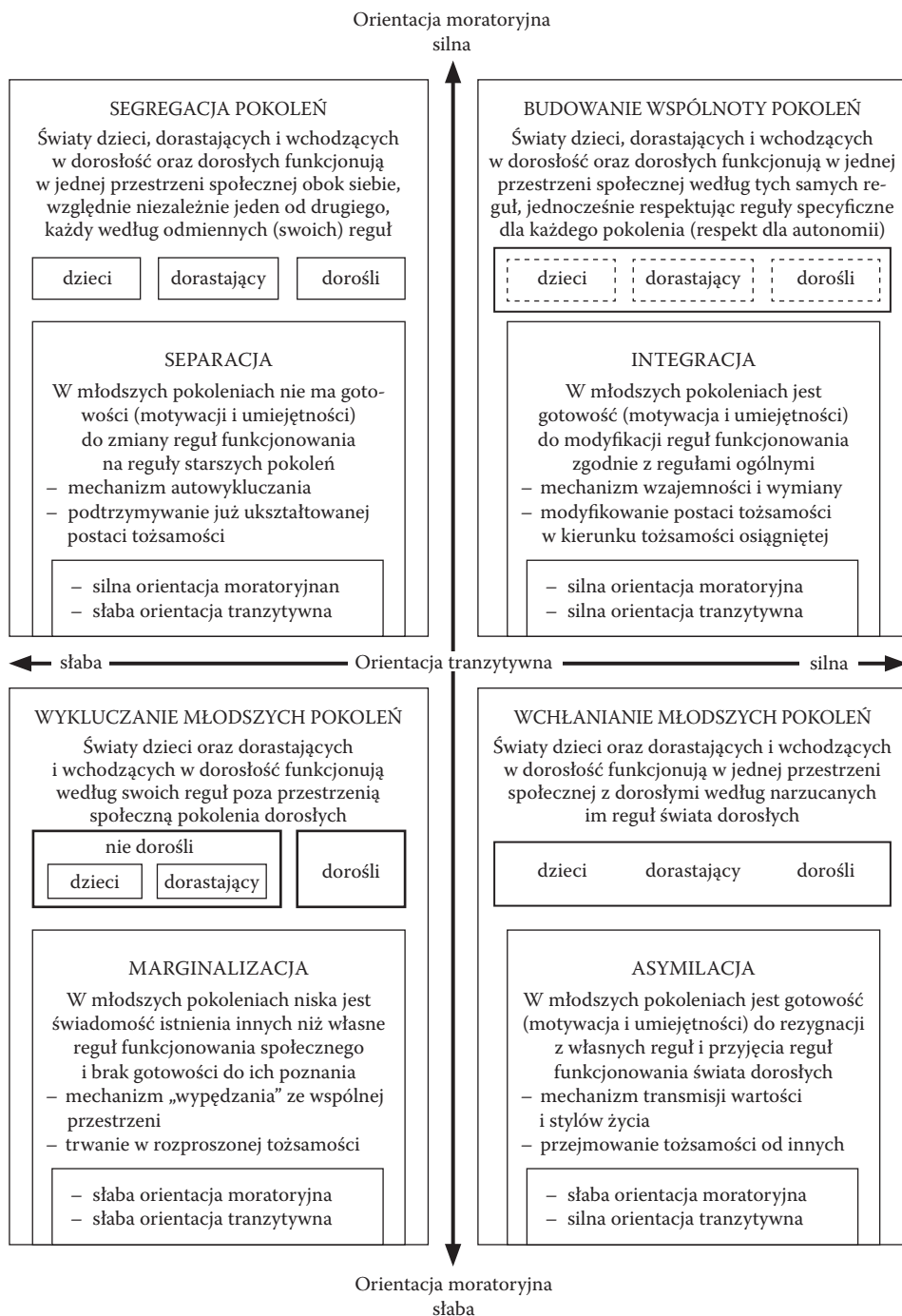
4.3. Czynniki społeczne: orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej

W odniesieniu do roli podmiotowych czynników społecznych w procesie formowania się tożsamości warto zwrócić uwagę na mało znaną koncepcję niemieckich psychologów i socjologów – Hansa Merkena, Dagmar Bergs-Winkels, Heinza Reindersa i Petry Butz (Reinders, Bergs-Winkels, Butz, Claßen, 2001; Reinders, Butz, 2001), w Polsce spopularyzowana przez Edytę Mianowską (2008). Koncepcja ta ujmuje etap dorastania albo jako nastawiony na „tu i teraz” albo jako nastawiony na przejście do kolejnego etapu życia, a nastawienie to wyznaczone jest przez rodzaj dominującej orientacji życiowej – moratoryjnej bądź tranzytywnej – ukierunkowującej decyzje życiowe i podejmowane w ich efekcie działania.

Analiza założeń tej koncepcji wskazuje na jej wielkie podobieństwo do modelu akulturacji, odnoszącego się do relacji kultury rodzimej i „przybywającej do niej” kultury obcej, autorstwa kanadyjskiego psychologa Johna Berry’ego (Berry, Poortinga, Segall i Dasen, 2002; por. Boski, 2009). Jak pisze Paweł Boski:

Akulturacja odbywa się zawsze w ramach szerszego społeczeństwa, które ma (lub też nie) wypracowane praktyki i politykę postępowania wobec mniejszości etnicznych oraz wobec migrantów zewnętrznych pragnących osiedlić się w kraju. Z kolei sami migranci lub przedstawiciele mniejszości mają własne preferencje, które pragną realizować. Mamy tu więc do czynienia z perspektywą większości reprezentowanej przez państwo oraz z perspektywą mniejszości (Boski, 2009, s. 525).

Jak podkreślał Berry (1997; 2001, por. rysunek 2 na s. 618), w analizie kontaktu migrantów z krajem osiedlenia uwikłane są zawsze dwie równie ważne kwestie. Pierwsza to utrzymanie tożsamości własnej grupy (stabilność charakterystyk wewnątrzgrupowych), a druga to relacje społeczne tej grupy z jej społecznym otoczeniem (dynamika nawiązywania i podtrzymywania relacji międzygrupowych). Przecięcie się tych dwóch problemów tworzy przestrzeń międzykulturową, w której członkowie obu grup – starej i nowej – z jednej



Rysunek 1. Rodzaje orientacji życiowej i typy partycypacji społecznej a relacje międzypokoleniowe

Na podstawie Reinders i Butz, 2001; Berry i in., 2002; Boski, 2009.

strony kształtują swoje wzajemne relacje, a z drugiej określają swoje granice i umacniają swą tożsamość.

Można zatem potraktować świat dorosłych jako kulturę większości, a „przybywające” do tego świata kolejne pokolenie nastolatków czy osoby w fazie wyłaniającej się dorosłości – jako kulturę mniejszości. Świat dorosłych ma swoje reguły (według słów z pracy Boskiego: „swoje praktyki i politykę postępowania”), a świat adolescentów i młodych dorosłych swoje („własne preferencje, które pragną realizować”). Z tej perspektywy silną orientację matoryjną dorastającego pokolenia można potraktować jako wyraz chęci pozostania w świecie swoich „adolescencyjnych” reguł, a silną orientację tranzytywną – jako wyraz dążenia do poznania i zasymilowania reguł świata dorosłych.

Rysunek 1, opracowany na podstawie oryginalnej koncepcji akulturacji Berry’ego, pokazuje cztery strategie radzenia sobie przez społeczność dorosłych z nadchodzącym pokoleniem młodych dorosłych. Te strategie to: segregacja pokoleń, budowanie wspólnoty pokoleń, wykluczanie młodszego pokolenia i wchłanianie młodszego pokolenia. W odpowiedzi na takie oferty młodsze pokolenia budują swoje strategie, czyli odpowiednio: strategię separacji, integracji, marginalizacji i asymilacji. Strategie te są wypadkową natężenia dwóch orientacji życiowych (Reinders i Butz, 2001) i wyrażają stosunek jednocześnie do swojej grupy wiekowej (swojego etapu życia, czyli dorastania) i do kolejnej grupy wiekowej – osób dorosłych i etapu dorosłości.

Orientacja matoryjna (OM; niem. *gegenwartsorientierte Entaflutung*) widoczna jest w działaniach o krótkiej perspektywie czasowej, nastawionych na szybkie uzyskanie gratyfikacji. Wartością jest sama możliwość działania, nawet jeśli nie wynikają z niego żadne gratyfikacje w przyszłości (np. w postaci nowych umiejętności niezbędnych w życiu dorosłym), swoista przyjemność funkcjonalna. Wydaje się, że pojęcie przyjemności funkcjonalnej, odnoszące się do przeżyć dziecka w zabawie⁹ i wyjaśniające długotrwałość oraz poziom jego

⁹ Twórcą teorii przyjemności funkcjonalnej był Karl Bühler. W swoich pracach dotyczących zabawy dziecięcej pt. *Die geistige Entwicklung des Kindes* (4 wyd. Jena, 1924; za: Bühler, 1933, s. 89) oraz *Krise der Psychologie* (Jena, 1927, za: Bühler, 1933, s. 89) za punkt wyjścia przyjął pogląd Karola Groosa, który ujmował zabawę dziecka jako „ustanowione przez przyrodę ćwiczenie funkcji, które u człowieka są początkowo jeszcze nierozwinięte i podlegają udoskonaleniu” (za: Bühler, 1933, s. 88-89). Bühler w sposób istotny uzupełnił koncepcję Groosa w dwóch obszarach: „Po pierwsze wskazał on na to, iż ćwiczeniu funkcji towarzyszy specyficzne uczucie przyjemności (*Funktionslust*), które należy uważać za pobudkę, motor niestrudzonego powtarzania czynności funkcjonalnych. Po drugie zaś zwrócił uwagę na to, iż większą doniosłość mają w zabawie momenty formalne, niż sama treść zabawy” (Bühler, 1933, s. 89). Według Bühlera uczenie się czegoś w zabawie, opanowywanie i zdobywanie, pokonywanie trudności, oporu, jaki stawia „tworzywo” zabawy, jest źródłem poczucia przyjemności: „Toteż specyficzne uczucie przyjemności, towarzyszące urabianiu funkcji, ową przyjemność funkcjonalną

zaangażowania, można w pełni odnieść do moratoryjnej orientacji życiowej, czyli angażowania się młodych ludzi w działania podejmowane „tu i teraz”, bez planu, bez wyobrażenia celu, ale i bez refleksji nad użytecznością ewentualnie uzyskanych efektów w przyszłości, czyli w dorosłości.

Z kolei orientacja tranzytywna (OT; niem. *Transition*), nastawiona na „przejście”, wyraża się w działaniach niekoniecznie przynoszących jakiekolwiek gratyfikacje „tu i teraz”, w tym poczucie przyjemności, ale podejmowanych w perspektywie długofalowej, z myślą o ich skutkach, przede wszystkim korzyściach, dla własnego funkcjonowania w przyszłości. Na etapie dorastania będą to wszelkie działania typu „inwestycja w siebie”, często związane z dużym wysiłkiem i rezygnacją z innych celów, których skutki będą widoczne dopiero w okresie dorosłości, np. różne formy rozwoju swoich umiejętności, zdobywanie certyfikatów, podejmowanie pracy w różnych formach (staże, wolontariat).

Na podstawie natężenia obu orientacji życiowych można określić typ partycypacji społecznej i związaną z nim ścieżkę rozwoju: (1) integracji z otoczeniem, respektującą reguły społeczne, ale z zachowaniem autonomii własnych decyzji, (2) asymilacji wzorów działania dominujących w otoczeniu, (3) separacji od otoczenia i zaspokajania potrzeb według własnych reguł bądź (4) marginalizacji, czyli bycia „poza” otoczeniem, poza jego głównym nurtem (por. rysunek 1).

Ścieżka integracji (opis: Brzezińska, 2016; por. Rękosiewicz, 2013a) dotyczy osób, które są w dużym stopniu zorientowane zarówno na teraźniejszość (silna orientacja moratoryjna), jak i na przyszłość (silna orientacja tranzytywna). Byłyby to „osoby otwarte i ciekawe świata” w typologii Kirsten Kaib (1996). Realizujące z powodzeniem oczekiwane od nich aktualne zadania rozwojowe, efektywnie działają na rzecz zdobycia wykształcenia w ramach tradycyjnych instytucji edukacyjnych, ale są też otwarte na różne społecznie uznane wzory przebiegu życia. Ponadto nie czują się ograniczane w rozwoju swoich możliwości przez oczekiwania i wymagania, ani przez społeczną kontrolę ze strony otoczenia.

Ścieżka asymilacji (Brzezińska, 2016; por. Rękosiewicz, 2013a) dotyczy osób („pragmatycy” według Kaib), które w swoim rozwoju ku dorosłości dążą do określonego celu, odwołując się przede wszystkim do stylu życia i wzorów zachowania nadanych im przez otoczenie bądź przejętych od osób dla nich znaczących. Same ani aktywnie nie poszukują, ani nie tworzą własnych dróg

(*Funktionslust*), możemy teraz rozumieć jako uczucie, towarzyszące nie powtarzaniu się ruchów jako takich, lecz urabianiu i opanowywaniu ich, wzrastającemu stale dzięki powtarzaniu zjawiska. W uczuciu więc przyjemności funkcjonalnej przedmiotem intencji dziecka są wyniki formalne, polegające na stopniowym opanowywaniu funkcji, nie zaś materialne. A terenem, na którym po raz pierwszy przyjemność, płynąca z opanowywania, nabiera charakteru intencjonalnego, jest zabawa. [...] Definiujemy więc zabawę, jako ruch, zmierzający intencjonalnie do przyjemności, płynącej z opanowywania” (Bühler, 1933, s. 90-91).

rozwoju, a ich przekonania i związane z nimi działania są efektem uwewnętrzniania społecznie dostępnych wzorów życia, często w najbliższym otoczeniu (rodzice, sąsiedzi, nauczyciele). Skutecznie realizują zadania rozwojowe okresu dorastania w sposób punktualny i typowy dla swojej wiekowej grupy odniesienia¹⁰ (Settersten, 2004; Kokko, Pulkkinen i Mesiäinen, 2009; Brzezińska i Kaczan, 2010). Różne alternatywne możliwości działania, nawet jeśli je zauważają w swoim otoczeniu, postrzegają jako mało dla siebie atrakcyjne. Cechuje je słaba orientacja matoryjna, ale silna orientacja tranzytywna.

Ścieżka segregacji (Brzezińska, 2016; por. Rękosiewicz, 2013a) dotyczy młodych ludzi („hedoniści” według Kaib), którzy nie w pełni realizują aktualne zadania rozwojowe, typowe dla ich etapu życia, a przygotowujące do dorosłości, nie chcąc lub nie mogąc zaakceptować zewnętrznych wymogów i oczekiwań społecznych związanych „ze stawaniem się dorosłym”. Dysponują jednak wystarczającymi zasobami osobistymi i zasobami w swoim środowisku społecznym (w swojej niszy – rodzina, sąsiedzi, przyjaciele, znajomi, także internetowi) i potrafią je wykorzystać na rzecz tworzenia własnych, alternatywnych wobec oczekiwanych przez otoczenie lub dominujących w nim, sposobów zaspokajania swoich aktualnych potrzeb. Możliwości rozwoju powstałe w ten sposób często nie przystają do społecznie uznawanych wzorów przebiegu życia „ku dorosłości”, mogą zatem znajdować ujście w subkulturach i sprzecznie wobec powszechnie uznawanych norm i wartości. Osoby w ramach tej ścieżki cechuje silna orientacja matoryjna i słaba orientacja tranzytywna.

Ścieżka marginalizacji (Brzezińska, 2016; por. Rękosiewicz, 2013a) dotyczy osób („osiadli, zrezygnowani i zaniedbani” według Kaib), które są bierne i nie wykazują ani zainteresowania przyszłością, ani zaangażowania w kształtowanie swojego życia. Wypełnianie zadań rozwojowych przygotowujących do dorosłości postrzegają jako bardzo trudne i często je odrzucają. Jednocześnie nie dysponują wystarczającymi zasobami otoczenia społecznego ani zasobami osobistymi, które sprzyjałyby podejmowaniu przez nie rozmaitych działań satysfakcjonujących ich osobiście „tu i teraz”. W efekcie tworzą grupę wysokiego ryzyka marginalizacji społecznej, a przy pewnych szczególnych okolicznościach zewnętrznych nawet wykluczenia społecznego w okresie dorosłości (por. model marginalizacji i wykluczania w pracy: Brzezińska i Zwolińska, 2010). Cechuje je zarówno słabo rozwinięta orientacja matoryjna, jak i słaba orientacja tranzytywna.

Edyta Mianowska (2008) na podstawie tej koncepcji (Reinders, Bergs-Winkels, Butz i Claßen, 2001; Reinders i Butz, 2001) przeprowadziła badania wśród

¹⁰ Por. koncepcja rozwojowego rozkładu jazdy (ang. *developmental time table*) przedstawiona w pracy Gunhild Hagestad i Bernice L. Neugarten z 1985 r. (za: Settersten, 2004).

gimnazjalistów ($n = 473$), poświęcone roli zasobów indywidualnych, rówieśniczych, rodzinnych i szkolnych w formowaniu się określonego typu społecznego uczestnictwa. W badanej grupie gimnazjalistów, a więc uczniów w pierwszej, wczesnej, fazie dorastania, znalazło się 31% uczniów o typie integracyjnym, 15% o typie asymilacyjnym, 21% o typie segregacyjnym (separacyjnym) i 33% o typie marginalizacyjnym (w terminologii Mianowskiej: indyferentnym).

W badaniach Małgorzaty Rękosiewicz (2013b), także z udziałem gimnazjalistów ($n = 509$), uzyskano zdecydowanie odmienny rozkład częstości typów partycypacji: integracja – 11% uczniów, asymilacja – 26%, segregacja – 39% i marginalizacja – 23%. Prawdopodobnym wyjaśnieniem tak dużych rozbieżności jest to, iż autorki zastosowały nie tylko inną metodę badania natężenia obu orientacji życiowych, ale i inną metodę statystyczną ustalania typu partycypacji społecznej.

Co do narzędzia, to u Mianowskiej było to jedno pytanie z pięcioma kategoriami odpowiedzi do oceny dla orientacji moratoryjnej (rzetelność według wskaźnika α -Cronbacha = 0,70) i jedno pytanie z czterema kategoriami odpowiedzi do oceny dla orientacji tranzytywnej ($\alpha = 0,69$). Z kolei u Rękosiewicz był to kwestionariusz z dziesięcioma pozycjami z pięcioma odpowiedziami do wyboru dla każdego rodzaju orientacji (por. opis procedury tworzenia kwestionariusza Rękosiewicz, 2013a) o parametrach sprawdzonych w badaniach prepiłotażowych i pilotażowych (rzetelność w sześciu grupach wiekowych dla orientacji moratoryjnej: 0,80-0,84, dla orientacji tranzytywnej: 0,82-0,86).

Co do metody ustalania typu partycypacji, to Mianowska posługiwała się wartościami średniej arytmetycznej – dla całej zbadanej grupy – na jednym i drugim wymiarze, jako kryterium w ocenie niskiego / wysokiego natężenia każdej orientacji. Następnie osoby badane były klasyfikowane do jednej z czterech kategorii: (1) [OM- OT-]; (2) [OM- OT+]; (3) [OM+ OT-]; (4) [OM+ OT+]. Rękosiewicz z kolei zastosowała metodę analizy skupień (metoda k -średnich) do wyodrębnienia podgrup ze względu na układ wyników dla obu wymiarów. W większości swoich badań (Rękosiewicz, 2013b; 2016a) uzyskiwała także cztery podgrupy odpowiadające czterem typom partycypacji, jednak w dwóch badaniach nie pojawił się typ integracyjny – u uczniów liceum i u studentów (Rękosiewicz, 2016b).

Rozkłady częstości występowania czterech typów partycypacji społecznej w analizach przeprowadzonych przez Rękosiewicz (2013b; por. wyniki dla starszych niż gimnazjaliści grup wiekowych) i w badaniach, w których porównywano wyniki osób – pełnosprawnych i niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim – w drugiej fazie dorastania i w fazie wschodzącej dorosłości (Rękosiewicz, 2012), pokazują, że wyniki uzyskane w badaniu orientacji życiowych kwestionariuszem są nie tylko znacznie bardziej rzetelne, ale, co

istotniejsze, znacznie bardziej trafne, biorąc pod uwagę prawidłowości rozwojowe etapu wczesnej i późnej adolescencji oraz początków dorosłości, a także profil kształcenia – ogólny lub zawodowy.

Badania Rękosiewicz (2013b; 2016a; 2016b) pokazują, że we wszystkich porównywanych przez nią grupach wiekowych (poza uczniami zasadniczych szkół zawodowych – 22%) typ integracyjny występował najrzadziej (11% – gimnazjum i studenci; 13% – technikum i liceum; 15% – studium policealne). Typ segregacyjny / separacyjny z silną orientacją moratoryjną charakteryzował przede wszystkim gimnazjalistów (39%) i studentów (41%). Te dwie grupy były podobne także pod względem częstości typu asymilacyjnego, charakteryzującego się silnym nastawieniem na przyszłość (gimnazjum – 26%, studenci – 25%). Typ asymilacyjny podobnie często występował (i dominował) u uczniów liceum (34%), technikum (38%), zasadniczych szkół zawodowych (32%) i słuchaczy szkół policealnych (33%). Z kolei typ marginalizacyjny (słaba orientacja moratoryjna i słaba tranzytywna) najrzadziej występował u osób przygotowujących się w szkołach do podjęcia pracy zaraz po ich ukończeniu, czyli w zasadniczych szkołach zawodowych (18%) i w szkołach policealnych (17%).

Pokazane tu wybrane wyniki nie tylko obrazują duże wewnętrzne zróżnicowanie badanych grup uczniów w pierwszej i drugiej fazie dorastania oraz słuchaczy szkół policealnych i studentów pod względem posiadanych zasobów, wyznaczających ich gotowość do startu w dorosłość. Widać tu także związek tych psychologicznych charakterystyk z jakością ofert w środowisku ich rozwoju i ścieżką edukacji – o profilu ogólnym bądź zawodowym.

5. Podsumowanie

Przedstawione analizy dotyczyły różnych czynników związanych z wchodzeniem w dorosłość: aktywności edukacyjnej, podejmowania ról społecznych, poczucia dorosłości i poczucia punktualności realizacji zadań rozwojowych. Z naszych wcześniejszych badań (por. Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2011; Brzezińska, Czub, Hejmanowski i in., 2012) wynikało, że wiek nie jest głównym czynnikiem wyznaczającym kolejne kroki rozwojowe. Ważniejsza jest psychospołeczna sytuacja jednostki, określana z jednej strony przez jej status społeczny, edukacyjny i zawodowy oraz rodzaje działań i ról, jakie podejmuje, a z drugiej – przez jej dojrzałość psychiczną, związaną z poziomem uformowania się (dojrzałością) tożsamości oraz z systemem przekonań, dotyczących przebiegu własnego życia i realizowanych zadań rozwojowych.

„Bycie punktualnym”, „punktualna realizacja zadań rozwojowych” – co to oznacza dla jednostki? Jakie znaczenie dla jej dalszego rozwoju mają jej

przekonania na ten temat? Realizacja celów rozwojowych w podobnym czasie co inni (*on-time*) zapewnia większe wsparcie ze strony rówieśników i całego otoczenia społecznego. Można powiedzieć, że normalizuje bieg życia jednostki, upodabniając ją do innych pod tym względem. Daje możliwość porównywania się z innymi, co pełni funkcję nie tylko informacyjną i formującą (*w jakim jestem miejscu; co mi się udało, a co nie*), ale również ma znaczenie ochronne dla samooceny, bo pozwala na porównania w dół (np. *nie jest ze mną tak źle; to mi się udało, a inni jeszcze to mają przed sobą*), nienaruszające w sposób zasadniczy samooceny (Wrosch i Heckhausen, 2005; por. Wrosch i Freund, 2001). Natomiast w sytuacji odwrotnej, kiedy jednostka nie realizuje zadań rozwojowych o czasie (*off-time*) albo ma takie przekonanie, musi angażować więcej wewnętrznych zasobów, aby sobie z nimi poradzić ze względu na mniejsze wsparcie ze strony otoczenia. Trudniej jest jej oceniać ryzyko związane z realizacją danego zadania, bo nie może się porównać z rówieśnikami, nie wie zatem, czy realizacja celów, które sobie postawiła, przyniesie jej pożądane i oczekiwane rezultaty, czy też nie. Oba te przekonania – o niepunktualności bądź punktualności – mogą wpływać na zakres eksploracji, a także zakres zobowiązań i poziom angażowania się w ich realizację. Zwrotnie wszelkie utrudnienia – obiektywne i subiektywne – w realizacji zadań rozwojowych odbijają się zatem nie tylko na mniejszej liczbie podejmowanych i realizowanych zadań, ale również na treści przekonań co do punktualności ich realizacji.

Analizując przyczyny przedłużającego się etapu adolescencji, a dokładniej przedłużającego się wkraczania w kolejny etap rozwoju, czyli w dorosłość, trzeba brać pod uwagę różnorodne czynniki związane zarówno z najbliższym środowiskiem jednostki, jak i z jej kompetencjami, przede wszystkim z jej gotowością do zmiany. Struktura rodziny, w tym liczba i wiek dzieci, relacje międzypokoleniowe w rodzinie, poglądy dotyczące dorosłości czy zasoby rodziny istotnie wpływają na stosunek dorastających do podejmowania zobowiązań, przyjmowania odpowiedzialności za swoje decyzje, do długofalowego planowania swej przyszłości. Z drugiej strony środowisko edukacyjne i rówieśnicze, a także coraz większy wpływ szeroko pojętych mediów (szczególnie Internetu, w tym portali społecznościowych) kształtują ich podejście do życia, a co za tym idzie – do podejmowania bądź niepodjęcia nowych ról życiowych.

Rozdział 4.

UWARUNKOWANIA WYMIARÓW ROZWOJU TOŻSAMOŚCI UCZNIÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH: PROGRAM BADAŃ



1. Wprowadzenie

Badania, których wybrane wyniki prezentuje ta praca, zrealizowano w latach 2012-2015. Poprzedzono je badaniami pilotażowymi¹, przeprowadzonymi w pierwszej połowie 2012 r. W badaniach właściwych uczestnikami badań byli uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, czyli w późnej fazie dorastania, natomiast w badaniach pilotażowych badania objęły, w celach porównawczych, także osoby młodsze – we wczesnej fazie dorastania oraz starsze – na etapie wschodzącej i wczesnej dorosłości.

2. Plan badań

2.1. Badania pilotażowe

W badaniach pilotażowych badana próba liczyła łącznie 2012 osób (57,5% kobiet). Uczestnikami badań były osoby uczące się, w trzech grupach wiekowych:

- w wieku 12-15 lat, czyli na etapie wczesnej adolescencji: uczniowie gimnazjum ($n = 509$; 55% dziewcząt),
- w wieku 16-19 lat, czyli na etapie późnej adolescencji: uczniowie szkół o profilu ogólnym, czyli liceum ($n = 360$; 56% dziewcząt), oraz szkół

¹ Badania finansowane z działalności statutowej Instytutu Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (kierownik projektu: Anna I. Brzezińska).

- o profilu zawodowym, czyli zasadniczej szkoły zawodowej i technikum ($n = 215$; 41% dziewcząt),
- w wieku 20-35 lat, czyli na etapie wschodzącej i wczesnej dorosłości: słuchacze szkół policealnych i studenci studiów licencjackich oraz magistrskich ($n = 928$; 78% kobiet).

Badane trzy próby nie były reprezentatywne dla swoich populacji, tj. wczesnej adolescencji, późnej adolescencji i wschodzącej oraz wczesnej dorosłości. Dobór osób miał bowiem charakter celowy (według kryterium wieku), a zgłoszenia do badań były ochotnicze. Każda osoba wyrażała zgodę na udział w badaniu, a w przypadku uczniów niepełnoletnich zgodę musieli wyrazić także rodzice. Badania były grupowe, a realizowano je w trakcie jednego spotkania².

Pierwszym celem badań pilotażowych było zebranie danych służących weryfikacji skonstruowanego w zespole badawczym projektu (Brzezińska, Hejmanowski i Rękosiewicz, 2012) oryginalnego, opartego na koncepcji badaczy niemieckich (por. Merkens i Butz, 2000; za: Mianowska, 2008; Reinders, 2006; Reinders, Bergs-Winkels, Butz i Claßen, 2001) *Kwestionariusza Partycypacji Społecznej* (KPS). Kwestionariusz ten miał dwie wersje: pełną i skróconą, każdą dla dwóch grup wiekowych, tj. KPS-1/P i KPS-1/S dla osób w wieku 13-18 lat oraz KPS-2/P i KPS-2/S dla osób w wieku 19-30 lat (opis i parametry psychometryczne kwestionariusza KPS: Rękosiewicz, 2013). Drugim celem była weryfikacja polskiej adaptacji *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości* (DIDS/PL; Brzezińska i Piotrowski, 2009; 2010; por. Piotrowski, 2013a)³. Trzecim celem była weryfikacja jakości polskiego przekładu i psychometrycznego opracowania dwóch kwestionariuszy: *Skali Trudności w Regulacji Emocji* (DERS/PL; Czub, 2012a) oraz *Kwestionariusza Uczuć Osobistych* (PFQ2/PL; Czub, 2012b)⁴.

² Badania pilotażowe prowadzili odpowiednio przygotowani studenci IV i V roku psychologii. Część wyników zebranych w trakcie tych badań została wykorzystana w ich pracach magisterskich, napisanych w latach 2013 i 2014 w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu (promotor: Anna I. Brzezińska; konsultant: Tomasz Czub).

³ Skala ta została opracowana wcześniej w ramach projektu badawczego nr WND-POKL-01.03.06-00-041/08 pt. *Ogólnopolskie badania sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych* (kierownik projektu: Anna I. Brzezińska; kierownik modułu dotyczącego adolescentów i młodych dorosłych z ograniczeniami sprawności: Konrad Piotrowski). Projekt był realizowany w latach 2008-2010 w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie, a finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach priorytetu 1: *Aktywna polityka rynku pracy oraz integracji zawodowej i społecznej* i działania 1.4: *Integracja zawodowa i społeczna osób niepełnosprawnych*.

⁴ Rezultaty analiz wyników, zebranych w badaniach pilotażowych i częściowo wykorzystanych w pracach magisterskich studentów prowadzących badania, ukazały się w artykułach opublikowanych w numerze tematycznym pod redakcją Anny I. Brzezińskiej, pt. *Becoming an adult – contexts of identity development* czasopisma *Polish Psychological*

2.2. Badania właściwe

2.2.1. SCHEMAT BADAŃ

Badania właściwe przeprowadzono w latach 2012-2015 według planu kombinowanego, dającego możliwość dokonania kilku rodzajów złożonych porównań: (1) poprzecznych (przekrojowych, transversalnych) i czasowo-sekwencyjnych (ang. *time-sequential design*), (2) ukośnych (ang. *time-lag design*) i pokoleniowo-sekwencyjnych (ang. *cohort-sequential design*), (3) podłużnych (longitudinalnych) i przekrojowo-sekwencyjnych (ang. *cross-sequential design*) (Bee, 2004; Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016, s. 113-115).

W badaniach wzięli udział uczniowie różnych rodzajów poznańskich szkół ponadgimnazjalnych. W każdej szkole z zespołów szkół zawodowych w okresie trzech lat przeprowadzono sześć pomiarów – w sześciu kolejnych semestrach nauki, a w przypadku liceów ogólnokształcących – cztery pomiary w czterech kolejnych semestrach.

Tabela 1 pokazuje plan badań oraz możliwe rodzaje prostych i złożonych porównań:

- porównania poprzeczne (i na ich podstawie złożone porównania czasowo-sekwencyjne – por. wyniki w rozdziale 5) (strzałki poziome): dotyczyły wyników uczniów wszystkich klas we wszystkich badanych rodzajach szkół analizowanych oddzielnie w każdym z sześciu etapów badań właściwych; porównania te służyły ustaleniu wzorców podobieństw i różnic w profilach wyników między porównywanymi grupami uczniów i ustaleniu zbioru czynników różnicujących te profile (rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej, płeć, wiek / klasa, wykształcenie matki i ojca, inne zmienne metryczkowe);
- porównania ukośne (i na ich podstawie złożone porównania pokoleniowo-sekwencyjne – por. wyniki w rozdziale 6) (ciemnoszare pola i strzałka ukośna): dotyczyły porównania uczniów klas I (i oddzielnie klas II) z każdego kolejnego roku szkolnego i możliwe były do przeprowadzenia dwukrotnie: dla wyników z pomiaru dokonywanego w I semestrze – rozpoczęcie nauki w klasie I lub II (porównanie wyników kohort badanych w etapach 1, 3 i 5) oraz w II semestrze – kończenie nauki w klasie I lub II (porównanie wyników kohort badanych w etapach 2, 4 i 6) każdego roku szkolnego; porównania te służyły ustaleniu, czy profile wyników i rodzaj ich zmian w okresie jednego roku, charakteryzujące

- trzy różne grupy uczniów w tym samym wieku, ale badanych w innym czasie, są podobne, czy niepodobne do siebie, czyli czy dany wzór (profil) zmienia się zależnie, czy niezależnie od czynników kontekstowych (czas pomiaru i jego interakcja ze zmiennymi metryczkowymi);
- porównania podłużne (i na ich podstawie złożone porównania przekrojowo-sekwencyjne – por. wyniki w rozdziale 7) (strzałki pionowe): planowane przy minimum czterech pomiarach tej samej grupy, czyli (a) dla uczniów zespołów szkół zawodowych porównanie wyników z sześciu pomiarów, (b) dla uczniów liceum ogólnokształcącego porównanie wyników z czterech pomiarów, (c) dla uczniów wszystkich rodzajów szkół ponadgimnazjalnych porównanie wyników także z czterech pomiarów; porównania przekrojowo-sekwencyjne służyły identyfikacji i analizie trendów zmian rozwojowych (progresywnych i regresywnych) bądź rozpoznaniu braku zmian (stagnacji) oraz ocenie podobieństwa tych trendów między porównywanymi kohortami, grupami i podgrupami uczniów.

Tabela 1. Schemat badań właściwych: plan porównań poprzecznych, ukośnych i podłużnych

Nr i czas pomiaru	Pomiar 1 2012 jesień			Pomiar 2 2013 wiosna			Pomiar 3 2013 jesień			Pomiar 4 2014 wiosna			Pomiar 5 2014 jesień			Pomiar 6 2015 wiosna		
Klasa	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
2012 jesień	■	■	■															
2013 wiosna				■	■	■												
2013 jesień							■	■	■									
2014 wiosna										■	■	■						
2014 jesień													■	■	■			
2015 wiosna																■	■	■

2.2.2. MODYFIKACJA NARZĘDZI PO PIERWSZYM ETAPIE BADAŃ

W zimowym semestrze 2012 r. przeprowadzono pierwszy pomiar w ramach badań właściwych. Uczestnikami badań byli uczniowie ($n = 1033$; 50,9% kobiet)

sześciu zespołów szkół zawodowych w Poznaniu, czyli uczniowie wchodzących w ich skład zasadniczych szkół zawodowych (klasy I-III), techników (klasy I-IV) i liceów profilowanych bądź liceów z klasami profilowanymi (klasy I-III).

Tabela 2. Rzetelność i jakość struktury czynnikowej narzędzi kwestionariuszowych

Nazwa narzędzia i skale	α -Cronbacha	Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej
DIDS/PL – Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości		
Uwaga: z powodu niskiej mocy dyskryminacyjnej – korelacja z wynikiem skali < 0,45 – usunięto 1 pozycję: nr 24 – ze skali eksploracji ruminacyjnej		
Eksploracja wszere	0,72	$\chi^2 (df = 243; n = 1251) = 1856$ $AGFI = 0,86; CFI = 0,89$ $RMSEA = 0,07$
Eksploracja w głąb	0,64	
Eksploracja ruminacyjna	0,83	
Podjęcie zobowiązań	0,90	
Identyfikacja ze zobowiązaniami	0,82	
ISI-4/PL – Inwentarz Stylów Tożsamości – wersja eksperymentalna		
Uwaga: z powodu niskiej mocy dyskryminacyjnej – korelacja z wynikiem skali < 0,35 – usunięto 3 pozycje: nr 6 – zobowiązanie, nr 15 – styl normatywny, nr 16 – styl dyfuzyjno-unikowy		
Styl normatywny	0,64	$\chi^2 (df = 113; n = 1249) = 569,95$ $AGFI = 0,93; CFI = 0,91;$ $RMSEA = 0,06$
Styl dyfuzyjno-unikowy	0,59	
Styl informacyjny	0,73	
PFQ-2/PL – Kwestionariusz Uczuć Osobistych		
Poczucie wstydu	0,87	$\chi^2 (df = 64; n = 1238) = 344,97$ $AGFI = 0,94; CFI = 0,96$ $RMSEA = 0,06$
Poczucie winy	0,82	
DERS/PL – Skala Trudności w Regulacji Emocji		
Brak świadomości emocji	0,65	$\chi^2 (df = 215; n = 1250) = 1060,15$ $AGFI = 0,91; CFI = 0,94$ $RMSEA = 0,06$
Trudności z identyfikowaniem emocji	0,67	
Zakłócenie działania celowego	0,88	
Trudności z kontrolą impulsów	0,92	
Słaby dostęp do strategii regulacji emocji	0,87	
Nieakceptowanie emocji	0,79	
KPS-1/S – Kwestionariusz Partycypacji Społecznej – wersja skrócona		
Uwaga: z powodu negatywnego wpływu na strukturę czynnikową usunięto 5 pozycji: nr 1 – orientacja tranzytywna, nr 2 – orientacja moratoryjna, nr 16 – orientacja moratoryjna, nr 17 – orientacja tranzytywna, nr 19 – orientacja moratoryjna		
Orientacja moratoryjna	0,81	$\chi^2 (df = 89; n = 1246) = 783,88;$ $AGFI = 0,87; CFI = 0,90;$ $RMSEA = 0,08$
Orientacja tranzytywna	0,85	

Pierwszym krokiem w analizie wyników było sprawdzenie jakości struktury czynnikowej pięciu zastosowanych w tym etapie kwestionariuszy (DIDS/PL; ISI-4/PL; PFQ-2/PL; DERS/PL; KPS-1/S – opis narzędzi w pkt 4) w celu wprowadzenia zmian mających na celu dodatkowe, po etapie badań pilotażowych, podniesienie ich wartości psychometrycznej.

W tabeli 2 przedstawiono współczynniki dopasowania struktury czynnikowej do danych (χ^2 , AGFI, CFI, RMSEA) oraz współczynniki rzetelności α -Cronbacha dla ostatecznej wersji poszczególnych narzędzi w całej próbie badanych uczniów wraz z informacją o pozycjach usuniętych z powodu obniżania wartości psychometrycznej danego narzędzia. Uzyskane po dokonanych zmianach wartości współczynników, zarówno dopasowania struktury czynnikowej do danych, jak i rzetelności, były zadowalające.

3. Organizacja badań

Aby spełnić zasadę respektowania dobrowolności udziału uczniów w badaniach, zorganizowano je tak, że prowadzono je w każdym semestrze w wyznaczonych dniach i badano tylko tych uczniów, którzy byli wtedy obecni w szkole oraz wyrazili zgodę na wypełnienie pakietu kwestionariuszy. Oznacza to, iż w kolejnych etapach badań nie poszukiwano kontaktu z uczniami badanymi wcześniej i nie zapraszano ich na badania poza dniem wyznaczonym dla wszystkich. Takie działania naruszałyby zasadę poufności. Ten zabieg spowodował jednak, że badana grupa uczniów podlegała wielu fluktuacjom, a grupa badana czterdziestu sześciokrotnie – do końcowych porównań podłużnych – była niewielka.

Ze wszystkimi szkołami, w których prowadzono badania, zawarto wcześniej umowy o współpracy. Umowy zawarte zostały między dyrektorem szkoły a rektorem Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dotyczyły utrzymywania kontaktu z dyrekcją szkoły w celu omawiania bieżących kwestii organizacyjnych i etycznych prowadzonych badań; prowadzenia badań wyłącznie za zgodą rodziców uczniów niepełnoletnich oraz za zgodą uczniów; przekazywania dyrekcji szkoły – gdyby tego chciała – informacji dotyczących wyników prowadzonych badań (z zachowaniem zasady anonimowości uczniów) w postaci jedynie zbiorczych raportów z każdego etapu badania; przygotowania szkolenia dla wychowawców klas oraz psychologów bądź pedagogów szkolnych – gdyby wyrazili taką potrzebę – zatrudnionych w szkołach, umożliwiającego wykorzystanie uzyskanych wyników do doskonalenia planów i form pracy wychowawczej z uczniami.

Osoba reprezentująca formalnie Instytut Psychologii UAM i organizująca badania w danej szkole w danym dniu najpierw starała się o zgodę na ich

przeprowadzenie od dyrektora szkoły oraz nauczycieli, którzy w dniu badania prowadzili lekcje. Potem uzyskiwano pisemną zgodę rodziców uczniów niepełnoletnich. Następnie przedstawiano uczniom cel badania oraz zapraszano do dobrowolnego w nich udziału. Po uzyskaniu zgody uczniów badacze rozpoczynali badania, rozdając uczniom zeszyty kwestionariuszowe (takie same co do treści, ale odrębne w formie gramatycznej dla dziewcząt i dla chłopców i oznaczone odmiennym kolorem). Uczniów pytano o zgodę na udział w badaniach przed każdym kolejnym etapem, natomiast rodzice uczniów niepełnoletnich wyrażali zgodę jednorazowo na udział ich dziecka we wszystkich sześciu etapach badań.

Aby zapewnić anonimowość, a jednocześnie móc skompletować arkusze osób, które wyraziły zgodę na udział w kolejnych badaniach (pomiarach), opracowano system kodowania arkuszy oraz oznakowania kopert, do których uczniowie wkładali je po wypełnieniu. Badania były grupowe, organizowane w klasach szkolnych w trakcie jednej 45-minutowej lekcji. Prowadzili je wcześniej przygotowani absolwenci oraz studenci IV i V roku psychologii⁵.

Po ukończeniu każdego etapu badań, a przed wprowadzeniem wyników do bazy, kwestionariusze przeglądano i do odrębnej analizy kierowano te, które nie zostały wypełnione we wszystkich pozycjach. W kolejnych etapach badań był to niewielki procent.

4. Osoby badane

4.1. Dobór i liczba badanych uczniów

Uczestnikami badań byli uczniowie poznańskich szkół ponadgimnazjalnych: sześciu zespołów szkół zawodowych i trzech liceów ogólnokształcących. Decyzję o włączeniu do badań uczniów liceów ogólnokształcących podjęto, gdy w badanych zespołach szkół zawodowych zaczęto wygaszać ścieżkę liceum profilowanego bądź liceum z klasami profilowanymi lub zamieniać je na licea o profilu ogólnym⁶. Uczniów liceum ogólnokształcącego włączono do badań

⁵ Część wyników zebranych w trakcie badań została wykorzystana w pracach magisterskich osób prowadzących badania, napisanych w latach 2014, 2015 i 2016 w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu (promotor: Anna I. Brzezińska). Część wyników została opublikowana w sześciu rozdziałach monografii pod redakcją Anny I. Brzezińskiej i Weroniki Syska (2016).

⁶ W 2011 r. została uchwalona ustawa wprowadzająca zasadnicze zmiany w strukturze kształcenia ponadgimnazjalnego. Jednym z kierunków zmian ustawy była likwidacja liceów profilowanych. Por. ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. nr 205, poz. 1206).

Tabela 3. Etapy badań i liczba osób badanych w każdym etapie

Rok szkolny	Rok szkolny					
2011/2012	2012/2013		2013/2014		2014/2015	
2012 wiosna	2012 jesień	2013 wiosna	2013 jesień	2014 wiosna	2014 jesień	2015 wiosna
Badania pilotażowe	Badania właściwe					
	Pomiar 1	Pomiar 2	Pomiar 3	Pomiar 4	Pomiar 5	Pomiar 6
$n = 2012$	$n = 1033$	$n = 1452$	$n = 2410$	$n = 2088$	$n = 2414$	$n = 2017$
57,5 % kobiet	50,9% K	53,0% K	54,2% K	54,0 % K	55,2% K	56,9% K
Gimnazja, szkoły ponadgim- nazjalne, szkoły policjalne, studia lic. i mgr	Sześć zespołów szkół zawodowych, a w ich ramach zasadnicze szkoły zawodowe [ZSZ], technika [TEC], licea [L(Z)]					
	Trzy licea ogólnokształcące [LO]					

od etapu trzeciego (tj. od roku szkolnego 2013/2014; pomiar pierwszy – jesień 2013) – por. tabela 3.

Badaniom poddawano każdorazowo wszystkich uczniów obecnych w wyznaczonym do badań dniu w szkole, którzy wyrazili zgodę na udział w nich. Spowodowało to, iż w skład grupy badanej wchodziłi zawsze uczniowie klas I, II i III (oraz IV w technikach) niezależnie od tego, czy byli badani w którymś z poprzednich etapów, czy nie. Zatem – poza pierwszym etapem – w każdym kolejnym grupa składała się z osób badanych po raz pierwszy i kolejny.

Istotnym czynnikiem zakłócającym badania była duża fluktuacja uczniów, szczególnie w zasadniczych szkołach zawodowych i technikach, wynikająca przede wszystkim z konieczności realizowania w trakcie roku szkolnego zajęć praktycznych i praktyk zawodowych poza szkołą, ale także z rezygnacji z nauki w trakcie roku szkolnego oraz z wagarowania.

4.2. Liczba uczniów w porównaniach poprzecznych i czasowo-sekwencyjnych

Tabela 4 pokazuje, że grupy do porównań poprzecznych (dane w pionie, oddzielnie dla każdego z sześciu pomiarów) były bardzo liczne i w każdym etapie podobnie zróżnicowane ze względu na rodzaj szkoły i liczbę uczniów w klasach od pierwszej do ostatniej w danym rodzaju szkoły. Odsetek kobiet w kolejnych etapach wynosił od 50,9% (etap 1) do 56,9% (etap 6). Był on podobny w poszczególnych rodzajach szkół.

Tabela 4. Liczba uczniów badanych w etapach nr 1-6 w badaniach właściwych (porównania poprzeczne)

Czas / nr pomiaru	2012 jesień		2013 wiosna		2013 jesień		2014 wiosna		2014 jesień		2015 wiosna	
	pomiar 1		pomiar 2		pomiar 3		pomiar 4		pomiar 5		pomiar 6	
Klasa / szkoła	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K
klasa I	ZSZ	72 88,9	82 90,0	120 81,7	108 77,8	92 87,0	72 84,7					
	TEC	189 36,0	235 40,0	370 34,1	370 36,2	366 36,1	297 37,0					
	L(Z)	49 57,4	91 49,5	105 45,7	96 53,1	126 35,7	69 55,1					
	LO			301 59,1	198 58,6	231 68,8	182 58,2					
Razem	kl I	310	408	896	772	815	620					
klasa II	ZSZ	98 78,6	123 70,7	89 77,5	82 76,8	108 83,3	101 80,2					
	TEC	168 31,9	163 44,8	223 39,0	201 39,3	316 38,3	295 38,3					
	L(Z)	88 67,0	137 59,1	86 54,7	88 54,5	93 48,4	86 50,0					
	LO			221 54,8	173 60,1	296 61,1	231 60,6					
Razem	kl II	354	423	619	544	813	713					
klasa III	ZSZ	115 69,6	132 73,5	88 76,1	73 71,2	74 79,7	74 82,4					
	TEC	124 29,8	152 23,7	191 35,1	193 36,3	201 38,3	177 36,7					
	L(Z)	128 50,0	140 52,1	131 60,3	138 60,9	110 56,4	82 56,1					
	LO			323 58,8	229 57,6	215 60,5	200 62,8					
Razem	kl III	367	424	733	633	600	533					
kl IV	TEC	2 -	197 26,4	162 27,3	139 26,1	186 24,2	151 37,7					
Razem w danej szkole	ZSZ	285	337	297	263	274	247					
	TEC	483	747	946	903	1069	920					
	L(Z)	265	368	322	322	329	237					
	LO	0	0	845	600	742	613					
Razem n_{og}		1033 50,9	1452 53,0	2410 54,2	2088 54,5	2414 55,2	2017 56,9					

Liczba uzyskanych danych umożliwiała zatem ustalenie wzorców podobieństw i różnic w uzyskanych profilach wyników dla: (1) uczniów różnych rodzajów szkół oraz poziomów edukacji (klas) w ramach zespołów szkół zawodowych w każdym z sześciu pomiarów (1-6), (2) uczniów liceów ogólnokształcących oraz poziomów edukacji (klas) w czterech pomiarach (3-6), (3) porównawczo uczniów zespołów szkół zawodowych i liceów ogólnokształcących oraz poziomów edukacji (klas) w czterech pomiarach (3-6).

4.3. Liczba uczniów w porównaniach ukośnych i pokoleniowo-sekwencyjnych

Liczne były także grupy do porównań ukośnych (tabela 5). Liczba uczniów klas I zbadanych w I semestrze każdego kolejnego roku szkolnego 2012/2013, 2013/2014 i 2014/2015 wynosiła odpowiednio: 310 (bez LO), 896 i 815, a w semestrze II odpowiednio: 408 (bez LO), 772 i 620. Uczniowie, których udało się przebadać dwukrotnie i których wyniki poddano analizie (zob. wyniki w rozdziale 6) to odpowiednio: 234 (bez LO), 624 i 535.

Tabela 5. Liczba uczniów klas I w badaniach właściwych w trzech kolejnych latach szkolnych (porównania ukośne)

Czas	2012 jesień semestr I		2013 wiosna semestr II		2013 jesień semestr I		2014 wiosna semestr II		2014 jesień semestr I		2015 wiosna semestr II	
	pomiar 1		pomiar 2		pomiar 3 (1)		pomiar 4 (2)		pomiar 5 (1)		pomiar 6 (2)	
Pomiar Szkoła	<i>n</i>	%K	<i>n</i>	%K	<i>n</i>	%K	<i>n</i>	%K	<i>n</i>	%K	<i>n</i>	%K
ZSZ	72	88,9	82	90,0								
TEC	189	36,0	235	40,0								
L(Z)	49	57,4	91	49,5								
LO	nie badano uczniów LO											
Razem	310		408									
ZSZ					120	81,7	108	77,8				
TEC					370	34,1	370	36,2				
L(Z)					105	45,7	96	53,1				
LO					301	59,1	198	58,6				
Razem					896		772					
ZSZ									92	87,0	72	84,7
TEC									366	36,1	297	37,0
L(Z)									126	35,7	69	55,1
LO									231	68,8	182	58,2
Razem									815		620	

Uwaga: w każdej klasie I w danym roku szkolnym były dwa pomiary – oznaczone w tabeli jako (1) i (2).

Pierwszy rodzaj porównań ukośnych to porównanie wyników z początku nauki w klasie I („kapitał początkowy”) uczniów różnych rodzajów szkół, a drugi to porównanie wyników pod koniec nauki w klasie I. Możliwe było także dokonanie porównań podłużnych i na tej podstawie ocena poziomu wzbogacenia bądź roztrwonienia kapitału początkowego, by uchwycić zmiany,

jakie zaszły w ciągu roku nauki w klasie I w każdym rodzaju szkoły, czyli porównanie w pierwszej grupie uczniów klas I (2012/2013) wyników z pomiaru pierwszego i drugiego, w drugiej grupie (2013/2014) wyników z pomiaru trzeciego i czwartego (dla nich to pomiar pierwszy i drugi), i w trzeciej grupie (2014/2015) pierwszoklasistów wyników z pomiaru piątego i szóstego (dla nich to pomiar pierwszy i drugi).

W efekcie tak złożonych porównań pokoleniowo-sekwencyjnych można było ocenić, w którym rodzaju szkoły – w ciągu jednego roku szkolnego – nastąpiły zmiany progresywne/regresywne bądź mieliśmy do czynienia ze stagnacją i czy tendencja ta była podobna w kolejnych rocznikach (kohortach) uczniów, czy nie.

4.4. Liczba uczniów w porównaniach podłużnych i przekrojowo-sekwencyjnych

Z tabeli 6 wynika, iż niewielka była grupa do podstawowego porównania podłużnego, czyli do analizy trendów zmian (w okresie trzech lat) w grupie pierwszej – uczniów z zespołów szkół zawodowych (odpowiednio dla różnych rodzajów szkół: 32%, 35% i 39% próby wyjściowej w pomiarze pierwszym), którzy w roku szkolnym 2012/2013 rozpoczynali naukę w klasie I zasadniczej szkoły zawodowej, technikum bądź liceum profilowanym czy z klasami profilowanymi. Podobnie było w grupie uczniów liceum ogólnokształcącego, którzy w roku szkolnym 2013/2014 rozpoczynali naukę w klasie I (29% próby wyjściowej) bądź II (34% próby wyjściowej) i zostali poddani badaniom – jedni i drudzy – czterokrotnie w okresie dwóch lat.

Tabela 6. Liczba osób w porównaniach podłużnych

Czas / nr pomiaru	2012 jesień		2013 wiosna		2013 jesień		2014 wiosna		2014 jesień		2015 wiosna		% próby pierwotnej z pomiaru 1
	1 – kl I		2 – kl I		3 – kl II		4 – kl II		5 – kl III		6 – kl III		
Szkoła	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	
ZSZ (kl I-III)	72	88,9	62	87,3	46	84,8	34	85,7	27	88,0	23	86,4	32%
TEC (kl I-III)	189	36,0	142	39,7	109	41,3	83	39,8	65	39,4	67	38,5	35%
L(Z) (kl I-III)	49	57,4	42	59,5	33	60,6	28	59,3	25	57,7	19	57,9	39%
Razem	310											109	35%
Nr pomiaru					1 kl I (II)		2 kl I (II)		3 kl II (III)		4 kl II (III)		
LO (kl I-II)					301	59,1	176	56,8	141	54,3	88	62,5	29%
LO (kl II-III)					221	54,8	137	62,0	99	59,6	74	60,8	34%

Porównania podłużne obejmujące sześć pomiarów dotyczyły zatem jedynie 109 uczniów (23 z zasadniczych szkół zawodowych, 67 z technikum oraz 19 z liceum) klas I z zespołów szkół zawodowych w roku szkolnym 2012/2013. Jest to 35% próby wyjściowej o $n = 310$. Porównania obejmujące cztery pomiary dotyczyły 88 uczniów klasy I w roku szkolnym 2013/2014 liceum ogólnokształcącego (29% próby wyjściowej o $n = 301$) oraz 74 uczniów klasy II liceum ogólnokształcącego w roku szkolnym 2013/2014 (34% próby wyjściowej o $n = 221$).

4.5. Płeć i wiek (klasa) badanych uczniów

W każdym pomiarze liczba chłopców i dziewcząt była w podobnej proporcji na poziomie całej próby badanej w danym momencie, choć proporcje te były zachwiane w odniesieniu do zasadniczych szkół zawodowych (więcej dziewcząt) i techników (więcej chłopców).

W każdym z sześciu zespołów szkół zawodowych podobna była proporcja uczniów klas I, II i III, uczęszczających do zasadniczej szkoły zawodowej, technikum oraz liceum profilowanego / z klasami profilowanymi. W każdym też zespole szkół najwięcej badanych było uczniami technikum. Szczegółowe dane prezentuje tabela 6.

Wiek uczniów był w niewielkim stopniu ($\eta^2 = 0,01$; $F = 9,34$; $p < 0,001$) zróżnicowany w zależności od rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej. W liceach ogólnokształcących uczestnicy badań byli w wieku 16-20 lat ($M = 17,51$; $sd = 0,90$), podobnie jak w liceach mieszczących się w zespołach szkół zawodowych ($M = 17,63$; $sd = 0,97$). Z kolei w technikach badani uczniowie mieli 16-21 lat ($M = 17,76$; $sd = 1,20$; badano bowiem także uczniów klas IV), a w zasadniczych szkołach zawodowych również 16-21 lat ($M = 17,87$; $sd = 1,05$; częstsze niż w innych szkołach powtarzanie klasy). Zaobserwowano większe zróżnicowanie wiekowe w szkołach o profilu zawodowym niż ogólnym (wartości odchylenia standardowego wynoszą odpowiednio: 0,90 dla LO i 0,97 dla L(Z) oraz 1,20 dla TEC i 1,05 dla ZSZ).

4.6. Wykształcenie rodziców badanych uczniów

Tabela 7 pokazuje wykształcenie matek i ojców badanych uczniów, którzy w kolejnych latach szkolnych rozpoczynali naukę w klasach I w różnych rodzajach szkół ponadgimnazjalnych – w zespołach szkół zawodowych i w liceach ogólnokształcących.

Tabela 7. Wykształcenie rodziców uczniów rozpoczynających naukę w klasie I w szkołach ponadgimnazjalnych w latach szkolnych: 2012/2013, 2013/2014 i 2013/2014

Kohorta, czas / nr pomiaru	Kohorta 1 2012/2013 jesień		Kohorta 2 2013/2014 jesień		Kohorta 3 2014/2015 jesień	
Szkoła / poziom wykształcenia	pomiar 1		pomiar 3 (1)		pomiar 5 (1)	
	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K
ZSZ	72	88,9	120	81,7	92	87,0
<i>Wykształcenie matki</i>	70	100,0	113	100,0	87	100,0
Podstawowe	6	8,6	9	8,0	2	2,3
Zawodowe	40	57,1	58	51,3	52	59,8
Średnie	20	28,6	34	30,1	27	31,0
Wyższe	4	5,7	12	10,6	6	6,9
<i>Wykształcenie ojca</i>	68	100,0	117	100,0	81	100,0
Podstawowe	3	4,4	9	8,4	1	1,2
Zawodowe	41	60,3	60	56,1	59	72,8
Średnie	20	29,4	30	28,0	18	22,2
Wyższe	4	5,9	8	7,5	3	3,7
TEC	189	36,0	370	34,1	366	36,1
<i>Wykształcenie matki</i>	183	100,0	349	100,0	358	100,0
Podstawowe	4	2,2	13	3,7	11	3,1
Zawodowe	69	37,7	93	26,6	99	27,7
Średnie	75	41,0	139	39,8	134	37,4
Wyższe	35	19,1	104	29,8	114	31,8
<i>Wykształcenie ojca</i>	148	100,0	344	100,0	347	100,0
Podstawowe	7	4,7	6	1,7	6	1,7
Zawodowe	75	50,7	130	37,8	140	40,3
Średnie	62	41,9	134	39,0	124	35,7
Wyższe	4	2,7	74	21,5	77	22,2
L(Z)	49	57,4	105	45,7	126	35,7
<i>Wykształcenie matki</i>	48	100,0	104	100,0	124	100,0
Podstawowe	4	8,3	1	1,0	3	2,4
Zawodowe	10	20,8	32	30,8	28	22,6
Średnie	19	39,6	34	32,7	45	36,3
Wyższe	15	31,3	37	35,6	48	38,7
<i>Wykształcenie ojca</i>	48	100,0	101	100,0	122	100,0
Podstawowe	1	2,1	4	4,0	0	0
Zawodowe	18	37,5	35	34,7	40	32,8

cd. tabeli 7

Średnie	16	33,2	36	35,6	41	33,6
Wyższe	13	27,2	26	25,7	41	33,6
L(O)			301	59,1	231	68,8
<i>Wykształcenie matki</i>			296	100,0	226	100,0
Podstawowe			5	1,7	2	0,9
Zawodowe			47	15,9	39	17,2
Średnie			108	36,5	79	34,8
Wyższe			136	45,9	107	47,1
<i>Wykształcenie ojca</i>			289	100,0	225	100,0
Podstawowe			3	1,0	3	1,3
Zawodowe			66	22,8	70	31,1
Średnie			104	36,0	60	26,7
Wyższe			116	40,1	92	40,9

Uwaga: dla każdej klasy pierwszej w danym roku szkolnym był to pomiar 1 – oznaczony w tabeli jako (1); nie wszyscy uczniowie podali informacje o wykształceniu rodziców w kwestionariuszu, stąd braki danych (w stosunku do danych podanych w tabelach 3-6)

4.7. Wykształcenie rodziców a wybór rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej

Analiza statystyczna pokazała, że w trzech porównywanych rocznikach (kohortach) uczniów klas pierwszych – z trzech kolejnych lat szkolnych (2012/2013, 2013/2014 i 2014/2015) – utrzymywała się ta sama tendencja, a mianowicie dzieci rodziców o wykształceniu podstawowym i zawodowym częściej wybierały szkoły ponadgimnazjalne o profilu zawodowym niż ogólnokształcącym, a dzieci rodziców o wykształceniu średnim i wyższym – odwrotnie. Związek wykształcenia rodziców z rodzajem wybranej szkoły był istotny, choć słaby i o podobnej sile tak w przypadku matek (tabela 8a.; V-Craméra dla kolejnych lat szkolnych: 0,22; 0,18; 0,18), jak i ojców (tabela 8b; V-Craméra: 0,15; 0,18; 0,18).

Dla wyraźniejszego ukazania związku poziomu wykształcenia matki i ojca oraz rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej wybieranej przez dziecko – absolwenta gimnazjum – utworzono dwie kategorie poziomu wykształcenia: (1) „podstawowe i zawodowe” oraz (2) „średnie i wyższe”. Rozkład procentowy uczniów, rozpoczynających naukę w klasach I w kolejnych latach szkolnych w badanych rodzajach szkół, ze względu na poziom wykształcenia matki i ojca w podziale na dwie kategorie, pokazują tabele 8c i 8d oraz wykresy 1a i 1b.

Tabela 8a. Istotność różnic w wykształceniu matek uczniów klas I różnych typów szkół ponadgimnazjalnych (% uczniów o danym poziomie wykształcenia matki)

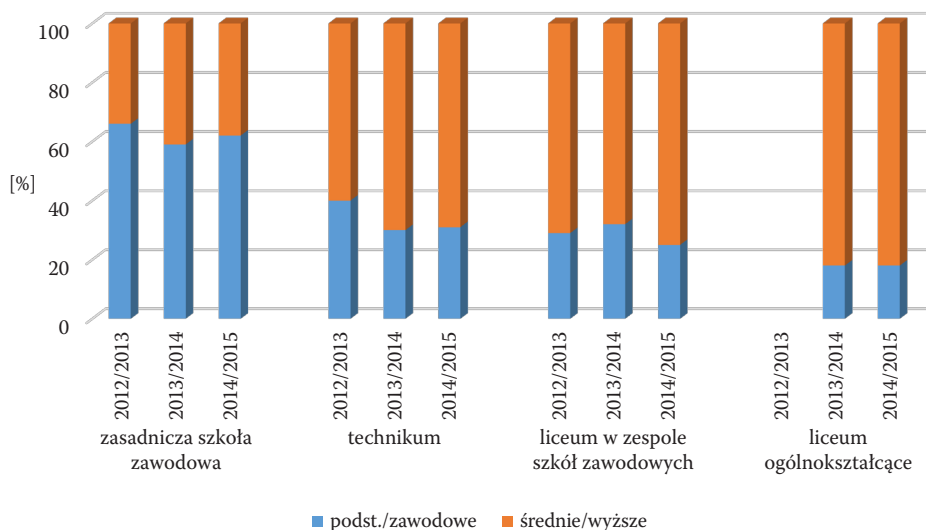
Wykształcenie matki	Kohorta 1: I klasa rok szkolny 2012/2013 <i>n</i> = 301				Kohorta 2: I klasa rok szkolny 2013/2014 <i>n</i> = 862				Kohorta 3: I klasa rok szkolny 2014/2015 <i>n</i> = 795			
	ZSZ	TEC	L(Z)	LO	ZSZ	TEC	L(Z)	LO	ZSZ	TEC	L(Z)	LO
Podstawowe	8,6	2,2	8,3		8,0	3,7	1,0	1,7	2,3	3,1	2,4	0,9
Zawodowe	57,1	37,7	20,8		51,3	26,6	30,8	15,9	59,8	27,7	22,6	17,2
Średnie	28,6	41,0	39,6		30,1	39,8	32,7	36,5	31,0	37,4	36,3	34,8
Wyższe	5,7	19,1	31,3		10,6	29,8	35,6	45,9	6,9	31,8	38,7	47,1
χ^2	28,81				86,82				77,91			
<i>p</i>	< 0,001				< 0,001				< 0,001			
V-Craméra	0,22				0,18				0,18			

Tabela 8b. Istotność różnic w wykształceniu ojców uczniów klas I różnych typów szkół ponadgimnazjalnych (% uczniów o danym poziomie wykształcenia ojca)

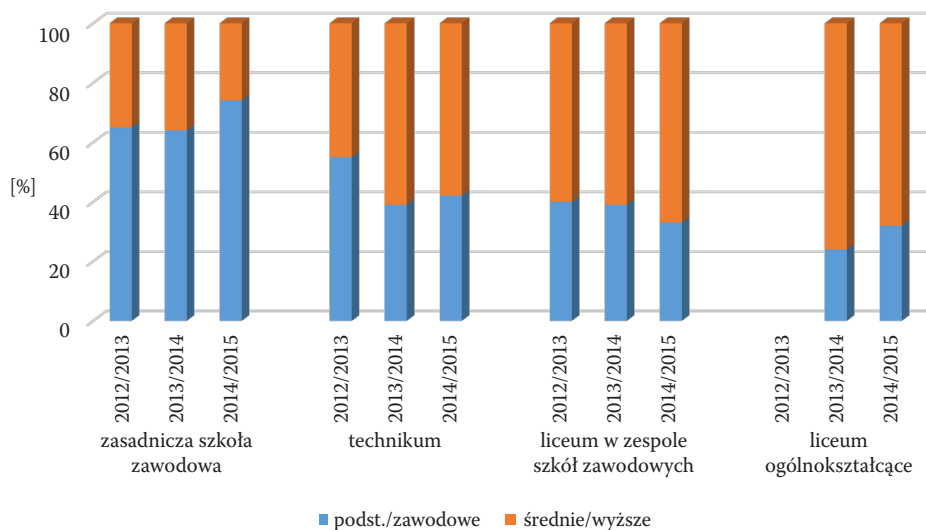
Wykształcenie ojca	Kohorta 1: I klasa rok szkolny 2012/2013 <i>n</i> = 264				Kohorta 2: I klasa rok szkolny 2013/2014 <i>n</i> = 851				Kohorta 3: I klasa rok szkolny 2014/2015 <i>n</i> = 775			
	ZSZ	TEC	L(Z)	LO	ZSZ	TEC	L(Z)	LO	ZSZ	TEC	L(Z)	LO
Podstawowe	4,4	4,7	2,1		8,4	1,7	4,0	1,0	1,2	1,7	0	1,3
Zawodowe	60,3	50,7	37,5		56,1	37,8	34,7	22,8	72,8	40,3	32,8	31,1
Średnie	29,4	41,9	33,2		28,0	39,0	35,6	36,0	22,2	35,7	33,6	26,7
Wyższe	5,9	2,7	27,2		7,5	21,5	25,7	40,1	3,7	22,2	33,6	40,9
χ^2	13,36				85,67				72,70			
<i>p</i>	< 0,05				< 0,001				< 0,001			
V-Craméra	0,15				0,18				0,18			

Tabela 8c. Rozkład (w %) uczniów klas I w badanych rodzajach szkół ze względu na poziom wykształcenia matki w kolejnych latach szkolnych

Wykształcenie matki	Kohorta 1: I klasa rok szkolny 2012/2013 <i>n</i> = 301				Kohorta 2: I klasa rok szkolny 2013/2014 <i>n</i> = 862				Kohorta 3: I klasa rok szkolny 2014/2015 <i>n</i> = 795			
	ZSZ	TEC	L(Z)	LO	ZSZ	TEC	L(Z)	LO	ZSZ	TEC	L(Z)	LO
Podst./zawodowe	65,7	39,9	29,1		59,3	30,3	31,8	17,6	62,1	30,8	25,0	18,1
Średnie / wyższe	34,3	60,1	70,9		40,7	69,6	68,3	82,4	37,9	69,2	75,0	81,9
<i>n</i>	70	183	48		113	349	104	296	87	358	124	226



Rysunek 1a. Wykształcenie matek badanych uczniów klas I w trzech kohortach (wartość n i wartości % uczniów w obu kategoriach wykształcenia podano w tabeli 8c)



Rysunek 1b. Wykształcenie ojców badanych uczniów klas I w trzech kohortach (wartość n i wartości % uczniów w obu kategoriach wykształcenia podano w tabeli 8d)

Tabela 8d. Rozkład (w %) uczniów klas I w badanych rodzajach szkół ze względu na poziom wykształcenia ojca w kolejnych latach szkolnych

Wykształcenie ojca	Kohorta 1: I klasa rok szkolny 2012/2013 <i>n</i> = 264				Kohorta 2: I klasa rok szkolny 2013/2014 <i>n</i> = 851				Kohorta 3: I klasa rok szkolny 2014/2015 <i>n</i> = 775			
	ZSZ	TEC	L(Z)	LO	ZSZ	TEC	L(Z)	LO	ZSZ	TEC	L(Z)	LO
Podst./zawodowe	64,7	55,4	39,6		64,5	39,5	38,7	23,8	74,0	42,0	32,8	32,4
Średnie / wyższe	35,3	44,6	60,4		35,5	60,5	61,3	76,1	25,9	57,9	67,2	67,6
<i>n</i>	68	148	48		117	344	101	289	81	347	122	225

5. Narzędzia badań

5.1. Narzędzia stosowane w kolejnych etapach badań

Analizom statystycznym poddano wyodrębnione – na podstawie profilu pięciu wymiarów rozwoju tożsamości – w porównywanych grupach uczniów statusy tożsamości (zmienna *Y*) oraz ich zakładane korelaty (porównania poprzeczne) bądź determinanty (porównania podłużne) poznawcze, emocjonalne i społeczne (zmienna *X*). Tabela 9 pokazuje, w którym pomiarze zastosowano dane narzędzie badawcze.

Tabela 9. Zastosowane w badaniach właściwych narzędzia badawcze

Status zmiennej	Narzędzie	Skala	Pomiar 1	Pomiar 2	Pomiar 3	Pomiar 4	Pomiar 5	Pomiar 6
Zmienna <i>Y</i>	DIDS/PL	1-6	x	x	x	x	x	x
<i>X</i> ₁ Korelaty poznawcze	ISI-4/PL	1-5	x	x				x
	PPD/PL	1-6						x
	RWA/PL	1-6						x
<i>X</i> ₂ Korelaty emocjonalne	PFQ-2/PL	1-5	x	x	x	x	x	x
	DERS/PL	1-5	x	x		x		
	ERQ/PL	1-5			x	x	x	
	SRW/PL	1-5			x	x	x	
	A-DES/PL	0-10			x	x	x	
<i>X</i> ₃ Korelaty społeczne	ISRI/PL	1-5					x	x
	KPS-1/S	1-5	x	x		x		x
	SWLS/PL	1-6						x

Podstawowym narzędziem badawczym służącym ustaleniu poziomu napełnienia wymiarów rozwoju tożsamości oraz określeniu na podstawie ich konfiguracji (profilu) rodzaju statusu tożsamości była *Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości* (DIDS – *Dimensions of Identity Development Scale*) autorstwa badaczy z Uniwersytetu w Leuven – Koena Luyckxa i jego zespołu (Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vansteenkiste i Smits, Goossens, 2008) w polskiej adaptacji Anny I. Brzezińskiej i Konrada Piotrowskiego (DIDS/PL; Brzezińska i Piotrowski, 2010; por. Brzezińska i Piotrowski, 2009; Piotrowski 2013a). Skala DIDS/PL została zastosowana w każdym z sześciu pomiarów (por. tabela 9).

Korelatów poznawczych tożsamości dotyczyły trzy kwestionariusze. Pierwszy z nich to *Kwestionariusz Stylów Przetwarzania Problemów Tożsamościowych* (ISI – *Identity Style Inventory*) Michaela Berzonsky'ego (1992) w polskiej adaptacji Alicji Senejko i Ewy Kręglickiej-Forysiak (wersja ISI-4/PL; opis procedury adaptacji: Senejko, 2010). Drugi kwestionariusz to *Skala Potrzeby Poznawczego Domknięcia* (w wersji skróconej) – PPD/PL, autorstwa Małgorzaty Kossowskiej i in. (2012), natomiast trzeci to powszechnie stosowana *Skala Prawicowego Autorytaryzmu* – RWA/PL, autorstwa Roberta Altemeyera (por. Radkiewicz, 2011).

Korelatów emocjonalnych dotyczyło pięć narzędzi – wszystkie w polskiej adaptacji Tomasza Czuba. Były to: (1) *Kwestionariusz Uczuć Osobistych* (PFQ 2 – *Personal Feelings Questionnaire*) autorstwa Davida Hardera (1995; por. Harder i Zalma, 1990; wersja PFQ-2/PL: Czub, 2012b); (2) *Skala Trudności w Regulacji Emocji* (*Difficulties in Emotion Regulation Scale*; Gratz, Roemer, 2004; wersja DERS/PL: Czub, 2012a); (3) *Kwestionariusz Regulacji Emocji* (ERQ/PL – *Emotion Regulation Questionnaire*; wersja ERQ/PL: Czub, 2013b); (4) *Skala Ruminacji Wstydu*, opracowana na podstawie kwestionariusza SARI (*Sadness and Anger Rumination Inventory*; Peled, Moretti, 2010) przez Tomasza Czuba (SRW/PL: Czub, 2013c); (5) *Skala Doświadczeń Dysocjacyjnych dla Adolescentów* – wersja skrócona (*Adolescent Dissociative Experiences Scale*; Smith, Carlson, 1996; wersja A-DES/PL: Czub, 2013d).

Do pomiaru korelatów społecznych użyto trzech narzędzi: (1) *Kwestionariusza Partycypacji Społecznej* – KPS-1/S (wersja skrócona) autorstwa Anny I. Brzezińskiej, Szymona Hejmanowskiego i Małgorzaty Rękosiewicz (opis: Rękosiewicz, 2013); (2) kwestionariusza o nazwie *Indeks Rozwiązania Kryzysu Tożsamości* Jamesa Côté (ISRI – *Identity Stage Resolution Index*; Côté, 1996, 1997; por. także 2002) w polskiej adaptacji Konrada Piotrowskiego i Anny I. Brzezińskiej (ISRI/PL: Piotrowski i Brzezińska, 2015a; 2015b; również Piotrowski 2015a; 2015b); (3) *Skali Satysfakcji z Życia* (SWLS – *Satisfaction With Life Scale*; Diener i in., 1985) w polskiej adaptacji Zygryda Juczyńskiego (SWLS/PL; 2009).

5.2. Opis narzędzi badań

SKALA WYMIARÓW ROZWOJU TOŻSAMOŚCI (DIDS/PL)

Podstawowym narzędziem służącym ustaleniu poziomu natężenia wymiarów rozwoju tożsamości oraz określeniu na podstawie ich konfiguracji (profilu) rodzaju statusu tożsamości był belgijski kwestionariusz w polskiej adaptacji DIDS/PL (Brzezińska i Piotrowski, 2010⁷). Po pierwszym etapie badań zrealizowanych w ramach projektu (jesień 2012) wykonano konfirmacyjną analizę czynnikową i uzyskano zadowalające parametry: χ^2 ($df = 243$; $n = 1251$) = 1856; $AGFI = 0,86$; $CFI = 0,89$; $RMSEA = 0,07$ oraz obliczono wskaźniki rzetelności α -Cronbacha. Wynosiły one: eksploracja wszerz 0,72; podejmowanie zobowiązań 0,90; eksploracja w głąb 0,64; identyfikacja ze zobowiązaniem 0,82; eksploracja ruminacyjna 0,83.

Skala DIDS/PL składa się z 25 pozycji – po pięć dla każdego wymiaru rozwoju tożsamości: (1) eksploracja wszerz: zakres, w jakim jednostka poszukuje różnych alternatyw w odniesieniu do swoich celów, wartości i przekonań (rzetelność w pomiarze szóstym projektu: $\alpha = 0,76$; $n = 2020$), (2) podejmowanie zobowiązań: zakres, w jakim jednostka dokonała wyborów i zobowiązań w zakresie kwestii ważnych dla rozwoju tożsamości (rzetelność: $\alpha = 0,91$; $n = 2030$), (3) eksploracja w głąb: pogłębiona ocena już podjętych decyzji i dokonanych wyborów (czyli już podjętych zobowiązań) w celu stwierdzenia stopnia, w jakim te zobowiązania spełniają osobiste standardy jednostki (rzetelność: $\alpha = 0,69$; $n = 2017$), (4) identyfikacja ze zobowiązaniami: stopień, w jakim jednostka identyfikuje się z dokonanymi wyborami i podjętymi zobowiązaniami; skala odnosi się do ich internalizacji oraz poczucia pewności, iż dokonane wybory były czy są nadal odpowiednie (rzetelność: $\alpha = 0,84$; $n = 2015$), (5) eksploracja ruminacyjna: natężenie obaw jednostki i doświadczanych przez nią problemów w angażowaniu się w ważne dla rozwoju tożsamości obszary; wysoki wynik może wskazywać na duże natężenie tzw. zamętu tożsamościowego w fazie doświadczania kryzysu tożsamości (rzetelność: $\alpha = 0,80$; $n = 2026$).

Na podstawie układu (profilu) pięciu wymiarów metodą analizy skupień (por. Gore, 2000) ustala się status tożsamości. Wskazuje on na poziom uformowania tożsamości i pozwala określić, w jakiej fazie rozwiązywania kryzysu tożsamości znajduje się dana osoba: (1) w fazie przedkryzysowej, kiedy nie podejmuje jeszcze systematycznych działań służących zebraniu informacji dotyczących *Ja* i podejmowaniu decyzji dotyczących przyszłości – jest to typ

⁷ Po serii trzech badań, przeprowadzonych w 2016 r., opracowana została nowa wersja narzędzia DIDS/PL-R (Piotrowski i Brzezińska, w recenzji).

tożsamości nieuformowanej, dla której charakterystyczny jest niski poziom wszystkich pięciu wymiarów rozwoju tożsamości; (2) w fazie podejmowania prób rozwiązania kryzysu tożsamości, czyli w fazie moratoryjnej, kiedy nasilają się działania eksploracyjne, także eksploracja ruminacyjna, ale niewielka jest częstość zachowań związanych z dokonywaniem wyboru i podejmowaniem decyzji – jest to tożsamość moratoryjna; (3) w fazie postkryzysowej, kiedy tożsamość stabilizuje się w jakiejś formie (tożsamość uformowana). Może ona przyjąć dwie postaci. Pierwsza to status przejścia, charakteryzujący się niewielką częstością zachowań eksploracyjnych i poczuciem dokonania już odpowiedniego dla siebie wyboru, najczęściej pod naciskiem czy wpływem otoczenia albo z przekonania, że wybory dokonane przez osoby znaczące („wzory”) są dobre. Druga postać to status osiągnięcia, dla którego charakterystyczne są liczne działania eksploracyjne, samodzielne dokonywanie wyborów, podejmowanie decyzji i przyjmowanie związanych z nimi zobowiązań.

SKALA POTRZEBY POZNAWCZEGO DOMKNIECIA (PPD/PL)
I SKALA ZDECYDOWANIA Z/PL

Kwestionariusz oparty jest na koncepcji Donny M. Webster i Arie W. Kruglanskiego (1994), którzy stworzyli konstrukt „poznawczego domknięcia” w celu wyjaśnienia istniejącego między ludźmi różnicowania w zakresie dążenia do posiadania pewnej, redukującej poczucie niepewności wiedzy. Polskiej adaptacji narzędzia, zawierającego w wersji oryginalnej 32 pozycje i opracowania wersji skróconej (15 pozycji) dokonała Małgorzata Kossowska z zespołem (Kossowska, Hanusz i Trejtowicz, 2012).

W naszym badaniu wykorzystano wersję skróconą (15 pozycji). Narzędzie pozwala na pomiar czterech wymiarów potrzeby poznawczego domknięcia: (1) nietolerancja wieloznaczności (3 pozycje), czyli preferowanie sytuacji jasnych i pewnych (rzetelność w badaniach Kossowskiej i in.: 0,52; $n = 1754$, dane zagregowane uzyskane od osób dorosłych – studentów i nie studentów; średni wiek 40 lat; w naszych badaniach w pomiarze szóstym z 2015 r.: 0,58; $n = 2021$; uczniowie szkół ponadgimnazjalnych w wieku 16-21 lat), (2) preferowanie porządku (3 pozycje), czyli skłonność do działania zgodnego z regułami, do dyscypliny i prowadzenia uporządkowanego życia (rzetelność odpowiednio: 0,80; $n = 1754$ i 0,70; $n = 2009$), (3) preferowanie przewidywalności (3 pozycje), czyli preferowanie sytuacji oraz osób znanych i przewidywalnych (rzetelność odpowiednio: 0,74; $n = 1754$ i 0,63; $n = 2019$), (4) zamkniętość umysłu (3 pozycje), czyli skłonność do formułowania szybkich i pewnych sądów, unikania niejednoznaczności i unikania ujmowania problemu z wielu perspektyw (rzetelność odpowiednio: 0,63; $n = 1754$ i 0,58; $n = 2017$) oraz odrębny czynnik

„zdecydowanie” (3 pozycje), czyli skłonność do zdecydowanego podejmowania decyzji, brak wahania w rozwiązywaniu problemów (rzetelność odpowiednio: 0,65; $n = 1754$ i 0,61; $n = 2015$).

Jak wynika z analiz przeprowadzonych przez Kossowską i in. (Kossowska, Hanusz, Trejtowicz, 2012), skala „zdecydowania” nie koreluje z wynikiem ogólnym PPD/PL ($r = 0,012$), co potwierdzają też nasze wyniki ($r = 0,086$). Kossowska i współpracownicy w konkluzji stwierdzają, że opracowana przez nich skrócona wersja narzędzia

[...] ma strukturę dwuczynnikową, z których jeden wiernie oddaje oryginalny, motywacyjny charakter konstruktów opisanego przez Kruglanskiego (1980) [czynnik „zdecydowanie” – AB], a drugi odnosi się do poznawczego procesu domykania (Kossowska, Hanusz i Trejtowicz, 2012, s. 86).

SKALA PRAWICOWEGO AUTORYTARYZMU

Jest to powszechnie wykorzystywane narzędzie do pomiaru autorytaryzmu opracowane przez Roberta Altemeyera (*Right-Wing Authoritarianism Scale* – RWA; por. uwagi krytyczne: Radkiewicz, 2012). W myśl tej koncepcji autorytaryzm, który definiowany jest jako uległość wobec ustanowionej władzy, zachowania agresywne podejmowane w imieniu tej władzy i konwencjonalizm zachowań społecznych, jest jedną z cech osobowości w dużym stopniu wyznaczającą zachowania w przestrzeni społecznej i oddziałującą na interpretację napływających informacji.

W badaniach przeprowadzonych przez Monikę Grzesiak-Feldman (2012) w 2009 r. na grupie 368 studentów (średni wiek 22 lata) uzyskano wskaźnik rzetelności dla całej skali (12 pozycji) dla wersji skróconej α -Cronbacha = 0,67. Kossowska i in. (Kossowska, Hanusz i Trejtowicz, 2012) na grupie 347 osób uzyskali wartość $\alpha = 0,80$ (dla 11 pozycji). Piotr Radkiewicz (2011) z kolei przeprowadził analizę wyników z użyciem tego kwestionariusza (w wersji 20 pozycji), otrzymanych od 400 osób bardzo zróżnicowanych wiekowo – od 18 do ponad 60 lat. Rzetelność według wskaźnika α -Cronbacha wyniosła 0,80. W wyniku analiz trafności autor doszedł jednak do wniosku, że narzędzie to zawiera

[...] ogromny ładunek konserwatywno-tradycjonalistycznego światopoglądu [i] [...] można uznać, że praktyczna użyteczność skali RWA jest więcej niż wątpliwa (Radkiewicz, 2011, s. 97).

W etapie szóstym naszych badań zastosowaliśmy także skróconą wersję (12 pozycji) narzędzia i obliczaliśmy jedynie wynik ogólny. Rzetelność wynio-

sła zaledwie 0,49 ($n = 1955$). Uzyskany wskaźnik rzetelności nie pozwala mieć zaufania do otrzymanych wyników. Tak niską rzetelność można w pewnym stopniu wyjaśnić trudnościami w rozumieniu treści pozycji kwestionariusza. Mogły one wynikać z młodego wieku większości badanych (16-18 lat). W żadnym z wyżej cytowanych badań uczestnikami nie były osoby w tym wieku. Drugi powód trudności w rozumieniu treści pozycji mógł wynikać z tego, iż nie byli to studenci. Jedynie część z naszych badanych była uczniami liceum ogólnokształcącego (30%), większość zaś była uczniami szkół o profilu zawodowym (70%; w tym z zasadniczych szkół zawodowych – 12%, z technikum – 46% i z liceum w ramach zespołów szkół zawodowych – 12%).

KWESTIONARIUSZ STYLÓW PRZETWARZANIA PROBLEMÓW TOŻSAMOŚCIOWYCH (ISI-4/PL)

Polskiej adaptacji kwestionariusza ISI-4 (*Identity Style Inventory*) autorstwa Michaela D. Berzonsky'ego (1992) dokonały Alicja Senejko i Ewa Kręglićka-Forysiak (opis procedury adaptacji: Senejko, 2010). Kwestionariusz ISI opiera się na społeczno-poznawczym modelu przetwarzania informacji. Punktem wyjścia do jego przygotowania był model stylu tożsamości (*The Identity Style Paradigm*), w którym Berzonsky rozwija koncepcję Jamesa E. Marcii (1966) z perspektywy konstruktywistyczno-społecznej. Głównym obszarem zainteresowań autora były różnice w przetwarzaniu informacji dotyczących *Ja*.

Berzonsky wyróżnił trzy style przetwarzania informacji tożsamościowych: (1) styl informacyjny: charakteryzuje osoby, które są autorefleksyjne, eksplorują otoczenie, chcąc lepiej poznać siebie i aktywnie poszukują informacji odnoszących się do *Ja*, (2) styl normatywny: dotyczy osób, które przejmują oczekiwania, wartości, przepisy roli od znaczących dla nich osób, a ich głównym celem jest ochrona tak ukształtowanych własnych poglądów na życie, (3) styl dyfuzyjno-unikowy: charakteryzuje się zwlekaniem, odsuwaniem podejmowania problemów na później, niechęcią do konfrontowania się, akceptacji i radzenia sobie z nieprzyjemnymi sytuacjami, problemami osobistymi i konfliktami tożsamościowymi.

Rzetelność według wskaźnika α -Cronbacha, obliczona przez autorki polskiej adaptacji na podstawie danych z sześciu przeprowadzonych badań, przedstawia się następująco: dla stylu informacyjnego od 0,73 do 0,85; dla stylu normatywnego od 0,67 do 0,79; dla stylu dyfuzyjno-unikowego od 0,63 do 0,77. Za zgodą autorek polskiej adaptacji i przy akceptacji autora wersji oryginalnej kwestionariusz skrócono do 13 pozycji, kierując się wskaźnikami rzetelności w badaniach pilotażowych do naszego projektu.

Po pierwszym etapie badań w ramach projektu wykonano konfirmacyjną analizę czynnikową i uzyskano zadowalające parametry: χ^2 ($df = 113$; $n = 1249$) = 569,95; $AGFI = 0,93$; $CFI = 0,91$; $RMSEA = 0,06$. Obliczone wtedy wskaźniki rzetelności wynosiły: dla stylu informacyjnego 0,73, dla stylu normatywnego 0,64, a dla stylu dyfuzyjno-unikowego 0,59. W badaniach w ostatnim, szóstym, pomiarze rzetelność skali stylu informacyjnego (wybrano 5 pozycji) wyniosła $\alpha = 0,81$ ($n = 2025$), stylu normatywnego (wybrano 4 pozycje) $\alpha = 0,73$ ($n = 2029$), a stylu dyfuzyjno-unikowego (wybrano 4 pozycje) $\alpha = 0,69$ ($n = 2028$).

KWESTIONARIUSZ UCZUĆ OSOBISTYCH (PFQ-2/PL)

Do oceny poziomu ważnych emocji samoświadomościowych, regulujących m.in. relacje społeczne jednostki, takich jak poczucie wstydu i winy, zastosowano kwestionariusz PFQ-2 (*Personal Feelings Questionnaire*) autorstwa Davida Hardera w polskiej adaptacji Tomasza Czuba i Anny I. Brzezińskiej (Czub, 2012b). Pierwszą wersję kwestionariusza (PFQ) jego twórca poddał badaniom w 1987 r., a wyniki badań potwierdziły wysoką trafność i rzetelność narzędzia (Harder i Lewis, 1987). Zrewidowana wersja kwestionariusza (PFQ-2) opracowana została w 1990 r. (Harder i Zalma, 1990). Zwiększono wtedy listę pozycji w kwestionariuszu z 10 do 22.

W polskiej adaptacji narzędzia znalazło się 13 pozycji ze skali oryginalnej (usunięto pozycje buforowe i pozycje o najniższych wskaźnikach rzetelności). Konfirmacyjna analiza czynnikowa wykonana po badaniach pilotażowych dała zadowalające wyniki: χ^2 ($df = 64$; $n = 1238$) = 344,97; $AGFI = 0,94$; $CFI = 0,96$; $RMSEA = 0,06$. Rzetelność skali poczucia wstydu wynosiła $\alpha = 0,87$, a poczucia winy $\alpha = 0,82$. W wyniku analiz stworzono ostatecznie narzędzie o 17 pozycjach. Siedem pozycji badało poczucie wstydu (poczucie zakłopotania, upokorzenia, wrażenie, że jest się obiektem uwagi innych) i skala ta miała wskaźnik rzetelności w ostatnim, szóstym, pomiarze $\alpha = 0,87$ ($n = 2014$). Sześć pozycji tworzyło skalę poczucia winy (wyrzuty sumienia i odczuwanie żalu) o rzetelności $\alpha = 0,83$ ($n = 2016$). Ponadto dodano cztery pozycje badające inną ważną emocję samoświadomościową – poczucie dumy (odczuwanie zadowolenia z własnych osiągnięć) i skala ta miała wskaźnik rzetelności $\alpha = 0,86$ ($n = 2024$)⁸.

⁸ Poczucie wstydu i winy na etapie badań pilotażowych było badane także kwestionariuszem TOSCA-A/PL w polskiej adaptacji Tomasza Czuba (2012c). Mimo wysokich wskaźników rzetelności ($n = 1014$; wstyd: $\alpha = 0,82$; wina: $\alpha = 0,82$) zrezygnowaliśmy z dalszego stosowania tego kwestionariusza w takiej postaci, jak w etapie pilotażowym. Kwestionariusz, oparty na tzw. scenariuszowej koncepcji odpowiedzi, okazał się zbyt długi i męczący dla badanych uczniów, ale przede wszystkim zbyt trudny pod wzglę-

KWESTIONARIUSZ PARTYCYPACJI SPOŁECZNEJ (KPS-1/S)

Kwestionariusz został opracowany przez Annę I. Brzezińską, Małgorzatę Rękosiewicz i Szymona Hejmanowskiego (2012; opis i parametry psychometryczne: Rękosiewicz, 2013) na podstawie koncepcji dwóch orientacji życiowych i czterech typów partycypacji społecznej, kształtujących się w okresie przejścia od adolescencji do dorosłości, autorstwa Hansa Merkena, Dagmar Bergs-Winkels oraz Heinza Reindersa i Petry Butz (Merkena i Butz, 1999; Reinders, Bergs-Winkels, Butz i Claßen, 2001; Reinders i Butz, 2001; por. polskie badania według tej koncepcji, ale za pomocą innego narzędzia: Mianowska, 2008).

Kwestionariusz pozwala określić natężenie dwóch rodzajów orientacji życiowej. Są to: (1) orientacja moratoryjna (10 pozycji) (niem. *gegenwartso-orientierte Entaflutung*): za zachowania wartościowe (i przez to podejmowane) uznaje się te, które dają natychmiastową gratyfikację, (2) orientacja tranzytywna (10 pozycji) (niem. *Transition*): nastawienie na dążenie do osiągnięcia celów ulokowanych w przyszłości – w dorosłości. Na podstawie natężenia obu orientacji życiowych można określić typ partycypacji społecznej: A. marginalizacyjny – oba wymiary o niskim natężeniu, B. segregacyjny – silny wymiar moratoryjny, słaby tranzytywny, C. asymilacyjny – silny wymiar tranzytywny, słaby moratoryjny, D. integracyjny – oba wymiary o wysokim natężeniu.

Kwestionariusz KPS opracowano w czterech wersjach: dla grupy wiekowej młodszej, czyli w wieku 13-19 lat (wczesna i późna adolescencja – uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych) – KPS-1 oraz dla grupy wiekowej starszej, czyli w wieku 20-35 lat (wyłaniająca się i wczesna dorosłość) – KPS-2, a także w wersji skróconej – KPS-S oraz w wersji pełnej – KPS-P. W badaniach pilotażowych w 2012 r. z użyciem wersji KPS-1/S w wyniku zastosowania konfirmacyjnej analizy czynnikowej otrzymaliśmy zadowalające parametry: χ^2 ($df = 89$; $n = 1246$) = 783,88; $AGFI = 0,87$; $CFI = 0,90$; $MSEA = 0,08$. W szóstym etapie projektu także zastosowano wersję skróconą i uzyskano wysokie wskaźniki rzetelności: dla orientacji życiowej moratoryjnej $\alpha = 0,81$ ($n = 1984$), a dla orientacji tranzytywnej $\alpha = 0,83$ ($n = 2008$).

dem sposobu odpowiadania (szczególnie dla uczniów zasadniczych szkół zawodowych i uczniów klas I, czyli najmłodszych we wszystkich rodzajach szkół). Po ponownej analizie różnych koncepcji emocji samoświadomościowych dodaliśmy do podstawowej wersji kwestionariusza PFQ-2/PL pozycje badające poczucie dumy, kolejną ważną dla regulacji zachowania emocję (por. Czub, 2013a; Czub i Brzezińska, 2013a). Kwestionariusz TO-SCA-A/PL po znacznym skróceniu i modyfikacjach sposobu odpowiadania został włączony do badań w etapie trzecim, czwartym i piątym, nastawionych szczególnie na emocjonalne korelaty statusu tożsamości. Tutaj nie wykorzystujemy jego wyników.

INDEKS ROZWIĄZANIA KRYZYSU TOŻSAMOŚCI (ISRI/PL)

Zastosowano kwestionariusz autorstwa Jamesa Côté (*Identity Stage Resolution Index*; Côté, 1997) w polskiej adaptacji Konrada Piotrowskiego i Anny I. Brzezińskiej (Piotrowski i Brzezińska, 2015; Piotrowski 2015). Côté (1996, 2002) stworzył to narzędzie, by zweryfikować skonstruowany przez siebie model kapitału tożsamości. Rozwiązanie kryzysu tożsamości wiąże się według niego z ukształtowaniem poczucia bycia częścią społeczności osób dorosłych. Na to ogólne poczucie składa się cząstkowe poczucie bycia już osobą dorosłą (ang. *adult identity*) oraz drugie – poczucie integracji ze społecznością, polegające na przekonaniu, że stworzyło się już własny system wartości, określiło swój styl życia i ma się grupę osób, wśród których chce się spędzić życie (ang. *community-identity integration*). Pojawienie się (bądź nie) obu tych poczuc w efekcie rozwiązania kryzysu tożsamości uwarunkowane jest wielkością zasobów posiadanych przez jednostkę, w tym zasobów namacalnych (m.in. wykształcenie, status społeczny i ekonomiczny rodziny pochodzenia) i nienamacalnych (cechy psychospołeczne, np. samoocena, poczucie skuteczności, poczucie umiejscowienia kontroli, zobowiązania tożsamościowe w różnych domenach). Zatem posiadany przez jednostkę kapitał tożsamości (siła obu wymienionych poczuc) wiąże się z różnicami indywidualnymi w przebiegu i efektach procesu formowania się tożsamości i jest ważny dla przebiegu procesu wkraczania w dorosłość w jego wymiarze obiektywnym, tj. podejmowania dorosłych ról społecznych.

Kwestionariusz ISRI/PL, tak jak i narzędzie oryginalne, składa się z 7 pozycji tworzących dwie skale: (1) skala badająca stopień, w jakim osoba badana ma poczucie bycia dorosłą (3 pozycje) – rzetelność w etapie szóstym badań w 2015 r.: $\alpha = 0,75$; $n = 2029$ i (2) skala badająca poczucie znalezienia już swojego miejsca w dorosłym świecie społecznym: rzetelność: $\alpha = 0,67$; $n = 2027$.

SKALA SATYSFAKCJI Z ŻYCIA (SWLS/PL)

Jest to krótka skala (*Satisfaction With Life Scale*; Diener i in., 1985), w polskiej adaptacji Zygfryda Juczyńskiego (2009), do pomiaru ogólnego poczucia zadowolenia z życia. Narzędzie składa się z 5 pozycji mierzących jeden konstrukt. Rzetelność w naszych badaniach z 2015 r. jest wysoka i wynosi 0,82 ($n = 2018$).

Krótki opis zawartości wszystkich zastosowanych narzędzi przedstawia tabela 10.

Tabela 10. Narzędzia zastosowane w badaniach właściwych: obszary badań i skale

Liczba pozycji	Nazwa narzędzia – badany obszar – skale
1. <i>Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości – DIDS/PL</i>	
25	Pięć wymiarów rozwoju tożsamości: - eksploracja wszerg (5 pozycji): zakres, w jakim jednostka poszukuje różnych alternatyw w odniesieniu do swoich celów, wartości i przekonań - pojemmowanie zobowiązań (5 pozycji): zakres, w jakim jednostka dokonała wyborów i zobowiązań w zakresie kwestii ważnych dla rozwoju tożsamości - eksploracja w głębi (5 pozycji): pogłębiona ocena już podjętych decyzji i dokonanych wyborów (czyli już podjętych zobowiązań) w celu stwierdzenia stopnia, w jakim te zobowiązania spełniają osobiste standardy - identyfikacja ze zobowiązaniami (5 pozycji): stopień, w jakim jednostka identyfikuje się z dokonanymi wyborami i podjętymi zobowiązaniami; skala odnosi się do ich internalizacji oraz poczucia pewności, iż dokonane wybory były/są odpowiednie - eksploracja ruminacyjna (5 pozycji): natężenie obaw jednostki i doświadczanych przez nią problemów w angażowaniu się w ważne dla rozwoju tożsamości obszary; może wskazywać na natężenie kryzysu tożsamości Układ wyników na pięciu wymiarach (profil) pozwala na ustalenie rodzaju statusu tożsamości. KORELATY POZNAWCZE
2. <i>Skala Potrzeby Poznawczego Domknięcia – PPD/PL i Skala Zdecydowania</i>	
15	Skrócona, składająca się z 15 pozycji, wersja PPD/PL pozwala na pomiar funkcjonowania motywowanego poznawczą potrzebą posiadania jasnej i pewnej wiedzy redukującej poczucie niepewności. Narzędzie składa się z pięciu skal mierzących różne aspekty potrzeby poznawczego domknięcia, pozwala także na uzyskanie wyniku ogólnego: - niecierancja wieloznaczności (3 pozycje): preferowanie sytuacji jasnych i pewnych - preferowanie porządku (3 pozycje): skłonność do działania zgodnego z regułami, dyscypliny, prowadzenia uporządkowanego życia - preferowanie przewidywalności (3 pozycje): preferowanie sytuacji oraz osób znanych i przewidywalnych - zamkniętość umysłowa (3 pozycje): skłonność do formułowania szybkich i pewnych sądów, unikania niejednoznaczności i ujmowania problemu z wielu perspektyw - zdecydowanie (3 pozycje): skłonność do zdecydowanego podejmowania decyzji, brak wahania w rozwiązywaniu problemów <i>Skala Prawicowego Autorytaryzmu – RWA/PL</i>
12	Pomiar nasilenia prawicowego autorytaryzmu, rozumianego jako skłonność do uległości względem autorytetów, konwencjonalizmu (wyznaczanie konwencjonalnych norm i wartości) oraz agresji względem osób niewyznających tradycyjnych wartości, związanych z ideologią konserwatywną. Zastosowano skróconą wersję narzędzia składającą się z 12 pozycji mierzących jeden konstrukt.

4. <i>Inwentarz Stylów Tożsamości</i> – wersja eksperymentalna – ISI-4/PL	
Trzy style poznawczego przetwarzania problemów tożsamościowych + skala dodatkowa:	
17	1. styl informacyjny (5 pozycji): charakteryzuje osoby, które są autorefleksyjne, eksplorują otoczenie, chcą lepiej poznać siebie i aktywnie poszukują informacji odnoszących się do <i>ja</i>
	2. styl normatywny (4 pozycje): dotyczy osób, które przejmują oczekiwania, wartości, <u>przepisy</u> od znaczących dla nich osób, a ich głównym celem jest ochrona tak ukształtowanych własnych poglądów na życie
	3. styl dyfuzyjno-unikowy (4 pozycje): charakteryzuje się zwlekaniem, odsuwaniem problemów na później, niechęcią do konfrontowania się, akceptacji i radzenia sobie z nieprzyjemnymi sytuacjami, problemami osobistymi i konfliktami tożsamościowymi
	4. zaangażowanie (4 pozycji): dostarcza poczucia celu i kierunku działania, służy jako podstawa monitorowania zachowania i generowania informacji zwrotnych
KORELATY EMOCJONALNE	
5. <i>Kwestionariusz Uczuć Osobistych</i> – PFQ-2/PL	
Tendencja do doświadczania wstydu i poczucia winy – trzy skale (+ dwa pytania buforowe):	
19	1. tendencja do doświadczania wstydu (7 pozycji): poczucie zakłopotania, upokorzenia, wrażenia, że jest się obiektem uwagi innych
	2. tendencja do doświadczania poczucia winy (6 pozycji): wyrzuty sumienia i odczuwanie żalu
	3. tendencja do doświadczania poczucia dumy (4 pozycje): odczuwanie dumy z osiągnięć
6. <i>Skala Trudności w Regulacji Emocji</i> – DERS/PL*	
Sześć wymiarów trudności w zakresie regulacji emocji:	
23	1. nieakceptowanie reakcji emocjonalnych (4 pozycje): wtórne negatywne reakcje emocjonalne w sytuacji doświadczania negatywnych emocji oraz brak akceptacji emocji negatywnych
	2. trudności w realizacji zachowań ukierunkowanych na cel (4 pozycje): trudności w utrzymaniu koncentracji na celu i jego osiągnięciu w sytuacji doświadczania negatywnych emocji
	3. trudności w kontroli impulsów (4 pozycje): trudności w utrzymaniu kontroli zachowania w sytuacji doświadczania negatywnych emocji
	4. braki w świadomości emocji (3 pozycje): tendencja do skupiania uwagi na emocjach (wyniki są rekodowane)
	5. ograniczony dostęp do strategii regulacji emocji (5 pozycji): słabe przekonanie, iż w sytuacji doświadczania negatywnych emocji można coś zrobić, aby efektywnie poddać przykre emocje regulacji
	6. braki w rozumieniu emocji (3 pozycje): trudność w zorientowaniu się, jakich dokładnie doświadacza się emocji

7. <i>Kwestionariusz Regulacji Emocji – ERQ/PL*</i>	
Dwie skale dotyczące wykorzystywanych przez jednostkę strategii regulacji emocji:	
10	1. tłumienie ekspresji emocji (6 pozycji): modulowanie w pełni rozwiniętej reakcji emocjonalnej 2. ponowna ocena poznawcza (4 pozycje): zmiana sposobu myślenia o sytuacji, prowadząca do zmiany reakcji emocjonalnej
8. <i>Skala Ruminacji Wstydu – SRW/PL*</i>	
11	Wszystkie pozycje tworzą jedną skalę ruminacji wstydu: 1. ruminacja wstydu: uporczywie nawracające myśli na temat doświadczonych wstydu, zwykle awersyjne
9. <i>Skala Doświadczeń Dysocjacyjnych dla Adolescentów – A-DES/PL*</i>	
Nasilenie doświadczonych dysocjacyjnych (np. chwilowa utrata kontaktu ze sobą lub otoczeniem podczas marzeń na jawie) – dwie skale + wynik ogólny	
10	1. amnezja (4 pozycje) 2. depersonalizacja (6 pozycji)
KORELATY SPOŁECZNE	
10. <i>Kwestionariusz Partycypacji Społecznej – wersja skrócona – KPS-1/S</i>	
Dwa rodzaje orientacji życiowej, na podstawie natężenia których można określić typ partycypacji społecznej (marginalizacyjny, segregacyjny, asymilacyjny lub integracyjny)	
20	1. orientacja moralizacyjna (10 pozycji) (OM; niem. <i>gegenwartsorientierte Enttaflutung</i>): za zachowania wartościowe (i przez to podejmowane) uznaje się te, które dają natychmiastową gratyfikację 2. orientacja transztywna (10 pozycji) (OT; niem. <i>Transition</i>): nastawienie na dążenie do osiągnięcia celów ulokowanych w przyszłości – w dorosłości
11. <i>Indeks Rozwiązania Kryzysu Tożsamości – ISRI/PL</i>	
Narzędzie stworzone w celu weryfikacji założeń modelu kapitału tożsamości Jamesa Côté składa się z 7 pozycji tworzących dwie skale:	
7	1. skala tożsamości osoby dorosłej (3 pozycje) – stopień, w jakim osoba ma poczucie bycia osobą dorosłą (np. <i>Czuję, że inni uważają mnie za osobę dorosłą</i>) 2. integracja ze społecznością (4 pozycje) – stopień, w jakim osoba ma poczucie znalezienia już własnego miejsca w świecie społecznym (np. <i>Znalazłem już grupę osób, wśród których chcę spędzić życie</i>).
12. <i>Skala Satysfakcji z Życia – SWLS/PL</i>	
Polska adaptacja popularnego narzędzia do pomiaru zadowolenia z życia.	
5	Narzędzie składa się z 5 pozycji mierzących jeden konstrukt.

* oznacza cztery narzędzia do badania cech funkcjonowania emocjonalnego (DERS/PL, ERQ/PL; SRW/PL i A-DES/PL), których wyników nie brano pod uwagę w podstawowych analizach z uwagi na ich niewielką moc różnicującą badanych uczniów, wyniki zostały wykorzystane jedynie do dodatkowego opisu badanych grup wyodrębnionych według kryterium rodzaju statusu tożsamości (według profilu wyników pięciu skal kwestionariusza DIDS/PL)

5.3. Rzetelność narzędzi badań

Zarówno w badaniach pilotażowych, jak i w każdym kolejnym etapie badań właściwych sprawdzano, jaka jest rzetelność stosowanych narzędzi. Wskaźnikiem rzetelności była wartość współczynnika α -Cronbacha. Uzyskane wartości α prezentuje tabela 11.

Rzetelność większości skal z zastosowanych narzędzi pozostawała na akceptowalnym poziomie, zazwyczaj w przedziale od około 0,60 do 0,90. Narzędziami, które okazały się najmniej rzetelne, były zastosowane w ostatnim pomiarze, skala *Potrzeba Poznawczego Domknięcia* w wersji skróconej (choć w przypadku wymiaru „preferowanie porządku” uzyskany współczynnik rzetelności 0,70 był umiarkowanie wysoki) oraz *Skala Prawicowego Autorytaryzmu*, której rzetelność (0,49) nie pozwala mieć zaufania do uzyskanych za jej pomocą wyników.

Biorąc jednak pod uwagę znaczną liczbę zastosowanych narzędzi, zaś w przypadku niektórych ich komplementarną względem siebie relację oraz akceptowalną rzetelność znacznej większości z nich, można oczekiwać, że wyniki uzyskane w ramach projektu stanowią rzetelny wskaźnik powiązań między analizowanymi zjawiskami, występującymi w badanej próbie, co jest szczególnie istotne w przypadku przeprowadzania analiz podłużnych.

6. Plan analizy wyników

Analiza wyników prezentowanych w tej pracy została przeprowadzona w trzech etapach. Przedmiotem analiz za każdym razem były rodzaje statusów tożsamości, wyodrębnione w grupach badanych uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz ich poznawcze, emocjonalne i społeczne korelaty. Analizowano także rolę płci i wieku (klasa/poziom edukacji) uczniów oraz poziomu wykształcenia ich rodziców. Wszystkie analizy prowadzono w odniesieniu do rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej (zasadnicza szkoła zawodowa, technikum, liceum w ramach zespołu szkół zawodowych oraz liceum ogólnokształcące).

Najpierw dokonano prostych porównań poprzecznych i na ich podstawie porównań czasowo-sekwencyjnych sześciu grup uczniów zbadanych w trzech kolejnych latach szkolnych: 2012/2013, 2013/2014 i 2014/2015. Trzy zbiory wyników uzyskano w I semestrze każdego roku szkolnego, a trzy kolejne w semestrze II każdego roku szkolnego. W roku 2012/2013 badano jedynie uczniów z zespołów szkół zawodowych. W latach 2013/2014 i 2014/2015 do badań włączono uczniów liceów ogólnokształcących. Wyniki tych analiz prezentuje rozdział 5.

Tabela 11. Rzetelność narzędzi badawczych według współczynnika α -Cronbacha

Etap badań / numer i czas pomiaru Narzędzie badawcze / wymiary	Badania pilotażowe				Badania właściwe									
	Pomiar 0 wiosna 2012		Pomiar 1 jesień 2012		Pomiar 2 wiosna 2013		Pomiar 3 jesień 2013		Pomiar 4 wiosna 2014		Pomiar 5 jesień 2014		Pomiar 6 wiosna 2015	
	<i>n</i>	α	<i>n</i>	α	<i>n</i>	α	<i>n</i>	α	<i>n</i>	α	<i>n</i>	α	<i>n</i>	α
DIDS/PL – Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości														
Eksploracja wszere	1986	0,72	1049	0,71	1437	0,75	2400	0,75	2068	0,76	2418	0,76	2020	0,76
Eksploracja w głąb	1984	0,66	1048	0,66	1433	0,66	2392	0,65	2065	0,66	2409	0,70	2017	0,69
Eksploracja ruminacyjna	1999	0,73	1047	0,81	1444	0,84	2395	0,83	2063	0,80	2421	0,80	2026	0,80
Podjęcie zobowiązań	1997	0,88	1049	0,90	1440	0,92	2392	0,91	2067	0,91	2414	0,91	2030	0,91
Identyfikacja ze zobowiązaniem	1968	0,83	1047	0,82	1427	0,85	2382	0,83	2057	0,83	2395	0,84	2015	0,84
PPD/PL – Kwestionariusz Potrzeba Poznawczego Domknięcia i skala Zdecydowanie – wersja skrócona														
Preferowanie porządku	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2009	0,70
Preferowanie przewidywalności	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2019	0,63
Nietolerancja wielozn.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2021	0,58
Zamkniętość umysłowa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2017	0,58
Zdecydowanie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2015	0,61
RWA/PL – Skala Prawicowego Autorytaryzmu														
Wynik ogólny	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1955	0,49
ISI-4/PL – Inwentarz Stylów Tożsamości														
Styl normatywny	1249	0,64	1041	0,64	1433	0,65	-	-	-	-	-	-	2029	0,73
Styl dyfuzyjno-unikowy	1249	0,59	1049	0,58	1432	0,64	-	-	-	-	-	-	2028	0,69
Styl informacyjny	1249	0,73	1047	0,73	1437	0,79	-	-	-	-	-	-	2025	0,81
PFQ-2/PL – Kwestionariusz Uczuć Osobistych														
Poczucie wstydu	944	0,83	1018	0,87	1399	0,88	2388	0,86	2067	0,87	2402	0,87	2014	0,87

Poczucie winy	962	0,76	1023	0,82	1388	0,84	2394	0,81	2068	0,82	2416	0,82	2016	0,83
Poczucie dumy	-	-	1040	0,73	1428	0,76	2394	0,85	2075	0,84	2418	0,85	2024	0,86
DERS/PL – Skala Trudności w Regulacji Emocji														
Brak świadomości emocji	1008	0,67	1049	0,64	1448	0,70	-	-	255	0,47	-	-	-	-
Trudności z identyfikacją emocji	1005	0,72	1045	0,68	1430	,70	-	-	280	0,80	-	-	-	-
Nieakceptowanie emocji	1011	0,78	1049	0,77	1443	0,89	-	-	259	0,86	-	-	-	-
Zakładanie działań celowych	1012	0,80	1052	0,88	1443	0,81	-	-	263	0,85	-	-	-	-
Trudności z kontrolowaniem impulsów	1011	0,86	1052	0,92	1440	0,93	-	-	261	0,88	-	-	-	-
Słaby dostęp do SRE	1011	0,84	1050	0,87	1440	0,88	-	-	260	0,88	-	-	-	-
ERQ/PL – Kwestionariusz Regulacji Emocji														
Ocena poznawcza	-	-	-	-	-	-	2343	0,78	2023	0,79	2345	0,81	-	-
Thumienie	-	-	-	-	-	-	2397	0,65	2070	0,69	2424	0,69	-	-
SRW/PL – Skala Ruminacji Wstydu														
Wynik ogólny	-	-	-	-	-	-	2366	0,93	2033	0,94	2389	0,93	-	-
A-DES/PL – Skala Doświadczeń Dysocjacyjnych dla Adolescentów – wersja skrócona														
Amnezja	-	-	-	-	-	-	2383	0,70	2065	0,74	2406	0,74	-	-
Depersonalizacja	-	-	-	-	-	-	2379	0,73	2033	0,75	2391	0,76	-	-
KPS-1/S – Kwestionariusz Partycypacji Społecznej – wersja skrócona														
Orientacja matorczyńska	949	0,90	1042	0,80	1419	0,83	-	-	310	0,81	-	-	1984	0,81
Orientacja tranzytywna	942	0,88	1044	0,85	1428	0,86	-	-	302	0,83	-	-	2008	0,83
ISRI/PL – Identity Stage Resolution Index														
Poczucie dorosłości	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2385	0,73	2029	0,75
Integracja społeczna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2380	0,68	2027	0,67
SWLS /PL– Skala Satysfakcji z Życia														
Wynik ogólny	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2018	0,82

W drugim kroku przeprowadzono porównania ukośne (trzy kohorty) i podłużne (dane z dwóch pomiarów w każdej kohorcie), a na ich podstawie porównania pokoleniowo-sekwencyjne. Dotyczyły one wyników trzech roczników (kohort) uczniów, którzy w trzech kolejnych latach szkolnych rozpoczynali i kończyli klasę pierwszą. Wyniki prezentuje rozdział 6.

Trzeci krok to proste porównania podłużne i na ich podstawie złożone porównania przekrojowo-sekwencyjne. Przeprowadzono je na zbiorze wyników uczniów, których poddano badaniom sześciokrotnie (co semestr – od I semestru roku szkolnego 2012/2013 do II semestru roku szkolnego 2014/2015) i czterokrotnie (co semestr – od I semestru roku szkolnego 2013/2014 do II semestru roku szkolnego 2014/2015), poszukując trendów i charakteru zmian (progresywnych i regresywnych *vs.* stagnacja) w zakresie wymiarów rozwoju i statusów tożsamości oraz ich psychologicznych uwarunkowań. Wyniki prezentuje rozdział 7.

7. Podsumowanie

Przeprowadzone w pierwszym kroku analizy statystycznej proste sześciokrotne porównania poprzeczne i na ich podstawie złożone porównania czasowo-sekwencyjne miały wartość heurystyczną. Miały one wskazać kierunki poszukiwania uwarunkowań (korelatów) oraz obszary różnic między osobami o różnych statusach tożsamości w zależności od rodzaju szkoły, wieku (klasy) i płci oraz poziomu wykształcenia obojga rodziców.

Przeprowadzone w drugim kroku proste porównania ukośne, proste porównania podłużne (oddzielnie w każdej z trzech kohort), a na ich podstawie złożone porównania pokoleniowo-sekwencyjne miały dostarczyć odpowiedzi na pytanie, czy zidentyfikowane profile wyników (porównania ukośne) i kierunki ich zmian (porównania podłużne) można przypisać wiekowi uczniów i etapowi edukacji (nauka w klasie I) czy też raczej rodzajowi oferty edukacyjnej (szkoła o profilu zawodowym *vs.* szkoła o profilu ogólnym).

Wreszcie przeprowadzone w kroku trzecim pojedyncze porównania podłużne (por. tabela 1) i na ich podstawie złożone porównania przekrojowo-sekwencyjne miały odpowiedzieć na pytanie o wielkość i charakter (rodzaj trendu) zmian natężenia wymiarów i rodzaju statusu tożsamości oraz ich psychologicznych uwarunkowań.

STATUSY TOŻSAMOŚCI I ICH KORELATY: ANALIZA WYNIKÓW PORÓWNAŃ POPRZECZNYCH I CZASOWO-SEKWENCYJNYCH



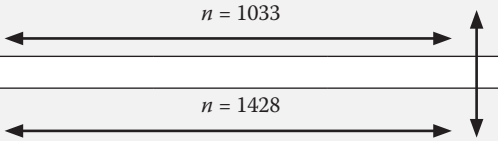
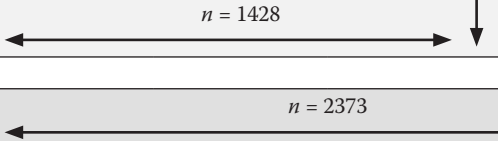
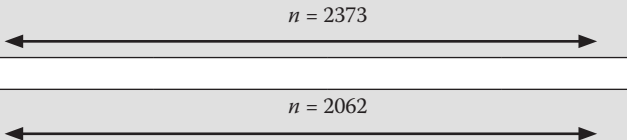
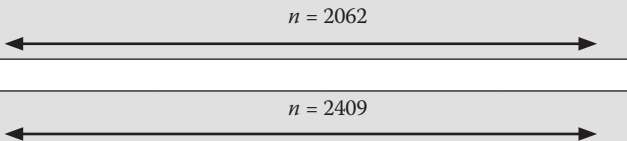
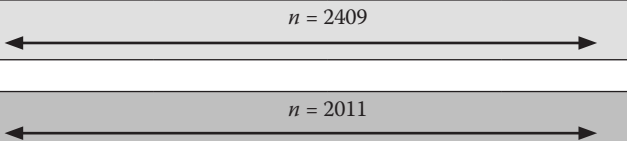
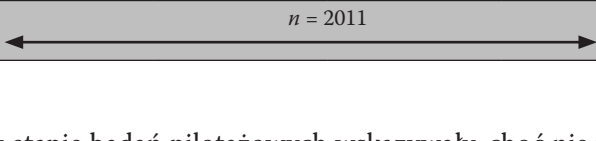
1. Wprowadzenie

Plan badawczy zakładał przeprowadzenie najpierw prostych analiz o charakterze poprzecznym oddzielnie dla każdej z grup badanych w kolejnych sześciu etapach badań (tabela 1), a następnie porównanie tych grup ze sobą pod kątem podobieństw i różnic dotyczących rodzajów wyodrębnionych statusów tożsamości oraz ich korelatów. Wszystkie grupy składały się z uczniów klas I-III (a w technikach także z uczniów klas IV), czyli w różnym wieku, różnej płci i z różnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych. Pierwsze dwie grupy obejmowały jedynie uczniów sześciu różnych zespołów szkół zawodowych, natomiast cztery kolejne – także uczniów trzech liceów ogólnokształcących.

Drugi, ważniejszy krok w analizie to porównania sekwencyjne według planu czasowo-sekwencyjnego (ang. *time-sequential design*) (por. Bee, 2004, s. 22-24; Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016, s. 113-114). Ponieważ nie w każdym etapie badań stosowano ten sam pakiet kwestionariuszy (tabela 2) porównania czasowo-sekwencyjne dotyczyły oddzielnie grup pierwszej i drugiej oraz oddzielnie grup trzeciej, czwartej i piątej. W grupie szóstej przeprowadzono jedynie proste analizy poprzeczne.

Porównania poprzeczne miały trzy cele. Pierwszy cel to weryfikacja hipotez dotyczących – różnicującej statusy tożsamości – roli płci, wieku/klasy, rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej oraz wykształcenia matki i ojca oddzielnie w każdej badanej w kolejnym etapie projektu grupie uczniów. Analizy wy-

Tabela 1. Plan porównań poprzecznych (6 razy) i czasowo-sekwencyjnych (2 razy)

Rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej i klasa	Zasadnicza szkoła zawodowa ZSZ	Technikum TEC	Liceum w zespole szkół zawodowych L(Z)	Liceum ogólnokształcące LO
Grupa i czas pomiaru	klasy I-III	klasy I-IV	klasy I-III	klasy I-III
Grupa 1 jesień 2012	 $n = 1033$			
Grupa 2 wiosna 2013	 $n = 1428$			
Grupa 3 jesień 2013	 $n = 2373$			
Grupa 4 wiosna 2014	 $n = 2062$			
Grupa 5 jesień 2014	 $n = 2409$			
Grupa 6 wiosna 2015	 $n = 2011$			

konane wcześniej w etapie badań pilotażowych wskazywały, choć nie w sposób systematyczny, na istotną różnicującą rolę niektórych z tych czynników (Brzezińska, Czub, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2013; Brzezińska, Czub i Piotrowski, 2014; Jankowski, 2013; Jankowski i Rękosiewicz, 2013; Kaczan, Brzezińska i Wojciechowska, 2013; Piotrowski, 2013b). Z drugiej strony celem było ustalenie, jakie zmienne psychologiczne są związane z wyodrębnionymi statusami tożsamości w każdej z sześciu grup. Ze względu na jedyny możliwy do zastosowania w przypadku porównań poprzecznych korelacyjno-regresyjny plan analiz (por. Brzeziński, 2014) można tu mówić jedynie o korelatach poznawczych, emocjonalnych bądź społecznych, a nie o determinantach (przyczynach / powodach) danego statusu tożsamości.

Drugim celem było ustalenie, poprzez porównania czasowo-sekwencyjne, czy wzorce podobieństw i różnic, dotyczące zmiennych metryczkowych i psychologicznych, jako korelatów statusów tożsamości różnią się w porównywanych ze sobą grupach pierwszej i drugiej (ten sam pakiet pięciu narzędzi: DIDS/PL, ISI-4/PL, PFQ-2/PL, DERS/PL, KPS-1/S) oraz trzeciej, czwartej

Tabela 2. Narzędzia stosowane w badaniu sześciu grup uczniów

	Zastosowane narzędzie: nazwa i badany obszar	Rok szkolny 2012/2013		Rok szkolny 2013/2014		Rok szkolny 2014/2015	
		grupa 1	grupa 2	grupa 3	grupa 4	grupa 5	grupa 6
DIDS/PL	wymiary rozwoju tożsamości i status tożsamości	x	x	x	x	x	x
PPD/PL	potrzeba poznawczego domknięcia						x
RWA/PL	prawicowy autorytaryzm						x
ISI-4/PL	style przetwarzania problemów tożsamościowych	x	x				x
PFQ-2/PL	poczucie wstydu, winy i dumy	x	x	x	x	x	x
DERS/PL	trudności w regulacji emocji	x	x				
ERQ/PL	strategie regulacji emocji			x	x	x	
SRW/PL	ruminacja wstydu			x	x	x	
A-DES/PL	doświadczenie dysocjacji			x	x	x	
KPS-1/S	orientacja życiowa	x	x		x		x
ISRI/PL	kapitał tożsamości					x	x
SWLS/PL	ogólne zadowolenie z życia						x

i piątej (inny pakiet pięciu narzędzi: DIDS/PL, PFQ-2/PL, ERQ/PL, SRW/PL, A-DES/PL).

Trzecim celem było sporządzenie charakterystyk psychologicznych uczniów: (a) o tożsamości rozproszonej, wskazującej na fazę przedkryzysową w procesie formowania się tożsamości, (b) o tożsamości moratoryjnej, wskazującej na wejście w fazę rozwiązywania kryzysu bądź trwanie w kryzysie tożsamości, (c) o statusach wskazujących na uformowanie się już określonej postaci tożsamości (tożsamość uformowana w dwóch odmiennych postaciach: statusu *osiągnięcia* bądź statusu *przejęcia*) w wyniku, choćby czasowego, rozwiązania kryzysu tożsamości (faza postkryzysowa).

2. Rodzaje statusów tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych

2.1. Zastosowana metoda wyodrębniania statusów tożsamości

Statusy tożsamości, czyli specyficzne profile pięciu badanych wymiarów rozwoju tożsamości, zostały wyodrębnione przy zastosowaniu empirycznej, dwustopniowej strategii analizy skupień (ang. *two-step cluster analysis*; Gore, 2000). Wyniki surowe, pochodzące od wszystkich zbadanych w danym etapie uczniów (z różnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych i ze wszystkich klas w ramach tych szkół), zostały najpierw wystandaryzowane, a następnie z próby usunięto tzw. przypadki odstające, tj. osoby o wynikach powyżej lub poniżej trzech wartości odchylenia standardowego.

Pierwszym krokiem była hierarchiczna analiza skupień metodą Warda, która jako miarę niepodobieństwa stosuje kwadrat odległości euklidesowej. Rezultatem było wyodrębnienie w kolejnych krokach trzech, czterech, pięciu oraz sześciu skupień. Następnie każde z rozwiązań zostało ocenione pod względem: (1) trafności teoretycznej, (2) kryterium „ekonomicznego” (każde skupienie musiało odznaczać się inną konfiguracją wymiarów tożsamości, a nie jedynie odmiennym natężeniem), (3) procentu wariancji poszczególnych wymiarów wyjaśnianych przez skupienia (kryterium: nie mniej niż 50% wyjaśnionej wariancji każdego z pięciu wymiarów). Na podstawie tych kryteriów decydowano o optymalnej liczbie skupień w każdym pomiarze.

Drugim etapem analizy było zastosowanie wstępnych centrów skupień z analizy hierarchicznej jako punktów startowych do analizy skupień metodą *k*-średnich. Wyniki tej analizy, czyli utworzone skupienia (w miarę jednorodne podgrupy) uczniów, stanowiły ostateczny efekt zastosowanej procedury. Metoda, którą się posłużono, jest procedurą uznaną i często stosowaną przez badaczy.

2.2. Rodzaje statusów tożsamości wyodrębnione w grupach porównawczych

Zastosowanie analizy skupień pozwoliło na wyodrębnienie – w każdym z sześciu analizowanych zbiorów wyników oddzielnie – podgrup uczniów o podobnym profilu (natężeniu i konfiguracji) pięciu wymiarów rozwoju tożsamości, czyli o podobnym statusie tożsamości.

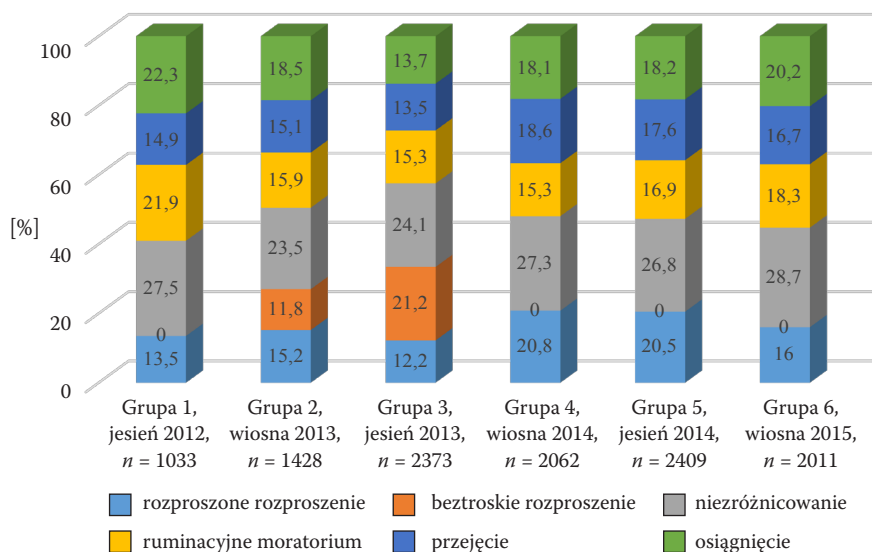
W grupach pierwszej, czwartej, piątej i szóstej wyodrębniono po pięć podgrup uczniów różniących się statusem tożsamości. Były to podgrupy, którym nadano następujące nazwy, charakteryzujące ich status tożsamości:

rozproszone rozproszenie, niezróżnicowanie, ruminacyjne moratorium, przejście i osiągnięcie. W grupach drugiej i trzeciej wyodrębniono ponadto szósty status tożsamości – *beztroskie rozproszenie*. Tabela 3 i rysunek 1a pokazują liczbę i procent uczniów o danym statusie tożsamości w każdej z sześciu porównywalnych grup, a rysunek 1b – liczbę uczniów w połączonych kategoriach statusu tożsamości: (a) o tożsamości rozproszonej, czyli przed rozwiązaniem kryzysu tożsamości, (b) o tożsamości moratoryjnej, czyli w trakcie rozwiązywania kryzysu tożsamości („bycie w kryzysie”) i (c) o tożsamości uformowanej, czyli po rozwiązaniu kryzysu tożsamości.

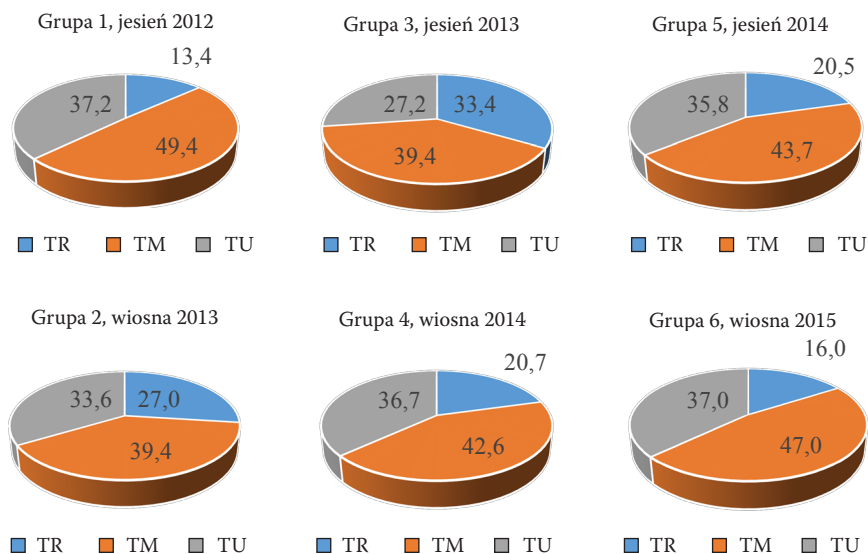
Tabela 3. Rodzaje statusów tożsamości wyodrębnione w grupach porównawczych: porównania poprzeczne

Grupa i czas pomiaru	f %	Rodzaj statusu tożsamości						Razem n %
		tożsamość rozproszona faza przedkryzysowa		tożsamość moratoryjna pozostawanie w kryzysie		tożsamość uformowana faza postkryzysowa		
		rozproszone	beztroskie	niezróżni-	ruminacyjne	przejście	osiągnięcie	
		rozproszenie	rozproszenie	cowanie	moratorium			
Grupa 1 jesień 2012	f	139	–	284	226	154	230	1033
	%	13,5	–	27,5	21,9	14,9	22,3	100
Grupa 2 wiosna 2013	f	217	168	336	227	216	264	1428
	%	15,2	11,8	23,5	15,9	15,1	18,5	100
Grupa 3 jesień 2013	f	289	504	572	362	320	326	2373
	%	12,2	21,2	24,1	15,3	13,5	13,7	100
Grupa 4 wiosna 2014	f	428	–	563	315	383	373	2062
	%	20,8	–	27,3	15,3	18,6	18,1	100
Grupa 5 jesień 2014	f	494	–	646	408	423	438	2409
	%	20,5	–	26,8	16,9	17,6	18,2	100
Grupa 6 wiosna 2015	f	322	–	578	368	336	407	2011
	%	16,0	–	28,7	18,3	16,7	20,2	100

Wyniki pokazały, że we wszystkich porównywanych grupach znajdowali się uczniowie w różnych fazach doświadczania i rozwiązywania kryzysu tożsamości (tabela 3). Jednak proporcja osób o danym statusie tożsamości była w każdej z grup inna (rysunek 1a). Najbardziej podobne co do proporcji uczniów o danym statusie były grupy pierwsza i szósta oraz czwarta i piąta. Najbardziej zróżnicowana okazała się grupa trzecia. Niewielkie było też podobieństwo grup badanych w I semestrze każdego kolejnego roku szkolnego (grupy pierwsza, trzecia i piąta) oraz grup badanych w semestrze II (grupy dru-



Rysunek 1a. Porównania poprzeczne: procent uczniów o różnych statusach tożsamości w sześciu grupach porównawczych (wartość n dla każdego statusu w tabeli 1a)



Rysunek 1b. Porównania poprzeczne: procent uczniów o statusach rozproszonych, moratoryjnych i uformowanych w sześciu grupach porównawczych (wartość n w tabeli 1b)

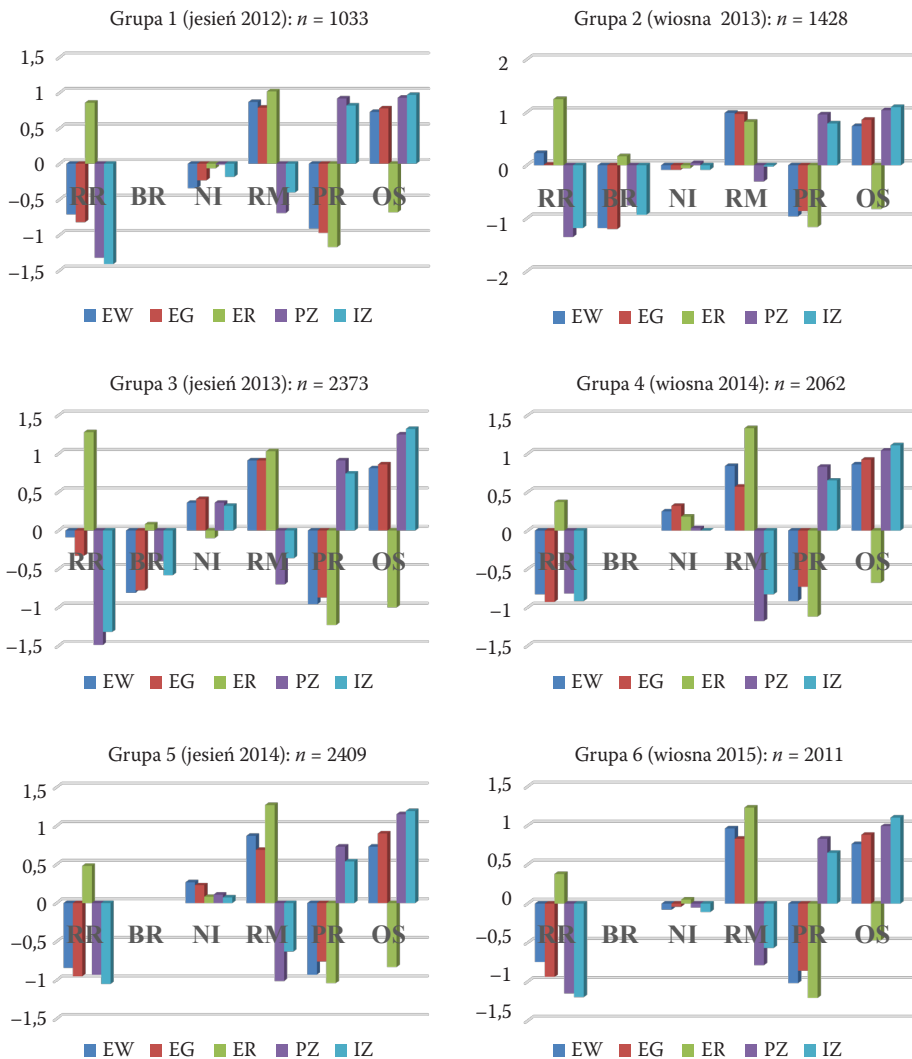
Gdzie: TR – tożsamość rozproszona; TM – tożsamość moratoryjna; TU – tożsamość uformowana

ga, czwarta i szósta). O różnicach między grupami świadczyła także proporcja uczniów o danym statusie w połączonych kategoriach tożsamości rozproszonej, moratoryjnej i uformowanej w każdej grupie (por. rysunek 1b).

Największa różnica międzygrupowa dotyczyła liczby uczniów o statusie tożsamości rozproszonej – było ich od 13,4% w grupie pierwszej do aż 33,4% w grupie drugiej (rysunek 1b). Były to osoby w fazie przedkryzysowej, o tożsamości jeszcze nieukształtowanej, niedojrzałej, niepodejmujące działań mających służyć rozwiązaniu kryzysu tożsamości. Do tej grupy należeli uczniowie ze statusem *rozproszonego rozproszenia* – było ich najwięcej w grupach czwartej (20,8%) i piątej (20,5%) oraz *beztroskiego rozproszenia*: w grupie drugiej (11,8%) i trzeciej (21,2%). Dla osób o tożsamości rozproszonej charakterystyczne jest niewielkie nasilenie działań eksploracyjnych, brak podejmowania zobowiązań tożsamościowych i identyfikacji z już podjętymi zobowiązaniami oraz stosunkowo silna bądź na przeciętnym poziomie eksploracja ruminacyjna, która z jednej strony jest wyrazem odczuwanego niepokoju i niepewności, a z drugiej – owe niepokoje i lęki może zwrotnie nasilać. Eksploracja ruminacyjna była najsilniejsza u uczniów ze statusem *rozproszonego rozproszenia* w grupach drugiej i trzeciej (por. rysunek 2). W grupie uczniów o statusie *beztroskiego rozproszenia* brakowi zachowań eksploracyjnych typu wszereż i w głąb oraz związanych ze zobowiązaniami towarzyszyło słabe natężenie eksplo-racji ruminacyjnej. Być może jest to grupa, u której rozwiązywanie kryzysu tożsamości będzie się odbywało bez doświadczenia niepewności i poczucia pomieszczenia, jakie nieodłącznie związane są z ruminacją (Jarmakowski, 2011; Beyers i Luyckx, 2015; por. Flum, 1994a; 1994b).

Druga, choć o połowę mniejsza niż pierwsza, różnica międzygrupowa dotyczyła proporcji uczniów o statusach moratoryjnych – od 39,4% w grupie drugiej i trzeciej do 49,4% w grupie pierwszej. Mieściły się tu dwa rodzaje statusów tożsamości. Status *niezróżnicowania* miała bardzo podobna liczba uczniów w każdej z sześciu grup (od 23,5 do 28,7%). Większe różnice dotyczyły statusu *ruminacyjnego moratorium*: od 15,3% w grupach trzeciej i czwartej do 21,9% w grupie pierwszej. Analiza profilu tych grup, przedstawionego na rysunku 2, pokazała podobne natężenie wymiarów tożsamości w przypadku *niezróżnicowania* i podobne dla grup o statusie *ruminacyjnego moratorium*. Umiarkowanie wysoki (ponad jedno odchylenie standardowe) poziom eksplo-racji ruminacyjnej wystąpił w grupie czwartej, piątej i szóstej.

Trzecia różnica, podobnie jak różnica druga, w granicach 10%, dotyczyła liczby uczniów o statusach już uformowanych. Było ich od 27,2% w grupie trzeciej do 33,6-37,2% w pozostałych pięciu, bardzo podobnych pod tym względem grupach. W grupie trzeciej podobna była liczba osób dla obu form tożsamości: status *przejścia* miało 13,5% osób, a status *osiągnięcia* 13,7%



Rysunek 2. Konfiguracja wymiarów tożsamości w wyodrębnionych grupach o różnych statusach tożsamości

Gdzie: (1) statusy tożsamości: RR – rozproszone rozproszenie; BR – beztroskie rozproszenie; NI – nie-różnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejście; OS – osiągnięcie; (2) wymiary rozwoju tożsamości: EW – eksploracja wszcz; EG – eksploracja w głąb; ER – eksploracja ruminacyjna; PZ – podejmowanie zobowiązania; IZ – identyfikacja ze zobowiązaniem

osób. Najwięcej osób miało status *przejścia* w grupie czwartej (18,6%), a status *osiągnięcia* w grupie pierwszej (22,3%) i szóstej (20,2%). Analiza układu wymiarów tożsamości pokazanych na rysunku 2 pokazuje bardzo podobny

profil we wszystkich porównywanych grupach dla obu statusów tożsamości uformowanej – *przejęcia* i *osiągnięcia*.

Warto podkreślić, że we wszystkich sześciu porównywanych grupach uczniów (por. rysunek 2) natężenie eksploracji ruminacyjnej było najniższe u uczniów o statusach już uformowanych (statusy *przejęcia* i *osiągnięcia*), co wskazuje na to, iż zakończył się już u nich proces rozwiązywania kryzysu tożsamości, choć efektem tego rozwiązania są dwa całkowicie odmienne co do swego regulacyjnego wpływu na zachowanie statusy tożsamości.

We wszystkich sześciu grupach widać podobną tendencję, a mianowicie natężenie eksploracji ruminacyjnej, mimo iż generalnie niskie u osób o tożsamości uformowanej, było niższe u osób o statusie *przejęcia* niż u osób o statusie *osiągnięcia*. Widocznie „przejęcie” od otoczenia jakiejś postaci tożsamości w formie bardziej czy mniej „gotowej” i w niewielkim stopniu modyfikowanej efektami własnych działań eksploracyjnych (*vide* niski poziom eksploracji wszerej i w głąb i bardzo niski poziom eksploracji ruminacyjnej) w większym stopniu niweluje obawy, łagodzi lęki i wątpliwości, a więc w efekcie zmniejsza poczucie zamętu tożsamościowego niż w przypadku rozwiązywania kryzysu tożsamości poprzez własne poszukiwania i związane z tym ryzyko (status *osiągnięcia*).

3. Czynniki różnicujące przynależność uczniów do statusów tożsamości

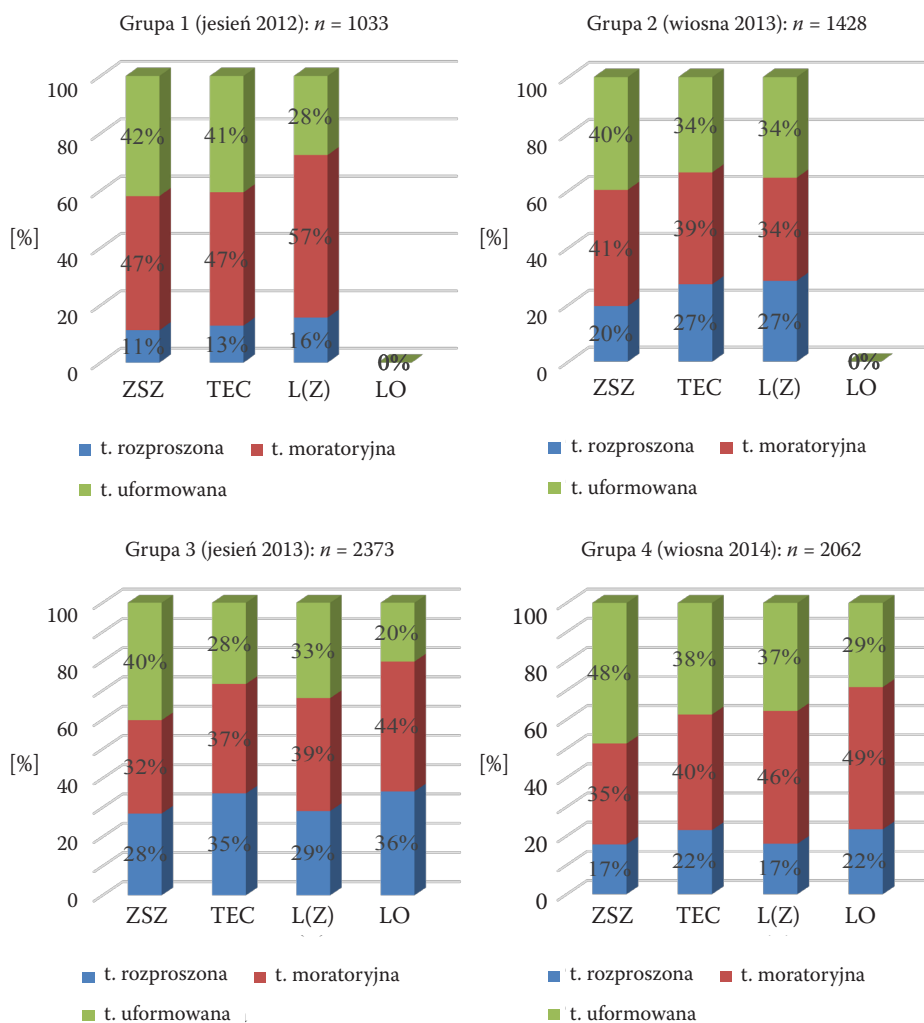
3.1. Rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej jako czynnik różnicujący przynależność do statusów tożsamości

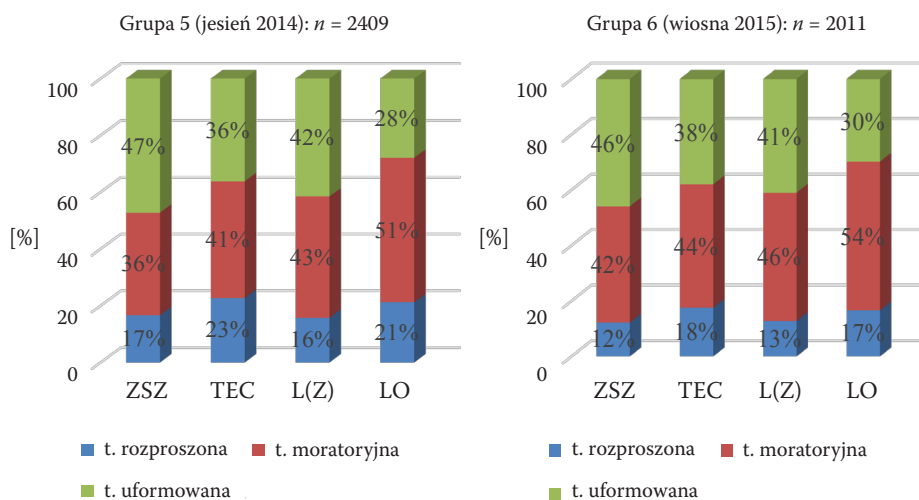
Analiza wyników pokazała, że w każdej z porównywanych grup rodzaj szkoły był czynnikiem związanym z przynależnością ucznia do danego statusu tożsamości. Związek ten – choć istotny statystycznie w każdej grupie na poziomie $p < 0,001$ – był jednak stosunkowo słaby (wartości współczynnika V -Craméra w granicach 0,10-0,16) (por. tabela 4).

Rysunek 3 pokazuje różnice w procencie uczniów różnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych w każdej porównywanej grupie pod względem rodzaju tożsamości: „przedkryzysowej”, czyli rozproszonej, będącej „w trakcie kryzysu” czyli moratoryjnej i „postkryzysowej” czyli uformowanej. Nie są to różnice systematyczne, niemniej widać pewną tendencję, a mianowicie uczniowie zasadniczych szkół zawodowych w każdej z porównywanych grup najrzadziej prezentowali tożsamość rozproszoną (od 11% do 28%), a najczęściej – tożsamość uformowaną (od 40% do 48%). Z kolei u uczniów (poza grupą drugą)

techników i liceów, zarówno działających w zespołach szkół zawodowych, jak i ogólnokształcących, najczęściej występowała tożsamość moratoryjna. Była ona też znacznie częstsza u uczniów liceów ogólnokształcących niż u ich rówieśników z liceów w zespołach szkół zawodowych i techników. Zatem pod względem tożsamości moratoryjnej („w kryzysie”) mamy taką kolejność szkół: LO (najczęściej) > L(Z) > TEC > ZSZ (najrzadziej).

Ze szczegółowych analiz rozkładu częstości występowania poszczególnych statusów tożsamości wynikało, iż status *ruminacyjnego moratorium*, związany z przeżywaniem obaw i licznych wątpliwości, był najrzadszy u uczniów zasadniczych szkół zawodowych, a najczęstszy u uczniów liceów ogólnokształcących





Rysunek 3. Rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej jako czynnik różnicujący statusy tożsamości: porównania poprzeczne

Gdzie: ZSZ – zasadnicza szkoła zawodowa; TEC – technikum; L(Z) – liceum działające w zespole szkół zawodowych; LO – liceum ogólnokształcące

i liceów z zespołów szkół zawodowych. Z kolei status *przejęcia* (uformowana tożsamość) wystąpił w każdej grupie najczęściej u uczniów zasadniczych szkół zawodowych, potem techników i liceów w zespołach szkół zawodowych, a najrzadziej u uczniów liceów ogólnokształcących. Drugi status – *osiągnięcia* – będący także efektem uformowania się już tożsamości, nie był systematycznie powiązany z rodzajem szkoły.

Zatem można powiedzieć, że większość badanych uczniów zasadniczych szkół zawodowych (w każdej porównywanej grupie) ma już za sobą rozwiązanie kryzysu tożsamości, podczas gdy większość uczniów liceów, szczególnie ogólnokształcących, jeszcze się z nim zmagają.

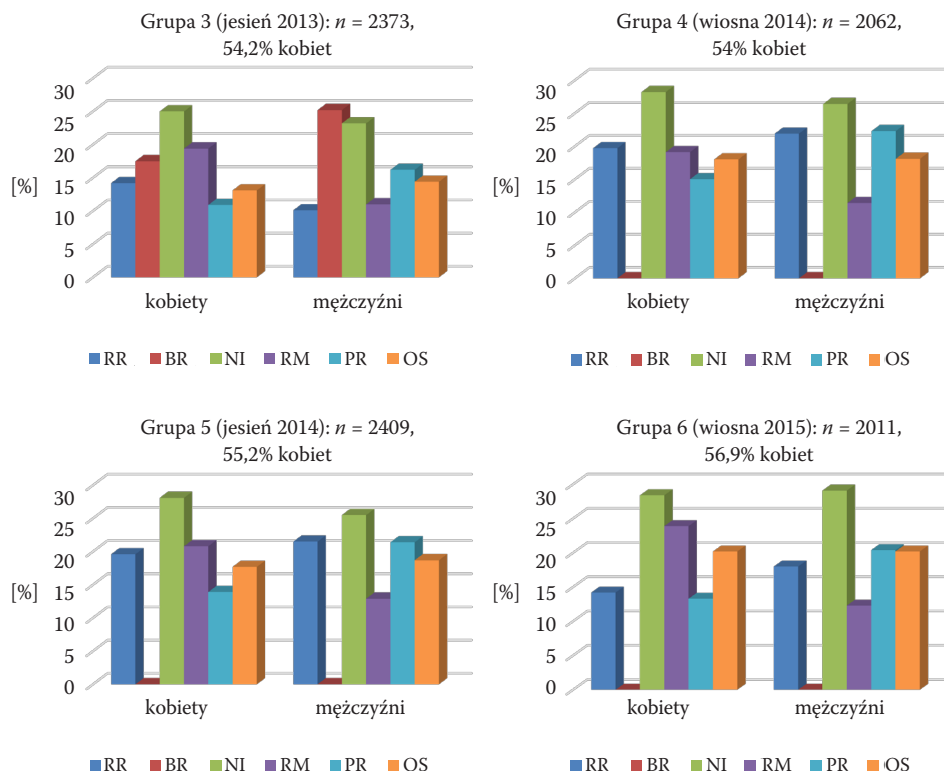
3.2. Płeć i wiek

jako czynniki różnicujące przynależność do statusów tożsamości

Płeć uczniów okazała się czynnikiem istotnie, choć słabo powiązany z przynależnością do danego statusu tożsamości w grupach trzeciej, czwartej, piątej i szóstej (V -Craméra w granicach 0,13-0,17; por. dane w tabeli 4). Rysunek 4 prezentuje statusy tożsamości w grupie kobiet i mężczyzn w czterech porównywanych grupach, w których różnice w częstości występowania statusów

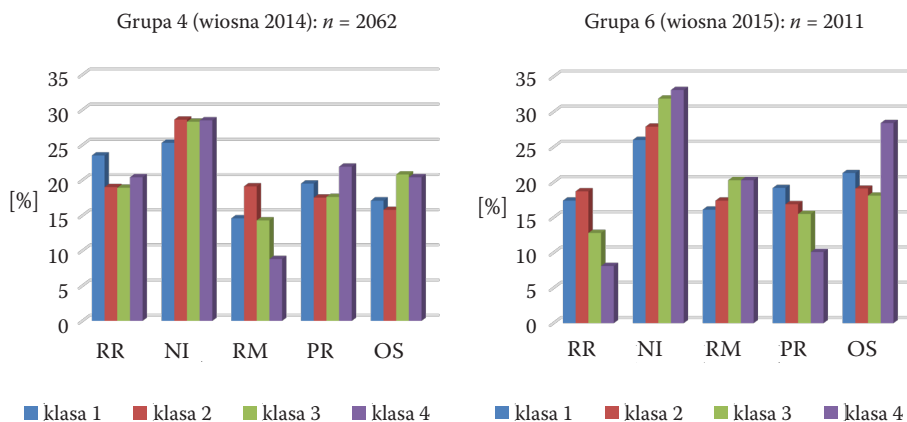
związane z płcią były istotne. W każdej grupie u kobiet znacznie częściej niż u mężczyzn występował status *ruminacyjnego moratorium*. Z kolei status *przejęcia* znacznie częściej, i też w każdej porównywanej grupie, charakteryzował mężczyzn. Podobnie często w obu grupach występował natomiast status *niezróżnicowania* oraz najbardziej dojrzały status – *osiągnięcie*.

Wiek uczniów (klasa/poziom edukacji) okazał się czynnikiem słabo powiązanym z rodzajem statusu tożsamości i to tylko w dwóch z sześciu badanych grup – czwartej i szóstej (V-Craméra odpowiednio 0,06 i 0,08). Różnice między klasami są jednak inne w obu porównywanych grupach, mimo iż obie badane były w II semestrze roku szkolnego, a więc pod koniec nauki w danej klasie. U uczniów najmłodszych, czyli w klasie I, w grupie czwartej najczęściej występował status *rozproszonego rozproszenia* i *niezróżnicowania*, a w grupie szóstej status *niezróżnicowania*. U uczniów najstarszych (klasa IV technikum)



Rysunek 4. Płeć jako czynnik różnicujący statusy tożsamości: porównania poprzeczne

Gdzie: RR – rozproszone rozproszenie; BR – beztroskie rozproszenie; NI – niezróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejęcie; OS – osiągnięcie



Rysunek 5. Wiek (klasa) jako czynnik różnicujący statusy tożsamości: porównania poprzeczne

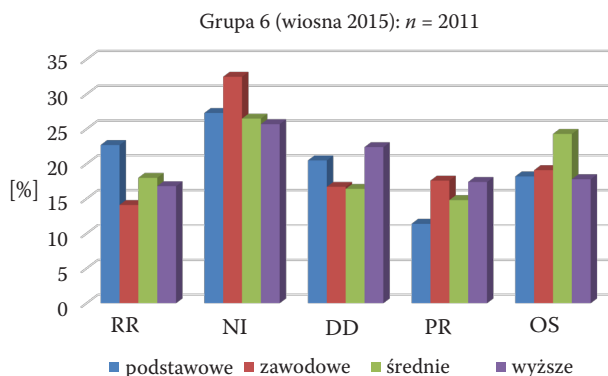
Gdzie: RR – rozproszone rozproszenie; NI – nieodróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejście; OS – osiągnięcie

w grupie czwartej najczęstszy był status *nieodróżnicowania*, a w grupie szóstej – także *nieodróżnicowania* oraz jako drugi, co do częstości status *osiągnięcia*. W obu grupach najwięcej uczniów w każdej klasie cechowało się statusem *nieodróżnicowania* (ponad 25% uczniów). Inne różnice w częstości statusów są niesystematyczne i trudno je wiązać z tym, ile uczeń ma lat (do której chodzi klasy) (rysunek 5).

3.3. Wykształcenie rodziców jako czynnik różnicujący przynależność do statusów tożsamości

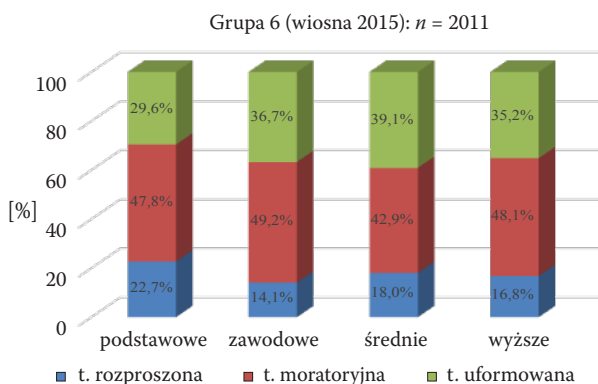
Wykształcenie matki nie było związane z przynależnością ucznia do określonego statusu tożsamości, a wykształcenie ojca okazało się istotne, choć w sposób śladowy ($\chi^2(12) = 27,46; p < 0,01; V\text{-Craméra} = 0,07$; por. tabela 5) jedynie w grupie szóstej (rysunek 6a). Istotny, choć bardzo słaby związek wykształcenia ojca ze statusem tożsamości jego dziecka wystąpił zatem tylko w jednej z sześciu porównywanych grup.

Analiza statusów z punktu widzenia przebiegu procesu rozwiązywania kryzysu tożsamości pokazała (rysunek 6b), że najwięcej uczniów, którzy poradzi sobie z kryzysem tożsamości, to dzieci ojców o wykształceniu średnim. Szczegółowa analiza (rysunek 6a) dowodzi, że status *nieodróżnicowania* pojawiał się najczęściej w każdej porównywanej pod względem wykształcenia ojca grupie uczniów, choć dominował u dzieci ojców o wykształceniu zawodowym. Dla



Rysunek 6a. Wykształcenie ojca jako czynnik różnicujący statusy tożsamości

Gdzie: RR – rozproszone rozproszenie; NI – nieodróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejęcie; OS – osiągnięcie



Rysunek 6b. Wykształcenie ojca jako czynnik różnicujący kategorie tożsamości

grupy uczniów, których ojcowie mieli wykształcenie podstawowe (rysunek 6a) charakterystyczny był status *rozproszonego rozproszenia*, a dla dzieci ojców o wykształceniu wyższym status *ruminacyjnego moratorium*. Wśród uczniów, których ojcowie mieli wykształcenie średnie, obok statusu *nieodróżnicowania* pojawiał się – i to najczęściej w przypadku wszystkich innych uczniów – status *osiągnięcia*.

Być może wykształcenie rodziców wchodziło w interakcję z innymi czynnikami, np. rodzajem szkoły ponadgimnazjalnej, na co może wskazywać fakt, że więcej dzieci rodziców o wykształceniu podstawowym i zawodowym uczęszczało w szkołach o profilu zawodowym niż ogólnokształcącym, a dzieci rodziców o wykształceniu średnim i wyższym – odwrotnie (por. dane w tabelach 7 i 8a-d oraz na rysunkach 1a i 1b w rozdziale 4).

3.4. Wnioski

Uzyskane wyniki analiz statystycznych, w ramach dokonanych porównań poprzecznych oddzielnie w każdej z porównywanych grup, pozwalają na sformułowanie wniosku, że o przynależności ucznia do danego statusu tożsamości w niewielkim stopniu decydowały – rozpatrywane w izolacji od siebie – takie czynniki, jak jego wiek / poziom edukacji (klasa) i płeć oraz wykształcenie obojga rodziców. Należałoby zatem w dalszych analizach wziąć pod uwagę interakcję czynników podmiotowych (wiek i płeć) oraz środowiskowych (rodzaj szkoły i wykształcenie rodziców) w ocenie ich związku ze statusami tożsamości oraz ich psychologicznymi korelatami.

Natomiast związek czynnika „rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej”, choć słaby, był istotny w przypadku wszystkich sześciu porównywanych grup uczniów. Nie

Tabela 4. Czynniki różnicujące rodzaj statusu tożsamości w sześciu grupach uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Grupa i czas pomiaru	Grupa 1	Grupa 2	Grupa 3	Grupa 4	Grupa 5	Grupa 6
Czynniki różnicujące statusy tożsamości	jesień 2012	wiosna 2013	jesień 2013	wiosna 2014	jesień 2014	wiosna 2015
	<i>n</i> = 1033	<i>n</i> = 2373	<i>n</i> = 2409	<i>n</i> = 1428	<i>n</i> = 2062	<i>n</i> = 2011
Rodzaj szkoły	$\chi^2(8) = 51,35$ $p < 0,001$ V-Craméra = 0,16	$\chi^2(10) = 51,40$ $p < 0,001$ V-Craméra = 0,13	$\chi^2(15) = 174,76$ $p < 0,001$ V-Craméra = 0,16	$\chi^2(12) = 64,35$ $p < 0,001$ V-Craméra = 0,10	$\chi^2(12) = 128,31$ $p < 0,001$ V-Craméra = 0,13	$\chi^2(12) = 60,69$ $p < 0,001$ V-Craméra = 0,10
Płeć	n.i.	n.i.	$\chi^2(5) = 65,91$ $p < 0,001$ V-Craméra = 0,17	$\chi^2(4) = 36,69$ $p < 0,001$ V-Craméra = 0,13	$\chi^2(4) = 44,20$ $p < 0,001$ V-Craméra = 0,14	$\chi^2(4) = 56,17$ $p < 0,001$ V-Craméra = 0,17
Wiek/klasa	n.i.	n.i.	n.i.	$\chi^2(12) = 22,73$ $p < 0,05$ V-Craméra = 0,06	n.i.	$\chi^2(12) = 36,61$ $p < 0,001$ V-Craméra = 0,08
Wykształcenie ojca	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	$\chi^2(12) = 27,46$ $p < 0,01$ V-Craméra = 0,07
Wykształcenie matki	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.

sposób jednak rozstrzygnąć, czy: (1) szkoły danego rodzaju wybierane były przez uczniów o określonym rysie tożsamości, (2) oferta szkoły wpływała formująco na tożsamość uczniów w trakcie nauki w niej, czy wreszcie, i to jest najbardziej prawdopodobne, (3) kształt tożsamości „na starcie” określał poziom gotowości, zarówno motywacyjnej, jak i instrumentalnej ucznia do przyjęcia i realizacji określonej oferty, z jaką miał do czynienia w szkole danego typu i poza nią.

4. Psychologiczne korelaty statusów tożsamości

4.1. Uczniowie zespołów szkół zawodowych: grupy pierwsza i druga

W obu grupach uczniów zespołów szkół zawodowych, zbadanych w roku szkolnym 2012/2013 (w semestrze I – grupa pierwsza; w semestrze II – grupa druga) zastosowano ten sam zestaw kwestionariuszy (tabela 5). Można więc dokonać porównania natężenia i konfiguracji profilu badanych czynników i ich związków ze statusem tożsamości. Gdyby różnice między grupą pierwszą i drugą okazały się istotne, można by mówić o efekcie „semestru”, czyli o wpływie momentu w procesie edukacji (rozpoczynanie vs. kończenie nauki w danej klasie w roku szkolnym) na motywację do uczestniczenia w badaniach i na jakość refleksji uczniów nad sobą i swoim życiem.

Celem analizy była ocena różnic w natężeniu badanych czynników (korelatów statusów tożsamości) między osobami o różnych statusach tożsamości w dwóch porównywanych grupach. Tabela 6 prezentuje wartości średnich arytmetycznych i odchyłeń standardowych we wszystkich podgrupach uczniów o różnym statusie tożsamości w grupie 1 (pięć podgrup o różnych statusach) i w grupie 2 (sześć podgrup o różnych statusach).

Analiza wartości F i wielkości siły efektu (η^2) pokazała, że osoby o różnych statusach tożsamości różniły się przede wszystkim stylami przetwarzania problemów tożsamościowych – dyfuzyjno-unikowym (w grupie pierwszej $\eta^2 = 0,23$; w grupie drugiej $\eta^2 = 0,24$) i informacyjnym (w grupie pierwszej $\eta^2 = 0,12$; w grupie drugiej $\eta^2 = 0,14$), natężeniem dwóch emocji samoświadomościowych – poczucia wstydu (w grupie pierwszej $\eta^2 = 0,10$; w grupie drugiej $\eta^2 = 0,10$) i poczucia dumy (w grupie pierwszej $\eta^2 = 0,10$; w grupie drugiej $\eta^2 = 0,12$) oraz natężeniem orientacji życiowej tranzytywnej (w grupie pierwszej $\eta^2 = 0,28$; w grupie drugiej $\eta^2 = 0,32$). Natomiast rodzaj trudności w regulacji emocji był bardzo słabo powiązany ze statusem tożsamości. Wyjątkiem był stosunkowo wysoki – w porównaniu z innymi wymiarami trudności regulacji emocji – efekt odnoszący się do braku świadomości emocji (w obu grupach: $\eta^2 = 0,09$).

Tabela 5. Badane zmienne i narzędzia badawcze w roku szkolnym 2012/2013: semestr I i II (grupy pierwsza i druga)

Zmienna zależna	Korelaty poznawcze		Korelaty emocjonalne		Korelaty społeczne
Rodzaj i status tożsamości	DIDS/PL	ISI-4/PL	PFQ-2/PL	DERS/PL	KPS-1/S
Tożsamość rozproszona:		Style tożsamości	Emocje samoświadomościowe	Trudności w regulacji emocji	Orientacja życiowa
1. rozproszone rozproszenie		styl dyfuzyjno-unikowy (rozproszoney)	poczucie wstydu	brak świadomości emocji	orientacja moratoryjna
2. beztroskie rozproszenie		styl normatywny	poczucie winy	trudności w identyfikowaniu emocji	orientacja tranzytywna
Tożsamość moratoryjna:			poczucie dumy	nieakceptowanie emocji	
3. niezróżnicowanie		styl informacyjny		trudności z kontrolą impulsów	
4. ruminacyjne moratorium					
Tożsamość uformowana:				slaby dostęp do strategii regulacji emocji	
5. przejęcie				zakłócenie działań celowych	
6. osiągnięcie					

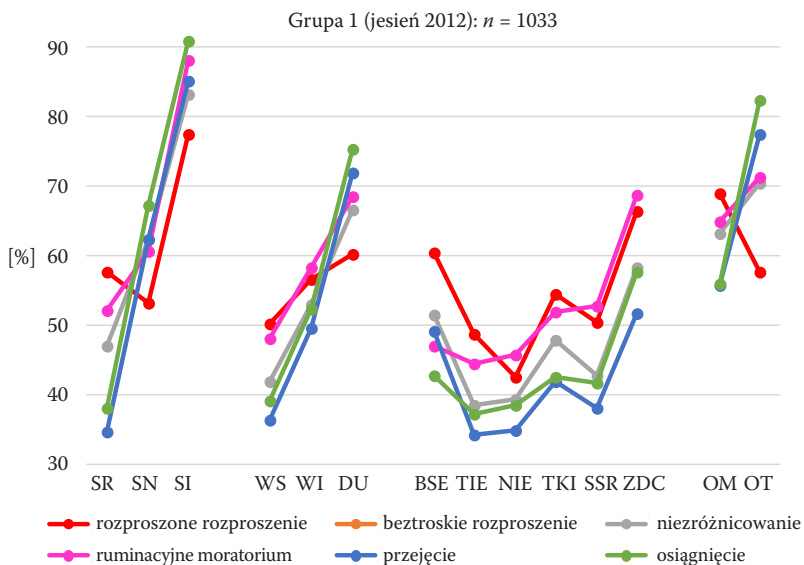
Tabela 6. Statusy tożsamości a poziom (wartości średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego) czynników badanych w grupie pierwszej ($n = 1033$) i w grupie drugiej ($n = 1428$): istotność różnic między osobami o różnych statusach tożsamości

Zmienna i grupa	Rodzaj statusu tożsamości						F_{ANOVA} $p <$ η^2
	tożsamość rozproszona		tożsamość moratoryjna		tożsamość uformowana		
	rozproszone rozproszenie	beztroskie rozproszenie	niezróżni- cowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiągnięcie	
Style przetwarzania problemów tożsamościowych							
Styl dyfuzyjno-unikowy SR	1	2,89 (0,69)d	2,36 (0,71)b	2,61 (0,76)c	1,74 (0,68)a	1,91 (0,67)a	77,42 0,001 0,23
	2	2,93 (0,72)d	2,67 (0,70)c	2,28 (0,69)b	2,54 (0,79)c	1,83 (0,67)a	1,84 (0,68)a
Styl normatywny SN	1	2,66 (0,71)a	3,12 (0,70)b	3,04 (0,69)b	3,12 (0,86)b	3,36 (0,81)c	19,04 0,001 0,07
	2	2,74 (0,65)a	2,76 (0,62)a	3,11 (0,68)b	3,13 (0,74)b	3,03 (0,80)b	3,34 (0,81)c
Styl informacyjny SI	1	3,88 (0,73)a	4,16 (0,56)b	4,41 (0,55)c d	4,26 (0,64) b c	4,54 (0,45)d	34,15 0,001 0,12
	2	4,06 (0,59)b	3,71 (0,73)a	4,10 (0,59) b c	4,41 (0,50)d	4,22 (0,68)c	4,46 (0,54)d
Emocje samoświadomościowe							
Poczucie wstydu WS	1	2,51 (0,78)c	2,10 (0,70)b	2,41 (0,73)c	1,82 (0,67)a	1,96 (0,70)a b	28,15 0,001 0,10
	2	2,46 (0,81)d	2,05 (0,71) b c	2,11 (0,69)c	2,34 (0,82)d	1,74 (0,63)a	1,87 (0,62)a b

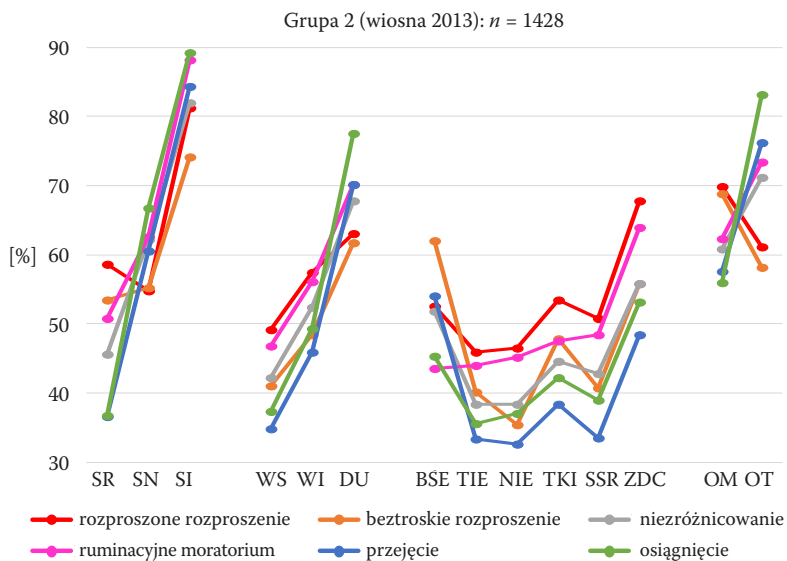
Poczucie winy WI	1	2,83 (0,77)b c	2,65 (0,75)a b	2,92 (0,67)c	2,48 (0,73)a	2,62 (0,78)a	10,63 0,001 0,04
	2	2,87 (0,80)d	2,42 (0,70)a	2,81 (0,78)c d	2,30 (0,72)a	2,47 (0,74)a b	20,18 0,001 0,07
Poczucie dumy DU	1	3,01 (0,70)a	3,33 (0,66)b	3,43 (0,68) b c	3,60 (0,75)c d	3,77 (0,76)d	29,26 0,001 0,10
	2	3,15 (0,82)a	3,09 (0,69)a	3,51 (0,65)b	3,51 (0,76)b	3,88 (0,69)c	37,50 0,001 0,12
Trudności w regulacji emocji							
Brak świadomości emocji BŚE	1	3,02 (1,04)c	2,58 (0,87)b	2,36 (0,83)a b	2,46 (0,92)b	2,14 (0,74)a	23,90 0,001 0,09
	2	2,63 (0,84)b	3,10 (0,98)c	2,18 (0,79)d	2,70 (0,96)b	2,27 (0,86)d	28,35 0,001 0,09
Trudności w identyfikowaniu emocji TIE	1	2,44 (1,04)b	1,93 (0,72)a	2,23 (0,79)b	1,72 (0,79)a	1,87 (0,73)a	22,13 0,001 0,08
	2	2,30 (0,87)e	2,01 (0,88)c d	2,20 (0,86)d e	1,67 (0,70)a	1,78 (0,74)a b	21,45 0,001 0,07
Nieakceptowanie emocji NIE	1	2,13 (1,04)b c	1,97 (0,82)a b	2,29 (0,94)c	1,75 (0,83)a	1,93 (0,93)a b	9,85 0,001 0,04
	2	2,33 (1,07)c	1,77 (0,85)a b	2,26 (0,92)c	1,63 (0,75)a	1,85 (0,85)a b	21,20 0,001 0,07

cd. tabeli 6

Trudności z kontrolą impulsów TKI	1	2,73 (1,30)b	2,40 (1,10)a b	2,60 (1,32)b	2,10 (1,20)a	2,13 (1,15)a	9,39 0,001 0,04
	2	2,67 (1,25)b	2,39 (1,13)b c	2,38 (1,18)c	1,92 (0,99)a	2,11 (1,16)a b	11,46 0,001 0,04
Słaby dostęp do strategii regulacji emocji SSR	1	2,53 (1,09)b	2,14 (0,92)a	2,64 (1,06)b	1,91 (0,94)a	2,09 (1,02)a	18,25 0,001 0,07
	2	2,54 (1,06)c	2,04 (0,96)b	2,42 (0,99)c	1,68 (0,76)a	1,95 (0,95)b	24,15 0,001 0,08
Zakłócenie działań celowych ZDC	1	3,32 (1,10)c	2,92 (1,04)b	3,44 (1,15)c	2,59 (1,17)a	2,89 (1,17)a b	17,20 0,001 0,06
	2	3,39 (1,10)c	2,79 (1,04)b	3,20 (1,09)c	2,42 (1,01)a	2,66 (1,10)a b	24,71 0,001 0,08
Orientacja życiowa							
Orientacja mądrzejsza OM	1	3,45 (0,83)c	3,16 (0,72)b	3,25 (0,77)b c	2,79 (0,80)a	2,80 (0,76)a	24,05 0,001 0,09
	2	3,49 (0,81)d	3,44 (0,75)d	3,12 (0,78)c	2,88 (0,79)a b	2,80 (0,79)a	29,69 0,001 0,10
Orientacja tranzytywna OT	1	2,89 (0,66)a	3,52 (0,58)b	3,57 (0,62)b	3,88 (0,67)c	4,12 (0,54)d	99,18 0,001 0,28
	2	3,06 (0,63)a	2,91 (0,67)a	3,67 (0,57)b c	3,81 (0,65)c	4,16 (0,53)d	131,26 0,001 0,32



Rysunek 7a. Profile osób o różnych statusach tożsamości w grupie pierwszej badanej w I semestrze roku szkolnego 2012/2013



Rysunek 7b. Profile osób o różnych statusach tożsamości w grupie drugiej badanej w II semestrze roku szkolnego 2012/2013

Gdzie: SR – styl dyfuzyjno-unikowy przetwarzania problemów tożsamościowych; SN – styl normatywny; SI – styl informacyjny; WS – poczucie wstydu; WI – poczucie winy; DU – poczucie dumy; BSE – brak świadomości emocji; TIE – trudności w identyfikowaniu emocji; NIE – nieakceptowanie emocji; TKI – trudności z kontrolą impulsów; SSR – słaby dostęp do strategii regulacji emocji; ZDC – zakłócenie działań celowych; OM – orientacja moratoryjna; OT – orientacja tranzytywna

Rysunki 7a i 7b prezentują profile badanych czynników (style przetwarzania problemów tożsamościowych, natężenie emocji samoświadomościowych, trudności w regulacji emocji i orientacja życiowa) w obu porównywanych grupach uczniów.

Mimo wielu istotnych różnic między uczniami o różnych statusach tożsamości (por. oznaczenia literowe w tabeli 7, pokazujące efekty porównań między grupami ocenione testami *post hoc*) widać było pewną tendencję, i to w obu badanych grupach. Charakterystyki psychologiczne były do siebie najbardziej podobne u osób o tożsamości uformowanej (dwa statusy: *przejęcie* i *osiągnięcie*), a nieco mniej podobne u osób o tożsamości moratoryjnej (dwa statusy: *niezróżnicowanie* i *ruminacyjne moratorium*). Uczniowie o statusie *rozproszonego rozproszenia* i *ruminacyjnego moratorium* (w obu przypadkach wysoki był poziom eksploracji ruminacyjnej) także mieli podobne profile, wyjątek stanowił poziom orientacji tranzytywnej istotnie wyższy u tych drugich.

Można sformułować wniosek, wymagający jednak dalszej weryfikacji (z kontrolowaniem czynnika wieku i płci w interakcji z rodzajem szkoły ponadgimnazjalnej), iż faza przedkryzysowa (tożsamość rozproszona czy nawet pomieszana) i faza doświadczania kryzysu tożsamości (tożsamość moratoryjna) wiążą się ze znacznym zróżnicowaniem (zindywidualizowaniem) ścieżek rozwojowych, a rozwiązanie kryzysu tożsamości (i jako efekt – tożsamość uformowana o statusie *przejęcia* bądź *osiągnięcia*) powoduje upodobnienie się tych ścieżek do siebie.

Generalnie im bardziej uformowana tożsamość w wyniku rozwiązania kryzysu tożsamości, tym mniejsze było natężenie rozproszonego stylu przetwarzania informacji tożsamościowych, a większe stylu informacyjnego (choć był on także częsty u osób z silną eksploracją ruminacyjną, czyli osób o statusie *rozproszonego rozproszenia* i *ruminacyjnego moratorium*), słabsze poczucie wstydu i winy, a silniejsze dумы, słabsza orientacja moratoryjna i znacznie silniejsza orientacja tranzytywna. Ponadto wyniki uzyskane w obu grupach (pierwszej i drugiej) pokazały, iż osoby o statusie *rozproszonego rozproszenia* i *ruminacyjnego moratorium*, u których silna była eksploracja ruminacyjna, doświadczały większych trudności w regulacji emocji niż osoby o pozostałych statusach tożsamości.

4.2. Uczniowie zespołów szkół zawodowych i liceów ogólnokształcących: grupy trzecia, czwarta i piąta

W kolejnym kroku analizy porównano wyniki trzech grup, z których każda składała się z uczniów zespołów szkół zawodowych i liceów ogólnokształcących. Grupa trzecia została poddana badaniom w I semestrze roku szkolnego

2013/2014, grupa czwarta w II semestrze tego samego roku, a grupa piąta w I semestrze kolejnego roku szkolnego 2014/2015. Tabela 7 pokazuje narzędzia zastosowane w badaniu tych trzech grup.

Tabela 7. Badane zmienne i narzędzia badawcze w roku szkolnym 2013/2014 (semestr I i II) i roku szkolnym 2014/2015 (semestr I) (grupy trzecia, czwarta i piąta)

Zmienna zależna	Korelaty emocjonalne			
DIDS/PL	PFQ-2/PL	SRW/PL	ERQ/PL	A-DES/PL
Rodzaj i status tożsamości	Emocje samoświadomościowe	Ruminacja wstydu	Strategie regulacji emocji	Doświadczenia dysocjacyjne
Tożsamość rozproszona:	poczucie wstydu	ruminacja wstydu	strategia po-wtórnej oceny	amnezja
1. rozproszone rozproszenie				
2. beztroskie rozproszenie	poczucie winy		poznawczej	depersonalizacja
Tożsamość moratoryjna:				
3. nieodróżnicowanie				
4. ruminacyjne moratorium	poczucie dumy		strategia tłumienia	
Tożsamość uformowana:				
5. przejęcie				
6. osiągnięcie				

Poszukiwano odpowiedzi na pytanie o to, czy natężenie różnych cech emocjonalnego funkcjonowania uczniów wiąże się z ich statusem tożsamości. Tabela 8 prezentuje wartości średnich arytmetycznych i odchyłeń standardowych we wszystkich podgrupach uczniów o różnym statusie tożsamości w grupie trzeciej (sześć podgrup o różnych statusach) oraz w grupach czwartej i piątej (po pięć podgrup o różnych statusach).

Okazało się, że tylko niektóre cechy funkcjonowania emocjonalnego, i to słabo, różnicowały osoby o odmiennych statusach tożsamości. W obszarze doświadczania emocji samoświadomościowych najsilniejszy efekt uzyskano dla poczucia dumy. W każdej grupie było ono najwyższe u osób z tożsamością uformowaną, i to podobnie wysokie u osób ze statusem *przejęcia*, jak i statusem *osiągnięcia*. Najniższe poczucie dumy charakteryzowało uczniów o statusie *rozproszonego rozproszenia* i *ruminacyjnego moratorium*. W obu tych podgrupach wysokie było natężenie eksploracji ruminacyjnej, wiążącej się z odczuwaniem obaw i wątpliwości, także częściej wstydu niż dumy z siebie i własnych osiągnięć.

Z kolei poczucie wstydu najwyższe było w każdej z trzech porównywanych grup u osób ze statusem *ruminacyjnego moratorium*, potem o statusie *rozproszonego rozproszenia* (wysoka eksploracja ruminacyjna) i statusie *nieodróżnicowania*. Stosunkowo niskie poczucie wstydu cechowało uczniów o tożsamości uformowanej, przy czym – co ciekawe – istotnie wyższe było w każdej z porównywanych grup u osób ze statusem *osiągnięcia* niż ze statusem *przejęcia*.

Tabela 8. Statusy tożsamości a poziom (wartości średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego) czynników badanych w grupach trzeciej ($n = 2373$), czwartej ($n = 2062$) i piątej ($n = 2409$): istotność różnic między osobami o różnych statusach tożsamości

Zmienna i grupa	Rodzaj statusu tożsamości						F_{ANOVA} $p <$ η^2
	tożsamość rozproszona		tożsamość moratoryjna		tożsamość uformowana		
	rozproszone rozproszenie	beztroskie rozproszenie	niezróżnicowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiągnięcie	
Emocje samoświadomościowe							
Poczucie wstydu WS	3	2,53 (0,79)c	2,05 (0,63)b	2,15 (0,68)b	2,49 (0,79)c	1,76 (0,58)a	57,94 0,001 0,11
	4	2,12 (0,75)c		2,15 (0,68)c	2,53 (0,79)d	1,76 (0,56)a	56,47 0,001 0,10
	5	2,22 (0,75)c		2,11 (0,67)b c	2,53 (0,83)d	1,80 (0,61)a	58,65 0,001 0,09
Poczucie winy WI	3	2,86 (0,72)d	2,46 (0,68)b	2,64 (0,67)c	2,99 (0,78)d	2,21 (0,63)a	53,78 0,001 0,10
	4	2,51 (0,73)b		2,62 (0,71)b	2,95 (0,76)c	2,25 (0,65)a	43,55 0,001 0,08
	5	2,56 (0,76)b		2,62 (0,69)b	2,94 (0,79)c	2,29 (0,66)a	41,50 0,001 0,07

Poczucie dumy DU	3	2,51 (0,82)a	2,92 (0,71)b	3,13 (0,73)c	2,88 (0,77)b	3,38 (0,85)d	3,50 (0,80)d	69,72 0,001 0,13
	4	2,89 (0,80)b	3,10 (0,73)c	2,72 (0,80)a	3,38 (0,76)d	3,46 (0,75)d		59,92 0,001 0,11
	5	2,82 (0,81)a	3,13 (0,76)b	2,78 (0,79)a	3,29 (0,80)c	3,45 (0,80)d		58,75 0,001 0,09
Ruminacja wstępu								
Ruminacja wstępu RW	3	2,82 (0,77)d	2,33 (0,76)b	2,60 (0,80)c	2,90 (0,83)d	2,03 (0,79)a	2,39 (0,88)b	55,92 0,001 0,11
	4	2,32 (0,83)b	2,48 (0,77)b	2,83 (0,85)c	1,93 (0,78)a	2,34 (0,89)b		54,71 0,001 0,10
	5	2,37 (0,78)b c	2,49 (0,80)c	2,84 (0,83)d	2,04 (0,78)a	2,34 (0,87)b		51,10 0,001 0,08
Strategie regulacji emocji								
Strategia powtórnej oceny poznawczej POP	3	3,22 (0,75)a	3,30 (0,69)a	3,50 (0,71)b c	3,47 (0,78)b	3,36 (0,84)a b	3,65 (0,75)c	15,18 0,001 0,03
	4	3,32 (0,75)a	3,48 (0,70)b	3,36 (0,77)a b	3,40 (0,76)a b	3,69 (0,71)c		15,87 0,001 0,03
	5	3,20 (0,78)a	3,49 (0,71)c	3,40 (0,87)b c	3,34 (0,82)b	3,67 (0,76)d		22,30 0,001 0,04

cd. tabeli 8

Strategia tłumienia emocji STE	3	2,84 (0,91)	2,85 (0,80)	2,74 (0,84)	2,76 (0,86)	2,75 (0,86)	2,78 (0,89)	1,30 n.i
	4	2,92 (0,81)		2,75 (0,85)	2,82 (0,89)	2,81 (0,89)	2,78 (0,85)	2,41 n.i
	5	2,91 (0,89)		2,76 (0,88)	2,80 (0,86)	2,84 (0,87)	2,76 (0,89)	2,41 n.i
Doświadczenia dysocjacyjne								
Amnezja AMN	3	2,82 (0,77)c	2,33 (0,76)a	2,95 (1,92)a b	3,34 (1,99)b c	2,58 (1,83)a	2,81 (1,96)a	10,04 0,001 0,02
	4	3,04 (1,99)b c		2,87 (1,89)a b	3,26 (2,05)c	2,49 (2,01)a	2,64 (1,95)a	8,61 0,001 0,02
	5	3,26 (2,02)c d		3,01 (1,97)b c	3,41 (2,07)d	2,59 (1,97)a	2,83 (2,00)a b	11,18 0,001 0,02
Depersonalizacja DEP	3	2,72 (1,83)c d	2,23 (1,77)a b	2,60 (1,84)b c	3,01 (1,99)d	2,01 (1,68)a	2,56 (1,90)b c	13,52 0,001 0,03
	4	2,29 (1,85)a b		2,42 (1,80)b c	2,68 (1,85)c	1,95 (1,70)a	2,29 (1,95)a b	7,35 0,001 0,01
	5	2,60 (1,96)b c		2,50 (1,93)b c	2,82 (1,92)c	2,00 (1,79)a	2,41 (1,97)b	10,26 0,001 0,02

Wskaźnik ruminacji wstydu istotnie, choć słabo różnicował osoby o różnych statusach tożsamości, przy czym we wszystkich trzech grupach był najniższy u osób ze statusem *przejęcia*. Inne różnice nie były już tak systematyczne, choć podobny i najwyższy poziom ruminacji wstydu dotyczył osób ze statusami *ruminacyjne moratorium* i *niezróżnicowanie*, czyli wiązał się z fazą doświadczania i rozwiązywania kryzysu tożsamości. Przeciętny w stosunku do wszystkich badanych uczniów i podobny był wskaźnik ruminacji wstydu u osób o statusie *rozproszonego rozproszenia* i *osiągnięcia*.

Natomiast ani doświadczanie dysocjacji, ani preferencje co do strategii regulacji emocji nie okazały się czynnikami wyraźnie związanymi z jakimś rodzajem statusu tożsamości. Wielkości efektu były nikłe dla obu tych czynników we wszystkich trzech porównywanych grupach. Wielkość η^2 dla pierwszej strategii regulacji emocji – „powtórna ocena poznawcza” – wynosiła 0,03 i 0,04, zaś w przypadku drugiej strategii – „tłumienie” – różnice między grupami uczniów o różnych statusach tożsamości okazały się statystycznie nieistotne. Wielkość η^2 dla obu wskaźników doświadczania dysocjacji mieściła się w przedziale 0,01-0,03 we wszystkich trzech porównywanych grupach, co oznacza, że także ten czynnik był mało istotny.

Wniosek, jaki można sformułować, odnosi się do niewielkiego udziału czynników natury emocjonalnej w opisie różnic w funkcjonowaniu osób o różnych statusach tożsamości. Warto podkreślić, iż grupy trzecia, czwarta i piąta były znacznie bardziej zróżnicowane niż grupy pierwsza i druga, gdyż składały się z uczniów aż czterech różnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych. Być może czynnik ten nieco zataił różnice między osobami o różnych statusach tożsamości. Bardziej prawdopodobny jest jednak wniosek o niewielkim formatywnym wpływie badanych wymiarów emocjonalnego funkcjonowania na konfigurację i natężenie wymiarów rozwoju tożsamości. Być może to inne, niż badane, czynniki uwikłane są w radzenie sobie z emocjami doświadczanymi w różnych fazach formowania się tożsamości, tj. w fazie przedkryzysowej, w trakcie kryzysu i postkryzysowej.

4.3. Uczniowie zespołów szkół zawodowych i liceów ogólnokształcących: grupa szósta

Grupa badana w II semestrze roku szkolnego 2014/2015 składała się, podobnie jak grupy trzecia (badanie w I semestrze roku szkolnego 2013/2014), czwarta (badanie w II semestrze roku szkolnego 2013/2014) i piąta (badanie w I semestrze roku szkolnego 2014/2015), z uczniów czterech rodzajów szkół ponadgimnazjalnych. W tym etapie badań wszyscy uczniowie zespołów szkół

zawodowych byli uczniami albo zasadniczych szkół zawodowych, albo techników, albo liceów o profilu ogólnym – po zmianach wprowadzonych w 2011 r. ustawą dotyczącą struktury kształcenia ponadgimnazjalnego (Dz.U. nr 205, poz. 1206). Jednym z kierunków zmian była likwidacja liceów profilowanych i profilowanych klas licealnych w zespołach szkół zawodowych na rzecz liceów bądź klas o profilu ogólnym. Badanie grupy szóstej nastawione było głównie na korelaty poznawcze i społeczne statusu tożsamości. Badani wypełniali osiem kwestionariuszy, podanych w tabeli 9, oraz kwestionariusz DIDS/PL. W tej grupie wyodrębniono pięć statusów tożsamości.

Wyniki analizy statystycznej (tabela 10) pokazują, że czynnikami istotnie powiązanymi z rodzajem statusu tożsamości były, podobnie jak w grupach pierwszej i drugiej, dyfuzyjno-unikowy (rozproszony) i informacyjny styl przetwarzania problemów tożsamościowych (wartość wskaźnika siły efektu η^2 wynosi odpowiednio: 0,24 i 0,11), poczucie wstydu ($\eta^2 = 0,10$) i poczucie dumy ($\eta^2 = 0,11$) oraz tranzytywna orientacja życiowa ($\eta^2 = 0,26$).

Ponadto czynnikami istotnie różnicującymi rodzaje statusów tożsamości okazały się – jako korelaty poznawcze – dwie podskale z kwestionariusza *Potrzeby poznawczego domknięcia*, tj. *preferowanie porządku* ($\eta^2 = 0,09$) i *zde-*

Tabela 9. Badane zmienne i narzędzia badawcze w roku szkolnym 2014/2015:
II semestr (grupa szósta)

Korelaty poznawcze			Korelaty emocjonalne	Korelaty społeczne		
ISI-4/PL	PPD/PL	RWA/PL	PFQ-2/PL	ISRI/PL	KPS-2/S	SWLS
Style przetwarzania problemów tożsamościowych	Potrzeba poznawczego domknięcia	Prawicowy autorytaryzm	Emocje samoświadomościowe	Kapitał tożsamości	Orientacja życiowa	Satysfakcja z życia
styl dyfuzyjno-unikowy (rozproszony)	zamkniętość	tendencja do autorytaryzmu	poczucie wstydu	poczucie dorosłości	orientacja moratoryjna	zadowolenie z życia
styl normatywny	wieloznaczności		poczucie winy	poczucie integracji ze społecznością	orientacja tranzytywna	
styl informacyjny	preferowanie porządku		poczucie dumy			
	preferowanie przewidywalności					
	zdecydowanie					

cydowanie ($\eta^2 = 0,15$). Do tego drugiego wyniku należy jednak podchodzić z dużą ostrożnością, gdyż rzetelność skali *zdecydowanie* według wskaźnika α -Cronbacha była niska i wynosiła 0,61 (dla skali *preferowanie porządku* $\alpha = 0,70$). Także dwa korelaty społeczne, tj. poczucie integracji ze społecznością ($\eta^2 = 0,22$; α -Cronbacha = 0,67) jako wskaźnik kapitału tożsamości i ogólne zadowolenie z życia ($\eta^2 = 0,12$; α -Cronbacha = 0,82) istotnie różnicowały osoby o odmiennych statusach tożsamości.

Analiza efektów η^2 i wyników testów *post hoc* pokazuje, że największym nasileniem rozproszonego stylu przetwarzania problemów tożsamościowych cechowały się osoby o statusie *rozproszonego rozproszenia*, istotnie niższym osoby o tożsamości moratoryjnej, tj. o statusie *niezróżnicowania* i *ruminacyjnego moratorium* (nie było istotnej różnicy między tymi dwiema podgrupami), a najniższym – obie grupy o statusach uformowanych, tj. *przejęcie* i *osiągnięcie*. Taka sama tendencja wystąpiła w grupach pierwszej i drugiej.

Z kolei styl informacyjny był najbardziej nasilony w grupie o statusie *osiągnięcia* i *ruminacyjnego moratorium*, nieco mniej w dwóch grupach – o statusie *przejęcia* i *niezróżnicowania*, a najmniej w grupie o statusie *rozproszonego rozproszenia*.

Dwa wskaźniki potrzeby poznawczego domknięcia – *preferowanie porządku* i *zdecydowanie* – najwyższe wartości przyjmowały u osób o tożsamości uformowanej, a najniższe u osób o statusie *rozproszonego rozproszenia* (niskie *preferowanie porządku*) i *ruminacyjnego moratorium* (niskie *zdecydowanie*).

Poczucie wstydu było najniższe, a poczucie dumy najwyższe u osób o tożsamości uformowanej, przy czym osoby o statusie *przejęcia* i *osiągnięcia* nie różniły się istotnie poziomem poczucia dumy, natomiast poczucie wstydu było niewiele, ale istotnie większe u osób ze statusem *osiągnięcia* niż *przejęcia*. Osoby ze statusem *przejęcia* miały w stosunku do wszystkich innych w całej badanej grupie najniższe poczucie winy i najniższe poczucie wstydu, przy stosunkowo wysokim poczuciu dumy.

Spośród dwóch badanych orientacji życiowych tylko jedna – orientacja tranzytywna – była dość silnie powiązana z rodzajem statusu tożsamości. Osoby o statusie *rozproszonego rozproszenia*, a więc znajdujące się przed fazą rozwiązywania kryzysu tożsamości, cechowały się najniższym jej poziomem. Istotnie wyższym i podobnym poziomem cechowały się osoby o trzech różnych statusach: *niezróżnicowania*, *ruminacyjnego moratorium* i *przejęcia*, a najwyższym poziomem osoby o statusie *osiągnięcia*. Odwrotnie było w przypadku orientacji moratoryjnej – najsłabsza była u osób o statusie *osiągnięcia*, a najsilniejsza u osób o statusie *rozproszonego rozproszenia*.

Porównanie wyników grupy szóstej z wynikami uczniów w grupie pierwszej, drugiej i czwartej, u których także badano orientację życiową, pokazuje

Tabela 10. Statusy tożsamości a poziom (wartości średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego) czynników badanych w grupie szóstej ($n = 2011$): istotność różnic między osobami o różnych statusach tożsamości

Zmienna	Rodzaj tożsamości					F_{ANOVA} $p <$ η^2
	tożsamość rozproszona	tożsamość moratoryjna	tożsamość uformowana	przejęcie	osiągnięcie	
	rozproszone rozproszenie	beztroskie rozproszenie	niezróżnicowanie	ruminacyjne moratorium		
Style przetwarzania problemów tożsamościowych						
Styl dyfuzyjno-unikowy SR	2,85 (0,72)c	2,40 (0,69)b	2,52 (0,73)b	1,79 (0,63)a	1,79 (0,71)a	157,51 0,001 0,24
Styl normatywny SN	2,66 (0,67)a	3,08 (0,71)c	2,82 (0,75)b	3,06 (0,83)c	3,33 (0,83)d	41,82 0,001 0,08
Styl informacyjny SI	3,81 (0,69)a	4,15 (0,63)b	4,37 (0,53)c	4,20 (0,62)b	4,47 (0,51)c	61,67 0,001 0,11
Potrzeba poznawczego domknięcia						
Zamkniętość ZA	3,21 (0,74)c	2,98 (0,68)b	2,63 (0,72)a	3,00 (0,77)b	2,71 (0,78)a	35,85 0,001 0,07
Nietolerancja wieloznaczności NW	3,84 (0,75)a b	3,96 (0,74)b c	4,42 (0,75)d	3,72 (0,87)a	4,11 (0,90)c	40,71 0,001 0,08
Preferowanie porządku PPo	3,28 (0,84)a	3,78 (0,78)b	3,86 (0,98)b	3,71 (0,91)b	4,16 (0,89)c	46,55 0,001 0,09
Preferowanie przewidywalności PPrz	3,33 (0,94)a b	3,45 (0,81)b c	3,59 (1,00)c	3,27 (0,99)a	3,58 (1,00)c	8,74 0,001 0,02
Zdecydowanie ZD	3,39 (0,86)b	3,55 (0,77)b	2,97 (0,93)a	3,99 (0,86)c	3,92 (0,86)c	85,50 0,001 0,15

Prawicowy autorytaryzm					
Prawicowy autorytaryzm PA	3,39 (0,52)a	3,48 (0,49)a b	3,39 (0,54)a	3,46 (0,53)a b	3,82 0,01 0,01
Emocje samoświadomościowe					
Poczucie wstydu WS	2,15 (0,78)c	2,08 (0,69)c	2,49 (0,83)d	1,72 (0,57)a	57,60 0,001 0,10
Poczucie winy WI	2,47 (0,78)b	2,47 (0,68)b	2,80 (0,79)c	2,18 (0,66)a	33,50 0,001 0,06
Poczucie dumy DU	2,85 (0,81)a	3,14 (0,75)b	2,78 (0,82)a	3,39 (0,80)c	60,77 0,001 0,11
Orientacja życiowa					
Orientacja mroatoryjna OM	3,44 (0,73)d	3,23 (0,74)c	3,07 (0,76)a b	3,10 (0,73)b c	23,07 0,001 0,05
Orientacja tranzytywna OT	2,97 (0,59)a	3,56 (0,52)b	3,57 (0,63)b	3,62 (0,57)b	174,08 0,001 0,26
Kapitał tożsamości					
Poczucie dorosłości PD	3,01 (0,71)a	3,28 (0,67)b	3,09 (0,73)a	3,43 (0,74)c	43,42 0,001 0,08
Integracja ze społecznością IS	2,76 (0,69)a	3,22 (0,64)b	2,89 (0,71)a	3,60 (0,69)c	139,23 0,001 0,22
Satysfakcja z życia					
Zadowolenie z życia ZZ	3,49 (0,80)a	3,80 (0,74)b	3,51 (0,93)a	4,17 (0,84)c	65,66 0,001 0,12

podobną tendencję, a mianowicie orientacja tranzytywna była silniej powiązana z rodzajem statusu tożsamości (dla grup pierwszej, drugiej i czwartej wartość η^2 wynosi odpowiednio: 0,28; 0,32 i 0,19, a w grupie szóstej – 0,26) niż orientacja moratoryjna (dla grup pierwszej, drugiej i czwartej wartość η^2 wynosi odpowiednio: 0,09; 0,10 i 0,08, a w grupie szóstej – 0,05).

Zatem w każdej z grup, w których badano rodzaj orientacji życiowej (grupy pierwsza, druga, czwarta i szósta), analiza wyników wskazała tę samą tendencję, a mianowicie słaba orientacja moratoryjna i silna tranzytywna cechują osoby o już uformowanej tożsamości, a silna orientacja moratoryjna i słaba tranzytywna – osoby o statusie *rozproszonego rozproszenia*.

Co do kapitału tożsamości to jeden z jego wskaźników – poczucie bycia osobą dorosłą – był istotnie, choć słabo powiązany ze statusem tożsamości. Najsilniejszym poczuciem dorosłości cechowały się osoby o statusie *osiągnięcia*, potem *przejęcia* i *niezróżnicowania*, a podobnie niskim dwie grupy o silnej eksploracji ruminacyjnej – o statusie *rozproszonego rozproszenia* i *ruminacyjnego moratorium*. Drugi wskaźnik kapitału tożsamości, czyli poczucie integracji ze społecznością, znacznie lepiej różnicował osoby o różnych statusach tożsamości ($\eta^2 = 0,22$) niż pierwszy, czyli poczucie dorosłości ($\eta^2 = 0,08$). Wysoki poziom poczucia integracji cechował osoby z obu grup o statusach uformowanych (*przejęcie* i *osiągnięcie*), poczucie to było niższe u osób o statusie *niezróżnicowanie*, a najniższe – u osób o statusie *rozproszonego rozproszenia*.

Jakość kapitału tożsamości badano także w grupie piątej. Wyniki były podobne jak w grupie szóstej. W obu przypadkach wystąpił słaby efekt dla wskaźnika poczucia dorosłości (η^2 dla grupy piątej: 0,05, a dla grupy szóstej: 0,08) i znacznie silniejszy efekt dla poczucia integracji społecznej (η^2 dla grupy piątej: 0,23, a dla grupy szóstej: 0,22). W obu grupach podobny był też układ statusów tożsamości ze względu na poziom obu wskaźników kapitału tożsamości:

Wskaźnik 1. kapitału tożsamości: poczucie dorosłości

Grupa 5 [rozproszone rozproszenie = ruminacyjne moratorium] < niezróżnicowanie < [przejęcie = osiągnięcie]

Grupa 6 [rozproszone rozproszenie = ruminacyjne moratorium] < niezróżnicowanie < przejęcie < osiągnięcie

Wskaźnik 1. kapitału tożsamości: poczucie integracji społecznej

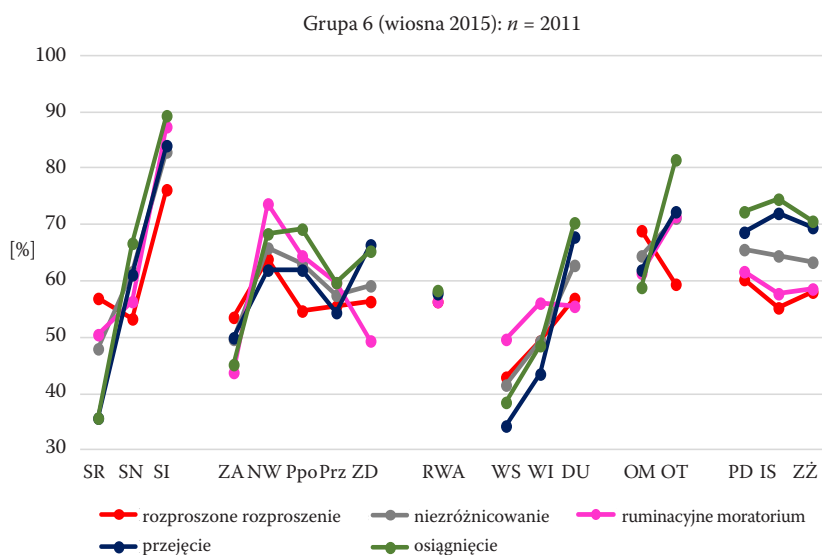
Grupa 5 [rozproszone rozproszenie = ruminacyjne moratorium] < niezróżnicowanie < przejęcie < osiągnięcie

Grupa 6 [rozproszone rozproszenie = ruminacyjne moratorium] < niezróżnicowanie < [przejęcie = osiągnięcie]

Podobny jak w przypadku kapitału tożsamości układ grup o różnych statusach tożsamości wystąpił w odniesieniu do wskaźnika ogólnego zadowolenia z życia. Było ono najwyższe u osób o tożsamości uformowanej, a najniższe u osób o tożsamości rozproszonej. Siła efektu była jednak niewielka i wynosiła $\eta^2 = 0,12$.

Rysunek 8 prezentuje profile badanych czynników w pięciu podgrupach osób o różnych statusach tożsamości. Wyniki pokazały, że zarówno osoby o statusie *przejęcia*, jak i *osiągnięcia*, czyli takie, które zakończyły zmaganie się z kryzysem tożsamości, mają podobnie wysokie poczucie dorosłości i integracji społecznej oraz podobnie wysoki poziom ogólnego zadowolenia z życia.

Osoby, u których na przeciętnym lub dość wysokim poziomie była eksploracja ruminacyjna (por. rysunek 2 – profile dla grupy szóstej), a więc osoby o statusie *ruminacyjnego moratorium* i *rozproszonego rozproszenia*, czyli pozostające jeszcze w fazie rozwiązywania kryzysu tożsamości bądź dopiero się do tego sposobie, mają istotnie niższe od osób o już uformowanej tożsamości zarówno



Rysunek 8. Profile osób o różnych statusach tożsamości w grupie szóstej badanej w II semestrze roku szkolnego 2014/2015

Gdzie: styl przetwarzania problemów tożsamościowych: SR – styl dyfuzyjno-unikowy; SN – styl normatywny; SI – styl informacyjny; wskaźniki potrzeby poznawczego domknięcia: ZA – zamkniętość; NW – nietolerancja wieloznaczności; Ppo – preferowanie porządku; Prz – preferowanie przewidywalności; ZD – zdecydowanie; PA – prawicowy autorytaryzm; emocje samoświadomościowe: WS – poczucie wstydu; WI – poczucie winy; DU – poczucie dumy; orientacja życiowa: OM – orientacja moratoryjna; OT – orientacja tranzytywna; wskaźniki kapitału tożsamości: PD – poczucie dorosłości; PS – poczucie integracji społecznej; ZZ – ogólne zadowolenie z życia

oba wskaźniki kapitału społecznego, jak i istotnie niższe poczucie zadowolenia z życia. Cechuje je też dyfuzyjno-unikowy (rozproszony) styl przetwarzania problemów tożsamościowych oraz stosunkowo silna orientacja moratoryjna czyli na „tu i teraz”. Mają też najniższe w całej grupie poczucie dumy.

Analizy te nie rozstrzygną jednak, co tu jest przyczyną, a co skutkiem danego stanu rzeczy. Wysokie poczucie wstydu bądź winy może być efektem („produktem”) określonego statusu tożsamości. Z drugiej strony oba te poczucia budzą liczne wątpliwości i mogą ograniczać działania o charakterze eksploracyjnym, a także zawężać pola samodzielnego podejmowania decyzji. To z kolei może się przyczyniać do wzmacniania eksploracji ruminacyjnej i preferowania „z konieczności” rozproszonego stylu przetwarzania informacji zbieranych o sobie i relacjach z innymi. I w ten sposób powstaje mechanizm błędnego koła, z którego trudno samemu wyjść.

4.4. Wnioski

Celem pierwszego etapu analizy wyników – prostych porównań poprzecznych i złożonych porównań czasowo-sekwencyjnych – było udzielenie odpowiedzi na pytanie o to, jakie cechy funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego i społecznego „towarzyszą” wyodrębnionym wśród badanej młodzieży różnym statusom tożsamości (tabela 11). W kolejno badanych grupach nacisk położono na różne czynniki. Jednak całościowa analiza uzyskanych rezultatów pozwala na sformułowanie pewnych ogólniejszych spostrzeżeń i wstępnych wniosków, które weryfikowano w prowadzonych w kolejnych krokach analizach – w porównaniach ukośnych i pokoleniowo-sekwencyjnych (por. rozdział 6) oraz w porównaniach podłużnych i przekrojowo-sekwencyjnych (por. rozdział 7).

Tabela 11 oraz rysunek 9 to zestawienie siły efektów dla związków wszystkich badanych w kolejnych grupach czynników z rodzajami statusów tożsamości. Wskaźnik η^2 najwyższe wartości przyjął dla: dyfuzyjno-unikowego (rozproszonego) stylu przetwarzania problemów tożsamościowych (0,23-0,24), tranzytywnej orientacji życiowej (0,19-0,32) i drugiego wskaźnika kapitału tożsamości, czyli poczucia integracji społecznej (0,22-0,23).

W dalszej kolejności czynnikami istotnie, choć słabo i nie w każdej grupie tak samo czy podobnie, różnicującymi osoby o odmiennych statusach tożsamości okazały się:

- w grupie korelatów poznawczych: styl informacyjny przetwarzania problemów tożsamościowych (0,11-0,14) i *zdecydowanie* jako jeden ze wskaźników potrzeby poznawczego domknięcia (0,15; ale zbadany tylko w jednej grupie, a skala ma niski wskaźnik rzetelności 0,61),

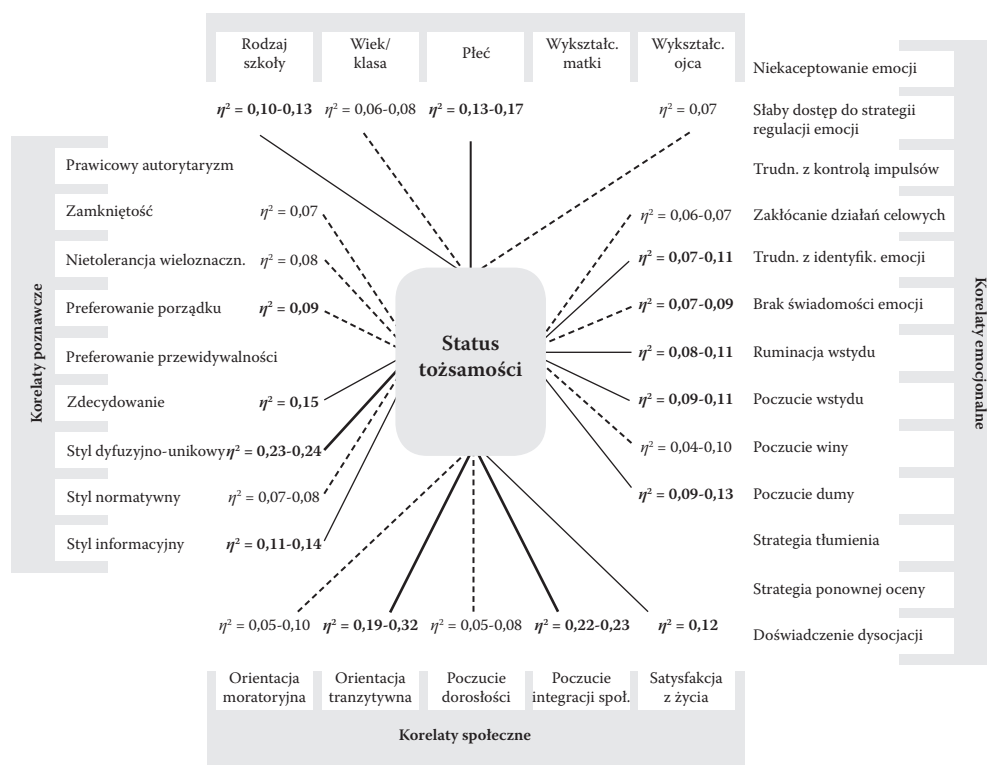
Tabela 11. Związek korelatów poznawczych, emocjonalnych i społecznych ze statusem tożsamości
(w każdym polu podano kolejno wartości: F , p i η^2)

Badane czynniki i narzędzie	Grupa 1		Grupa 2		Grupa 3		Grupa 4		Grupa 5		Grupa 6	
	jesień 2012		wiosna 2013		jesień 2013		wiosna 2014		jesień 2014		wiosna 2015	
	n = 1033		n = 1428		n = 2373		n = 2062		n = 2409		n = 2011	
Styl przetwarzania problemów tożsamościowych (ISI-4/PL)												
Styl dyfuzyjno-unikowy	77,42		89,10								157,51	
	0,001		0,001								0,001	
	0,23		0,24								0,24	
Styl normatywny	19,04		22,68								41,82	
	0,001		0,001								0,001	
	0,07		0,07								0,08	
Styl informacyjny	34,15		46,73								61,67	
	0,001		0,001								0,001	
	0,12		0,14								0,11	
Potrzeba poznawczego domknięcia (PPD/PL)												
Zamkniętość											35,85	
											0,001	
											0,07	
Nietolerancja wieloznaczności											40,71	
											0,001	
											0,08	
Preferowanie porządku											46,55	
											0,001	
											0,09	
Preferowanie przewidywalności											8,74	
											0,001	
											0,02	

Zdecydowanie		cd. tabeli 11	
		85,50	
		0,001	
		0,15	
Poziom autorytaryzmu		Prawicowy autorytaryzm (RWA/PL)	
		3,82	
		0,01	
		0,01	
		Emocje samoświadomościowe (PFQ-2/PL)	
Poczucie wstydu	28,15 0,001 0,10	32,82 0,001 0,10	57,94 0,001 0,11
		56,47	58,65
		0,001	0,001
		0,10	0,09
Poczucie winy	10,63 0,001 0,04	20,18 0,001 0,07	53,78 0,001 0,10
		43,55	41,50
		0,001	0,001
		0,08	0,07
Poczucie dumy	29,26 0,001 0,10	37,50 0,001 0,12	69,72 0,001 0,13
		59,92	58,75
		0,001	0,001
		0,11	0,09
		0,11	0,11
		Trudności w regulacji emocji (DERS/PL)	
Brak świadomości emocji	23,90 0,001 0,09	28,35 0,001 0,09	4,82 0,01 0,07
Trudności w identyfikowaniu emocji	22,13 0,001 0,08	21,45 0,001 0,07	8,31 0,001 0,11
Nieakceptowanie emocji	9,85 0,001 0,04	21,20 0,001 0,07	1,22 n.i.

Trudności z kontrolą impulsów	9,39 0,001 0,04	11,46 0,001 0,04	1,45 n.i..
Słaby dostęp do strategii regulacji	18,25 0,001 0,07	24,15 0,001 0,08	1,76 n.i.
Zakłócenie działań celowych	17,20 0,001 0,06	24,71 0,001 0,08	4,92 0,01 0,07
Strategie regulacji emocji (ERQ/PL)			
Ponowna ocena poznawcza		15,18 0,001 0,03	15,87 0,001 0,03
Tłumienie	1,30 n.i	2,41 n.i	2,41 n.i
Ruminacja wstydu (SRW/PL)			
Ruminacja wstydu	55,92 0,001 0,11	54,71 0,001 0,10	51,10 0,001 0,08
Doświadczenie dysocjacji (A-DES/PL)			
Amnezja	10,04 0,001 0,02	8,61 0,001 0,02	11,18 0,001 0,02
Depersonalizacja	13,52 0,001 0,03	7,35 0,001 0,01	10,26 0,001 0,02

Orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej (KPS-1/S)				
Orientacja mroatoryjna	24,05	29,69	6,29	23,07
	0,001	0,001	0,001	0,001
	0,09	0,10	0,08	0,05
Orientacja tranzytywna	99,18	131,26	18,68	174,08
	0,001	0,001	0,001	0,001
	0,28	0,32	0,19	0,26
Kapitał tożsamości (ISRI/PL)				
Poczucie dorosłości				
		30,10		43,42
		0,001		0,001
Poczucie integracji ze społecznością		0,05		0,08
		175,32		139,23
		0,001		0,001
Poczucie zadowolenia z życia		0,23		0,22
Satysfakcja z życia (SWLS/PL)				
Poczucie zadowolenia z życia				
				65,66
				0,001
				0,12



Rysunek 9. Istotność korelatów poznawczych, emocjonalnych i społecznych dla rodzaju statusu tożsamości (efekty analiz poprzecznych i czasowo-sekwencyjnych w sześciu grupach porównawczych)

- w grupie korelatów emocjonalnych: poczucie wstydu (0,09-0,11) i poczucie dumy (0,09-0,13), a także wskaźnik ruminacji wstydu (0,08-0,11), niska świadomość emocji (0,07-0,09) i trudności w identyfikowaniu emocji (0,07-0,11);
- w grupie korelatów społecznych: moratoryjna orientacja życiowa (0,05-0,10), pierwszy wskaźnik kapitału tożsamości, czyli poczucie dorosłości (0,05-0,08), i wskaźnik ogólnego zadowolenia z życia (0,12).

5. Charakterystyka grup uczniów o różnych statusach tożsamości

Na podstawie przeprowadzonych analiz sporządzono psychologiczną charakterystykę uczniów o różnym poziomie uformowania tożsamości (por. rysunki 1a i 2). Jest to swoisty portret zbiorowy, sporządzony na podstawie analizy

najsilniejszych efektów statystycznych (rysunek 9) w każdej z porównywanych sześciu grup uczniów. Warto podkreślić, że we wszystkich sześciu grupach (por. rysunek 1b) znaleźli się uczniowie w różnych fazach procesu zmagania się z kryzysem tożsamości i poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące ich miejsca w życiu.

Charakterystyki trzech grup uczniów: (1) o tożsamości rozproszonej (faza przedkryzysowa), (2) moratoryjnej (faza kryzysowa) i (3) uformowanej (faza postkryzysowa) dokonano w pięciu, zawsze takich samych, krokach: *Kto to jest?*; *Status tożsamości*; *Korelaty poznawcze*; *Korelaty emocjonalne*; *Korelaty społeczne*.

5.1. Tożsamość rozproszona

Kto to jest? W fazie pierwszej – przedkryzysowej, gdy dopiero gromadzą się doświadczenia o charakterze tożsamościowym – znalazło się od 13,4% do 33,4% uczniów w poszczególnych porównywanych sześciu grupach i częściej byli to uczniowie młodszy niezależnie od płci oraz uczniowie szkół o profilu ogólnym (z liceów w zespołach szkół zawodowych i z liceów ogólnokształcących). W całej przebadanej grupie (łącznie dla sześciu grup) takich uczniów było 22,6%.

Status tożsamości. Ich tożsamość można określić jako „rozproszoną” z uwagi na niski bądź umiarkowany poziom obu form eksploracji adaptacyjnej, czyli eksploracji wszerz i w głąb, stosunkowo wysoki poziom eksploracji ruminacyjnej, wiążącej się z doświadczaniem obaw i wątpliwości, oraz bardzo niski bądź niski poziom obu wymiarów rozwoju tożsamości związanych z podejmowaniem zobowiązań i identyfikowaniem się z nimi. Grupa ta nie była jednorodna. Niewielka część zbadanych uczniów cechowała się statusem *beztroskiego rozproszenia* (5,9% w całej grupie), o umiarkowanym, przeciętnym w stosunku do innych uczniów poziomie eksploracji ruminacyjnej, a znacznie większa – statusem *rozproszonego rozproszenia* (16,7%), o wysokim w stosunku do innych uczniów poziomie eksploracji ruminacyjnej.

Korelaty poznawcze. Dominujący okazał się rozproszony (dyfuzyjno-unikowy) styl przetwarzania informacji tożsamościowych (por. opis w tabeli 10 w rozdziale 4) – miał on najwyższe wskaźniki w tej właśnie grupie uczniów. Był szczególnie silny u osób o statusie *rozproszonego rozproszenia*. Styl ten charakteryzuje się odwlekaniem działania, odsuwaniem podejmowania prób rozwiązania problemów, niechęcią do konfrontowania się z nieprzyjemnymi dla siebie sytuacjami i konfliktami tożsamościowymi. Jednak dość często dużemu nasileniu stylu rozproszonego towarzyszył styl informacyjny, polegający na aktywnym poszukiwaniu informacji odnoszących się do *Ja*. Uczniowie w tej

grupie mieli też niskie wyniki w zakresie dwóch, powiązanych istotnie z rodzajem statusu tożsamości, wskaźników potrzeby poznawczego domknięcia. Cechował ich umiarkowany, w stosunku do pozostałych uczniów, poziom pewności przy podejmowaniu decyzji (wskaźnik: *zdecydowanie*) oraz niski poziom gotowości do działania zgodnego z zasadami i regułami (wskaźnik: *preferowanie porządku*).

Korelaty emocjonalne. Cechą charakterystyczną był wysoki poziom poczucia wstydu (szczególnie u osób ze statusem *rozproszonego rozproszenia*) i poczucia winy, a niski poczucia dumy. Towarzyszył temu umiarkowany w stosunku do innych uczniów poziom ruminacji wstydu, czyli doświadczania uporczywie nawracających myśli związanych z tą emocją. Uczniowie doświadczali też większych trudności z regulacją emocji, szczególnie w odniesieniu do identyfikowania emocji i ich świadomości.

Korelaty społeczne. Wyraźnie silniejsza niż u uczniów znajdujących się w późniejszych fazach rozwiązywania kryzysu tożsamości była orientacja moratoryjna, wyrażająca się w nastawieniu na „tu i teraz” i szybkie zaspokojenie potrzeb. Niskie były oba wskaźniki kapitału tożsamości: niskie poczucie bycia osobą dorosłą i niskie poczucie znalezienia swojego miejsca w dorosłym świecie społecznym. Niskie było także poczucie ogólnego zadowolenia z życia.

5.2. Tożsamość moratoryjna

Kto to jest? W fazie drugiej – kryzysowej, gdy jednostka nie tylko ciągle gromadzi, ale już zaczyna aktywnie wykorzystywać zebrane doświadczenia na temat siebie, relacji z innymi i zasad funkcjonowania otaczającego ją świata społecznego w celu poradzenia sobie z odczuwanym zamętem tożsamościowym – znalazło się od 39,4% do 49,4% uczniów w poszczególnych grupach. Byli to uczniowie w różnym wieku, czyli i młodsi i starsi, z różnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych. Najwięcej było uczniów z liceów w zespołach szkół zawodowych i z liceów ogólnokształcących, nieco mniej z techników, a najmniej z zasadniczych szkół zawodowych. W całej przebadanej grupie (łącznie dla sześciu grup) było 43,2% uczniów o tożsamości moratoryjnej.

Status tożsamości. Tożsamość „moratoryjną” można określić jako dopiero wykluwającą się, „stającą się” (ang. *emerging*), nabierającą określonego kształtu. Cechą charakterystyczną jest umiarkowany bądź wysoki poziom wszystkich trzech rodzajów eksploracji, czyli działań o charakterze orientacyjno-poszukiwawczym bardziej (eksploracja wszerej i w głąb) lub mniej (eksploracja ruminacyjna) uporządkowanych i świadomie ukierunkowanych na określony przez siebie cel. Drugą charakterystyczną cechą to niski (ale wyższy niż u osób

o tożsamości rozproszonej) bądź umiarkowany poziom obu wymiarów rozwoju tożsamości związanych z podejmowaniem zobowiązań i identyfikowaniem się z nimi. Grupa ta, podobnie jak pierwsza, nie była jednorodna. Spora część uczniów, i to największa spośród wszystkich przebadanych (26,3%), cechowała się statusem *niezróżnicowania*, o przeciętnym w stosunku do innych nasileniu wszystkich wymiarów rozwoju tożsamości (por. rysunek 2 – „płaskie” profile dla statusu *niezróżnicowania*, blisko wartości $z = 0$). Można to określić metaforycznie jako „tożsamość w poczekalni”. Druga, znacznie mniejsza, podgrupa (16,8%) to uczniowie o statusie *ruminacyjnego moratorium*, o wysokim poziomie wszystkich trzech form eksploracji (z dominującą eksploracją ruminalną) i niskim poziomie obu wymiarów związanych ze zobowiązaniami. Można te osoby określić jako zmagające się z problemami tożsamościowymi, poszukujące, często uporczywie i „po omacku” i raczej próbujące, choć często chaotycznie (o czym świadczy wysoki poziom eksploracji ruminalnej), niż sprawdzające słuszność swoich wyborów. Co ciekawe, statusem *niezróżnicowania* („w poczekalni”) cechowała się podobna liczba kobiet i mężczyzn, natomiast status *ruminacyjnego moratorium* („próbowanie po omacku”) częściej charakteryzował kobiety.

Korelaty poznawcze. Uczniowie o tożsamości moratoryjnej stosowali wszystkie trzy style poznawczego przetwarzania problemów tożsamościowych, choć częściej były to styl informacyjny i normatywny. Co ciekawe, poziom natężenia stylu informacyjnego był u osób ze statusem *ruminacyjnego moratorium* podobny jak u osób z tożsamością uformowaną – ze statusem *osiągnięcia*. Co do wskaźników potrzeby poznawczego domknięcia, poziom *nietolerancji wieloznaczności* był najwyższy, a *zdecydowania* najniższy u osób ze statusem *ruminacyjnego moratorium* spośród wszystkich badanych uczniów.

Korelaty emocjonalne. Poczucie wstydu i poczucie winy były na poziomie umiarkowanym, ale wyższym u osób ze statusem *ruminacyjnego moratorium* niż ze statusem *niezróżnicowania*. Poczucie dumy z kolei było wyższe u osób ze statusem *niezróżnicowania*. W obu grupach dość wysoki był natomiast poziom ruminalacji wstydu.

Korelaty społeczne. Zarówno orientacja moratoryjna, jak i tranzytywna były na poziomie umiarkowanym. Ta pierwsza była istotnie niższa niż u osób o tożsamości rozproszonej oraz istotnie wyższa niż u osób z tożsamością uformowaną. W przypadku orientacji tranzytywnej relacja była dokładnie odwrotna. Podobny układ wyników dotyczył obu wskaźników kapitału tożsamości, co potwierdza, iż osoby z tożsamością moratoryjną znajdują się „pośrodku drogi” od rozproszenia tożsamości do rozwiązania kryzysu tożsamości. Co do poczucia ogólnego zadowolenia z życia, u osób ze statusem *ruminacyjnego moratorium* było ono niskie i podobne jak u osób ze statusem *rozproszonego*

rozproszenia (w obu przypadkach wysoki był poziom eksploracji ruminacyjnej, co mogło istotnie obniżyć poczucie satysfakcji z życia), natomiast u osób ze statusem *niezróżnicowania* było istotnie wyższe. W obu jednak przypadkach wskaźnik zadowolenia z życia był istotnie niższy niż u osób z tożsamością już uformowaną (po kryzysie).

5.3. Tożsamość uformowana

Kto to jest? W fazie trzeciej – postkryzysowej, gdy na podstawie zgromadzonych wcześniej doświadczeń zostały już podjęte pewne decyzje „tożsamościowe” (w odpowiedzi na pytania: *kim chcę być?, co chcę robić?, jakie jest moje miejsce w świecie?*) znalazło się od 27,2% do 37,2% uczniów w porównywanych grupach i częściej byli to uczniowie starsi oraz uczniowie szkół o profilu zawodowym. W całej przebadanej grupie (łącznie dla sześciu grup) było takich uczniów 34,2%.

Status tożsamości. Ich tożsamość można określić jako „uformowaną / ukształtowaną” z uwagi na wysoki poziom obu wymiarów poczucia tożsamości związanych z podejmowaniem zobowiązań i identyfikowaniem się z nimi. Ta grupa była wewnętrznie najbardziej zróżnicowana. Pierwsza podgrupa to 16,2% uczniów, częściej mężczyzn niż kobiet i częściej uczniów z zasadniczych szkół zawodowych niż z techników i liceów, a w ramach tych ostatnich częściej z liceów w zespołach szkół zawodowych niż z liceów ogólnokształcących. Ich status tożsamości można określić jako *przejęcie* – charakterystyczny jest tu niski poziom zachowań eksploracyjnych, szczególnie eksploracji ruminacyjnej. Druga podgrupa to 18% uczniów o statusie *osiągnięcia* – tutaj ani płeć, ani rodzaj szkoły nie miały istotnego znaczenia. Cechą charakterystyczną była równowaga procesów eksploracyjnych (eksploracja wszczep i w głąb) i zobowiązaniowych – i jedne, i drugie były na wysokim poziomie. Niski był natomiast, podobnie jak u osób ze statusem *przejęcia*, poziom eksploracji ruminacyjnej (por. rysunek 2). Co ciekawe, poziom eksploracji ruminacyjnej, mimo że w obu podgrupach względnie niski, był istotnie wyższy w grupie o statusie *osiągnięcia*. Ten status można uznać za najbardziej dojrzały i prorozwojowy, a istniejące obawy i wątpliwości (przejawy eksploracji ruminacyjnej) potraktować jako jeden z czynników motywujących jednostkę do kolejnych poszukiwań, a tym samym do rozwoju.

Korelaty poznawcze. Osoby o tożsamości uformowanej miały najniższe w całej badanej grupie wskaźniki stylu dyfuzyjno-unikowego (rozproszonego), i to podobne do siebie w obu podgrupach (*przejęcie* i *osiągnięcie*). Różnicował je natomiast styl normatywny. Częściej stosowały go osoby o statusie *osią-*

gnięcia, a osoby o statusie *przejęcia* miały go na poziomie istotnie niższym, podobnie jak osoby o tożsamości moratoryjnej. Interesujące są wyniki dotyczące stylu informacyjnego. Wysokie wartości, i to podobne, dotyczyły osób o statusie *osiągnięcia* i *ruminacyjnego moratorium*, choć z pewnością osoby o tak różnych statusach poszukują informacji tożsamościowych w innym celu. Znacznie niższe wartości w zakresie stylu informacyjnego charakteryzowały osoby o statusie *przejęcia*, a jeszcze niższe o statusie *niezróżnicowania* i o tożsamości rozproszonej.

Korelaty emocjonalne. Poczucie wstydu było na niskim poziomie, a poczucie winy na umiarkowanie niskim, przy czym w obu wypadkach poczucia te były istotnie niższe u osób ze statusem *przejęcia* niż *osiągnięcia*. Także ruminacja wstydu była znacząco niższa u osób ze statusem *przejęcia*. Z kolei poczucie dumy było podobnie wysokie w obu grupach uczniów. Najwyższy poziom, w porównaniu ze wszystkimi pozostałymi, świadomości emocji cechował uczniów o statusie *osiągnięcia*. Osoby o statusie *przejęcia* były pod tym względem bardzo podobne do osób o tożsamości moratoryjnej.

Korelaty społeczne. Pod względem niskiego natężenia orientacji moratoryjnej obie podgrupy były do siebie podobne, natomiast orientacja tranzytywna – wysoka w obu podgrupach – była istotnie wyższa u osób o statusie *osiągnięcia*. Wysokie w obu podgrupach były także oba wskaźniki kapitału tożsamości, przy czym osoby o statusie *osiągnięcia* miały istotnie wyższe poczucie dorosłości niż osoby o statusie *przejęcia* i podobne jak one silne poczucie integracji społecznej. W obu podgrupach odnotowano natomiast wysoki, i to podobny, poziom ogólnego poczucia zadowolenia z życia.

6. Podsumowanie

Przedstawione opisy wskazują jedynie na główne tendencje dotyczące związków rodzaju statusu tożsamości z wybranymi czynnikami psychologicznymi. Taki „zbiorowy portret” w sposób nieunikniony zaciera różnice związane z interakcjami poszczególnych czynników psychologicznych ze sobą oraz z wiekiem i płcią osób badanych bądź rodzajem szkoły, do jakiej uczęszczały. Nie można więc na jego podstawie formułować szczegółowych rekomendacji, np. dla nauczycieli czy wychowawców z różnych rodzajów szkół bądź dla uczniów w różnym wieku.

Niewątpliwą jego zaletą jest jednak to, iż pokazuje, jak duże jest zróżnicowanie młodych ludzi u progu dorosłości, zarówno wewnątrzgrupowe (różnice indywidualne w ramach każdej badanej grupy), jak i międzygrupowe

(różnice związane z momentem badania w cyklu roku szkolnego, i to w trzech kolejnych latach).

Różnice te, jak wynika z przeprowadzonych analiz, w niewielkim stopniu związane jednak były z takimi czynnikami, jak rodzaj szkoły, wiek i płeć czy wykształcenie obojga rodziców, a w znacznie większym – z całym układem czynników psychologicznych. Układ ten z jednej strony stanowi tło dla procesu kształtowania się tożsamości, a z drugiej – jest efektem tego procesu.

EFEKT WIEKU CZY POKOLENIA? ANALIZA WYNIKÓW PORÓWNAŃ UKOŚNYCH I POKOLENIOWO-SEKWENCYJNYCH



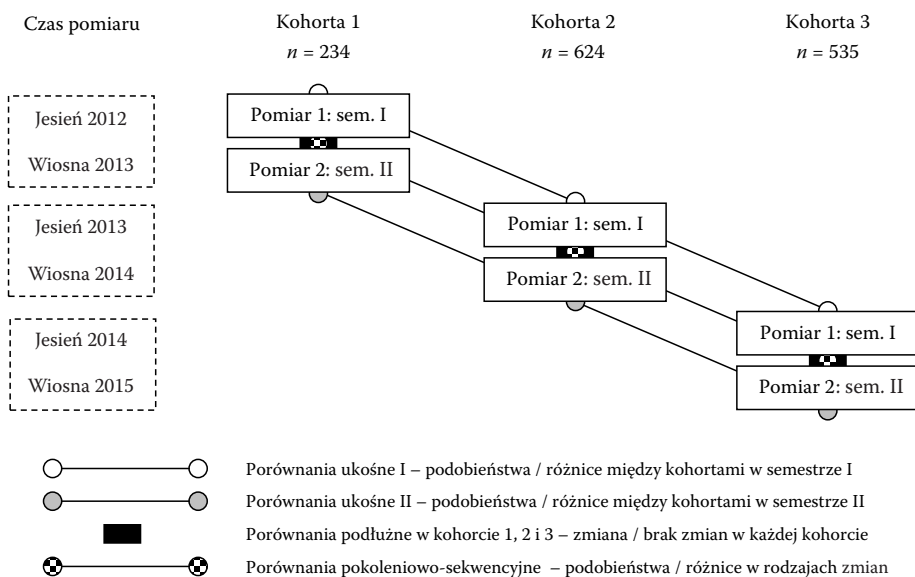
1. Wprowadzenie

Prowadzone w tym rozdziale analizy dotyczą trzech kolejnych roczników uczniów, rozpoczynających edukację w klasie I szkoły ponadgimnazjalnej. Analizy te miały odpowiedzieć na pytanie, jak bardzo uczniowie klas I są podobni do siebie w ramach danego rocznika i jak bardzo podobne bądź niepodobne do siebie są kolejne roczniki uczniów. Porównania przeprowadzono na trzech zbiorach danych, pochodzących od uczniów klas I różnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych, rozpoczynających naukę w trzech kolejnych latach szkolnych, a mianowicie 2012/2013, 2013/2014 i 2014/2015. Każdy z roczników był badany dwa razy w roku szkolnym – na początku semestru I i pod koniec semestru II.

Takie porównania, gdy osoby badane są w takim samym bądź podobnym wieku, ale pochodzą z odmiennych z jakiegoś powodu grup (kohort), w naszym przypadku z kolejnych roczników uczniów klas I, określa się mianem porównań sekwencyjnych (Schaie i Strother, 1968; por. Bee, 2004; Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016). Porównania te polegają na tym, że zbiera się i analizuje dane od co najmniej dwóch różnych grup badanych w co najmniej dwóch różnych momentach czasu. W naszych badaniach mieliśmy trzy grupy uczniów, z których każda badana była w innym momencie czasu (w trzech kolejnych latach szkolnych), choć zawsze na początku i pod koniec danego roku szkolnego.

Zastosowany plan badań był złożony. Z jednej strony bowiem zakładał proste ukośne analizy sekwencyjne (ang. *time-lag design*), dające odpowiedź na pytanie, czy i jak różnią się uczniowie klas I, a więc w tym samym bądź po-

dobnym wieku, ale pochodzący z różnych kohort (kolejne roczniki). Z drugiej strony przyjęty plan umożliwił przeprowadzenie złożonych analiz ukośno-podłużnych, czyli pokoleniowo-sekwencyjnych (ang. *cohort-sequential design*), odpowiadających na pytanie, czy wzorzec zmian (porównania podłużne, czyli porównania wyników z pomiaru pierwszego i drugiego) jest podobny w kohortach badanych w różnym czasie (porównania ukośne). Ten złożony plan badań obrazuje rysunek 1.



Rysunek 1. Plan porównań ukośnych (dwa razy) i pokoleniowo-sekwencyjnych (trzy kohorty uczniów klas I)

Celem porównań było zatem, po pierwsze, udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy obserwowany w porównywanych grupach uczniów klas I (osób w tym samym przedziale wieku), ale pochodzących z różnych kohort (z kolejnych roczników) profil wyników w postaci wyodrębnionych rodzajów statusu tożsamości, ich związków z rodzajem szkoły, płcią i wykształceniem obojga rodziców oraz z badanymi zmiennymi psychologicznymi jest podobny czy różny. Tej odpowiedzi udzielano oddzielnie dla wyników pomiaru pierwszego i dla wyników pomiaru drugiego (porównania ukośne I i II – por. rysunek 1).

Drugim celem była odpowiedź na pytanie, czy charakter zmian, jakie zaszły w czasie roku szkolnego w trakcie nauki w klasie I w każdej kohorcie (trzy porównania podłużne – rysunek 1), był podobny w trzech porównywanych rocznikach (porównania pokoleniowo-sekwencyjne). Zmiany te odnoszą się do przekształceń – progresywnych bądź regresywnych – statusów tożsamości,

z jakimi uczniowie rozpoczynali naukę w klasie I oraz roli czynników kontekstowych i psychologicznych w tych przekształceniach.

Podobieństwo między trzema kohortami i w jednym (podobieństwo profilu wymiarów rozwoju tożsamości i jego korelatów w pomiarze pierwszym i w pomiarze drugim), i w drugim przypadku (podobieństwo wzorca zmian w trakcie roku szkolnego) wskazywałoby na dużą rolę czynników związanych ze specyfiką procesu dojrzewania, czyli pewną powtarzalność wzorca rozwoju związaną ze względną „odpornością” na czynniki zewnętrzne. Natomiast różnice wskazywałyby na znaczącą rolę czynników środowiskowych, w tym społeczno-kulturowych i edukacyjnych, związanych z podstawowymi siedliskami rozwoju – rodziną i szkołą, i to być może czynników odmiennych, specyficznych dla każdej z trzech porównywanych kohort.

Tabela 1 prezentuje narzędzia zastosowane w badaniu trzech kohort uczniów klas I. Wszystkie kohorty w obu semestrach roku szkolnego badano kwestionariuszem DIDS/PL, pozwalającym na ocenę natężenia wymiarów

Tabela 1. Narzędzia stosowane w badaniu uczniów klas I z trzech kolejnych roczników

Zastosowane narzędzie: nazwa i badany obszar		Kohorta 1 rok szkolny 2012/2013		Kohorta 2 rok szkolny 2013/2014		Kohorta 3 rok szkolny 2014/2015	
		I sem.	II sem.	I sem.	II sem.	I sem.	II sem.
DIDS/PL	wymiary rozwoju i status tożsamości	x	x	x	x	x	x
PPD/PL	potrzeba poznawczego domknięcia						x
RWA/PL	prawicowy autorytaryzm						x
ISI-4/PL	style przetwarzania problemów tożsamościowych	x	x				x
PFQ-2/PL	poczucie wstydu, winy i dumy	x	x	x	x	x	x
DERS/PL	trudności w regulacji emocji	x	x				
ERQ/PL	strategie regulacji emocji			x	x	x	
SRW/PL	ruminacja wstydu			x	x	x	
A-DES/PL	doświadczenie dysocjacji			x	x	x	
KPS-1/S	orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej	x	x		x		x
ISRI/PL	kapitał tożsamości					x	x
SWLS/PL	ogólne zadowolenie z życia						x

Uwaga: szarym kolorem zaznaczono obszary porównań podłużnych w jednej kohorcie.

rozwoju tożsamości i określenie na podstawie ich konfiguracji rodzaju statusu tożsamości. Drugim narzędziem, także zastosowanym w każdej kohorcie w obu semestrach, był kwestionariusz PFQ-2/PL, umożliwiający określenie natężenia trzech ważnych, szczególnie w etapie dorastania, emocji samoświadomościowych: poczucia wstydu, poczucia winy i poczucia dumy. Pozostałe narzędzia były stosowane w wybranych kohortach.

Wyniki analiz sekwencyjnych mają znaczenie przede wszystkim dla procesu protodiagnozy nauczycielskiej oraz profesjonalnej psychologicznej diagnozy zasobów uczniów w momencie startu w nowej dla nich szkole i – w konsekwencji – dla planowania kierunków i metod oddziaływań wychowawczych oraz profilaktycznych, wspierających ich rozwój przez najbliższe lata nauki szkolnej, w ostatnim etapie ich życia tuż przed wejściem w dorosłość.

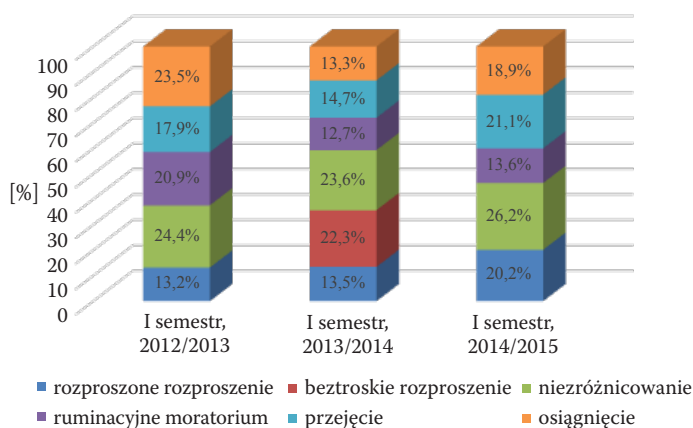
2. Statusy tożsamości uczniów rozpoczynających i kończących naukę w klasie I szkoły ponadgimnazjalnej i ich korelaty

Celem pierwszego etapu analizy wyników uczniów klas I była odpowiedź na pytanie o to, z jakim statusem tożsamości rozpoczynają naukę w klasie I, a z jakim ją kończą. W tym celu porównano rodzaje statusów tożsamości, wyodrębnione w grupach uczniów zbadanych w I semestrze nauki i ponownie w II semestrze w trzech kolejnych rocznikach.

2.1. Podobieństwo statusów tożsamości uczniów z kolejnych roczników w momencie rozpoczynania nauki w klasie I

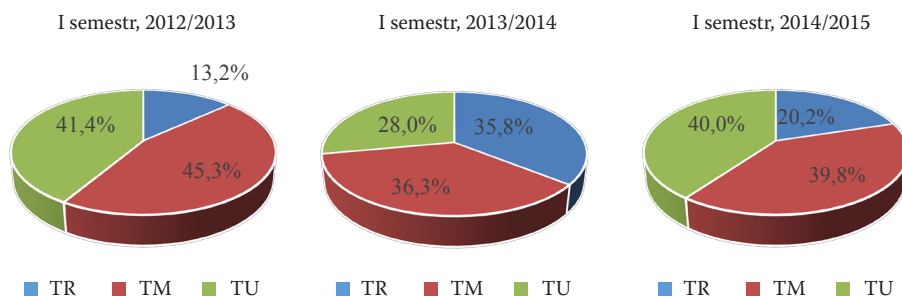
Rysunek 2a przedstawia statusy tożsamości wyodrębnione wśród uczniów klas I z trzech kohort (jesień 2012/2013, jesień 2013/2014 i jesień 2014/2015) w I semestrze nauki w nowej dla nich szkole ponadgimnazjalnej. W pierwszej kohorcie znaleźli się jedynie uczniowie z zespołów szkół zawodowych ($n = 234$) – z trzech rodzajów szkół w ich ramach: zasadniczych szkół zawodowych, techników i liceów profilowanych, z klasami profilowanymi bądź o profilu ogólnym, a w kohorcie drugiej i trzeciej dodatkowo uczniowie liceów ogólnokształcących (łącznie $n = 624$ dla kohorty drugiej i $n = 535$ dla kohorty trzeciej).

Porównanie liczby wyodrębnionych statusów oraz liczby uczniów cechujących się tymi statusami pokazuje, iż trzy porównywane kohorty różnią się od siebie. We wszystkich trzech grupach podobna była jedynie liczba uczniów o statusie *niezróżnicowania* (odpowiednio: 24,4%, 23,6% i 26,2%). Status *ru-*



Rysunek 2a. Statusy tożsamości wyodrębnione w trzech kohortach uczniów klas I w I semestrze nauki

minacyjnego moratorium pojawiał się częściej w kohorcie pierwszej (20,9%), *ruminacyjnego rozproszenia* w trzeciej (20,2%), zaś w drugiej kohorcie (i tylko w tej) spora była grupa uczniów o statusie *beztroskiego rozproszenia* (22,3%). Analiza częstości występowania odmiennych statusów tożsamości wskazuje więc na duże wewnętrzne zróżnicowanie uczniów z porównywanych kohort i jednocześnie duże zróżnicowanie między kohortami.



Rysunek 2b. Proporcja uczniów o różnym stopniu uformowania tożsamości – I semestr nauki w klasie I

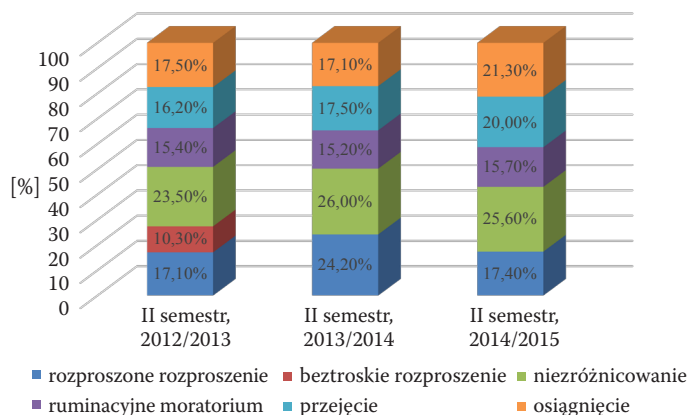
Gdzie: TR – tożsamość rozproszona; TM – tożsamość moratoryjna; TU – tożsamość uformowana

Ten wniosek – o małym podobieństwie porównywanych kohort – potwierdza analiza statusów dotycząca stopnia ich uformowania (rysunek 2b). W każdej z kohort inna jest proporcja liczby uczniów o statusach niedojrzałych, czyli jeszcze nieuformowanych – rozproszonych (TR) i moratoryjnych (TM)

w stosunku do liczby uczniów o statusach dojrzałych, już uformowanych (TD). Tak różne proporcje liczby osób o statusach o różnym poziomie uformowania (dojrzałości) pokazują, że mamy do czynienia z trzema bardzo różnymi jakościowo grupami uczniów, którzy są przecież w tym samym (lub bardzo podobnym) wieku.

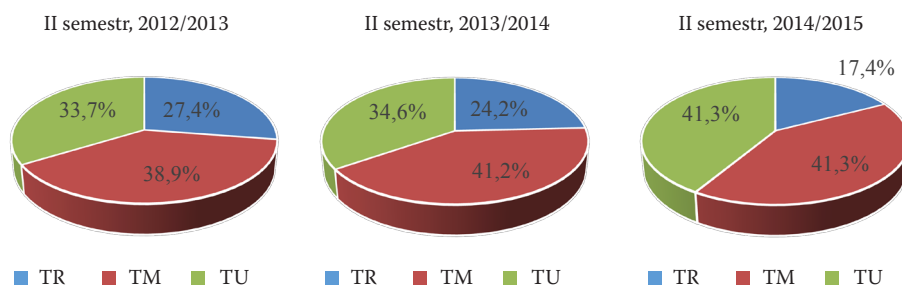
2.2. Podobieństwo statusów tożsamości uczniów z kolejnych roczników w momencie kończenia nauki w klasie I

Podobną analizę wykonano dla wyników badań przeprowadzonych pod koniec nauki w klasie I. Wyniki analiz prezentują rysunki 3a i 3b. W porównaniu z wynikami dla semestru I widać zmianę, bowiem wszystkie trzy porównywane grupy są bardziej do siebie podobne niż w I semestrze nauki, choć nadal różnice między nimi są znaczne. We wszystkich trzech grupach mamy bardzo podobny procent uczniów o statusie *niezróżnicowania* (23,5%, 26% i 25,6%) i *ruminacyjnego moratorium* (15,4%, 15,2% i 15,7%). Podobne proporcje uczniów dotyczą też innych rodzajów statusów tożsamości – szczególnie kohort pierwszej i drugiej (por. rysunek 3a). W pewnym stopniu można ten efekt upodobnienia się porównywanych kohort do siebie przypisać podleganiu podobnym obowiązkom i rygorom szkolnym, oczekiwaniom nauczycieli i rówieśników.



Rysunek 3a. Statusy tożsamości wyodrębnione w trzech kohortach uczniów klas I w II semestrze nauki

Dokładniejsza analiza pokazuje jednak, że nie są to zmiany korzystne. Tendencję tę widać szczególnie w kohorcie pierwszej, gdyż w stosunku do semestru I dwukrotnie wzrosła w niej liczba uczniów o statusach najmniej dojrzałych – rozproszonych (z 13,2% do 27,4%), doświadczających zamętu



Rysunek 3b. Proporcja uczniów o różnym stopniu uformowania tożsamości – II semestr nauki w klasie I

Gdzie: TR – tożsamość rozproszona; TM – tożsamość moratoryjna; TU – tożsamość uformowana

tożsamościowego, znajdujących się dopiero (lub ponownie, co dotyczy około połowy osób w tej grupie) w fazie przedkryzysowej, a spadła, choć w stopniu niewielkim, liczba uczniów o statusach moratoryjnych (z 45,3% do 38,9%), czyli nadal borykających się z kryzysem tożsamości, ale przynajmniej z szansą na jego pozytywne rozwiązanie. Spadła też liczba uczniów o statusach uformowanych (z 41,3% do 33,7%).

Trzy porównywane grupy są bardzo podobne pod względem liczby uczniów o statusach moratoryjnych (rysunek 3b, odpowiednio: 38,9%, 41,2% i 41,3%), natomiast różnią się co do liczby uczniów o statusach najmniej dojrzałych, czyli rozproszonych (27,4%, 24,2% i 17,4%) oraz o statusach uformowanych (33,7%, 34,6% i 41,3%), przy czym podobna jest w nich liczba osób o statusie *przejęcia* i statusie *osiągnięcia* (rysunek 3a).

Nadal więc, podobnie jak w I semestrze nauki, mamy do czynienia z dużym jakościowym zróżnicowaniem statusów tożsamości uczniów w każdej kohorcie (duże różnice wewnątrzgrupowe) i między kohortami (różnice międzygrupowe), co ponownie każe postawić pytanie o jakość ofert rozwojowych i edukacyjnych bądź o jakość sposobów ich realizacji w klasach I w badanych szkołach.

2.3. Kontekstowe uwarunkowania statusów tożsamości

Ważne było też pytanie o uwarunkowania rodzajów statusów tożsamości, a szczególnie o różnice związane z płcią, rodzajem szkoły ponadgimnazjalnej i wykształceniem obojga rodziców. Analiza przeprowadzona zarówno dla wyników uzyskanych na początku, jak i na końcu nauki w klasie I pokazała, po pierwsze, iż nie są to czynniki szczególnie istotne, po drugie, że porównywane kohorty także pod tym względem się różnią. Tabela 2 pokazuje wyniki

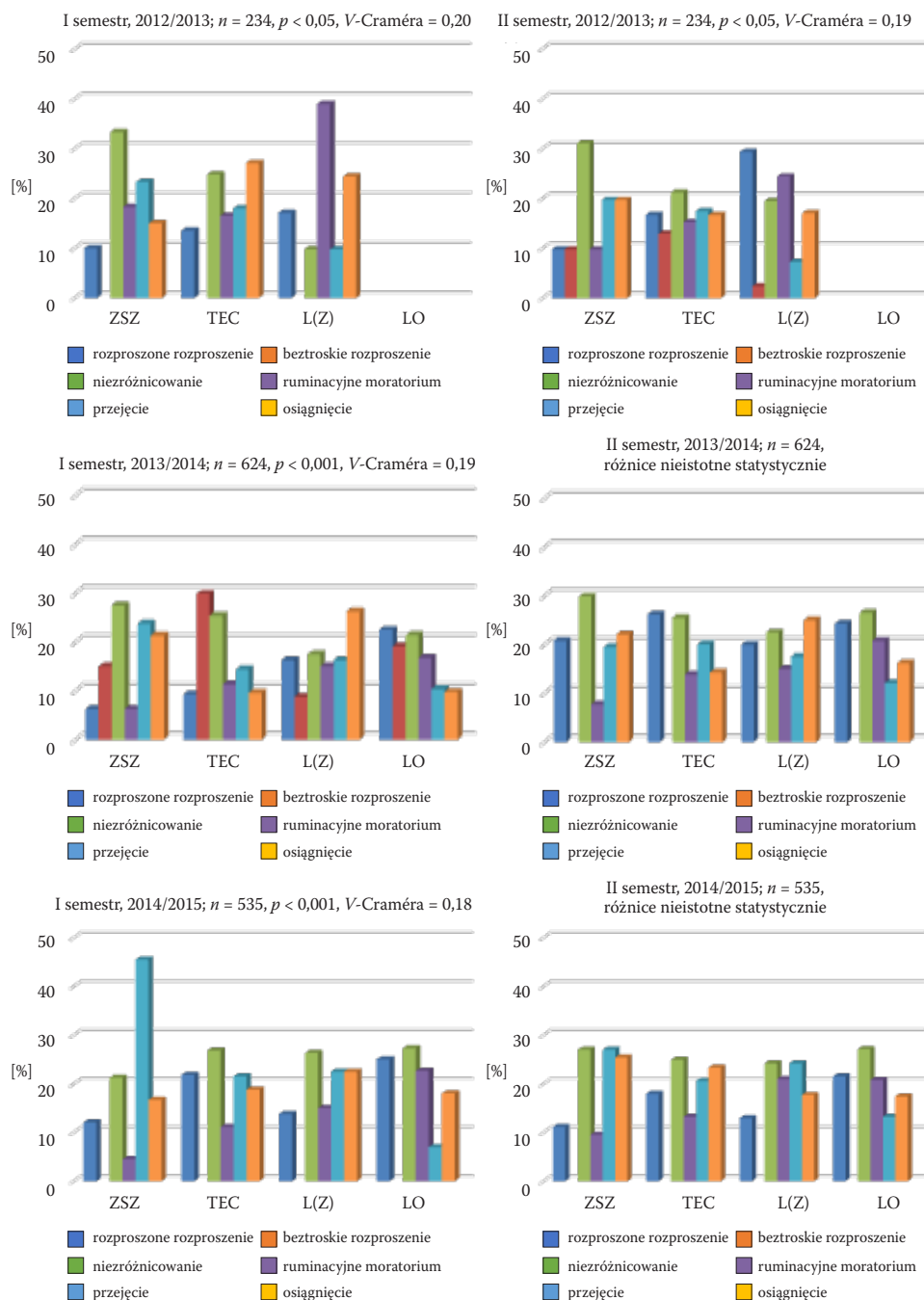
analiz statystycznych z zastosowaniem testu χ^2 i współczynnika siły związku V-Craméra. We wszystkich sytuacjach, gdy wartość współczynnika V była statystycznie istotna, mieścił się on w graniach 0,12-0,20, czyli analizowane powiązania danego czynnika z rodzajem statusu tożsamości były nikłe.

Najważniejszy okazał się czynnik „rodzaj szkoły”, zgodnie z przewidywaniami, choć wcale nie był tak silnie powiązany ze statusami tożsamości, jak tego oczekiwano. Czynnik ten, choć istotnie i systematycznie, to słabo (wartości V-Craméra w przedziale 0,18-0,20) powiązany był z tym, ile i jakie statusy wyodrębniono w porównywanych grupach uczniów. Był to czynnik istotny w kohorcie pierwszej w obu pomiarach, a w kohortach drugiej i trzeciej jedynie w pomiarze pierwszym (I semestr). Analizy poprzeczne (por. rozdział 5, tabela 4) pokazują wartości V-Craméra dla związku rodzaju szkoły i rodzaju statusu tożsamości w przedziale 0,10-0,16.

Tabela 2. Siła związków czynników kontekstowych z rodzajem wyodrębnionych statusów tożsamości

Rok szkolny	2012/2013		2013/2014		2014/2015	
Kohorta	1		2		3	
Semestr	I semestr	II semestr	I semestr	II semestr	I semestr	II semestr
Pomiar	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Liczba osób	$n = 234$	$n = 234$	$n = 624$	$n = 624$	$n = 535$	$n = 535$
Szkoła	$\chi^2 (8) = 19,43$	$\chi^2 (10) = 17,05$	$\chi^2 (15) = 68,16$	n.i.	$\chi^2 (12) = 50,68$	n.i.
	$p < 0,05$ V-Craméra = 0,20	$p < 0,05$ V-Craméra = 0,19	$p < 0,001$ V-Craméra = 0,19		$p < 0,001$ V-Craméra = 0,18	
Płeć	n.i.	n.i.	$\chi^2 (5) = 22,84$	$\chi^2 (4) = 21,99$	n.i.	$\chi^2 (4) = 12,27$
			$p < 0,001$ V-Craméra = 0,19	$p < 0,001$ V-Craméra = 0,19		$p < 0,05$ V-Craméra = 0,15
Wykształcenie matki	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
Wykształcenie ojca	n.i.	n.i.	$\chi^2 (15) = 25,48$ $p < 0,001$ V-Craméra = 0,12	n.i.	n.i.	n.i.

Do ciekawych wniosków prowadzi analiza rodzajów statusów tożsamości uczniów klas I w różnych rodzajach szkół (rysunek 4). Ten czynnik okazał się istotny szczególnie w semestrze I we wszystkich kohortach, natomiast w seme-



Rysunek 4. Statusy tożsamości uczniów klas I różnych rodzajów szkół na początku (lewa strona) i pod koniec danego roku szkolnego (prawa strona)

strze II tylko w odniesieniu do środowiska szkół o profilu zawodowym, czyli w kohorcie pierwszej.

Porównanie rodzajów statusów tożsamości uczniów klas I z zespołów szkół zawodowych badanych w roku szkolnym 2012/2013 pokazuje, iż w zasadniczych szkołach zawodowych znacznie więcej uczniów cechowało się statusem *niezróżnicowania* niż w technikach i liceach. Z kolei w liceach wchodzących w skład zespołów szkół zawodowych znacznie więcej uczniów miało status *ruminacyjnego moratorium*, choć było ich wyraźnie mniej pod koniec nauki w klasie I niż na początku. Warto też zwrócić uwagę na wyraźnie mniejszą liczbę uczniów o statusach już uformowanych w liceach ogólnokształcących w momencie startu w szkole (semestr I w roku szkolnym 2013/2014 i 2014/2015) w porównaniu z pozostałymi trzema rodzajami szkół (wszystkie trzy o profilu zawodowym).

Być może jest to potwierdzenie spostrzeżenia, że szkoły ponadgimnazjalne o różnych profilach kształcenia nie tylko są wybierane przez dzieci rodziców o różnym poziomie wykształcenia (por. rozdział 4, pkt 3.7: *Wykształcenie rodziców a wybór rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej*), ale także przez nastolatki o różnych profilach osobowości (tożsamości) ukształtowanych w etapie wcześniejszym, czyli we wczesnej adolescencji – w okresie nauki w ostatnich latach szkoły podstawowej i w gimnazjum.

Prawdopodobnie także szkoły o profilu zawodowym gorzej sobie radzą z zadaniami wychowawczymi, bo nie tak widzą swoją misję w zakresie edukacji albo nie są do tego dostatecznie przygotowane (pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole, wsparcie poradni psychologiczno-pedagogicznych i przygotowanie wychowawców klas), oraz z psychospołeczną różnorodnością uczniów i podejmują mniej adekwatne do ich potrzeb oddziaływanie prorozwojowe, z uwagi na swoje ukierunkowanie zawodowe. Wniosek ten znajduje potwierdzenie w utrzymywaniu się różnicującego efektu rodzaju szkoły w II semestrze nauki w kohorcie pierwszej, składającej się tylko z uczniów zespołów szkół zawodowych.

Płeć okazała się czynnikiem nieistotnym w kohorcie pierwszej, składającej się tylko z uczniów szkół o profilu zawodowym. Istotna była natomiast w kohorcie drugiej w obu pomiarach (V -Craméra w obu przypadkach wynosiło 0,19), a w kohorcie trzeciej jedynie w pomiarze drugim (V -Craméra = 0,15). Porównawczo, w analizach poprzecznych był to przedział 0,13-0,17 (istotność w czterech grupach na sześć – tabela 4 w rozdziale 5).

Z kolei analiza rodzajów statusów tożsamości w kohortach drugiej i trzeciej (tabela 3), obejmujących uczniów szkół o profilu zawodowym oraz liceów ogólnokształcących, uzyskanych pod koniec nauki w klasie I (pomiar T_2) pokazuje bardzo podobny ich układ zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn.

Tabela 3. Płeć jako czynnik różnicujący statusy tożsamości

Kohorta	Statusy tożsamości						
Rok szkolny	rozproszone rozproszenie	beztroskie rozproszenie	niezróżni- cowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiąg- nięcie	
1 2012/2013	Brak istotnych różnic związanych z płcią w pomiarze 1 i w pomiarze 2						
2 2013/2014	pomiar 1 (V-Craméra = 0,19)						
	kobieta	17,0%	16,7%	26,1%	15,4%	11,8%	13,1%
	mężczyzna	10,1%	27,7%	21,1%	10,1%	17,6%	13,5%
	pomiar 2 (V-Craméra = 0,19)						
	kobieta	22,9%	0,0%	28,7%	17,7%	11,0%	19,7%
	mężczyzna	25,5%	0,0%	23,2%	12,7%	23,9%	14,6%
3 2013/2014	Brak istotnych różnic związanych z płcią w pomiarze 1						
	pomiar 2 (V-Craméra = 0,15)						
	kobieta	15,9%	0,0%	27,2%	19,6%	15,6%	21,7%
	mężczyzna	18,9%	0,0%	23,9%	11,6%	24,7%	20,8%

Kobiety w obu kohortach (w pomiarze drugim) częściej cechowały się statusem *niezróżnicowania* i *ruminacyjnego moratorium*, a u mężczyzn częściej występował status *przejęcia*.

Wykształcenie ojca było istotne jedynie w kohorcie drugiej w pomiarze pierwszym (V -Craméra = 0,12) (tabela 2). W analizach poprzecznych wykształcenie ojca było istotne tylko w jednej grupie na sześć porównywanych (V -Craméra = 0,07; tabela 4 w rozdziale 5). Wykształcenie matki natomiast okazało się czynnikiem nieistotnym dla rodzaju statusu tożsamości ucznia (podobnie jak w porównaniach poprzecznych sześciu grup uczniów) i jest to jedyne podobieństwo między porównywanymi kohortami uczniów klas I.

To, że wykształcenie rodziców nie okazało się czynnikiem systematycznie powiązanym z rodzajem statusu tożsamości w przypadku badanych uczniów klas I, może wynikać m.in. z tego, że w ramach danego rodzaju szkoły poziom wykształcenia rodziców jest słabo zróżnicowany. Analiza wyników pod kątem wykształcenia rodziców we wszystkich przebadanych przez nas grupach pokazała, że dzieci rodziców o wykształceniu podstawowym i zawodowym częściej wybierały szkoły o profilu zawodowym niż ogólnokształcącym, a dzieci rodziców o wykształceniu średnim i wyższym – odwrotnie. Związek wykształcenia rodziców z rodzajem wybranej szkoły był istotny, choć słaby i o podobnej sile zarówno w przypadku matek (V -Craméra w przedziale 0,18-0,22), jak i ojców (V -Craméra w przedziale 0,15-0,18).

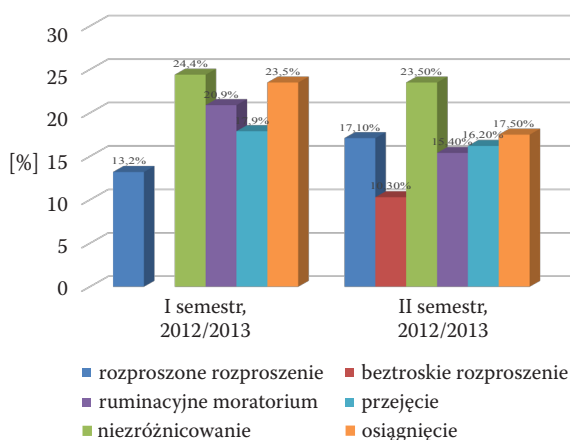
Porównanie wyników analiz, przedstawionych w tabeli 2, dla wszystkich pomiarów T1 (badania w semestrze I) oraz dla wszystkich pomiarów T2 (badania w semestrze II) pokazuje brak jakiegokolwiek systematycznego wzoru powiązań analizowanych czynników kontekstowych z rodzajem statusu tożsamości. Ponownie zatem stwierdzono, że mimo podobieństwa wieku (uczniowie z tego samego poziomu edukacji) mamy do czynienia z trzema różnymi jakościowo grupami (kohortami) uczniów nie tylko pod względem różnych proporcji wyodrębnionych wśród nich w każdej kohorcie statusów tożsamości, ale także pod względem ich uwarunkowań kontekstowych.

3. Zmiany statusów tożsamości w trzech kohortach

3.1. Kohorta pierwsza: uczniowie klas I w roku szkolnym 2012/2013

Wyniki pokazują (rysunek 5a), że w pierwszej kohorcie w ciągu roku szkolnego nastąpiła istotna zmiana ($n = 234$; $\chi^2(20) = 159,52$; $p < 0,001$; V -Craméra = 0,41) – znacząco wzrosło zróżnicowanie uczniów pod względem cechującego ich statusu tożsamości. Po pierwsze, pojawiła się niewielka grupa osób ($n = 24$; 10,3%) o statusie *beztroskiego rozproszenia* i wzrosła liczba uczniów (z 31 do 40, czyli z 13,2% do 17,1%) o statusie najmniej dojrzałym – *rozproszonego rozproszenia*, czyli osób doświadczających tzw. zamętu czy pomieszania tożsamościowego. Po drugie, zmniejszyła się (z 49 do 36, czyli z 20,9% do 15,4%) grupa osób o statusie *ruminacyjnego moratorium*. Po trzecie, spadła (z 55 do 41, czyli z 23,5% do 17,5%) liczba osób o statusie tożsamości *osiągniętej*, i jest to największa zmiana ilościowa.

Prawie wszystkie te zmiany mają charakter regresywny, co oznacza, że spora część uczniów „spadła” na pozycje mniej dojrzałego, mniej uformowanego statusu tożsamości i pojawiły się u nich ponownie wątpliwości i obawy co do swojej przyszłości. Powyższe wnioski potwierdza analiza kierunków zmian pokazanych w tabeli 4. Szare pola w tabeli ukazują liczbę osób, które w drugim pomiarze cechowały się takim samym statusem tożsamości, jak w pomiarze pierwszym. Zatem w trakcie pierwszego roku nie zaszła u nich żadna zmiana. Mniej więcej połowa uczniów w każdej podgrupie o danym statusie tożsamości nie doświadczyła zmiany. Wyjątkiem są osoby o statusie *ruminacyjnego moratorium* – tutaj jedynie u 17 (35%) osób z 49 ten status nie uległ zmianie. Ponadto w tej grupie aż 51% osób zmieniło swój status na mniej uformowany (zmiana regresywna) – na status *niezróżnicowania* (20%) i *rozproszonego rozproszenia* (31%).



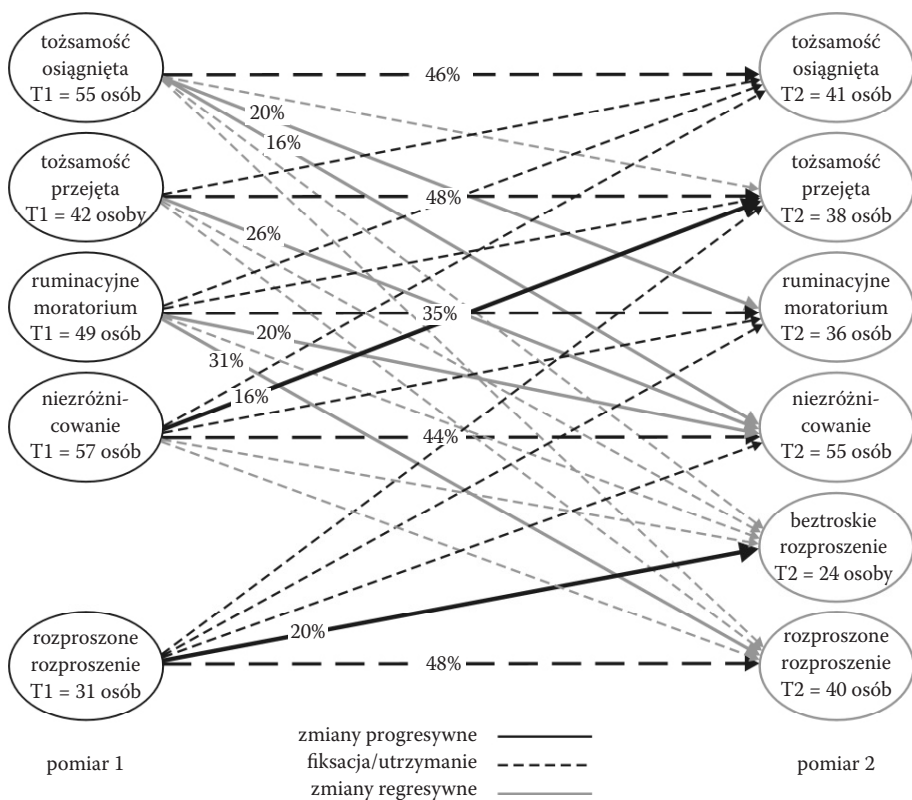
Rysunek 5a. Statusy tożsamości uczniów klas I w roku szkolnym 2012/2013: semestr I i II

Wartości w tabeli 4 na prawo od szarego pola pokazują liczbę osób o zmianach progresywnych, w kierunku statusów tożsamości coraz bardziej uformowanej, natomiast na lewo – liczbę osób o zmianach regresywnych, w kierunku statusów tożsamości nieuformowanej. Jak widać, u znacznie większej liczby uczniów mamy do czynienia ze zmianami regresywnymi niż progresywnymi (por. rysunek 5b). Jedyną wyraźną zmianą progresywną – w kierunku tożsamo-

Tabela 4. Zmiany statusów tożsamości: kohorta 2012/2013

Status tożsamości: pomiar T1	Status tożsamości: pomiar T2						Razem % w stos. do n_{og}
	rozproszone rozproszenie	beztroskie rozproszenie	niezróżnicowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiągnięcie	
Rozproszone rozproszenie	$n = 15$ 48,4%	$n = 10$ 32,3%	$n = 2$ 6,5%	$n = 3$ 9,7%	$n = 1$ 3,2%	$n = 0$ 0%	$n = 31$ 13,2%
Niezróżnicowanie	$n = 7$ 12,3%	$n = 7$ 12,3%	$n = 23$ 40,4%	$n = 5$ 8,8%	$n = 9$ 15,8%	$n = 6$ 10,5%	$n = 57$ 24,4%
Ruminacyjne moratorium	$n = 15$ 30,6%	$n = 1$ 2%	$n = 10$ 20,4%	$n = 17$ 34,7%	$n = 1$ 2%	$n = 5$ 10,2%	$n = 49$ 20,9%
Przejęcie	$n = 1$ 2,4%	$n = 5$ 11,9%	$n = 11$ 26,2%	$n = 0$ 0%	$n = 20$ 47,6%	$n = 5$ 11,9%	$n = 42$ 17,9%
Osiągnięcie	$n = 2$ 3,6%	$n = 1$ 1,8%	$n = 9$ 16,4%	$n = 11$ 20%	$n = 7$ 12,7%	$n = 25$ 45,5%	$n = 55$ 23,5%
Razem	$n = 40$	$n = 24$	$n = 55$	$n = 36$	$n = 38$	$n = 41$	$n_{og} = 234$
% w stos. do n_{og}	17,1%	10,3%	23,5%	15,4%	16,2%	17,5%	100%

$$\chi^2 (20) = 159,52; p < 0,001; V\text{-Craméra} = 0,41$$



Rysunek 5b. Zmiany statusów tożsamości uczniów klas I w roku szkolnym 2012/2013

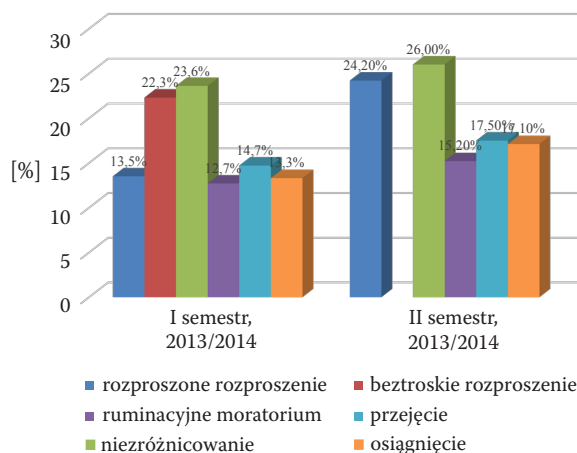
ści uformowanej – jest przejście dziewięciorga uczniów ze statusu *niezróżnicowania* na początku roku szkolnego do statusu tożsamości *przejętej* pod koniec roku szkolnego, choć akurat tę zmianę trudno uznać za w pełni pozytywną. Cechą tożsamości o statusie *przejęcia* (*nadania*) jest bowiem niski poziom działań eksploracyjnych, a wysoki – podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi. W tym przypadku można powiedzieć, że uczniowie ci rozwiązali swój kryzys tożsamości bardziej przez przejście od otoczenia (od znaczących innych) pewnych wartości i gotowych rozwiązań aniżeli przez własne poszukiwania i samodzielnie podjęte decyzje.

Zatem w pierwszej kohorcie uczniów klas I mamy do czynienia głównie ze zmianami o charakterze regresywnym w ciągu pierwszego roku nauki. Wielu z nich nie utrzymało statusu tożsamości, z jakim tę naukę rozpoczynali. Jak pokazują tabela 4 i rysunek 5b, uczniów, którzy w jakiś sposób „roztrwonili” swój kapitał początkowy, jest w tej kohorcie aż 87 (37,1%); takich, których status

tożsamości nie uległ zmianom, jest 75 (32,1%), a takich, których zmiany można uznać za prorozwojowe, jest 47 (20,1%). Ponadto 25 (10,7% całej grupy 234 uczniów) z 45 uczniów o takim statusie w pomiarze pierwszym utrzymało swój pierwotny status tożsamości uformowanej – *osiągniętej*. Zatem w całej badanej dwukrotnie grupie mamy aż 69,2% uczniów, u których w ciągu pierwszego roku nauki zaszły zmiany rozwojowo niekorzystne, i jedynie 30,8% uczniów o zmianach rozwojowo korzystnych (zmiany progresywne bądź utrzymanie statusu tożsamości *osiągniętej*).

3.2. Kohorta druga: uczniowie klas I w roku szkolnym 2013/2014

W kohorcie drugiej zmiana, jaka nastąpiła w trakcie roku szkolnego pod względem rodzajów statusów tożsamości, była istotna ($\chi^2(20) = 542,81$; $p < 0,001$; $V\text{-Craméra} = 0,47$), podobnie jak w kohorcie pierwszej, choć inny jest charakter zmian. W pomiarze drugim (rysunek 6a) nie było już uczniów o statusie *beztroskiego rozproszenia*, i zapewne z tego m.in. powodu wzrosła znacząco liczba osób o statusie *rozproszonego rozproszenia* (z 84 do 151 uczniów, czyli z 13,5% do 24,2%), czyli o największym poczuciu zamętu tożsamościowego. Niewielkie zmiany dotyczyły pozostałych statusów tożsamości. Co ważne, nieznacznie wzrosła liczba osób o statusach uformowanych, co jest zmianą pozytywną.



Rysunek 6a. Statusy tożsamości uczniów klas I w roku szkolnym 2013/2014: semestr I i II

Analiza kierunków zmian, pokazana w tabeli 5, ujawnia, że nieznacznie mniej niż połowa uczniów o statusach mniej dojrzałych, tj. *rozproszonego*

rozproszenia (46,4%), nieźróźnicowania (48,3%) i ruminacyjnego moratorium (43%), utrzymała, podobnie jak uczniowie w kohorcie pierwszej, swój pierwotny status. Natomiast w obu grupach o statusach uformowanych swój początkowy status utrzymało około 60% uczniów (*przejęcie*: 63%, *osiągnięcie*: 57,8%, podczas gdy w kohorcie pierwszej było to odpowiednio: 47,6% i 45,5%).

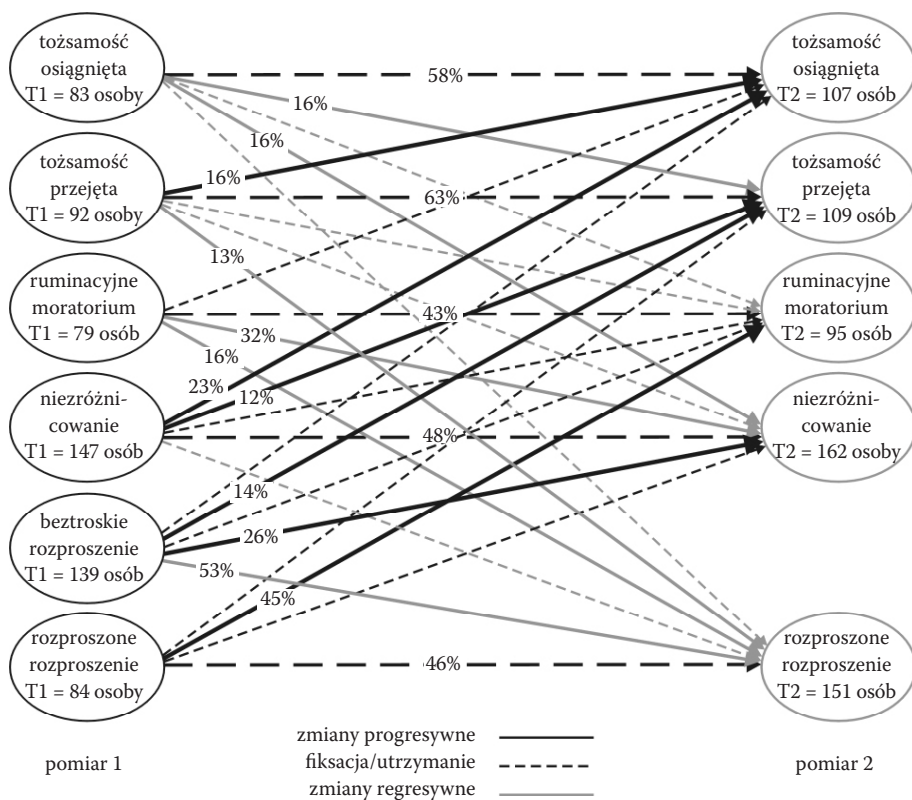
Rysunek 6b pokazuje wiele znaczących zmian o charakterze progresywnym. Zmiany te dotyczyły łącznie 196 uczniów (31,4%). Utrzymanie statusu tożsamości z pierwszego pomiaru dotyczyło 202 uczniów (32,4%), zaś zmiany regresywne, czyli zmiana statusu na niższy niż w pomiarze pierwszym, objęły 178 uczniów (28,5%). Ponadto spośród 83 osób o tożsamości *osiągniętej* w pomiarze pierwszym 48 (57,8%) utrzymało ten status w pomiarze drugim.

Podsumowując, zmiany progresywne i utrzymanie statusu tożsamości osiągniętej dotyczyło 244 uczniów (39,1%), a zmiany regresywne i brak zmian – 380 osób (60,9%). Niepokojąca w tej grupie jest liczba osób, w drugim pomiarze, o statusie tożsamości rozproszonej, czyli najmniej dojrzałej (151 uczniów, czyli 24,2% całej badanej grupy, tj. prawie dwukrotnie więcej niż w pomiarze pierwszym). W drugim pomiarze w tej grupie znalazło się też 12 uczniów o tożsamości już uformowanej (o statusie *przejęcia*) w momencie pierwszego pomiaru.

Tabela 5. Zmiany statusów tożsamości: kohorta 2013/2014

Status tożsamości: pomiar T1	Status tożsamości: pomiar T2					Razem % w stos. do n_{og}
	rozproszone rozproszenie	nieźróźnicowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiągnięcie	
Rozproszone rozproszenie	$n = 39$ 46,4%	$n = 6$ 7,1%	$n = 38$ 45,2%	$n = 1$ 1,2%	$n = 0$ 0%	$n = 84$ 13,5%
Beztróskie rozproszenie	$n = 74$ 53,2%	$n = 36$ 25,9%	$n = 7$ 5%	$n = 19$ 13,7%	$n = 3$ 2,2%	$n = 139$ 22,3%
Nieźróźnicowanie	$n = 12$ 8,2%	$n = 71$ 48,3%	$n = 12$ 8,2%	$n = 18$ 12,2%	$n = 34$ 23,1%	$n = 147$ 23,6%
Ruminacyjne moratorium	$n = 13$ 16,5%	$n = 25$ 31,6%	$n = 34$ 43%	$n = 0$ 0%	$n = 7$ 8,9%	$n = 79$ 12,7%
Przejęcie	$n = 12$ 13%	$n = 6$ 6,5%	$n = 1$ 1,1%	$n = 58$ 63%	$n = 15$ 16,3%	$n = 92$ 14,7%
Osiągnięcie	$n = 1$ 1,2%	$n = 18$ 21,7%	$n = 3$ 3,6%	$n = 13$ 15,7%	$n = 48$ 57,8%	$n = 83$ 13,3%
Razem % w stos. do n_{og}	$n = 151$ 24,2%	$n = 162$ 26%	$n = 95$ 15,2%	$n = 109$ 17,5%	$n = 107$ 17,1%	$n_{og} = 624$ 100%

$$\chi^2(20) = 542,81; p < 0,001; V\text{-Craméra} = 0,47$$

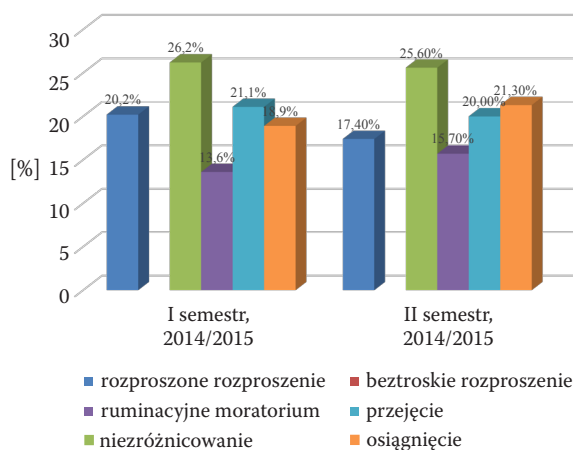


Rysunek 6b. Zmiany statusów tożsamości uczniów klas I w roku szkolnym 2013/2014

3.3. Kohorta trzecia: uczniowie klas I w roku szkolnym 2014/2015

W kohorcie trzeciej zmiany statusów tożsamości były istotne statystycznie ($\chi^2(16) = 402,34; p < 0,001; V\text{-Craméra} = 0,43$), na podobnym poziomie jak w kohortach pierwszej ($V\text{-Craméra} = 0,41$) i drugiej ($V\text{-Craméra} = 0,47$). Jak pokazuje to rysunek 7a, przede wszystkim zmniejszyła się, choć nieznacznie, liczba uczniów o statusie *rozproszonego rozproszenia* (z 20,2% do 17,4%). Drugą pozytywną zmianą jest wzrost liczby uczniów o statusie tożsamości *osiągniętej* (z 18,9% do 21,30%) i to, że aż 61,4% uczniów utrzymało ten status tożsamości z pomiaru pierwszego.

Analiza danych zawartych w tabeli 6 wskazuje, iż w tej kohorcie swój status tożsamości w okresie nauki w klasie I zmieniło w sumie 48,4% uczniów (w kohorcie pierwszej: 57,2%, a w kohorcie drugiej: 59,9%). Zmiany progresywne



Rysunek 7a. Statusy tożsamości uczniów klas I w roku szkolnym 2014/2015: semestr I i II

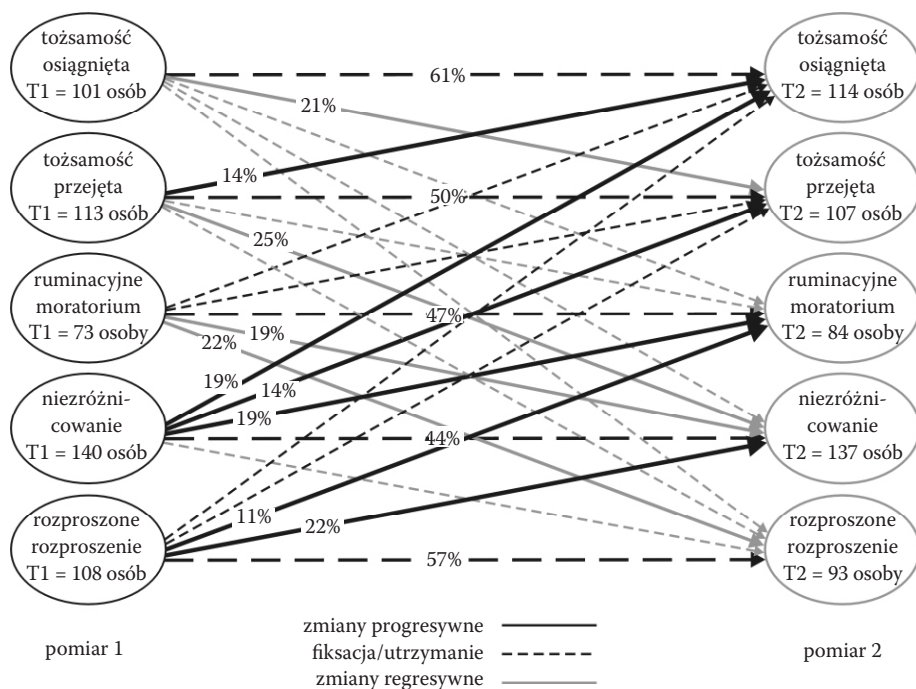
dotyczyły 26,7% uczniów, a regresywne – 21,7%. Brak zmian rodzaju statusu dotyczył więc w sumie 51,6% uczniów, w tym 11,6% uczniów, którzy cechowali się statusem tożsamości *osiągniętej* zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze.

Najwięcej zmian, i to progresywnych, dotyczyło uczniów ze statusem *niezróżnicowania*. Mimo że liczba uczniów o tym statusie jest prawie taka sama

Tabela 6. Zmiany statusów tożsamości: kohorta 2014/2015

Status tożsamości: pomiar T1	Status tożsamości: pomiar T2					Razem % w stos. do n_{og}
	rozproszone rozproszenie	niezróżnicowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiągnięcie	
Rozproszone rozproszenie	$n = 62$ 57,4%	$n = 24$ 22,2%	$n = 12$ 11,1%	$n = 7$ 6,5%	$n = 3$ 2,8%	$n = 108$ 20,2%
Niezróżnicowanie	$n = 7$ 5,0%	$n = 61$ 43,6%	$n = 26$ 18,6%	$n = 20$ 14,3%	$n = 26$ 18,6%	$n = 140$ 26,2%
Ruminacyjne moratorium	$n = 16$ 21,9%	$n = 14$ 19,2%	$n = 34$ 46,6%	$n = 2$ 2,7%	$n = 7$ 9,6%	$n = 73$ 13,6%
Przejęcie	$n = 6$ 5,3%	$n = 28$ 24,8%	$n = 6$ 5,3%	$n = 57$ 50,4%	$n = 16$ 14,2%	$n = 113$ 21,2%
Osiągnięcie	$n = 2$ 2,0%	$n = 10$ 9,9%	$n = 6$ 5,9%	$n = 21$ 20,8%	$n = 62$ 61,4%	$n = 101$ 18,9%
Razem % w stos. do n_{og}	$n = 93$ 17,4%	$n = 137$ 25,6%	$n = 84$ 15,7	$n = 107$ 20,0%	$n = 114$ 21,3%	$n_{og} = 535$ 100%

$$\chi^2 (16) = 402,34; p < 0,001; V\text{-Craméra} = 0,43$$



Rysunek 7b. Zmiany statusów tożsamości uczniów klas I w roku szkolnym 2014/2015

i w pierwszym, i w drugim pomiarze (140 i 137 osób), zmiany, jakie zaszły w składzie tej podgrupy są znaczne i pozytywne. Ze 137 uczniów o tym statusie w pomiarze pierwszym aż 72 osoby osiągnęły w pomiarze drugim statusy lepiej uformowane, w tym 26 uczniów – status *ruminacyjnego moratorium*, cechującego się sporym nasileniem różnych form eksploracji, 20 uczniów – status *przejęcia* i 26 uczniów – status *osiągnięcia*. Zaledwie 7 uczniów „spadło” do statusu *rozproszonego rozproszenia* w pomiarze drugim.

Podobnie pozytywną zmianę widać w przypadku uczniów o statusie *rozproszonego rozproszenia* w pomiarze pierwszym. Choć 62 (57,4%) osoby utrzymały ten status w pomiarze drugim, to 24 (22,2%) uczniów przeszło do statusu *niezróżnicowania*, a 12 (11,1%) – do statusu *ruminacyjnego moratorium*.

W przypadku statusu *ruminacyjnego moratorium* liczba osób o tym statusie jest zbliżona w pierwszym i drugim pomiarze, ale skład obu grup jest zdecydowanie inny. Połowa osób utrzymała ten status (46,6%), doszło 12 osób o statusie *rozproszonego rozproszenia* i 26 osób o statusie *niezróżnicowania* w pomiarze pierwszym, ale do statusów mniej dojrzałych przeszło („spadło”)

łącznie 30 uczniów, w tym 14 do statusu *niezróżnicowania* i 16 do statusu *rozproszonego rozproszenia*.

W porównaniu z kohortą pierwszą i drugą tu mamy do czynienia z najbardziej dynamicznymi zmianami (rysunek 7b). Liczby osób o danym statusie w pierwszym i drugim pomiarze niewiele się różnią, odmiennie niż w kohortach pierwszej i drugiej, inny jest jednak skład tych podgrup. Połowa osób o statusie *przejęcia* w pomiarze pierwszym (50,4%) utrzymała go w pomiarze drugim, jednak aż 28 osób (24,8%) „spadło” do statusu *niezróżnicowania*, a 16 (14,2%) przeszło do statusu *osiągnięcia*, i obie te zmiany należy uznać w sensie psychologicznym za pozytywne. Z kolei zmianą negatywną w grupie o statusie *osiągnięcia* w pomiarze pierwszym jest zmiana na status *przejęcia* w pomiarze drugim u 21 osób (21,8%).

3.4. Wnioski

Porównanie liczby uczniów o określonym statusie tożsamości na początku i pod koniec roku szkolnego oraz charakteru i dynamiki tych zmian w trakcie roku szkolnego pokazuje, że są to nie tylko grupy różniące się istotnie od siebie (duże zróżnicowanie międzygrupowe), ale także grupy o różnym poziomie zróżnicowania wewnątrzgrupowego. W kohortach pierwszej i drugiej wyodrębniła się podgrupa uczniów o statusie *beztroskiego rozproszenia*, nie było natomiast już takiej podgrupy w kohorcie trzeciej.

W kohorcie pierwszej (2012/2013) było najwięcej zmian regresywnych, kohortę drugą (2013/2014) cechowała największa dynamika zmian i miały one podobnie często charakter regresywny, jak i progresywny, z kolei w kohorcie trzeciej (2014/2015) najwięcej było zmian progresywnych i takich, które z perspektywy rozwojowej można ocenić jako pozytywne co do dalekich skutków, mimo ich regresywnego – w momencie prowadzenia badań – charakteru (por. rodzaje zmian na rysunkach 5b, 6b i 7b).

Jednym ze źródeł zróżnicowania międzygrupowego może być wiek uczniów rozpoczynających klasę I i związany z tym zakres wiekowego zróżnicowania klas. Im większe jest to zróżnicowanie, tym większe zróżnicowanie potrzeb rozwojowych, także w odniesieniu do kształtującej się tożsamości, i tym trudniej wychowawcom i nauczycielom te potrzeby zaspokoić. W naszych badaniach średnia wieku uczniów klas I w kohorcie pierwszej (rok szkolny 2012/2013) wynosiła 16,18 lat ($s = 0,47$), w kohorcie drugiej (rok szkolny 2012/2013) 16,02 lat ($s = 0,44$) i w kohorcie trzeciej (rok szkolny 2012/2013) także 16,02 lat ($s = 0,37$). Zatem wiek – średni – był podobny, a nieznaczne różnice dotyczyły wielkości odchyleń standardowych.

Tabela 7. Istotność różnic pod względem wieku uczniów klas I: wewnątrz kohort ze względu na rodzaj szkoły

Rodzaj szkoły	Rok szkolny 2012/2013		Rok szkolny 2013/2014		Rok szkolny 2014/2015	
	kohorta 1 <i>n</i> = 234		kohorta 2 <i>n</i> = 624		kohorta 3 <i>n</i> = 535	
	<i>X</i>	<i>s</i>	<i>X</i>	<i>s</i>	<i>X</i>	<i>s</i>
Zasadnicza szkoła zawodowa	16,30	0,56	16,22	0,64	16,34	0,51
Technikum	16,10	0,39	15,99	0,42	15,97	0,29
Liceum w zespole szkół zawodowych	16,22	0,52	15,99	0,49	16,01	0,43
Liceum ogólnokształcące			15,98	0,28	15,98	0,28
Istotność różnic	<i>F</i> (2,231) = 3,84 <i>p</i> < 0,05 η^2 = 0,03		<i>F</i> (3,619) = 6,87 <i>p</i> < 0,001 η^2 = 0,03		<i>F</i> (3,519) = 20,65 <i>p</i> < 0,001 η^2 = 0,11	

Analizy pokazały (tabela 7), że różnice wiekowe między uczniami różnych rodzajów szkół są w kohortach pierwszej i drugiej niewielkie (wartość η^2 w obu wynosi 0,03), natomiast różnice w kohorcie trzeciej mogą mieć pewien wpływ na obraz wyników (η^2 = 0,11). Po pierwsze, w kohorcie trzeciej uczniowie zasadniczych szkół zawodowych byli nieco starsi od kolegów z innych rodzajów szkół. Po drugie, uczniowie tych szkół byli znacznie bardziej zróżnicowani pod względem wieku (por. wartości odchyłeń standardowych w tabeli 7), choć to spostrzeżenie dotyczy także kohort pierwszej i drugiej. Ogólnie najmniej wiekowo zróżnicowane były grupy uczniów z liceów ogólnokształcących w kohortach drugiej i trzeciej oraz grupa uczniów technikum w kohorcie trzeciej.

Innym czynnikiem różnicującym wyniki mogła być proporcja płci w każdej z kohort. Procent kobiet w zasadniczych szkołach zawodowych to odpowiednio: 88%; 81% i 89%, w technikach: 41%; 35% i 38%, w liceach w zespołach szkół zawodowych: 56%; 49% i 43%, a w liceach ogólnokształcących (nie było ich w kohorcie pierwszej): 58% i 70%. Zatem zróżnicowanie trzech porównywanych kohort pod względem proporcji kobiet i mężczyzn jest ze względu na rodzaj szkoły na zbliżonym poziomie.

Z przeprowadzonych analiz wynika natomiast (por. tabela 8, wartości współczynnika *V*-Craméra), że rozkład obu płci w poszczególnych rodzajach szkół, i to w każdej kohorcie, był istotnie różny. Zatem czynnik płci mógł mieć znaczenie dla stopnia wewnątrzgrupowego zróżnicowania wyników we wszystkich kohortach. Jak wynika z tabeli 2, ten różnicujący wpływ płci, dotyczący rodzaju statusów tożsamości, zaznaczył się jednak wyraźniej je-

Tabela 8. Istotność różnic pod względem płci uczniów klas I: wewnątrz kohort ze względu na rodzaj szkoły

Rodzaj szkoły	Rok szkolny 2012/2013		Rok szkolny 2013/2014		Rok szkolny 2014/2015	
	kohorta 1 $n = 232$ (bd = 2)		kohorta 2 $n = 624$		kohorta 3 $n = 535$	
	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni
Zasadnicza szkoła zawodowa	53 (88,3%)	7 (11,7%)	65 (81,3%)	15 (18,8%)	59 (89,4%)	7 (10,6%)
Technikum	54 (40,6%)	79 (59,4%)	102 (35,1%)	189 (64,9%)	98 (37,5%)	163 (62,5%)
Liceum w zespole szkół zawodowych	22 (56,4%)	17 (43,6%)	39 (48,8%)	41 (51,2%)	34 (42,5%)	46 (57,5%)
Liceum ogólnokształcące			100 (57,8%)	73 (42,2%)	89 (69,5%)	39 (30,5%)
Razem	129 (55,6%)	103 (44,4%)	306 (49%)	318 (51%)	280 (52,3%)	255 (47,7%)
Istotność różnic	$\chi^2 (2) = 38,17$		$\chi^2 (3) = 61,32$		$\chi^2 (3) = 77,49$	
	$p < 0,001$		$p < 0,001$		$p < 0,001$	
	$V = 0,41$		$V = 0,31$		$V = 0,38$	

dynie w kohorcie drugiej w obu pomiarach i w kohorcie trzeciej w pomiarze drugim.

Nie bez znaczenia dla tak dużego międzygrupowego zróżnicowania wyników w trzech kohortach uczniów klas I był zapewne także duży niepokój nauczycieli, rodziców i samych uczniów, wynikający ze skutków uchwalonej w 2011 r. ustawy, wprowadzającej zmiany w strukturze kształcenia ponadgimnazjalnego (Dz.U. nr 205, poz. 1206), w tym m.in. likwidację liceów profilowanych i liceów z klasami profilowanymi, także działających w ramach zespołów szkół zawodowych. Ustawa ta miała swoje skutki w trakcie prowadzonych przez nas badań. W roku szkolnym 2012/2013, gdy prowadziliśmy badania po raz pierwszy, już nie uruchamiano nowych klas w liceach profilowanych w zespołach szkół zawodowych, jednak nie we wszystkich zespołach szkół zawodowych utworzono klasy licealne o profilu ogólnym.

4. Korelaty statusów tożsamości

4.1. Psychologiczne korelaty statusów tożsamości w kohorcie pierwszej (2012/2013)

W pierwszej kohorcie uczniów klas I na początku I semestru nauki i pod koniec II dokonano pomiaru tych samych kilkunastu czynników psycholo-

gicznych. Były to czynniki z obszaru funkcjonowania poznawczego (trzy style przetwarzania problemów tożsamościowych), emocjonalnego (trzy rodzaje emocji samoświadomościowych i sześć rodzajów trudności w regulacji emocji) oraz społecznego (dwa rodzaje orientacji życiowej). Wszystkie te czternaście czynników rozpatrywano z punktu widzenia ich roli, różnicującej uczniów o odmiennych jakościowo statusach tożsamości. Tabela 9a przedstawia rezultaty analizy wyników z pomiaru pierwszego, a tabela 9b z drugiego.

Podobne do siebie wyniki, zarówno w pierwszym, jak i drugim pomiarze, uzyskali uczniowie o różnych statusach tożsamości, ale mieszczących się w tej samej ogólniejszej kategorii: rozproszenia tożsamości, moratorium i uformowania. Jest to kolejne potwierdzenie przypuszczenia o różnych sposobach rozwiązywania kryzysu tożsamości przez młodych ludzi i zróżnicowanego zachowania w kolejnych fazach radzenia sobie z tym kryzysem. Uwagę zwracają stosunkowo wysokie wartości odchyłeń standardowych dla wskaźników trudności w regulacji emocji, zarówno w pierwszym, jak i drugim pomiarze. Nie są one systematycznie powiązane z jakimiś określonymi statusami tożsamości. Być może jest to cecha emocjonalnego funkcjonowania młodych ludzi w fazie późnej adolescencji, a być może jest ona związana z koniecznością adaptacji w nowym środowisku edukacyjnym i rówieśniczym.

Rysunek 8a przedstawia profile korelatów psychologicznych uczniów o różnych statusach tożsamości wyodrębnionych na początku nauki w klasie I, a rysunek 8b – pod koniec nauki w klasie I. Uwagę zwraca w drugim pomiarze profil grupy uczniów o statusie *beztroskiego rozproszenia* (nie było go w pomiarze pierwszym). Cechuje ich najniższe w całej grupie natężenie stylu informacyjnego w radzeniu sobie z problemami tożsamościowymi, najniższy poziom poczucia dumy, najwyższy poziom braku świadomości emocji i najniższy poziom tranzytywnej orientacji życiowej. Można by tę podgrupę określić jako najbardziej zaniedbaną wychowawczo w badanej kohorcie pierwszoklasistów. Niepokoi fakt pojawienia się takiej grupy uczniów pod koniec nauki w klasie I. Było ich około 10% w całej kohorcie, a więc były to pojedyncze „zaniedbane” osoby w badanych klasach.

Profile uczniów o różnych rodzajach statusów tożsamości są odmienne pod względem poziomu i konfiguracji badanych czynników (rysunki 8a i 8b). Porównanie informacji o istotności różnic między podgrupami o różnych statusach w obu pomiarach, zawartych w tabelach 9a i 9b, pokazuje, że w obu przypadkach najbardziej znaczące, i to w obu pomiarach, oraz najbardziej korzystne z punktu widzenia uformowania statusu tożsamości okazały się dwa czynniki: silna tranzytywna orientacja życiowa (wielkość efektu η^2 odpowiednio na T1 i T2: 0,30 i 0,27) i rzadsze stosowanie dyfuzyjno-unikowego stylu przetwarzania informacji tożsamościowych (odpowiednio: 0,25 i 0,27).

Tabela 9a. Psychologiczne korelaty statusów tożsamości w kohorcie pierwszej (2012/2013: $n = 234$): pomiar w I semestrze nauki (w tabeli podano wartości średnich arytmetycznych i odchyłeń standardowych)

Zmienna	Rodzaj statusu tożsamości					Ocena istotności różnic: F i $p < \eta^2$
	tożsamość rozproszona		moratorium		tożsamość uformowana	
	rozproszone rozproszenie	niezróżnicowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiągnięcie	
Style przetwarzania problemów tożsamościowych						
Styl dyfuzyjno-unikowy	2,79 (0,66) b	2,62 (0,81) b	2,49 (0,74) b	1,71 (0,70) a	1,85 (0,64) a	16,66; $p < 0,001$ 0,25
Styl normatywny	2,55 (0,69) a	3,10 (0,66) b	3,02 (0,54) b	3,21 (0,89) b	3,32 (0,81) b	4,57; $p < 0,01$ 0,08
Styl informacyjny	3,87 (0,80) a	4,13 (0,53) a b	4,32 (0,55) b c	4,20 (0,69) a b	4,59 (0,36) c	8,14; $p < 0,001$ 0,14
Emocje samoświadomościowe						
Poczucie dumy	2,96 (0,90) a	3,24 (0,78) a b	3,33 (0,71) a b c	3,76 (0,71) c	3,63 (0,70) b c	5,87; $p < 0,001$ 0,10
Poczucie winy	2,74 (0,84)	2,88 (0,82)	2,95 (0,78)	2,50 (0,77)	2,71 (0,72)	2,13 n. i.
Poczucie wstydu	2,52 (0,77) b	2,40 (0,80) b	2,47 (0,82) b	1,83 (0,72) a	2,11 (0,77) a b	5,01; $p < 0,01$ 0,09

Trudności z regulacją emocji						
Brak świadomości emocji	3,02 (1,03) b	2,67 (0,85) a b	2,31 (0,74) a	2,55 (0,92) a b	2,20 (0,70) a	5,04; $p < 0,01$ 0,09
Trudności w identyfikowaniu emocji	2,62 (1,10) b	2,01 (0,74) a	2,30 (0,79) a b	1,92 (0,79) a	1,89 (0,72) a	4,48; $p < 0,01$ 0,08
Nieakceptowanie emocji	2,21 (1,16) a b	2,17 (0,81) a b	2,38 (0,93) b	1,85 (0,95) a b	1,87 (0,85) a	2,76; $p < 0,05$ 0,05
Zakłócenie działań celowych	3,56 (1,07) b	3,20 (1,05) b	3,17 (1,11) a b	2,49 (1,16) a	3,07 (1,12) a b	3,83; $p < 0,01$ 0,07
Trudności z kontrolą impulsów	2,68 (1,20)	2,50 (1,11)	2,70 (1,31)	2,03 (1,23)	2,27 (1,23)	2,01; n.i.
Słaby dostęp do strategii regulacji emocji	2,48 (1,11) a b	2,42 (1,00) a b	2,62 (1,10) b	1,96 (0,95) a	2,19 (1,05) a b	2,53; $p < 0,05$ 0,05
Orientacja życiowa						
Orientacja matoryjna	3,44 (0,97) c	3,25 (0,68) b c	3,26 (0,70) b c	2,74 (0,86) a	2,87 (0,65) a b	5,45; $p < 0,001$ 0,10
Orientacja transzytywna	2,95 (0,61) a	3,60 (0,59) b	3,53 (0,54) b	4,04 (0,66) c	4,14 (0,49) c	21,51; $p < 0,001$ 0,30

Gdzie: oznaczenia literowe a-d wskazują grupy różniące / nieróżniące się istotnie statystycznie od siebie.

Tabela 9b. Psychologiczne korelaty statusów tożsamości w kohorcie pierwszej (2012/2013: $n = 234$): pomiar w II semestrze nauki (w tabeli podano wartości średnich arytmetycznych i odchyłeń standardowych)

Zmienna	Rodzaj statusu tożsamości					Ocena istotności różnic: $F i p < \eta^2$
	tożsamość rozproszona		muratorium		tożsamość uformowana	
	rozproszone rozproszenie	beztroskie rozproszenie	niezróżnicowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie osiągnięcie	
Style przetwarzania problemów tożsamościowych						
Styl dyfuzyjno-unikowy	2,97 (0,71) d	2,75 (0,57) c d	2,32 (0,70) b c	2,38 (0,76) c	1,89 (0,57) a b	16,95; $p < 0,001$ 0,27
Styl normatywny	2,82 (0,68) a b	2,68 (0,52) a	3,14 (0,68) a b	3,18 (0,69) b	3,22 (0,92) b	3,09; $p < 0,05$ 0,06
Styl informacyjny	4,09 (0,50) a b	3,50 (0,51) a	3,95 (0,58) b	4,36 (0,50) b	4,35 (0,62) b	8,99; $p < 0,001$ 0,17
Emocje samoświadomościowe						
Poczucie dumy	3,14 (0,86) a b	2,78 (0,66) a	3,29 (0,70) b	3,53 (0,65) b c	3,48 (0,81) b c	9,1; $p < 0,001$ 0,17
Poczucie winy	3,02 (0,78) b	2,59 (0,70) a b	2,81 (0,74) b	2,88 (0,82) b	2,30 (0,65) a	4,37; $p < 0,01$ 0,09
Poczucie wstydu	2,63 (0,85) c	2,36 (0,78) a b c	2,28 (0,72) a b c	2,40 (0,90) b c	1,85 (0,65) a	4,84; $p < 0,001$ 0,10

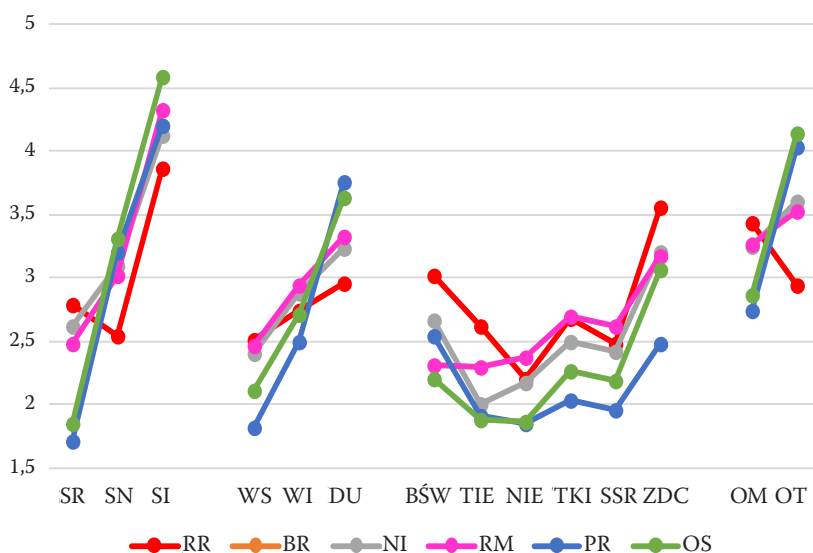
Trudności z regulacją emocji							
Brak świadomości emocji	2,67 (0,73) a	3,49 (0,63) b	2,50 (0,89) a	2,20 (0,86) a	2,68 (1,01) a	2,33 (0,93) a	7,60; $p < 0,001$ 0,14
Trudności w identyfikowaniu emocji	2,30 (0,79) b	2,08 (0,85) a b	2,13 (0,79) a b	2,14 (0,96) a b	1,70 (0,75) a	2,17 (0,89) a b	2,29; $p < 0,05$ 0,05
Nieakceptowanie emocji	2,58 (1,25) b	1,83 (0,78) a	2,26 (0,88) a b	2,10 (0,95) a b	1,70 (0,82) a	2,13 (1,01) a b	3,88; $p < 0,01$ 0,08
Trudności z kontrolą impulsów	2,94 (1,30) b	2,41 (1,32) a b	2,51 (1,12) a b	2,41 (1,17) a b	1,94 (0,94) a	2,34 (1,32) a b	2,78; $p < 0,001$ 0,06
Słaby dostęp do strategii regulacji emocji	2,82 (1,27) b	2,01 (0,95) a	2,47 (1,02) a b	2,34 (1,03) a b	1,78 (0,80) a	2,32 (1,12) a b	4,44; $p < 0,01$ 0,09
Zakłócenie działań celowych	3,62 (1,03) c	2,92 (1,07) a b c	2,90 (0,98) a b	3,29 (1,10) b c	2,49 (0,88) a	2,86 (1,20) a b	5,37; $p < 0,001$ 0,11
Orientacja życiowa							
Orientacja mroatoryjna	3,41 (0,64) b	3,13 (0,81) a b	3,19 (0,73) a b	3,07 (0,76) a b	2,96 (0,83) a b	2,85 (0,75) a	2,74; $p < 0,05$ 0,06
Orientacja tranzytywna	3,29 (0,64) a b	2,91 (0,60) a	3,63 (0,58) b	3,60 (0,58) b	3,62 (0,66) b	4,18 (0,48) c	16,62; $p < 0,001$ 0,27

Gdzie: oznaczenia literowe a-d wskazują grupy różniące / nieróżniące się istotnie statystycznie od siebie.

Nieco mniejsze znaczenie, ale także w obu pomiarach, miały: częstsze stosowanie stylu informacyjnego (0,14 i 0,17), niższe poczucie wstydu (0,09 i 0,10) i wyższe dumy (0,10 i 0,17) oraz wysoka świadomość emocji (0,09 i 0,14). W drugim pomiarze istotne okazały się ponadto: poczucie winy (0,09) oraz trudności w regulacji emocji, polegające na ich zakłócającym wpływie na działania celowe (0,11) i na słabym dostępie do różnych strategii regulacji emocji (0,09).

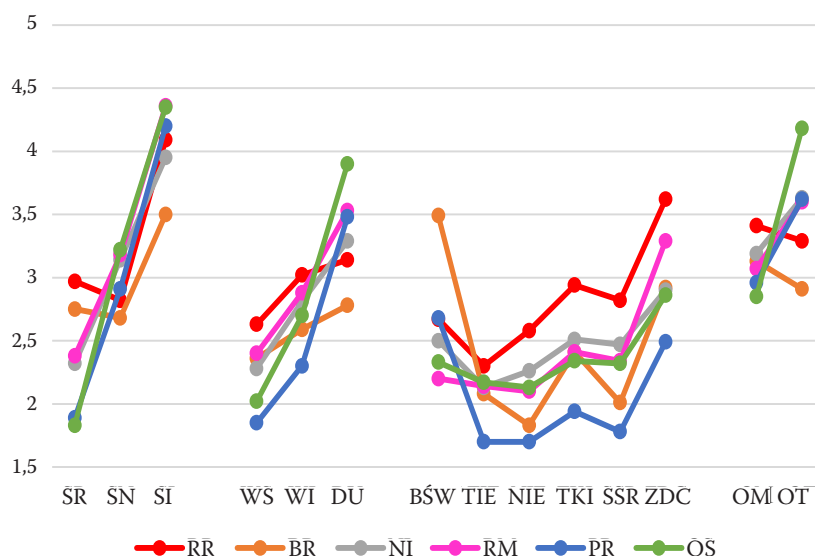
Śpośród czternastu badanych czynników w pomiarze pierwszym znacząco istotnych (wielkość efektu $\eta^2 \geq 0,10$) było pięć czynników, a w pomiarze drugim – siedem, przy czym cztery były wspólne: dyfuzyjno-unikowy i informacyjny styl tożsamości, poczucie dumy oraz orientacja tranzytywna.

Nie bez znaczenia dla otrzymanego układu wyników (częściej negatywne niż pozytywne zmiany w obrębie statusów tożsamości w ciągu pierwszego roku nauki) zapewne było też to, że kohorta pierwsza składała się jedynie z uczniów szkół o profilu zawodowym, i to badanych krótko po zmianach struktury szkol-



Rysunek 8a. Profile uczniów klas I o różnych statusach tożsamości w kohorcie pierwszej ($n = 234$): I semestr roku szkolnego 2012/2013

Gdzie: SR – styl dyfuzyjno-unikowy przetwarzania problemów tożsamościowych; SN – styl normatywny; SI – styl informacyjny; WS – poczucie wstydu; WI – poczucie winy; DU – poczucie dumy; BŚW – brak świadomości emocji; TIE – trudności w identyfikowaniu emocji; NIE – nieakceptowanie emocji; TKI – trudności z kontrolą impulsów; SSR – słaby dostęp do strategii regulacji emocji; ZDC – zakłócenie działań celowych; OM – orientacja moratoryjna; OT – orientacja tranzytywna; statusy tożsamości: RR – ruminacyjne rozproszenie; BR – beztroskie rozproszenie; NI – niezróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejęcie; OS – osiągnięcie



Rysunek 8b. Profile uczniów klas I o różnych statusach tożsamości w kohorcie pierwszej ($n = 234$): II semestr roku szkolnego 2012/2013

Gdzie: SR – styl dyfuzyjno-unikowy przetwarzania problemów tożsamościowych; SN – styl normatywny; SI – styl informacyjny; WS – poczucie wstydu; WI – poczucie winy; DU – poczucie dumy; BŚW – brak świadomości emocji; TIE – trudności w identyfikowaniu emocji; NIE – nieakceptowanie emocji; TKI – trudności z kontrolą impulsów; SSR – słaby dostęp do strategii regulacji emocji; ZDC – zakłócenie działań celowych; OM – orientacja moratoryjna; OT – orientacja tranzytywna; statusy tożsamości: RR – ruminacyjne rozproszenie; BR – beztroskie rozproszenie; NI – niezróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejęcie; OS – osiągnięcie

nictwa zawodowego, polegających m.in. na likwidacji liceów profilowanych w ramach zespołów szkół zawodowych.

4.2. Psychologiczne korelaty statusów tożsamości w kohorcie drugiej (2013/2014)

W kohorcie drugiej skupiono się na analizie emocjonalnych korelatów statusów tożsamości. Grupa uczniów była znacznie zróżnicowana, gdyż składała się z uczniów zarówno szkół o profilu zawodowym, jak i o profilu ogólnokształcącym. Analiza zmian statusów tożsamości pokazała, że były one liczne i różnorodne, tak pozytywne, jak i negatywne, a dynamika zmian, związana z przejściami międzystatusowymi, była większa niż w kohorcie pierwszej. Jednakże analiza znaczenia badanych czynników emocjonalnych dla rodzaju statusu tożsamości i charakteru ich zmian (przejęć między statusami), zarówno w pomiarze pierwszym, jak i drugim, pokazała nikłe ich znaczenie, ujawniła

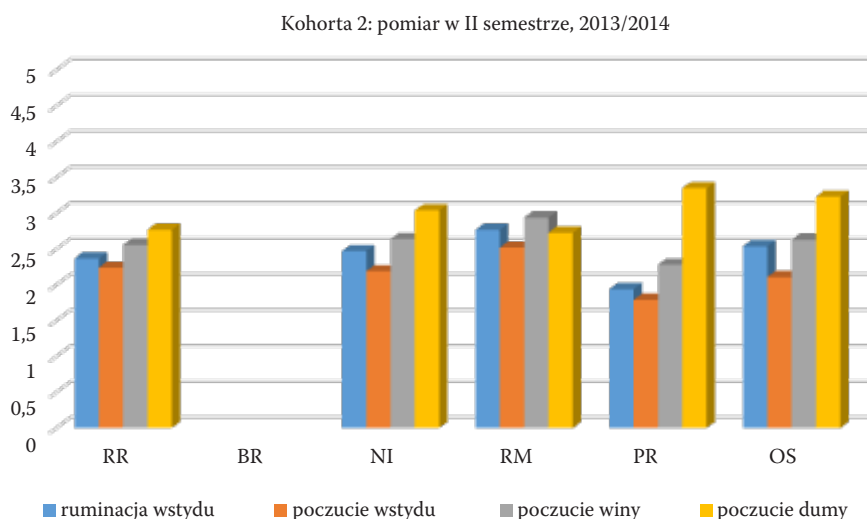
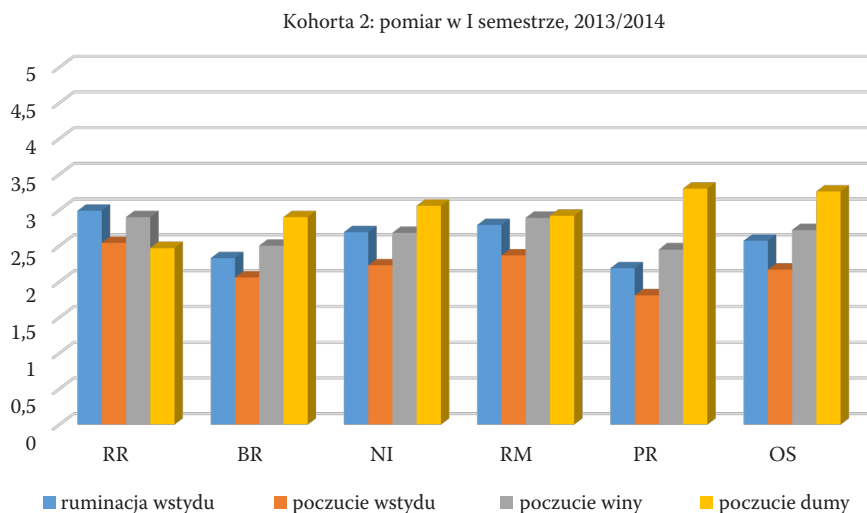
bowiem nieznaczne wielkości efektu mierzone według współczynnika η^2 (zob. dane w tabeli 10).

Związek natężenia badanych trzech emocji świadomościowych z rodzajami statusu tożsamości, choć istotny i stabilny, bo w odniesieniu do każdej z emocji na podobnym poziomie w obu pomiarach, był słaby. Dla poczucia dumy były to wartości odpowiednio: 0,09 i 0,07, dla poczucia winy 0,05 i 0,06, a dla poczucia wstydu w obu pomiarach: 0,08. Niewiele większe znaczenie miał poziom ruminacji wstydu (0,10 i 0,09), natomiast nikłe – stosowanie strategii regulacji emocji, polegającej na dokonywaniu ponownej oceny poznawczej. Nieistotne okazały się różnice między uczniami o różnych statusach tożsamości, dotyczące strategii regulacji emocji, polegającej na tłumieniu. Nikłe okazały się też związki z doświadczeniem dysocjacji w obu wskaźnikach – amnezji (η^2 : 0,03 i 0,02) i depersonalizacji (η^2 : 0,03 w pomiarze pierwszym i różnice nieistotne w pomiarze drugim).

Można zatem stwierdzić, że badane czynniki emocjonalne w niskim stopniu wiązały się z rodzajem statusu tożsamości i jego zmianami. Znaczenie emocji samoświadomościowych było równie niewielkie jak w kohorcie pierwszej, natomiast strategie radzenia sobie z emocjami właściwie nie miały znaczenia.

Rysunek 9 pokazuje natężenie badanych czynników w podgrupach uczniów różniących się rodzajem statusu tożsamości w obu pomiarach. Mimo że różnice są niewielkie (por. oznaczenia literowe w tabeli 10), to widać pewne interesujące i ważne praktycznie tendencje. Po pierwsze, poczucie dumy jest wyższe niż u innych uczniów u osób z tożsamością uformowaną, czyli w fazie postkryzysowej i jest w obu podgrupach o tej tożsamości (statusy *przejęcia* i *osiągnięcia*) podobne. Natomiast poczucie wstydu i winy, podobnie jak poziom ruminacji wstydu, w obu pomiarach były istotnie wyższe u uczniów o statusie *osiągnięcie* niż *przejęcie*. Po drugie, uczniowie o statusie *przejęcie* mieli najniższe w całej kohorcie poczucie wstydu, a także najniższy poziom ruminacji wstydu. Po trzecie, wysoki i podobny do siebie poziom ruminacji wstydu mieli uczniowie ze statusem *rozproszonego rozproszenia*, *ruminacyjnego moratorium* i *niezróżnicowania*.

Poziom wszystkich trzech emocji samoświadomościowych oraz ruminacji wstydu nie jest w systematyczny sposób powiązany z fazami rozwiązywania kryzysu tożsamości. Przy podziale statusów tożsamości na trzy kategorie – tożsamość rozproszona, czyli najmniej dojrzała, bo w fazie jeszcze przedkryzysowej, moratoryjna, czyli „w kryzysie”, i uformowana, czyli w fazie postkryzysowej – nie widać porządku od niskiego do wysokiego poziomu poczucia dumy i odwrotnie, czyli od wysokiego do niskiego poziomu poczucia winy, wstydu i ruminacji wstydu. Można zatem przypuszczać, że ten związek nie ma prostego charakteru liniowego.



Rysunek 9. Profile emocji samoświadomościowych uczniów klas I o różnych statusach tożsamości w kohorcie drugiej ($n = 624$): I i II semestr roku szkolnego 2013/2014

Gdzie: RR – ruminacyjne rozproszenie; BR – beztroskie rozproszenie; NI – nieodróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejęcie; OS – osiągnięcie

Drugi wniosek dotyczy roli trzech badanych emocji w procesach formowania się tożsamości. Skoro osoby o statusie *osiągnięcie* mają, w stosunku do osób ze statusem *przejęcie*, istotnie wyższe poczucie wstydu i winy, to oznacza, że pewna doza obu tych emocji jest niezbędna w procesie formowania się

Tabela 10. Psychologiczne korelaty statusów tożsamości w kohorcie drugiej (2013/2014; $n = 624$): pomiar w I i II semestrze nauki (w tabeli podano wartości średnich arytmetycznych i odchyłeń standardowych)

Zmienna	Pomiar	Rodzaj statusu tożsamości				Ocena istot- ności różnic: F i $p <$ η^2		
		tożsamość rozproszona		moratorium			tożsamość uformowana	
		rozproszone rozproszenie	beztroskie rozproszenie	niezróżni- -cowanie	ruminacyjne moratorium		przejęcie	osiągnięcie
Emocje samoświadomościowe								
Poczucie dumy	T1	2,47 (0,82) a	2,90 (0,73) b	3,06 (0,80) b c	2,92 (0,78) b	3,30 (0,92) c	3,26 (0,85) c	11,89; $p < 0,001$ 0,09
	T2	2,77 (0,87) a b		3,04 (0,78) b c	2,73 (0,91) a	3,35 (0,75) d	3,23 (0,84) c d	12,36; $p < 0,001$ 0,07
Poczucie winy	T1	2,90 (0,68) b	2,50 (0,72) a	2,68 (0,72) a b	2,89 (0,71) b	2,45 (0,68) a	2,72 (0,77) a b	6,45; $p < 0,001$ 0,05
	T2	2,56 (0,78) b		2,64 (0,69) b	2,94 (0,76) c	2,28 (0,63) a	2,63 (0,81) b	10,32; $p < 0,001$ 0,06
Poczucie wstydu	T1	2,54 (0,74) d	2,06 (0,65) a b	2,23 (0,76) b c	2,37 (0,72) c d	1,81 (0,62) a	2,17 (0,76) b c	10,99; $p < 0,001$ 0,08
	T2	2,24 (0,83) b		2,19 (0,70) b	2,52 (0,82) c	1,79 (0,53) a	2,11 (0,73) b	13,03; $p < 0,001$ 0,08

Radzenie sobie z emocjami									
Ponowna ocena poznawcza	T1	3,23 (0,72)	3,19 (0,68)	3,57 (0,72)	3,53 (0,84)	3,44 (0,82)	3,50 (0,79)	5,25; $p < 0,001$	
	T2	3,29 (0,77)		3,59 (0,71)	3,42 (0,81)	3,32 (0,78)	3,57 (0,79)	4,23; $p < 0,01$	0,04
Tłumienie	T1	2,94 (0,81)	2,90 (0,83)	2,76 (0,88)	2,82 (0,82)	2,82 (0,77)	3,09 (0,88)	1,93	
	T2	2,92 (0,81)		2,84 (0,86)	2,82 (0,85)	2,90 (0,87)	2,64 (0,89)	1,92	n.i.
Ruminacja wstydu	T1	2,99 (0,72)	2,33 (0,76)	2,69 (0,83)	2,79 (0,85)	2,19 (0,81)	2,57 (0,81)	13,26; $p < 0,001$	
	T2	2,37 (0,86)		2,47 (0,72)	2,77 (0,87)	1,94 (0,80)	2,54 (0,88)	14,30; $p < 0,001$	0,10
Gdzie: oznaczenia literowe a-d wskazują grupy różniące / nieróżniące się istotnie statystycznie od siebie.									

tożsamości o statusie najbardziej dojrzałym, bo o zrównoważonym udziale procesów eksploracyjnych i związanych ze zobowiązaniami.

Wykonana analiza korelacji¹ daje bardzo ciekawy obraz. Trzy badane emocje pełnią rolę regulacyjną u osób o statusie *osiągnięcia*, są bowiem istotnie, choć słabo powiązane z poziomem wymiarów rozwoju tożsamości, i to przede wszystkim w pomiarze pierwszym, przeprowadzonym na początku nauki w klasie I. I tak poczucie wstydu powiązane jest pozytywnie z eksploracją wszerek (pomiar pierwszy: $R^2 = 7,1\%$; pomiar drugi: n.i.), podobnie jak poczucie winy (pomiar pierwszy: $R^2 = 6,5\%$; pomiar drugi: n.i.). Ponadto istotny i pozytywny jest związek poczucia wstydu z eksploracją w głąb (pomiar pierwszy: $R^2 = 7,5\%$; pomiar drugi: n.i.) oraz poczucia dumy z podejmowaniem zobowiązań (pomiar pierwszy: $R^2 = 11,1\%$; pomiar drugi: n.i.). Natomiast ujemny związek dotyczy poczucia wstydu i podejmowania zobowiązań (pomiar pierwszy: $r = -0,303$; $R^2 = 9,2\%$; pomiar drugi: n.i.) oraz poczucia winy i podejmowania zobowiązań (pomiar pierwszy: $r = -0,312$; $R^2 = 9,7\%$; pomiar drugi: n.i.). U osób ze statusem *przejęcia* mamy całkowicie inny obraz – tutaj trzy badane emocje samoświadomościowe nie pełnią roli regulacyjnej w formowaniu się tożsamości. W pierwszym pomiarze jedyne istotne powiązanie dotyczyło poczucia winy i podejmowania zobowiązań, ale było bardzo słabe ($R^2 = 4,6\%$).

Zatem u uczniów o statusie *osiągnięcia* na początku nauki w nowej szkole umiarkowany poziom poczucia wstydu i winy działał prawdopodobnie motywacyjnie i uruchamiał działania eksploracyjne, służące zbieraniu informacji (eksploracja wszerek) oraz ich weryfikowaniu (eksploracja w głąb), mógł natomiast hamować działania związane z podejmowaniem zobowiązań, ale jednocześnie, gdy się pojawiały, rosło poczucie dumy. To może wyjaśniać, dlaczego aż tylu uczniów (58%) utrzymało swój pierwotny status *osiągnięcia* w pomiarze drugim.

Warto więc stawiać pytania nie tyle o natężenie tych emocji (od bardzo niskiego przez „optymalne” do bardzo wysokiego) i ich ewentualny zakłócający (wina, wstyd i ruminacja wstydu) czy wspierający (duma) wpływ na budowanie tożsamości, ile o ich rolę w procesach eksploracyjnych i zobowiązaniowych, a szczególnie o powiązania z eksploracją ruminacyjną, czyli o ich dezadaptacyjny wpływ na funkcjonowanie, szczególnie u osób z rozproszoną i moratoryjną tożsamością.

Wyniki analizy porównawczej powiązań między wymiarami tożsamości a trzema badanymi emocjami: poczuciem wstydu, winy i dumy u osób o różnych statusach tożsamości w trzech kohortach uczniów klas I przedstawia pkt 5.2.

¹ Por. załącznik 4. *Macierze korelacji dla kohorty drugiej uczniów klas I – rocznik 2013/2014 (dwa pomiary): wymiary rozwoju tożsamości a poczucie wstydu, winy i dumy.*

4.3. Psychologiczne korelaty statusów tożsamości w kohorcie trzeciej (2014/2015)

W kohorcie trzeciej, podobnie jak w drugiej, badano uczniów wszystkich rodzajów szkół ponadgimnazjalnych – o profilu zawodowym i ogólnym. W semestrze I skupiono się przede wszystkim na badaniu korelatów emocjonalnych oraz dwóch wskaźników kapitału tożsamości (tabela 11a). W semestrze II badano cechy funkcjonowania poznawczego (style przetwarzania problemów tożsamościowych i różne wskaźniki potrzeby poznawczego domknięcia), emocjonalnego (poczucie dumy, winy i wstydu) oraz społecznego (kapitał tożsamości i ogólne zadowolenie z życia) (tabela 11b). Celem było wskazanie podobieństw i różnic pod względem tych cech między uczniami o odmiennych konfiguracjach wymiarów rozwoju tożsamości, czyli o odmiennych statusach tożsamości.

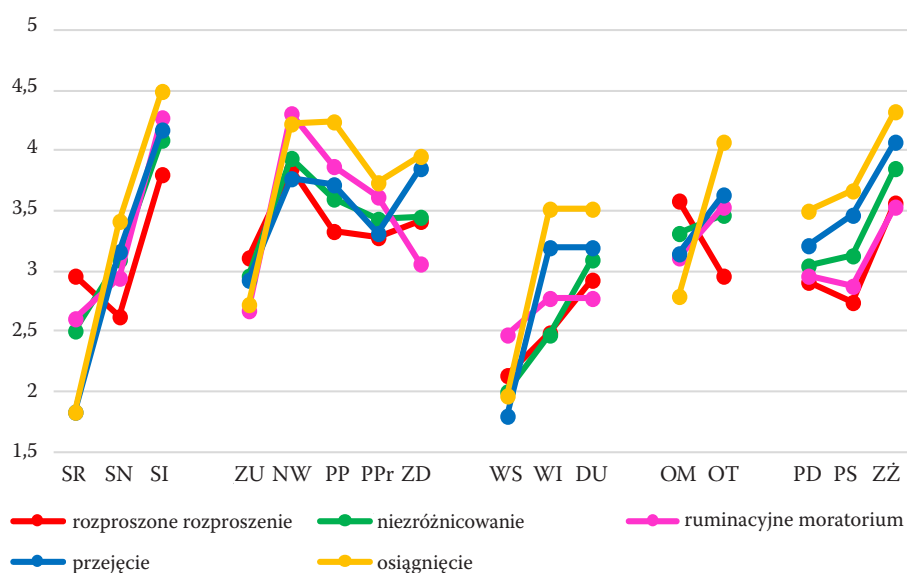
W semestrze I, czyli na początku klasy I, czynnikiem najbardziej różnicującym rodzaj statusu tożsamości było poczucie integracji ze społecznością jako wskaźnik kapitału tożsamości (wartość η^2 wynosiła 0,20), a w dużo mniejszym stopniu poczucie wstydu ($\eta^2 = 0,10$) i ruminacji wstydu (0,08), winy (0,08) oraz dumy (0,09). W obu przypadkach różnice między osobami o różnych statusach tożsamości nie układały się według wzorca odpowiadającego poziomowi uformowania czy dojrzałości tożsamości (por. oznaczenia literowe w tabeli 11a).

Poczucie integracji ze społecznością było najwyższe u osób o statusie *osiągnięcia*, istotnie niższe u osób ze statusem *przejęcia* (tożsamość już uformowana), ale także *niezróżnicowania* (tożsamość moratoryjna), a najniższe u osób ze statusem *ruminacyjnego moratorium* (tożsamość moratoryjna) i *rozproszonego rozproszenia*. W przypadku wstydu najniższy wynik miały osoby ze statusem *przejęcia*, wyższy i podobny do siebie osoby o statusie *rozproszonego rozproszenia*, *niezróżnicowania* i *osiągnięcia*, a najwyższy o statusie *ruminacyjnego moratorium*. Podobnie „pomieszany” porządek dotyczył pozostałych badanych czynników natury emocjonalnej.

Wyniki wskazują, że w tej kohorcie uczniów klas I czynniki natury emocjonalnej nie różnicowały w jakiś systematyczny sposób i istotnie osób o odmiennych statusach tożsamości. Świadczą o tym niskie wartości wskaźnika η^2 oraz niespójny wzorec podobieństw i różnic między uczniami o różnym stopniu uformowania tożsamości. Wniosek jest podobny jak w odniesieniu do kohorty pierwszej i drugiej – albo czynniki natury emocjonalnej mają niewielki bezpośredni udział w formowaniu się określonego statusu tożsamości, albo nie są z nimi powiązane w prosty liniowy sposób. Ten wniosek ma potwierdzenie także w wynikach analizy roli trzech badanych emocji samoświadomościowych w odniesieniu do rodzaju statusu tożsamości w tej kohorcie w pomiarze drugim,

tj. pod koniec nauki w klasie I (tabela 11b – oznaczenia literowe dla poczucia dumy, winy i wstydu). Z kolei sposoby radzenia sobie z emocjami, podobnie jak w kohorcie drugiej, miały znaczenie marginalne.

Znacznie bardziej zróżnicowany i ciekawy układ wyników dotyczy czynników badanych w semestrze II (tabela 11b). Tu czynnikami najbardziej istotnymi okazały się: tranzytywna orientacja życiowa ($\eta^2 = 0,29$), dyfuzyjno-unikowy styl przetwarzania problemów tożsamościowych ($\eta^2 = 0,27$) i poczucie integracji ze społecznością jako wskaźnik kapitału tożsamości ($\eta^2 = 0,18$). Nieco mniejsze znaczenie jako czynniki różnicujące osoby o różnych statusach tożsamości miały: informacyjny styl przetwarzania problemów tożsamościowych, zdecydowanie i preferowanie porządku jako wskaźniki potrzeby poznawczego domknięcia oraz ogólne zadowolenie z życia. Rysunek 10 prezentuje profile badanych czynników dla pięciu podgrup uczniów o różnych statusach tożsamości.



Rysunek 10. Profile uczniów klas I o różnych statusach tożsamości w kohorcie trzeciej ($n = 535$); II semestr roku szkolnego 2014/2015

Gdzie: SR – styl dyfuzyjno-unikowy; SN – styl normatywny; SI – styl informacyjny; wskaźniki potrzeby poznawczego domknięcia: ZU – zamkniętość umysłowa; NW – nietolerancja wieloznaczności; PP – preferowanie porządku; PPr – preferowanie przewidywalności; ZD – zdecydowanie; emocje samoświadomościowe: WS – poczucie wstydu; WI – poczucie winy; DU – poczucie dumy; orientacja życiowa: OM – orientacja moratoryjna; OT – orientacja tranzytywna; wskaźniki kapitału tożsamości: PD – poczucie dorosłości i PS – poczucie integracji społecznej; ZZ – ogólne zadowolenie z życia

Tabela 11a. Psychologiczne korelaty statusów tożsamości w kohorcie trzeciej (2014/2015: $n = 535$): pomiar w I semestrze nauki (w tabeli podano wartości średnich arytmetycznych i odchyłeń standardowych)

Zmienna	Rodzaj statusu tożsamości					Ocena istotności różnic: F i $p < \eta^2$
	tożsamość rozproszona		moratorium		tożsamość uformowana	
	rozproszone rozproszenie	niezróżni- cowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie		
Emocje samoświadomościowe						
Poczucie dumy	2,86 (0,90) a b	3,17 (0,80) b c	2,74 (0,82) a	3,28 (0,84) c d	3,52 (0,81) d	13,40; $p < 0,001$ 0,09
Poczucie winy	2,50 (0,68) a b	2,73 (0,71) b c	2,96 (0,89) c	2,31 (0,62) a	2,78 (0,71) b c	11,95; $p < 0,001$ 0,08
Poczucie wstydu	2,13 (0,68) b	2,08 (0,61) b	2,57 (0,90) c	1,76 (0,60) a	2,10 (0,75) b	14,56; $p < 0,001$ 0,10
Radzenie sobie z emocjami						
Ponowna ocena poznawcza	3,20 (0,75) a	3,44 (0,76) a b	3,34 (0,81) a	3,30 (0,86) a	3,71 (0,75) b	6,18; $p < 0,001$ 0,05
Tłumienie	2,96 (0,88)	2,75 (0,89)	2,90 (0,72)	2,67 (0,85)	2,85 (0,86)	2,06 n.i.
Ruminacja wstydu	2,42 (0,74) a b	2,62 (0,76) b c	2,91 (0,89) c	2,15 (0,77) a	2,57 (0,84) b	11,68; $p < 0,001$ 0,08
Kapitał tożsamości						
Tożsamość osoby dorosłej	2,84 (0,70) a	3,04 (0,62) a b	2,91 (0,73) a	3,08 (0,73) a b	3,24 (0,73) b	4,88; $p < 0,01$ 0,04
Integracja ze społecznością	2,70 (0,69) a	3,15 (0,61) b	2,80 (0,71) a	3,35 (0,66) b	3,66 (0,72) c	33,73; $p < 0,001$ 0,20

Tabela 11b. Psychologiczne korelaty statusów tożsamości w kohorcie trzeciej (2014/2015; $n = 535$): pomiar w II semestrze nauki (w tabeli podano wartości średnich arytmetycznych i odchyłen standardowych)

Zmienna	Rodzaj statusu tożsamości					Ocena istotności różnic: F i $p < \eta^2$
	tożsamość rozproszona		moratorium		tożsamość uformowana	
	rozproszone rozproszenie	niezróżni- cowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiągnięcie	
Style przetwarzania problemów tożsamościowych						
Dyfuzyjno-unikowy	2,96 (0,73) c	2,51 (0,67) b	2,61 (0,74) b	1,84 (0,69) a	1,84 (0,72) a	49,18; $p < 0,001$ 0,27
Normatywny	2,63 (0,66) a	3,09 (0,69) b	2,94 (0,79) b	3,17 (0,78) b c	3,42 (0,84) c	14,59; $p < 0,001$ 0,10
Informacyjny	3,80 (0,73) a	4,09 (0,66) b	4,27 (0,50) b c	4,18 (0,58) b	4,49 (0,50) c	17,57; $p < 0,001$ 0,12
Potrzeba poznawczego domknięcia						
Zamkniętość umysłowa	3,11 (0,73) a b	2,97 (0,70) b	2,68 (0,77) a	2,92 (0,71) a b	2,72 (0,81) a	5,37; $p < 0,001$ 0,08
Nietolerancja wie- loznaczności	3,86 (0,83) b	3,94 (0,69) b c	4,31 (0,87) d	3,78 (0,91) b	4,23 (0,82) c d	8,06; $p < 0,001$ 0,06
Preferowanie porządku	3,33 (0,88) a	3,61 (0,71) a b	3,87 (0,98) b	3,72 (0,91) b	4,25 (0,93) c	15,38; $p < 0,001$ 0,11
Preferowanie przewidywalności	3,29 (0,97) a	3,43 (0,85) a b	3,62 (1,03) a b	3,32 (0,99) a	3,74 (1,01) b	4,12; $p < 0,001$ 0,03
Zdecydowanie	3,41 (0,96) b	3,45 (0,77) b	3,06 (0,92) a	3,86 (0,84) c	3,96 (0,90) c	17,19; $p < 0,001$ 0,12

Emocje samoświadomościowe						
Poczucie wstydu	2,14 (0,78) b	2,00 (0,64) a b	2,47 (0,91) c	1,80 (0,58) a	1,97 (0,61) a b	11,91; $p < 0,001$ 0,08
Poczucie winy	2,49 (0,81) a b	2,47 (0,75) a	2,78 (0,86) b	2,25 (0,67) a	2,49 (0,71) a	5,63; $p < 0,001$ 0,04
Poczucie dumy	2,93 (0,87) a b	3,10 (0,73) b	2,78 (0,89) a	3,20 (0,86) b	3,52 (0,81) c	11,46; $p < 0,001$ 0,08
Orientacja życiowa						
Orientacja matoryjna	3,59 (0,69) c	3,32 (0,71) b c	3,12 (0,85) b	3,15 (0,76) b	2,80 (0,77) a	14,50; $p < 0,001$ 0,10
Orientacja tranzytywna	2,97 (0,59) a	3,46 (0,48) b	3,53 (0,63) b	3,63 (0,56) b	4,08 (0,49) c	53,31; $p < 0,001$ 0,29
Kapitał tożsamości						
Tożsamość osoby dorosłej	2,91 (0,68) a	3,04 (0,69) a b	2,96 (0,77) a b	3,21 (0,72) b	3,51 (0,75) c	12,19; $p < 0,001$ 0,09
Integracja ze społecznością	2,75 (0,74) a	3,13 (0,65) b	2,88 (0,68) a b	3,46 (0,74) c	3,67 (0,78) c	28,50; $p < 0,001$ 0,18
Jakość życia						
Ogólne zadowolenie z życia	3,57 (0,91) a b	3,86 (0,66) b c	3,53 (1,01) a	4,08 (0,86) c d	4,33 (0,84) d	15,80; $p < 0,001$ 0,11

5. Poziom poczucia wstydu, winy i dumy a rodzaj statusu tożsamości

5.1. Związki poczucia wstydu, winy i dumy w kohortach uczniów klas I

Wbrew oczekiwaniom poziom natężenia poczucia wstydu i winy oraz dumy nie okazał się czynnikiem silnie i w sposób spójny powiązanym z rodzajem statusu tożsamości. Efekt ten widać szczególnie w drugiej i trzeciej kohorcie. Wartości istotne η^2 , podane w tabeli 12, mieszczą się granicach 0,04-0,10, przy jednym wyniku nieistotnym statystycznie (poczucie winy w kohorcie pierwszej w pomiarze pierwszym) oraz jednej wartości η^2 umiarkowanie wysokiej – poczucie dumy również w kohorcie pierwszej w pomiarze pierwszym. Wyniki te wskazują na słabe powiązania nasilenia badanych trzech emocji samoświadomościowych z rodzajem statusu tożsamości.

Pod względem nasilenia poczucia wstydu porównywane kohorty nie różnią się specjalnie od siebie – poczucie wstydu w obu pomiarach jest na poziomie umiarkowanie niskim (wartość średnich arytmetycznych w przedziale 1,76-2,63; skala 1-5), a wartości η^2 mieszczą się w przedziale 0,08-0,10. Nieco wyższy jest poziom poczucia winy – wartości średnich mieszczą się w przedziale 2,25-3,02 (skala 1-5), wartości η^2 w przedziale od braku istotności statystycznej do 0,09. We wszystkich kohortach najwyższy jest poziom poczucia dumy – średnie w przedziale 2,47-3,90 (skala 1-5), a wartości η^2 w przedziale 0,07-0,10, z jedną wartością umiarkowanie wysoką 0,17. Zatem dla każdej kohorty mamy taki sam układ wyników (rysunek 11): poczucie wstydu < poczucie winy < poczucie dumy.

Analiza powiązań (według współczynnika r -Pearsona; por. tabele z macierzami korelacji w załącznikach 3, 4 i 5) między poczuciem wstydu, winy i dumy, wykonana oddzielnie w każdej kohorcie, a w ramach danej kohorty w każdej podgrupie o odmiennym statusie tożsamości, pokazała, iż także pod tym względem trzy kohorty bardzo się różnią od siebie.

W kohorcie pierwszej ($n = 234$; uczniowie szkół o profilu zawodowym) w pomiarze pierwszym wartość r -Pearsona dla związku poczucia wstydu i winy mieściła się w przedziale od 0,41 (status *rozproszonego rozproszenia*) do 0,85 (status *ruminacyjnego moratorium*), a w pomiarze drugim w przedziale od 0,63 (*niezróżnicowanie*) do 0,85 (*przejęcie*). Po drugie, w pomiarze drugim wzrosła siła powiązania poczucia wstydu i winy w podgrupach o tożsamości rozproszonej oraz o tożsamości uformowanej, a znacznie spadła w podgrupach o tożsamości moratoryjnej. Po trzecie, związki poczucia wstydu i dumy oraz

Tabela 12. Poczucie wstydu, winy i dumy jako czynniki różnicujące przynależność do statusu tożsamości w trzech kohortach uczniów klas I – pomiar na początku (T1) i pod koniec roku szkolnego (T2) (wartości średnich arytmetycznych i odchylen standardowych)

Zmienna	Kohorta	Pomiar	Rodzaj statusu tożsamości						$F, p < \eta^2$
			tożsamość rozproszona		muratorium		tożsamość uformowana		
			rozproszone	beztroskie rozproszenie	nieróżni-cowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiągnięcie	
Poczucie wstydu	1	T1	2,52 (0,77) b		2,40 (0,80) b	2,47 (0,82) b	1,83 (0,72) a	2,11 (0,77) a b	5,01; $p < 0,01$ 0,09
		T2	2,63 (0,85) c	2,36 (0,78) a b c	2,28 (0,72) a b c	2,40 (0,90) b c	1,85 (0,65) a	2,02 (0,81) a b	4,84; $p < 0,001$ 0,10
	2	T1	2,54 (0,74) d	2,06 (0,65) a b	2,23 (0,76) b c	2,37 (0,72) c d	1,81 (0,62) a	2,17 (0,76) b c	10,99; $p < 0,001$ 0,08
		T2	2,24 (0,83) b		2,19 (0,70) b	2,52 (0,82) c	1,79 (0,53) a	2,11 (0,73) b	13,03; $p < 0,001$ 0,08
	3	T1	2,13 (0,68) b		2,08 (0,61) b	2,57 (0,90) c	1,76 (0,60) a	2,10 (0,75) b	14,56; $p < 0,001$ 0,10
		T2	2,14 (0,78) b		2,00 (0,64) a b	2,47 (0,91) c	1,80 (0,58) a	1,97 (0,61) a b	11,91; $p < 0,001$ 0,08
Poczucie winy	1	T1	2,74 (0,84)		2,88 (0,82)	2,95 (0,78)	2,50 (0,77)	2,71 (0,72)	2,13 n. i.
		T2	3,02 (0,78) b	2,59 (0,70) a b	2,81 (0,74) b	2,88 (0,82) b	2,30 (0,65) a	2,70 (0,76) a b	4,37; $p < 0,01$ 0,09
	2	T1	2,90 (0,68) b	2,50 (0,72) a	2,68 (0,72) a b	2,89 (0,71) b	2,45 (0,68) a	2,72 (0,77) a b	6,45; $p < 0,001$ 0,05
		T2	2,56 (0,78) b		2,64 (0,69) b	2,94 (0,76) c	2,28 (0,63) a	2,63 (0,81) b	10,32; $p < 0,001$ 0,06

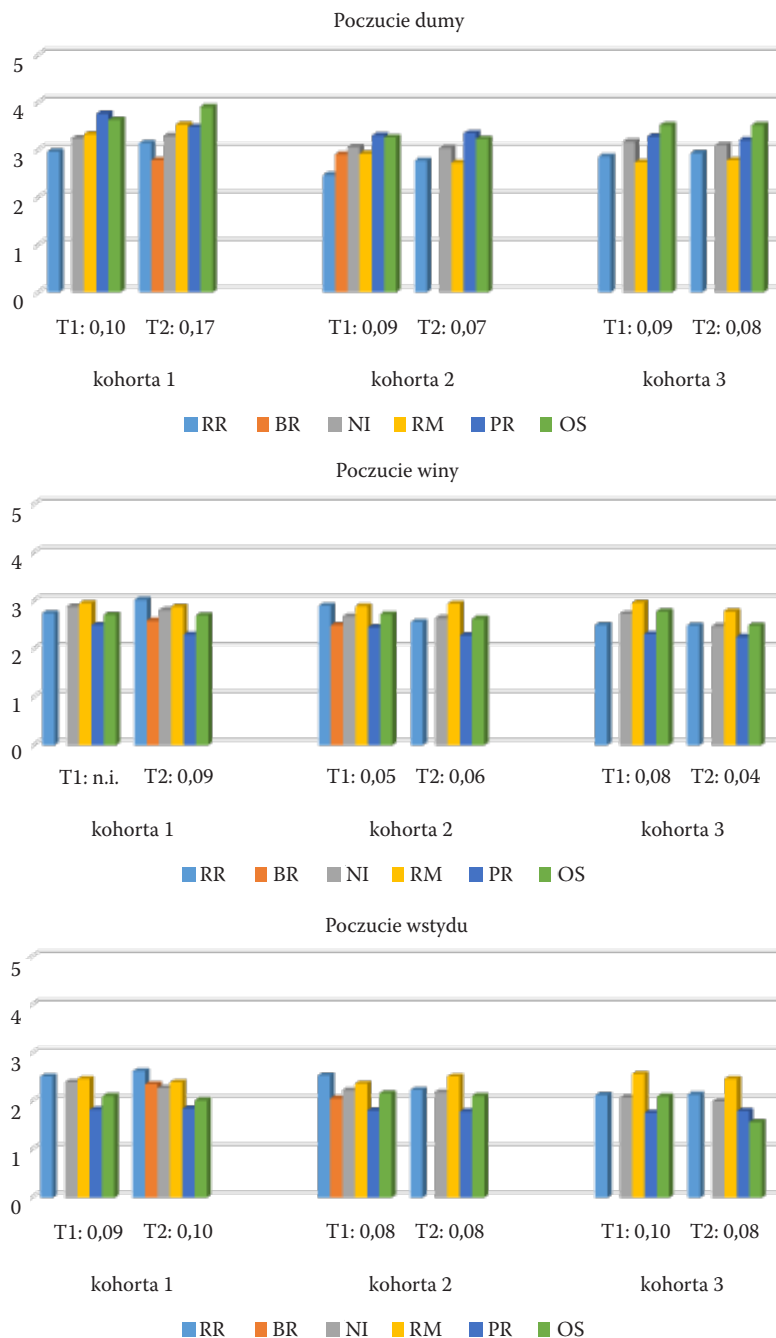
cd. tabeli 12

Pozzucie dumy	1	T1	2,96 (0,90) a	3,24 (0,78) a b	3,33 (0,71) a b c	3,76 (0,71) c	3,63 (0,70) b c	5,87; $p < 0,001$ 0,10
		T2	3,14 (0,86) a b	3,29 (0,70) b	3,53 (0,65) b c	3,48 (0,81) b c	3,90 (0,58) c	9,1; $p < 0,001$ 0,17
	2	T1	2,47 (0,82) a	2,90 (0,73) b	2,92 (0,78) b	3,30 (0,92) c	3,26 (0,85) c	11,89; $p < 0,001$ 0,09
		T2	2,77 (0,87) a b	3,04 (0,78) b c	2,73 (0,91) a	3,35 (0,75) d	3,23 (0,84) c d	12,36; $p < 0,001$ 0,07
	3	T1	2,86 (0,90) a b	3,17 (0,80) b c	2,74 (0,82) a	3,28 (0,84) c d	3,52 (0,81) d	13,40; $p < 0,001$ 0,09
		T2	2,93 (0,87) a b	3,10 (0,73) b	2,78 (0,89) a	3,20 (0,86) b	3,52 (0,81) c	11,46; $p < 0,001$ 0,08

poczucia winy i dumy w każdej podgrupie uczniów (różne statusy tożsamości) były statystycznie nieistotne w pomiarze pierwszym. W pomiarze drugim istotne, choć słabe, okazały się jedynie odwrotnie proporcjonalne związki poczucia wstydu i dumy w podgrupie o statusie *niezróżnicowania* ($n = 55$; $r = -0,30$; $R^2 = 9\%$) i *osiągnięcia* ($n = 41$; $r = -0,36$; $R^2 = 13,2\%$), a poczucia winy i dumy tylko w podgrupie o statusie *przejęcia* ($n = 38$; $r = -0,35$; $R^2 = 12,7\%$).

W kohorcie drugiej ($n = 624$; uczniowie wszystkich rodzajów szkół ponadgimnazjalnych) w pomiarze pierwszym wartość współczynnika korelacji poczucia wstydu i winy mieściła się w przedziale od 0,53 (*rozproszone rozproszenie*) do 0,68 (*przejęcie*), a w pomiarze drugim od 0,54 (*przejęcie*) do 0,80 (*rozproszone rozproszenie*). W obu tych podgrupach zaszła znacząca zmiana w sile powiązania poczucia wstydu i winy w ciągu roku szkolnego – w pierwszej podgrupie znacząco wzrosła, a w drugiej znacząco spadła. W pozostałych podgrupach zmiana nie była tak znacząca. Generalnie wzrost siły powiązania poczucia wstydu i winy nastąpił w podgrupach o tożsamości mniej dojrzałej – rozproszonej i moratoryjnej, a spadek w obu podgrupach o tożsamości uformowanej (*przejęcie* i *osiągnięcie*). Związki poczucia wstydu i dumy w pomiarze pierwszym były o podobnej umiarkowanej sile i o takim samym ujemnym kierunku w podgrupach o różnych statusach tożsamości i mieściły się w przedziale $[-0,34]$ - $[-0,47]$, natomiast w pomiarze drugim były bardziej zróżnicowane co do siły i mieściły się w przedziale $[-0,21]$ - $[-0,56]$. Największa zmiana w ciągu roku szkolnego zaszła w podgrupie uczniów o statusie *niezróżnicowania* – wartość r spadła z $[-0,42]$ ($R^2 = 18\%$) do $[-0,21]$ ($R^2 = 5\%$), co oznacza, iż oba poczucia stały się bardziej „niezależne” od siebie niż na początku nauki w klasie I. Z kolei związki poczucia winy i dumy były słabsze niż pozostałe i mieściły w pomiarze pierwszym w przedziale $[-0,25]$ - $[-0,34]$, a w pomiarze drugim w przedziale $[-0,23]$ - $[-0,52]$. Największa zmiana dotyczyła uczniów o statusie *rozproszonego rozproszenia* – w pomiarze pierwszym poczucie winy i dumy były niezależne od siebie, natomiast w pomiarze drugim były dość silnie ze sobą powiązane ($r = -0,52$; $R^2 = 27\%$), co oznacza, że spadek poczucia winy wzmacniał poczucie dumy.

W kohorcie trzeciej ($n = 535$; uczniowie wszystkich rodzajów szkół ponadgimnazjalnych) we wszystkich podgrupach uczniów nie zanotowano istotnych zmian w sile powiązania poczucia wstydu i winy między pomiarem pierwszym (r w przedziale 0,60-0,75) a drugim (r w przedziale 0,61-0,74). Zdecydowanie słabsze niż związki poczucia wstydu i winy były związki poczucia wstydu i dumy (dla pomiaru pierwszego $[-0,32]$ - $[-0,51]$; dla pomiaru drugiego $[-0,29]$ - $[-0,55]$) oraz poczucia winy i dumy (dla pomiaru pierwszego $[-0,21]$ - $[-0,42]$; dla pomiaru drugiego $[-0,25]$ - $[-0,34]$). W podgrupie uczniów o statusie *niezróżnicowania* związek winy i dumy był nieistotny w obu pomiarach,



Rysunek 11. Poziom emocji samoświadomościowych w trzech kohortach uczniów klas I: pomiar na początku (T1) i pod koniec (T2) nauki w klasie I (podana wartość η^2)

Gdzie: RR – ruminacyjne rozproszenie; BR – beztroskie rozproszenie; NI – niezróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejście; OS – osiągnięcie

a w podgrupie o statusie *rozproszonego rozproszenia* związek ten w pomiarze pierwszym o bardzo słabej sile ($r = -0,21$; $R^2 = 4\%$) w drugim pomiarze był nieistotny. Najsilniejsze powiązania (odwrotnie proporcjonalne) w obu pomiarach zarówno poczucia wstydu i dumy (pomiar pierwszy: $-0,51$, $R^2 = 26\%$; pomiar drugi: $-0,55$; $R^2 = 30\%$), jak i winy i dumy (pomiar pierwszy: $-0,42$, $R^2 = 17\%$; pomiar drugi: $-0,41$, $R^2 = 16\%$) zanotowano u uczniów o statusie *ruminacyjnego moratorium*.

5.2. Związki poczucia wstydu, winy i dumy z natężeniem wymiarów rozwoju tożsamości w kohortach uczniów klas I

Kolejna analiza korelacji, wykonana dla każdej kohorty oddzielnie w pomiarze pierwszym i drugim, i to oddzielnie dla wszystkich wyróżnionych podgrup uczniów o odmiennych statusach tożsamości (por. tabele z macierzami korelacji w załącznikach 3, 4 i 5), ukazuje ciekawe tendencje i nie pozwala na odrzucenie przypuszczenia o znaczącej roli emocji samoświadomościowych w formowaniu się tożsamości. Rolę tę widać jednak dopiero wtedy, gdy porówna się powiązania poczucia dumy, winy i wstydu z natężeniem pięciu wymiarów rozwoju tożsamości w podgrupach o różnym poziomie uformowania tożsamości (rozproszona – moratoryjna – uformowana) oraz wewnątrz tych kategorii, tj. między podgrupami uczniów o różnym jakościowo profilu (statusie) tożsamości.

W kohorcie pierwszej, składającej się tylko z uczniów szkół o profilu zawodowym ($n = 234$), było niewiele istotnych związków pięciu wymiarów rozwoju tożsamości z poczuciem wstydu, winy i dumy, zarówno w pomiarze pierwszym, jak i drugim. W szczególny sposób dotyczyło to podgrup o statusie *rozproszonego rozproszenia* i *beztroskiego rozproszenia*. W pozostałych podgrupach były to związki słabe, w przedziale $0,27-0,45$, podobne pod względem siły i kierunku w pierwszym i drugim pomiarze. Dotyczy to przede wszystkim związków eksploracji wszerek z poczuciem wstydu i winy (umiarkowanie dodatnie w przedziale $0,31-0,37$), podejmowania zobowiązań z poczuciem wstydu i winy (słabe i umiarkowanie ujemne w przedziale $0,29-0,36$) oraz identyfikacji ze zobowiązaniem z poczuciem dumy (umiarkowanie dodatnie w przedziale $0,32-0,40$). Nie stwierdzono istotnych powiązań poczucia wstydu, winy i dumy z poziomem eksploracji głąb oraz eksploracji ruminacyjnej.

W kohorcie drugiej (uczniowie wszystkich rodzajów szkół ponadgimnazjalnych; $n = 634$) we wszystkich podgrupach o różnych statusach tożsamości odnotowano zmianę między pierwszym a drugim pomiarem zarówno liczby, jak i siły związków między wymiarami rozwoju tożsamości a trzema badanymi emocjami samoświadomościowymi. Co ciekawe, w pomiarze drugim, czyli

pod koniec roku szkolnego, związków istotnych było mniej niż w pomiarze pierwszym. Wyjątkiem jest podgrupa o statusie *rozproszonego rozproszenia* – w pierwszym pomiarze istotne były tylko dwa związki (eksploracja ruminacyjna i poczucie winy: $r = 0,32$; $R^2 = 10\%$; identyfikacja ze zobowiązaniem i poczucie dumy: $r = 0,26$; $R^2 = 7\%$). Natomiast w pomiarze drugim istotne były prawie wszystkie związki dla trzech form eksploracji, nikły związek podejmowania zobowiązań z poczuciem wstydu ($r = -0,21$; $R^2 = 4\%$) oraz bardzo słaby związek identyfikacji ze zobowiązaniem z poczuciem wstydu ($r = -0,17$; $R^2 = 3\%$) i z poczuciem dumy ($r = 0,22$; $R^2 = 5\%$). Poza podgrupą o statusie *rozproszonego rozproszenia* nie odnotowano związków eksploracji ruminacyjnej z żadną z trzech badanych emocji. Najmniej istotnych związków pojawiło się w podgrupie o statusie *przejęcia*, i to w obu pomiarach.

W trzeciej kohorcie, także składającej się ze wszystkich rodzajów szkół ponadgimnazjalnych ($n = 535$), zaobserwowano zmiany we wszystkich podgrupach uczniów. W pomiarze drugim pojawiło się więcej istotnych związków niż w pomiarze pierwszym. Wyjątkiem była, podobnie jak w kohorcie drugiej, podgrupa o statusie *przejęcia*. W drugim pomiarze tylko jeden związek okazał się istotny, a mianowicie związek identyfikacji ze zobowiązaniem z poczuciem dumy ($r = 0,32$; $R^2 = 10\%$). Inaczej niż w kohortach pierwszej i drugiej istotne okazały się dodatnie związki eksploracji ruminacyjnej z poczuciem wstydu (w przedziale 0,20-0,35) i poczuciem winy (w przedziale 0,21-0,28) oraz ujemne z poczuciem dumy (0,22-0,29). Zaobserwowano tylko jeden, słaby związek eksploracji w głąb z poczuciem dumy w podgrupie *ruminacyjnego moratorium* ($r = 0,29$; $R^2 = 8\%$) i dwa związki poczucia dumy z podejmowaniem zobowiązań – także w podgrupie *ruminacyjnego moratorium* ($r = 0,36$; $R^2 = 13\%$) oraz w podgrupie o statusie *osiągnięcia* ($r = 0,23$; $R^2 = 5\%$). Badane emocje częściej i silniej powiązane były z eksploracją wszerz i eksploracją ruminacyjną (w obu przypadkach dodatnie związki z poczuciem wstydu i winy oraz ujemne z poczuciem dumy), a także z identyfikowaniem się ze zobowiązaniem (ujemne związki z poczuciem wstydu i winy oraz dodatnie z poczuciem dumy).

Analiza macierzy korelacji pokazuje, że znacznie mniej istotnych związków dotyczy podgrup o statusach *rozproszonego rozproszenia* i *beztroskiego rozproszenia*, czyli o tożsamości najmniej dojrzałej, rozproszonej, ale także o statusie *przejęcia*, czyli o tożsamości już, przynajmniej czasowo, uformowanej. Można powiedzieć, że w pierwszych dwóch podgrupach, w których tożsamość dopiero zacznie się intensywnie przekształcać, czyli ma status „jeszcze nie / przed”, powiązania poszczególnych wymiarów jej rozwoju dopiero zaczynają się „łączyć” z emocjami samoświadomościowymi, natomiast trzecia podgrupa – *przejęcie* – jest już „po zmianach” i emocje te nie odgrywają (już?) jakiegś znaczącej roli.

Zupełnie inny obraz dotyczy dwóch innych podgrup w kohortach drugiej i trzeciej (nie pierwszej z uwagi na niewielką liczbę istotnych związków), a mianowicie podgrup o statusie *ruminacyjnego moratorium* i *osiągnięcia*. W obu obserwujemy nie tylko dużo istotnych, choć słabych, związków wszystkich trzech badanych emocji z wymiarami rozwoju tożsamości, ale i liczne zmiany co do liczby i siły związków między pierwszym a drugim pomiarem.

Na podstawie analizy macierzy korelacji można zatem sformułować kilka wniosków dotyczących roli emocji samoświadomościowych w kształtowaniu się tożsamości, pamiętając, że w badanych grupach wszystkie te trzy emocje miały niskie bądź umiarkowane nasilenie:

- związki badanych emocji samoświadomościowych (poczucia wstydu, winy, dumy) z wymiarami rozwoju tożsamości: (a) w fazie przedkryzysowej (statusy *rozproszonego rozproszenia* i *beztroskiego rozproszenia*) są nieliczne i słabe, (b) w fazie doświadczania kryzysu tożsamości (status *niezróżnicowania* i *ruminacyjnego moratorium*) jest ich więcej, dynamicznie się zmieniają, nawet w tak krótkim czasie jak niecały rok, (c) w fazie postkryzysowej są nieco silniejsze (ale nadal słabe bądź umiarkowane), ponadto albo zanikają (status *przejęcia*), albo utrzymują się głównie w odniesieniu do poczucia dumy i jego powiązania z poziomem identyfikowania się ze zobowiązaniem (w obu podgrupach – status *przejęcia* i *osiągnięcia*),
- wyższe poczucie wstydu wiąże się z niższym natężeniem wymiaru identyfikowania się ze zobowiązaniem – ten efekt jest szczególnie widoczny w podgrupach o statusach *rozproszonego rozproszenia*, *niezróżnicowania* i *ruminacyjnego moratorium*, ale też z eksploracją wszerz i eksploracją ruminacyjną, i to w sposób dodatni, czyli je nieznacznie nasila, szczególnie u osób o statusie *osiągnięcia*; mielibyśmy zatem do czynienia z dwoistą rolą poczucia wstydu – dezadaptacyjną i adaptacyjną, ale nie sposób tu rozstrzygnąć, czy poczucie wstydu jest powodem, czy skutkiem określonej formy i stanu rozwoju tożsamości,
- poczucie winy jest dodatnio, ale słabo powiązane przede wszystkim z eksploracją wszerz – prawdopodobnie pełni rolę motywującą do działania o charakterze poszukiwawczym,
- poczucie dumy jest dodatnio, choć umiarkowanie, powiązane z identyfikowaniem ze zobowiązaniem oraz słabo dodatnio z eksploracją ruminacyjną – dotyczy to wszystkich podgrup o różnych statusach tożsamości, zatem nie pełni specyficznej roli dla żadnej z faz w procesie formowania tożsamości.

6. Charakterystyka trzech kohort uczniów klas I

Jak się okazało, trzy roczniki uczniów klas I w podobnym wieku i to w każdym rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej to trzy zupełnie różne pod względem charakterystyki psychologicznej grupy. Czynniki takie, jak wiek i płeć oraz poziom wykształcenia rodziców, w niewielkim stopniu różnicowały wyniki, podobnie jak rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej. Ich związki z rodzajami statusów tożsamości, wyodrębnionymi w każdej kohorcie, nawet jeśli były istotne, to miały niewielką siłę. Wartości współczynników *V-Craméra* dla wszystkich czynników istotnych mieściły się w przedziale 0,12-0,20 (por. tabela 2). Analogiczne analizy o charakterze poprzecznym, dotyczące sześciu grup uczniów z różnych klas (nie tylko klas I), których wyniki przedstawia rozdział 5 (por. tabela 4), pokazały, iż wartości te mieściły się w przedziale 0,06-0,17. Tak więc te czynniki nie mogą być odpowiedzialne za tak różny układ wyników w każdym z badanych roczników uczniów klas I. Mogą co najwyżej stanowić rodzaj tła dla działania innych czynników, a informacje o sile ich powiązań należy traktować raczej w kategoriach informacji o potencjalnych czynnikach ryzyka i czynnikach wspierających.

6.1. Wizerunki trzech kohort uczniów klas I

6.1.1. WIZERUNEK KOHORTY PIERWSZEJ

W kohorcie pierwszej (por. rysunek 5b) mamy tylko dwie niezbyt znaczące – w odniesieniu do liczby uczniów (19 na 234, czyli u 8,1%), których dotyczą – zmiany progresywne i pięć o charakterze regresywnym u 56 (23,9%) uczniów.

Zmiany progresywne to przejście 10 uczniów ze statusu najmniej dojrzałego – *rozproszonego rozproszenia* do statusu *beztroskiego rozproszenia* (nie było tego statusu w pomiarze pierwszym) i jest to zmiana mało znacząca, bo w tej samej kategorii mało dojrzałej tożsamości rozproszonej, oraz 9 uczniów ze statusu *niezróżnicowania* do statusu *przejęcia*, związana ze zmianą kategorii z tożsamości moratoryjnej na uformowaną. Obie zmiany trudno jednak ocenić jako pozytywne w sensie sprzyjania dalszemu rozwojowi. Ta pierwsza niewiele zmienia w jakości psychospołecznego funkcjonowania uczniów, ta druga raczej zamyka pewne możliwości rozwoju, niż je otwiera, gdyż polega na ograniczeniu działań eksploracyjnych.

Jest za to aż pięć zmian o charakterze regresywnym. Pierwotny status *ruminacyjnego moratorium* 15 uczniów zmieniło pod koniec nauki w klasie I na status najmniej dojrzały – *rozproszonego rozproszenia*, o podobnie wysokim

poziomie ruminacji, ale o niskim poziomie eksploracji wszcz i w głąb. Z kolei 10 uczniów z tej samej podgrupy przeszło do podgrupy o statusie *niezróżnicowania*. Cechą wspólną obu tych regresywnych zmian jest spadek częstości zachowań eksploracyjnych. Dwie kolejne zmiany regresywne to „spadek” aż 20 uczniów ze statusu uformowanego typu *osiągnięcia* w pomiarze pierwszym do podgrupy o statusie *niezróżnicowania* (9 osób) i *ruminacyjnego moratorium* (11 osób) – tu cechą wspólną jest spadek częstości zachowań związanych ze zobowiązaniami. I wreszcie piąta zmiana o charakterze regresywnym to przejście 11 uczniów ze statusu *przejścia* do statusu *niezróżnicowania*.

Te wszystkie zmiany, generalnie negatywne, świadczą o tym, że w środowisku rozwoju młodzieży – domowym, szkolnym, rówieśniczym, lokalnym, medialnym itp. – nie było ofert odpowiednich do ich potrzeb, a początkowe zróżnicowanie statusów tożsamości pokazuje, iż potrzeby te były znacznie zróżnicowane. Rodzaj szkoły był czynnikiem istotnie powiązanym z rodzajem statusu tożsamości i w pierwszym, i w drugim pomiarze. U wielu uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników nastąpiło „roztrwonienie” kapitału początkowego w postaci statusu *osiągnięcia*, z jakim rozpoczynali naukę w klasie I, z kolei u uczniów liceów, działających w ramach zespołów szkół zawodowych, wzrosła liczba osób o najmniej dojrzałym statusie *rozproszonego rozproszenia*. Zmiany te były niezależne od płci.

6.1.2. WIZERUNEK KOHORTY DRUGIEJ

W kohorcie drugiej zidentyfikowano aż sześć znaczących ilościowo zmian progresywnych i sześć zmian regresywnych (por. rysunek 6b).

Wszystkie zmiany progresywne dotyczące większej liczby uczniów, a nie pojedynczych przypadków, wiążą się z przesunięciem „w górę”, czyli do statusu tożsamości z kolejnego, wyższego, poziomu w procesie rozwiązywania kryzysu tożsamości. Uczniowie o tożsamości rozproszonej na początku roku szkolnego pod koniec roku przeszli do grupy osób o tożsamości moratoryjnej (o statusie *ruminacyjnego moratorium* – 38 uczniów; o statusie *niezróżnicowania* – 36 uczniów), a nawet do grupy o statusie *przejścia* – 9 osób. Uczniowie znajdujący się w fazie kryzysowej ze statusu *niezróżnicowania* przeszli do statusu *przejścia* (19 osób) i *osiągnięcia* (34 osoby). Dokonała się także zmiana u osób w fazie postkryzysowej, mianowicie 15 uczniów o statusie *przejścia* w pomiarze pierwszym zmieniło go na status *osiągnięcia* w pomiarze drugim.

Zmiany regresywne dotyczyły głównie przejścia licznej grupy 99 uczniów do najmniej dojrzałego statusu – *rozproszonego rozproszenia*, przy czym 74 z nich w pomiarze pierwszym także cechowało się tożsamością rozproszoną – o statusie *beztroskiego rozproszenia*, zatem była to zmiana w obrębie tej

samej kategorii. Ze znaczącą zmianą jakościową – zmianą kategorii i sporym „spadkiem” – mamy do czynienia w przypadku 12 uczniów o statusie *przejęcia* i 13 uczniów o statusie *ruminacyjnego moratorium* w pomiarze pierwszym. Kolejna zmiana regresywna to zmiana statusu z *ruminacyjnego moratorium* na *niezróżnicowanie* u 25 uczniów (zmiana w tej samej kategorii) oraz ze statusu *przejęcia* u 12 uczniów (zmiana kategorii z wyższej na niższą – z tożsamości uformowanej do moratoryjnej). Ostatnia zmiana, ale w obrębie tej samej kategorii, to przejście 13 uczniów ze statusu *osiągnięcia* do statusu *przejęcia*. Niepokój budzi zmiana u 31 uczniów statusu *osiągnięcia* na inne statusy mniej adaptacyjne.

Najbardziej niepokojąca jest w tej kohorcie grupa 151 uczniów (24%) kończących naukę w klasie I z najmniej dojrzałym statusem tożsamości – *rozproszonym rozproszeniem* i grupa 162 uczniów (26%) ze statusem *niezróżnicowania*. Obie te podgrupy to połowa wszystkich uczniów w tej kohorcie. Ten wyraźnie negatywny efekt dotyczy uczniów wszystkich czterech rodzajów szkół (w tej kohorcie w pomiarze drugim rodzaj szkoły był czynnikiem nieistotnym – por. tabela 2 i rysunek 4). Jednocześnie 34% (216) uczniów w tej kohorcie kończy pierwszy rok nauki z tożsamością uformowaną, w tym 107 uczniów ze statusem *osiągnięcia* i 109 ze statusem *przejęcia*. Ten efekt jest także niezależny od rodzaju szkoły.

Płeć była czynnikiem różnicującym wyniki istotnie, choć słabo (V -Craméra = 0,16 w pomiarze pierwszym i tak samo w drugim) (tabela 2; por. tabela 3). I w grupie kobiet, i mężczyzn wzrosła liczba osób o statusie *rozproszonego rozproszenia*: u kobiet z 17% do 22,9%, a u mężczyzn z 10,1% do aż 25,5% osób. W obu grupach wzrosła jednak także liczba osób o tożsamości uformowanej, ale o innym statusie. W grupie mężczyzn zwiększyła się liczba osób o statusie *przejęcia* (z 17,6% do 23,9%), a w grupie kobiet – o statusie *osiągnięcia* (z 13,1% do 19,7%).

Zatem uczniowie w tej kohorcie – niezależnie od rodzaju szkoły – są wewnątrznie bardzo zróżnicowani, a na podstawie szczegółowej analizy porównawczej można przypuszczać, iż oferty rozwojowe bądź edukacyjne były wyraźnie niedostosowane do potrzeb około połowy z nich.

6.1.3. WIZERUNEK KOHORTY TRZECIEJ

W tej kohorcie zaszło sześć dużych zmian o charakterze progresywnym, obejmujących łącznie 124 osoby (na 535, czyli 23,2%) i cztery o charakterze regresywnym, dotyczące 79 uczniów (14,8%) (por. rysunek 7b).

Wszystkie zmiany progresywne można uznać za korzystne, prorozwojowe. Spośród 36 uczniów o początkowym statusie *rozproszonego rozproszenia*

24 osoby w pomiarze drugim cechowały się statusem *niezróżnicowania*, a 12 – *ruminacyjnego moratorium*. Ze sporej grupy 72 uczniów o początkowym statusie *niezróżnicowania* w drugim pomiarze 20 osób osiągnęło status *ruminacyjnego moratorium*, a 46 – tożsamość uformowaną (w tym status *przejęcia* – 20 osób, a status *osiągnięcia* – 26 osób). Zaszła też zmiana w obrębie grupy o tożsamości uformowanej, mianowicie 16 uczniów ze statusu *przejęcia* przeszło do statusu *osiągnięcia*.

Zmiany regresywne dotyczyły spadku 21 uczniów ze statusu *osiągnięcia* na status *przejęcia*, a więc w ramach tej samej kategorii tożsamości już uformowanej, 28 uczniów ze statusu *przejęcia* do *niezróżnicowania*, 14 z *ruminacyjnego moratorium* także do *niezróżnicowania* i 16 do *rozproszonego rozproszenia*.

Pod koniec roku szkolnego tożsamością uformowaną i moratoryjną cechowała się taka sama liczba uczniów (po 221, czyli 41,3% w obu podgrupach) uczniów, a rozproszoną – 93 uczniów (17,4%). Rodzaj szkoły nie był czynnikiem różnicującym wyniki, natomiast płeć tak, choć w niewielkim stopniu (V -Craméra = 0,15). W pomiarze drugim (por. tabela 3) więcej kobiet (19,6%) niż mężczyzn (11,6%) miało status *ruminacyjnego moratorium* i mniej kobiet (15,6%) niż mężczyzn (24,7%) status *przejęcia*, charakterystyczny dla tożsamości już uformowanej.

6.2. Wnioski z analizy porównawczej trzech roczników uczniów klas I

W tabeli 13 zebrano najważniejsze cechy charakteryzujące trzy porównywane kohorty uczniów klas I. Warto zwrócić uwagę na liczbę uczniów w każdej kohorcie i to, w jakich szkołach się uczyli. W większej grupie (tutaj: kohorty druga i trzecia) w analizach statystycznych bardziej „znikają” czy „zacierają się” różnice indywidualne. Z drugiej strony łatwiej wychwycić pewne ogólniejsze tendencje. W naszych badaniach „efekt” szkoły wystąpił w kohorcie pierwszej (mniej licznej) w obu pomiarach, zaś w kohortach drugiej i trzeciej, obu liczniejszych niż pierwsza, jedynie w pomiarze pierwszym, czyli na początku nauki w klasie I, a siła efektu we wszystkich tych trzech przypadkach była taka sama.

7. Podsumowanie

Wszystkie zebrane wyniki wskazują, że choć uczniowie byli w podobnym wieku 16-17 lat i wszyscy rozpoczynali w danym roku szkolnym klasę I w nowej dla siebie szkole, czyli dzielali podobny rodzaj doświadczeń najpierw adapta-

cyjnych, a potem edukacyjnych, należy uznać, że mamy do czynienia z trzema różnymi grupami pokoleniowymi (kohortami), a nie jedynie z trzema różnymi grupami w podobnym wieku. Wskazują na to różnice w pomiarze pierwszym, wykonanym krótko po rozpoczęciu nauki w klasie I, różnice w pomiarze drugim pod koniec II semestru nauki oraz charakter zmian, jakie zaszły między pomiarem pierwszym a drugim.

O różnicach świadczą przede wszystkim rodzaje zmian związanych ze statusem tożsamości uczniów – początkowym i końcowym. Zastosowana metoda analizy skupień umożliwiła wyodrębnienie podobnej liczby (pięciu lub sześciu) i podobnego rodzaju kategorii statusów w pomiarze pierwszym i drugim w każdej z porównywanych grup, jednak charakter zmian – przejść międzystatusowych – był w każdej grupie całkowicie inny. Inne były też uwarunkowania kontekstowe (rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej, płeć i wiek ucznia oraz wykształcenie ojca i matki). Wreszcie inny był profil badanych czynników psychologicznych – poznawczych, emocjonalnych i społecznych.

Z drugiej strony dokonana analiza porównawcza pozwoliła na ustalenie, iż podobnie ważne z uwagi na rodzaj statusu tożsamości okazały się – w każdej grupie uczniów klas I – działająca pozytywnie i ułatwiająca formowanie tożsamości tranzytywna orientacja życiowa oraz działający negatywnie dyfuzyjno-unikowy styl przetwarzania problemów tożsamościowych. Porównanie zaś całościowego obrazu każdej grupy pozwala na stwierdzenie, że istotniejsze jako korelaty statusów tożsamości okazały się czynniki natury poznawczej i społecznej niż czynniki natury emocjonalnej.

Porównania ukośne, przeprowadzone na grupach uczniów klas I trzech kolejnych roczników, doprowadziły do wyłonienia trzech istotnych czynników uwikłanych w proces formowania się tożsamości, takich samych, jakie wyłoniono w efekcie porównań poprzecznych w grupach uczniów z klas I-IV (por. rozdział 5). Są to:

- dyfuzyjno-unikowy styl przetwarzania problemów tożsamościowych: podobna siła efektu w porównaniach poprzecznych (w przedziale 0,23-0,24) i w porównaniach ukośnych (0,25-0,27),
- tranzytywna orientacja życiowa: siła efektu w porównaniach poprzecznych w przedziale 0,19-0,32, a w porównaniach ukośnych 0,22-0,30,
- poczucie integracji społecznej jako wskaźnik kapitału tożsamości: siła efektu w porównaniach poprzecznych w przedziale 0,22-0,23, a w porównaniach ukośnych nieznacznie niższa, czyli w przedziale 0,18-0,20.

Charakter różnic związanych ze zmianami statusów tożsamości w trakcie roku szkolnego oraz ze zmianami charakteru związków badanych emocji samoświadomościowych, tj. poczucia wstydu, winy i dumy, z wymiarami rozwoju

Tabela 13. Statusy tożsamości: istotność zmian i różnice dotyczące korelatów w trzech kohortach uczniów klas I

Badane grupy	Kohorta 1: 2012/2013 <i>n</i> = 234	Kohorta 2: 2013/2014 <i>n</i> = 624		Kohorta 3: 2014/2015 <i>n</i> = 535
	zasadnicze szkoły zawodowe, technika, licea w ZSZ (zespołach szkół zawodowych)	zasadnicze szkoły zawodowe, technika, licea w ZSZ i licea ogólnokształcące	zasadnicze szkoły zawodowe, technika, licea w ZSZ i licea ogólnokształcące	zasadnicze szkoły zawodowe, technika, licea w ZSZ i licea ogólnokształcące
Kryteria porównania	Proporcja płci – kobiety : mężczyźni			
Proporcja ogólna	56 : 44	49 : 51	52 : 48	
Zasadnicze szkoły zawodowe	88 : 12	81 : 19	89 : 11	
Technika	41 : 59	35 : 65	37 : 63	
Licea w ZSZ	56 : 44	49 : 51	42 : 58	
Licea ogólnokształcące	---	58 : 42	52 : 48	
Zmiana statusu tożsamości w ciągu pierwszego roku nauki				
Istotność zmiany	χ^2 (20) = 159,52 $p < 0,001$ V -Craméra = 0,41	χ^2 (20) = 542,81; $p < 0,001$ V -Craméra = 0,47	χ^2 (16) = 402,34 $p < 0,001$ V -Craméra = 0,43	
Rodzaj zmian	przewaga zmian regresywnych	zmiany regresywne i progresywne duża dynamika zmian	przewaga zmian progresywnych duża dynamika zmian	

% osób o tożsamości rozproszonej	13,2 → 27,4 wzrost	35,8 → 24,2 spadek	20,2 → 17,4 spadek	cd. tabeli 13
% osób o tożsamości matoryjnej	45,3 → 38,9 spadek	36,3 → 41,2 wzrost	39,8 → 41,3 bez zmian	
% osób o tożsamości uformowanej	41,4 → 33,7 spadek	28,0 → 34,6 wzrost	40,0 → 41,3 bez zmian	
Zmiany pozytywne				
% osób, które utrzymały status tożs. osiągniętej	45,5	57,8	61,4	
% osób o zmianach progresywnych	20,1	31,4	26,7	
Zmiany negatywne				
% osób, które utrzymały status ruminacyjnego moratorium	34,7	43,0	46,6	
% osób, które utrzymały status nieznacowania	40,4	48,3	43,6	
% osób, które utrzymały status rozproszonego rozproszenia	48,4	46,4	57,4	
% osób o zmianach regresywnych	37,1	28,5	21,7	
Istotność uwarunkowań kontekstowych: T1 / T2				
Rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej	tak / tak	tak / nie	tak / nie	
Płeć	nie / nie	tak / tak	nie / tak	
Wykształcenie matki	nie / nie	nie / nie	nie / nie	
Wykształcenie ojca	nie / nie	nie / tak	nie / nie	

Znaczenie stylu przetwarzania problemów tożsamościowych : T1 / T2 (wartość η^2)			
Styl dyfuzyjno-unikowy	0,25 / 0,27	- / -	- / 0,27
Styl normatywny	0,08 / 0,06	- / -	- / 0,10
Styl informacyjny	0,14 / 0,17	- / -	- / 0,12
Znaczenie emocji samoświadomościowych: T1 / T2 (wartość η^2)			
Poczucie dumy	0,10 / 0,17	0,09 / 0,07	0,09 / 0,08
Poczucie winy	n.i. / 0,09	0,05 / 0,06	0,08 / 0,04
Poczucie wstydu	0,09 / 0,10	0,08 / 0,08	0,10 / 0,08
Ruminacja wstydu	- / -	0,10 / 0,09	0,08 / -
Znaczenie orientacji życiowej: T1 / T2 (wartość η^2)			
Orientacja moratoryjna	0,10 / 0,06	- / n.i.	- / 0,10
Orientacja tranzytywna	0,30 / 0,27	- / 0,22	- / 0,29
Znaczenie kapitału tożsamości: T1 / T2 (wartość η^2)			
Poczucie dorosłości	- / -	- / -	0,04 / 0,09
Poczucie integracji społecznej.	- / -	- / -	0,20 / 0,18
Znaczenie poczucia jakości życia: T1 / T2 (wartość η^2)			
Poczucie zadowolenia	- / -	- / -	- / 0,11

tożsamości pośrednio wskazuje na różną jakość środowiska edukacyjnego, w jakim zaspokajali swe rozwojowe potrzeby i uczyli się badani przez nas uczniowie.

Na podstawie uzyskanych wyników za najmniej sprzyjające rozwojowi należy uznać środowisko stworzone uczniom klas I z rocznika 2012/2013, a za najbardziej sprzyjające – środowisko stworzone dla klas I rocznika 2014/2015. Nie badaliśmy bezpośrednio tych środowisk, ale można przypuszczać, że ważnym wyznacznikiem ich jakości ze względu na zaspokajanie potrzeb uniwersalnych, jak również indywidualnych jest liczba i jakość ofert, umożliwiających z jednej strony podejmowanie działań poszukiwawczych, wzbogacających i weryfikujących posiadane kompetencje, a z drugiej – zachęcających uczniów do dokonywania wyboru, podejmowania decyzji i doświadczania ich skutków, a więc także umożliwiających uczenie się sposobów radzenia sobie z konsekwencjami własnych decyzji. Oba te procesy – eksploracyjny i decyzyjny – są kluczowe w procesie formowania się tożsamości.

ZMIANY STATUSÓW TOŻSAMOŚCI – TRENDY ROZWOJOWE: ANALIZA WYNIKÓW PORÓWNAŃ PODŁUŻNYCH I PRZEKROJOWO-SEKWENCYJNYCH



1. Wprowadzenie

W trzecim, ostatnim, etapie analizie porównawczej poddano wyniki uzyskane przez uczniów na początku i pod koniec badanego etapu edukacyjnego. Ponieważ badania prowadzono w ciągu trzech lat, możliwe było porównanie, z jakimi statusami tożsamości uczniowie rozpoczynali klasę I, a z jakimi kończyli klasę III. Zastosowany plan badań pozwalał także na dokonanie dodatkowych porównań w krótszym cyklu – dwuletnim. Można było też porównać dwie kohorty uczniów klas I i dwie kohorty uczniów klas II (por. tabela 1) z różnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych.

Spośród 310 uczniów wszystkich klas I, którzy w roku szkolnym 2012/2013 rozpoczynali naukę w badanych zespołach szkół zawodowych, do końca badań w ostatnim semestrze klasy III dotrwało, bo nadal byli uczniami, w dniu badania byli obecni w szkole i nadal wyrażali zgodę na kolejne badania, jedynie 93 uczniów (30%), a analizie poddano wyniki 91 (29%) z nich (por. tabela 2).

Z kolei procent uczniów, których wyniki poddano analizie w dwuletnich porównaniach podłużnych, w stosunku do liczby wyjściowej (badanie w I semestrze klasy I bądź II) jest zbliżony, zarówno w kohortach 1a (46%) i 1b (40%), jak i 2a (31%) i 2b (39%). Z oczywistych względów procent ten jest mniejszy w przypadku porównania wyników uczniów badanych na początku i po trzech latach, czyli pod koniec szkoły ponadgimnazjalnej (kohorta 3 – 29%). W analizach nie uwzględniono wyników uczniów klas IV technikum, bowiem z grupy

Tabela 1. Plan porównań podłużnych (pięć razy) i przekrojowo-sekwencyjnych (dwa razy)

Klasa		I	I	II		I	II
Kohorta		3	1a	2a		1b	2b
<i>n</i>		91	143	111		355	243
2012 jesień	zespoły szkół zawodowych ZSZ	↑	↑	↑			
2013 wiosna							
2013 jesień					ZSZ oraz licea ogólnokształcące	↑	↑
2014 wiosna	zespoły szkół zawodowych ZSZ		↓	↓			
2014 jesień							
2015 wiosna	zespoły szkół zawodowych ZSZ	↓			ZSZ oraz licea ogólnokształcące	↓	↓

189 uczniów klas I, badanych na początku klasy I w roku szkolnym 2012/2013, we wszystkich sześciu pomiarach wzięło udział zaledwie 16 uczniów.

Tabela 2. Liczba uczniów w porównaniach podłużnych

Kohorta	Klasa	Zbadano w T1 I semestr klasy I		Zbadano w T4 II semestr klasy II		Zbadano w T6 II semestr klasy III		Poddano analizie	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	% do T1	<i>n</i>	% do T1	<i>n</i>	% do T1
1a 2012/2013	I	310	100	145	47%			143	46%
1b 2013/2014	I	896	100	366	41%			355	40%
2a 2012/2013	II	354	100	112	32%			111	31%
2b 2013/2014	II	619	100	249	40%			243	39%
3 2012/2013	I	310	100			93	30%	91	29%

Porównania podłużne przeprowadzono dla pięciu grup uczniów oddzielnie. Były to:

- (1) kohorta 1a: klasy I z r. szk. 2012/2013 → klasy II w r. szk. 2013/2014,
- (2) kohorta 1b: klasy I z r. szk. 2013/2014 → klasy II w r. szk. 2014/2015,

- (3) kohorta 2a: klasy II z r. szk. 2012/ 2013 → klasy III w r. szk. 2013/2014,
 (4) kohorta 2b: klasy II z r. szk. 2013/2014 → klasy III w r. szk. 2014/2015,
 (5) kohorta 3: klasy I z r. szk. 2012/2013 → klasy III w r. szk. 2014/2015.

Przeprowadzono także porównania przekrojowo-sekwencyjne, aby ustalić, czy zmiany statusów są podobne niezależnie bądź zależnie od przynależności do danej kohorty, czyli rocznika uczniów. Porównano zatem kohortę 1a z kohortą 1b (dwa roczniki klas I/II) oraz kohortę 2a z kohortą 2b (dwa roczniki klas II/III).

Najpierw dokonano analizy rozkładu liczby osób w porównywanych grupach pod względem rodzaju szkoły, płci, wykształcenia matki i ojca (tabela 3).

Tabela 3. Zmienne metryczkowe w dwóch kohortach uczniów klas I i II szkół ponadgimnazjalnych

Zmienna	Kohorta 1a: I klasa 2012/2013		Kohorta 1b: I klasa 2013/2014		Kohorta 2a: II klasa 2012/2013		Kohorta 2b: II klasa 2013/2014		Kohorta 3: I klasa 2012/2013	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	porównanie T1-T4		porównanie T1-T4		porównanie T1-T4		porównanie T1-T4		porównanie T1-T6	
Płeć	144	100,0	366	100,0	111	100,0	249	100,0	92	100,0
Kobieta	78	54,2	179	48,9	74	66,7	128	51,4	49	53,3
Mężczyzna	66	45,8	187	51,1	37	33,3	121	48,6	43	46,7
Szkoła	145	99,9	366	100,0	112	100,0	249	100,0	93	100,0
ZSZ	34	23,4	53	14,5	28	25,0	35	14,1	22	23,7
TEC	83	57,2	175	47,8	41	36,6	93	37,3	52	55,9
L(Z)	28	19,3	50	13,7	43	38,4	47	18,9	19	20,4
LO			88	24,0			74	29,7		
Wykształcenie matki	142	100,0	350	100,0	109	99,9	246	100,0	91	100,1
Podstawowe	9	6,3	10	2,9	7	6,4	14	5,7	8	8,8
Zawodowe	61	43,0	102	29,1	37	33,9	79	32,1	34	37,4
Średnie	49	34,5	122	34,9	41	37,6	82	33,3	35	38,5
Wyższe	23	16,2	116	33,1	24	22,0	71	28,9	14	15,4
Wykształcenie ojca	141	100,0	339	100,0	108	100,0	244	99,9	90	100,1
Podstawowe	2	1,4	9	2,7	2	1,9	5	2,0	1	1,1
Zawodowe	67	47,5	132	38,9	52	48,1	100	41,0	43	47,8
Średnie	51	36,2	123	36,3	33	30,6	76	31,1	32	35,6
Wyższe	21	14,9	75	22,1	21	19,4	63	25,8	14	15,6

Uwaga: braki danych w stosunku do liczby uczniów podanej w tabeli 1.

Wcześniej prowadzone analizy, dotyczące tych zmiennych (por. rozdział 5 – porównania poprzeczne i rozdział 6 – porównania ukośne), pokazują, iż albo nie mają one żadnego znaczenia dla rodzaju statusu tożsamości badanych uczniów (wykształcenie matki), albo nikłe, jak wykształcenie ojca, bądź niewielkie, jak płeć i rodzaj szkoły. Niemniej warto je mieć na uwadze, tym bardziej że porównujemy wyniki tych samych osób albo z krótszego (dwa lata edukacji), albo dłuższego (trzy lata edukacji) przedziału czasu. Ponieważ jednak podgrupy uczniów o różnych statusach tożsamości w poszczególnych kohortach w porównaniach podłużnych są niewielkie, niemożliwe było wiarygodne sprawdzenie istotności różnic pod względem częstości występowania różnych rodzajów statusów tożsamości związanych z tymi czynnikami.

Tabela 4. Rodzaj statusu tożsamości w pomiarze początkowym i końcowym w porównywanych kohortach

Klas i nr kohorty	Klasa I → III		Klasa I → II				Klasa II → III			
	3		1a		1b		2a		2b	
Pomiar początkowy	I sem. 2012/2013		I sem. 2012/2013		I sem. 2013/2014		I sem. 2012/2013		I sem. 2013/2014	
Rodzaj statusu tożsamości	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Rozproszone rozproszenie	10	11,0	14	9,8	48	13,5	13	11,7	27	11,1
Beztroskie rozproszenie	–	–	–	–	77	21,7	–	–	73	30,0
Nieźróznicowanie	25	27,5	36	25,2	96	27,0	29	26,1	54	22,2
Ruminacyjne moratorium	18	19,8	33	23,1	35	9,9	23	20,7	31	12,8
Przejęcie	15	16,5	25	17,5	52	14,6	20	18,0	32	13,2
Osiągnięcie	23	25,3	35	24,5	47	13,2	26	23,4	26	10,7
Razem	91	100,0	143	100,0	355	100,0	111	100,0	243	100,0
Pomiar końcowy	II sem. 2014/2015		II sem. 2013/2014		II sem. 2014/2015		II sem. 2013/2014		II sem. 2014/2015	
Rodzaj statusu tożsamości	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Rozproszone rozproszenie	14	15,4	24	16,8	73	20,6	15	13,5	37	15,2
Nieźróznicowanie	35	38,5	44	30,8	98	27,6	30	27,0	85	35,0
Ruminacyjne moratorium	15	16,5	16	11,2	51	14,4	16	14,4	42	17,3
Przejęcie	12	13,2	27	18,9	65	18,3	28	25,2	32	13,2
Osiągnięcie	15	16,5	32	22,4	68	19,2	22	19,8	47	19,3
Razem	91	100,0	143	100,0	355	100,0	111	100,0	243	100,0

Analiza wyników zostanie przeprowadzona według tego samego planu dla wszystkich grup uczniów, tj. najpierw prezentacja rodzaju statusów tożsamości

w pomiarze pierwszym (początkowym) i ostatnim w danej kohorcie – dla całej kohorty i w zależności od rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej, a następnie analiza przejść międzystatusowych w obu pomiarach. Tabela 4 pokazuje odsetek uczniów o danym rodzaju statusu tożsamości w pomiarze pierwszym (początkowym) i drugim (końcowym) w pięciu analizowanych kohortach uczniów.

2. Zmiany statusów tożsamości uczniów klas I szkół ponadgimnazjalnych w trakcie dwóch lat nauki

2.1. Kohorta klas I: rocznik 2012/2013 (szkoły o profilu zawodowym)

W obu pomiarach, tj. na początku klasy I i pod koniec klasy II, wyodrębniono taką samą liczbę (pięć) podgrup uczniów różniących się rodzajem statusu tożsamości. Podobny był także poziom i konfiguracja wymiarów rozwoju tożsamości w podgrupach o tym samym statusie w pomiarze pierwszym i drugim. W każdym przypadku w obu pomiarach poziom ten mieścił się w przedziale $[-1]-[+1]$ wartości odchylenia standardowego, zatem podgrupy nie były za- nadto wewnętrznie zróżnicowane.

Niewielkie różnice dotyczą większego nasilenia pod koniec klasy II obu wymiarów związanych ze zobowiązaniem w przypadku podgrupy o statusie *osiągnięcia* (rysunek 1a). Zmienił się jednak skład podgrup o danym rodzaju statusu, co pokazuje tabela 4. Największe zmiany zaszły w obrębie podgrup uczniów o statusie *ruminacyjnego moratorium* i *niezróżnicowania*, czyli obu statusów zaliczonych do kategorii tożsamości moratoryjnej, a najmniejsze w obrębie grupy o najmniej dojrzałej formie tożsamości – o statusie *rozproszonego rozproszenia*.

Spośród uczniów o najmniej dojrzałej, rozproszonej postaci tożsamości aż 71% (10 uczniów na 14 o takim statusie w pomiarze pierwszym) utrzymało swój pierwotny status, czyli pod koniec klasy II był on taki sam jak wtedy, gdy rozpoczynali naukę w klasie I (rysunek 1b). Zatem po upływie prawie dwóch lat nadal zmagają się z poczuciem pomieszania, nie przejawiają zachowań eksploracyjnych i nie podejmują zobowiązań. Nie jest to duża grupa (10 uczniów), tym bardziej więc musi dziwić brak pozytywnych zmian rozwojowych, zapewne w jakimś stopniu stanowiący skutek braku adekwatnego do ich potrzeb wsparcia prorozwojowego ze strony wychowawców bądź nauczycieli.

Pierwotny status w kategorii tożsamości moratoryjnej, świadczącej o pozostawaniu w fazie zmagania się z kryzysem tożsamości, utrzymało 13 (36%) uczniów o statusie *niezróżnicowania* i 7 (21%) o statusie *ruminacyjnego mo-*



Rysunek 1a. Statusy tożsamości na początku klasy I i pod koniec klasy II w kohorcie 1a (rocznik 2012/2013 – 2013/2014) ($n = 143$)

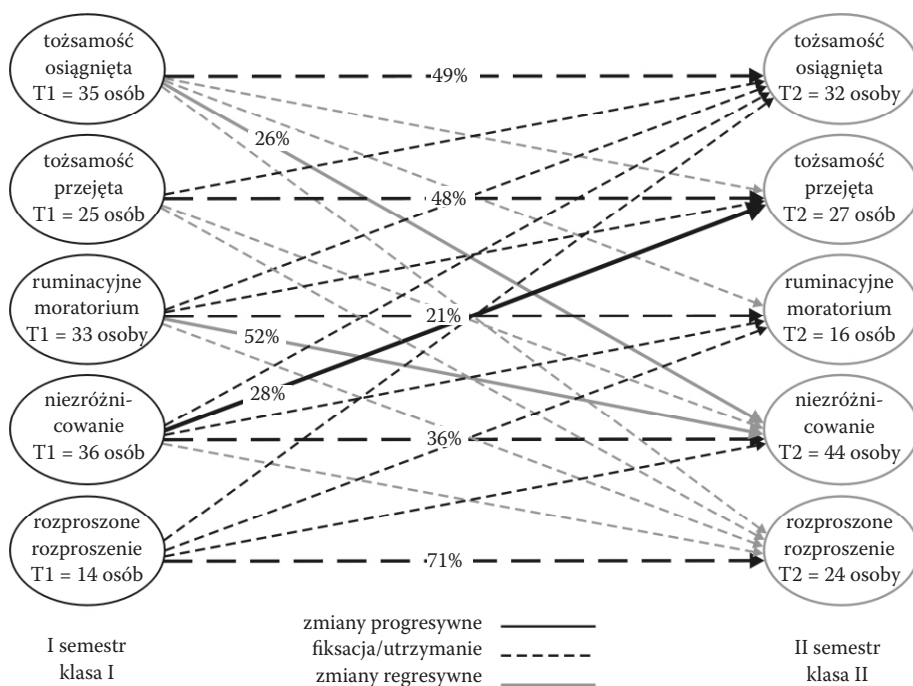
Gdzie: RR – ruminacyjne rozproszenie; BR – beztroskie rozproszenie; NI – nieodróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejście; OS – osiągnięcie; wymiary rozwoju poczucia tożsamości: EW – eksploracja wszędy; EG – eksploracja w głąb; ER – eksploracja ruminacyjna; PZ – podejmowanie zobowiązań; IZ – identyfikacja ze zobowiązaniem

ratorium. Z tej pierwszej podgrupy u 10 (28%) uczniów nastąpiła wyraźna zmiana o charakterze progresywnym. Po dwóch latach nauki osiągnęli jeden ze statusów tożsamości uformowanej – status *przejścia*. Może to świadczyć o skorzystaniu z ofert podjęcia różnych działań, obecnych w otoczeniu szkoły i środowisku zawodowym. Natomiast u stosunkowo dużej liczby uczniów (17 na 33, tj. 52%) o drugim ze statusów tożsamości moratoryjnej, czyli o statusie *ruminacyjnego moratorium*, wystąpiła zmiana regresywna. Pod koniec klasy II ich statusem tożsamości było *nieodróżnicowanie*. Taka zmiana wiąże

Tabela 5. Przejścia międzystatusowe w kohorcie 1a z rocznika 2012/2013-2013/2014 (klasa I-II) (n i % uczniów)

Status tożsamości: pomiar T1	Status tożsamości: pomiar T4					Razem / % w stos. do n_{og}
	rozproszone rozproszenie	niezróżni- cowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiągnięcie	
rozproszone rozproszenie	10 71,4%	1 7,1%	2 14,3%	0 0%	1 7,1%	14 9,8%
niezróżnicowanie	5 13,9%	13 36,1%	4 11,1%	10 27,8%	4 11,1%	36 25,2%
ruminacyjne moratorium	2 6,1%	17 51,5%	7 21,2%	1 3,0%	6 18,2%	33 23,1%
przejęcie	5 20%	4 16%	0 0%	12 48%	4 16%	25 17,5%
osiągnięcie	2 5,7%	9 25,7%	3 8,6%	3 11,4%	18 48,6%	35 24,5%
Razem / % w stos. do n_{og}	24 16,8%	44 30,8%	16 11,2%	27 18,9%	32 22,4%	$n_{og} = 143$

$\chi^2 (16) = 81,45; p < 0,001; V\text{-Craméra} = 0,38$

Rysunek 1b. Przejścia międzystatusowe w kohorcie 1a z rocznika 2012/2013-2013/2014 (klasa I-II) ($n = 143$)

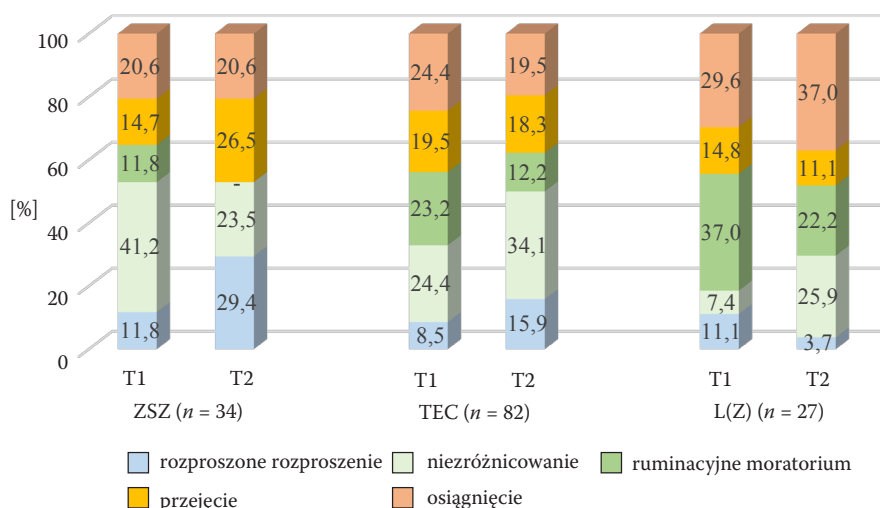
się z brakiem okazji do eksploracji, przede wszystkim wszcz, pozwalającej na zdobycie informacji potrzebnych do podjęcia przynajmniej wstępnych zobowiązań. Jednocześnie 6 uczniów (na 33; 18%) po dwóch latach nauki miało status *osiągnięcia*, świadczący o rozwiązaniu kryzysu tożsamości. Taka zmiana jest efektem pojawienia się okazji do eksploracji oraz ofert wymagających podjęcia decyzji i zaangażowania się w ich realizację.

Spośród uczniów, których rodzaj statusu na początku klasy I wskazywał na poradzenie sobie z kryzysem tożsamości (tożsamość uformowana) połowa z nich, zarówno w przypadku statusu *przejęcia*, jak i *osiągnięcia*, utrzymała go w pomiarze drugim, pod koniec klasy II. W obu podgrupach wystąpiły jednak zmiany regresywne. W przypadku pierwotnego statusu *przejęcia* – zmiany regresywne dotyczą 9 uczniów (na 25), a w przypadku statusu *osiągnięcia* – 14 uczniów (na 35).

Analiza charakteru nielicznych zmian progresywnych i znacznie liczniejszych regresywnych wskazuje na brak właściwego wsparcia ze strony otoczenia. Ani uczniowie, którzy rozpoczynali naukę w klasie I w nowej szkole z niedojrzałymi, rozproszonymi postaciami tożsamości, ani ci z moratoryjnymi czy już uformowanymi postaciami nie otrzymali wsparcia adekwatnego do swych potrzeb. Ci pierwsi nie mieli okazji do wzbogacenia swojego doświadczenia (brak okazji do eksploracji), ci drudzy – do uczenia się dokonywania wyborów i zaangażowanego realizowania podejmowanych zobowiązań. Najbardziej musi niepokoić wzrost, po dwóch latach nauki i przebywania w tej samej grupie rówieśników, liczby uczniów (z 14 do 24) o statusie *rozproszonego rozproszenia* (choć nieznacznie spadł poziom eksploracji ruminacyjnej), czyli doświadczających licznych negatywnych emocji i poczucia zagubienia czy tzw. pomieszania tożsamościowego, oraz wzrost (z 36 do 44) liczby uczniów o statusie *niezróżnicowania*.

Ciekawe wnioski wynikają z porównania zmian statusów tożsamości, jakie zaszły w ciągu dwóch lat nauki u uczniów różnych rodzajów szkół w ramach zespołów szkół zawodowych (rysunek 1c). Wnioski te mają co prawda niewielką moc ogólną, bo porównywane grupy były niewielkie, ale ukazują pewne tendencje.

W zasadniczych szkołach zawodowych znacznie (prawie trzykrotnie) wzrosła liczba uczniów o tożsamości najmniej dojrzałej – rozproszonej, ale jednocześnie prawie dwukrotnie wzrosła liczba uczniów o statusie *przejęcia*. W technikum zwiększyła się o 10% liczba uczniów o statusie *niezróżnicowania*, a także, podobnie jak w szkołach zasadniczych zawodowych, prawie dwukrotnie wzrosła liczba uczniów o statusie *rozproszonego rozproszenia*. Najbardziej pozytywne zmiany zaszły u uczniów liceum w porównaniu do uczniów szkół o profilu zawodowym. Spadła liczba uczniów o tożsamości



Rysunek 1c. Zmiany statusu tożsamości w zależności od rodzaju szkoły ($n = 143$)

Gdzie: T1 – pomiar w semestrze I klasy I w roku szkolnym 2012/2013; T2 – pomiar w semestrze II klasy II w roku szkolnym 2013/2014

rozproszonej i o statusie *ruminacyjnego moratorium*, natomiast wzrosła liczba uczniów o statusie *niezróżnicowania* („czekających” czy „przypatrujących się”) i statusie *osiągnięcia*.

Generalnie uczniowie zasadniczych szkół zawodowych po dwóch latach nauki są grupą najbardziej wewnętrznie zróżnicowaną, i to znacznie bardziej niż na początku nauki w klasie I. W pomiarze pierwszym wyraźnie dominował u nich status *niezróżnicowania*, natomiast po dwóch latach cztery statusy tożsamości występują prawie równie często. U uczniów technikum zmniejszyło się wewnętrzne zróżnicowanie i po dwóch latach nauki wyraźnie dominuje status *niezróżnicowania*. Z kolei u uczniów liceum w pierwszym pomiarze dominował status *ruminacyjnego moratorium*, a w pomiarze drugim – dojrzały status *osiągnięcia*. Tylko w tej grupie zmalała po dwóch latach liczba uczniów o statusie *rozproszonego rozproszenia*.

Te różnice, dotyczące rodzaju i charakteru zmian w okresie dwóch lat, między uczniami różnych rodzajów szkół potwierdzają wykonane analizy statystyczne. W pomiarze pierwszym, czyli na początku klasy I, różnice w statusach tożsamości uczniów nie były istotnie powiązane z rodzajem szkoły ($\chi^2 = 12,3$; n.i.), natomiast w pomiarze drugim – po dwóch latach nauki – już były istotne ($\chi^2 = 18,2$; $p < 0,05$; V-Craméra = 0,25). Na podstawie analizy całego układu wyników można zatem wnioskować, że uczniowie liceów, działających w ramach zespołów szkół zawodowych, uzyskali najbardziej adekwatne do swych

potrzeb w zakresie formowania się tożsamości wsparcie. Wsparcie najmniejsze bądź nieadekwatne wobec potrzeb dotyczyło przede wszystkim uczniów zasadniczych szkół zawodowych.

2.2. Kohorta klas I: rocznik 2013/2014 (szkoły o profilu zawodowym i ogólnym)

Analizy charakteru zmian statusów tożsamości w ciągu dwóch lat nauki dokonano ponownie dla kolejnego rocznika uczniów, którzy rozpoczynali klasę I w roku szkolnym 2013/2014. Tym razem w skład badanej grupy wchodził uczniowie wszystkich rodzajów szkół ponadgimnazjalnych – o profilu zawodowym, czyli zasadniczych szkół zawodowych ($n = 53$) i techników ($n = 169$), oraz o profilu ogólnym, czyli liceów działających w ramach zespołów szkół zawodowych ($n = 50$) i liceów ogólnokształcących ($n = 80$). Łącznie grupa liczyła 360 uczniów. Do analizy skupień włączono wyniki 355 osób (por. uwagi na temat analizy skupień w rozdziale 5 – pkt 2.1).

Analiza profilu (statusu) tożsamości dla wyodrębnionych podgrup pokazuje (rysunek 2a), że na początku klasy I była to grupa bardzo zróżnicowana, wyodrębniono bowiem aż sześć statusów tożsamości. Każda faza w procesie formowania tożsamości była zatem w pierwszym pomiarze reprezentowana przez dwie podgrupy o odmiennych jakościowo statusach tożsamości. Druga różnica to spadek natężenia eksploracji ruminacyjnej w pomiarze drugim, co należy uznać za zmianę pozytywną, zarówno z punktu widzenia samopoczucia uczniów, jak i efektywności ich działań. Spadek ten najwyraźniej widać w przypadku statusu *rozproszonego rozproszenia* i statusu *osiągnięcia*.

Dane w tabeli 6 pokazują, że w drugim pomiarze znacząco wzrosła liczba uczniów o statusie *rozproszonego rozproszenia* (z 48 do 73) i jest to zmiana zdecydowanie negatywna. Druga zmiana negatywna to wzrost liczby uczniów o statusie *ruminacyjnego moratorium* (z 35 do 51). Zanotowano także, już nie tak znaczące, dwie zmiany o charakterze pozytywnym. Wzrosła liczba uczniów o tożsamości uformowanej, i to w odniesieniu do obu statusów w jej ramach – dla statusu *przejęcia* z 52 do 65 uczniów, a dla statusu *osiągnięcia* z 47 do 68 uczniów. Analiza charakteru zmian (tabela 6) ujawnia, że podobna (od 36% dla statusu *niezróżnicowania* i 40% dla statusu *ruminacyjnego moratorium* do 47% dla statusu *osiągnięcia* i 48% dla statusu *rozproszonego rozproszenia* oraz *przejęcia*) liczba uczniów utrzymała swój pierwotny status tożsamości, z którym rozpoczynała naukę w nowej szkole.

Zaobserwowano dużą liczbę zmian progresywnych od statusów mniej do bardziej uformowanych (czarne grube strzałki na rysunku 2b). Najwięcej



Rysunek 2a. Statusy tożsamości na początku klasy I i pod koniec klasy II w kohorcie 1b (rocznik 2013/2014-2014/2015) ($n = 355$).

Gdzie: RR – ruminacyjne rozproszenie; BR – beztroskie rozproszenie; NI – nieodróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejście; OS – osiągnięcie; wymiary rozwoju poczucia tożsamości: EW – eksploracja wszędy; EG – eksploracja w głąb; ER – eksploracja ruminacyjna; PZ – podejmowanie zobowiązań; IZ – identyfikacja ze zobowiązaniem

tych indywidualnych zmian odnosiło się do 53 uczniów o pierwotnym statusie *nieodróżnicowania*. Poza grupą 26 uczniów, którzy ze statusu *beztroskiego rozproszenia* „spadli” w pomiarze drugim do *rozproszonego rozproszenia*, nie odnotowano innych znacznych zmian o charakterze regresywnym. Z każdej podgrupy, która w pierwszym pomiarze miała status mroźny bądź uformowany, do statusu *rozproszonego rozproszenia* „spadło” po kilkoro uczniów, w tym 8 ze statusu *nieodróżnicowania*, po 5 z *ruminacyjnego moratorium* i *osiągnięcia* oraz 6 ze statusu *przejścia*. W stosunku do 355 uczniów to niewielkie

Tabela 6. Przejścia międzystatusowe w kohorcie 1b z rocznika 2013/2014-2014/2015 (klasa I-II) (*n* i % uczniów)

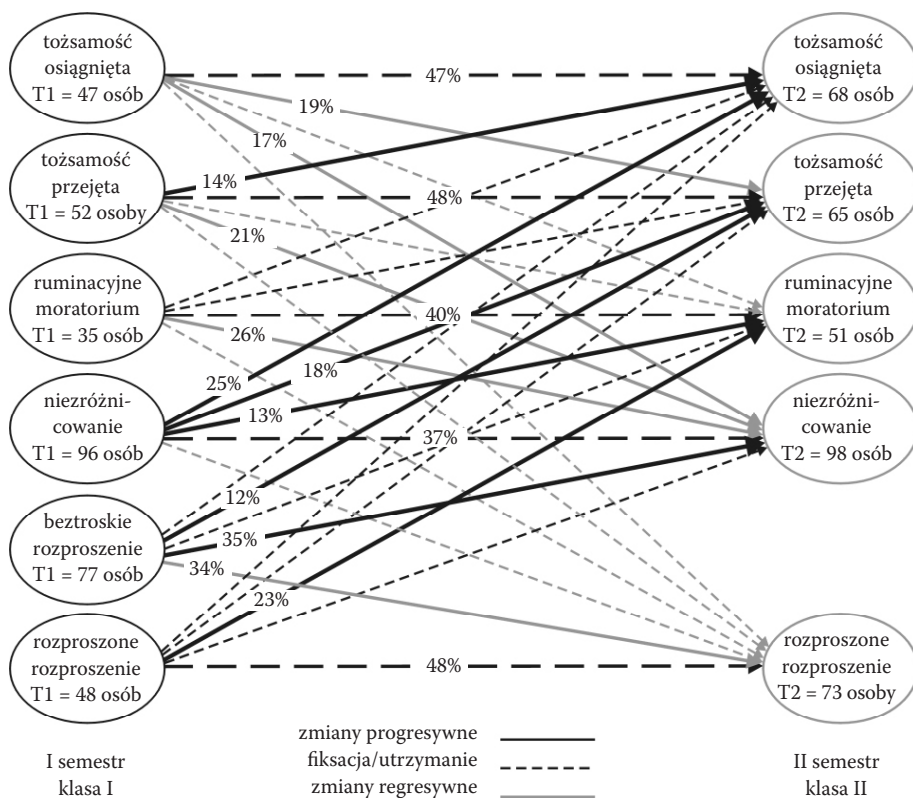
Status tożsamości: pomiar T3	Status tożsamości: pomiar T6					Razem / % w stos. do n_{og}
	rozproszone rozproszenie	niezróżni- cowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiągnięcie	
rozproszone rozproszenie	23 47,9%	8 16,7%	11 22,9%	3 6,3%	3 6,3%	48 13,5%
beztroskie rozproszenie	26 33,8%	27 35,1%	8 10,4%	9 11,7%	7 9,1%	77 21,7%
niezróżnicowanie	8 8,3%	35 36,5%	12 12,5%	17 17,7%	24 25%	96 27,0%
ruminacyjne moratorium	5 14,3%	9 25,7%	14 40%	2 5,7%	5 14,3%	35 9,9%
przejęcie	6 11,5%	11 21,2%	3 5,8%	25 48,1%	7 13,5%	52 14,6%
osiągnięcie	5 10,6%	8 17%	3 6,4%	9 19,1%	22 46,8%	47 13,2%
Razem / % w stos. do n_{og}	73 20,6%	98 27,6%	51 14,5%	65 18,3%	68 19,2%	$n_{og} = 355$

$\chi^2 (20) = 133,27; p < 0,001; V\text{-Craméra} = 0,31$

liczby, poza tym rozkładają się one na kilka badanych klas, zatem w poszczególnych klasach byli to pojedynczy uczniowie.

Analiza liczby uczniów o określonym statusie w zależności od rodzaju szkoły pokazuje, że zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze był to ważny czynnik różnicujący wyniki. Nieco większe różnice związane z rodzajem szkoły stwierdzono w pomiarze pierwszym ($\chi^2 = 57,67; p < 0,001; V\text{-Craméra} = 0,23$), czyli już na początku nauki w klasie I, niż w drugim ($\chi^2 = 23,35; p < 0,05; V\text{-Craméra} = 0,15$), czyli po prawie dwóch latach nauki. Różnice w pomiarze początkowym mogły być spowodowane tym, kim byli uczniowie szkół o profilu zawodowym i ogólnym. W naszych badaniach w szkołach o profilu zawodowym więcej było uczniów, których rodzice mieli wykształcenie zawodowe, a w liceach – wykształcenie średnie i wyższe. Zatem zmniejszanie się tych różnic wskazywałoby na „wyrównującą” rolę szkoły.

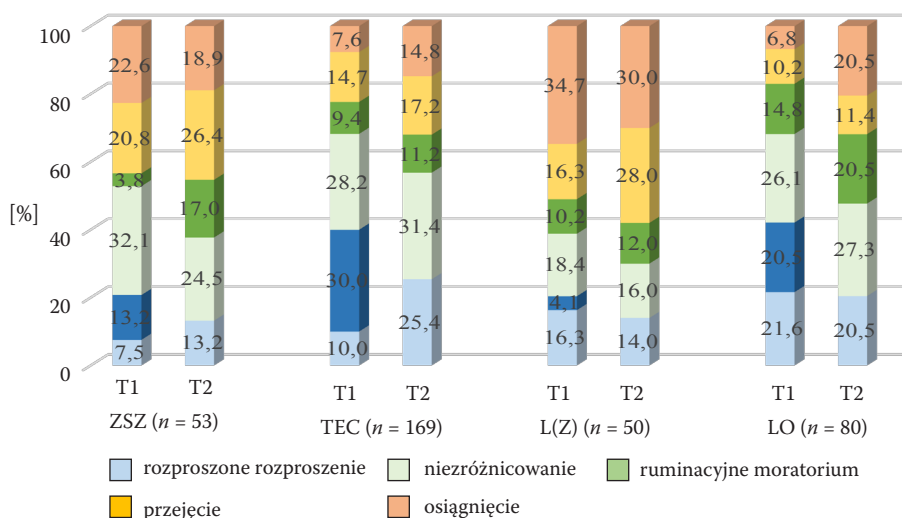
Analiza zmian, jakie w okresie dwóch lat zaszły u uczniów różnych rodzajów szkół, pokazuje (rysunek 2c), iż status *beztroskiego rozproszenia*, który wystąpił jedynie w pierwszym pomiarze, dotyczył przede wszystkim uczniów technikum (30%) i liceum ogólnokształcącego (20%). U uczniów liceum ogólnokształcącego nastąpiły zmiany najbardziej pozytywne, a mianowicie znacznie wzrósł odsetek uczniów o statusie *osiągnięcia*, a na podobnym poziomie utrzymała się liczba uczniów o statusie *rozproszonego rozproszenia* i *niezróżnicowania*



Rysunek 2b. Przejścia międzystatusowe w kohorcie 1b z rocznika 2013/2014-2014/2015 (klasa I-II) ($n = 355$)

oraz *przejęcia*. W liceum, działającym w ramach zespołów szkół zawodowych, także mamy zmiany pozytywne. Utrzymała się duża liczba uczniów o statusie *osiągnięcia* (w pomiarze pierwszym 35%, po dwóch latach 30%), wzrosła zaś liczba uczniów o innym statusie, świadczącym o uformowaniu tożsamości – o statusie *przejęcia* (z 16% do 28%). Obie grupy uczniów liceów są w pomiarze drugim znacznie mniej wewnętrznie zróżnicowane niż w pierwszym.

W szkołach o profilu zawodowym zmiany są mniej korzystne z punktu widzenia samopoczucia i funkcjonowania uczniów. Co prawda zmniejszyło się nieco wewnętrzne zróżnicowanie obu grup, bo w drugim pomiarze nie ma osób o statusie *beztroskiego rozproszenia*, ale w obu grupach wzrosła liczba uczniów o statusie najmniej dojrzałym – *rozproszonego rozproszenia* – o 6% w zasadniczych szkołach zawodowych i aż o 15% w technikach. Druga podobna, choć niewielka ilościowo, zmiana w obu grupach to wzrost liczby uczniów o statusie *przejęcia*.



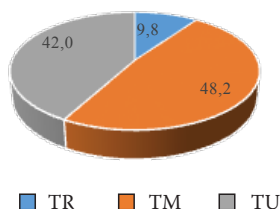
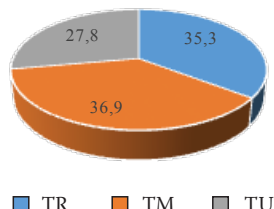
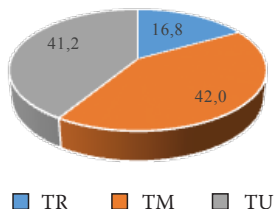
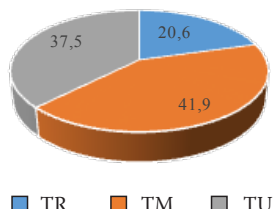
Rysunek 2c. Zmiany statusu tożsamości w zależności od rodzaju szkoły ($n = 352$)

Gdzie: T1 – pomiar w semestrze I klasy I w roku szkolnym 2012/2013; T2 – pomiar w semestrze II klasy II w roku szkolnym 2013/2014. Uwaga: brak danych od 3 uczniów o rodzaju szkoły.

Generalnie kierunek zmian, jakie zaszły w okresie dwóch lat nauki u uczniów ze szkół o profilu ogólnym, należy ocenić jako bardziej pozytywny niż uczniów ze szkół o profilu zawodowym. Być może u uczniów technikum perspektywa nauki jeszcze przez dwa lata, a u uczniów liceów ogólnokształcących perspektywa dalszej nauki (studiowania) powodują, iż jedna i druga grupa jest bardziej moratoryjna niż pozostałe dwie, które prawdopodobnie szybciej wejdą na rynek pracy, choć każda z innych powodów i inaczej do pracy przygotowana.

2.3. Wnioski

Porównanie zmian, jakie zaszły w okresie dwóch lat w dwóch kolejnych rocznikach uczniów klas I (rysunek 3) ujawnia pewne różnice. Porównanie to dotyczy liczby osób o różnym poziomie uformowania tożsamości. W pierwszej kohorcie z lat 2012/2013 – 2013/2014 zmiana dotyczy zwiększenia się liczby uczniów o tożsamości rozproszonej (o 7%) i jednocześnie zmniejszenia się liczby uczniów o tożsamości moratoryjnej (o 6%). Przy utrzymaniu odsetka uczniów o tożsamości już uformowanej (42% i 41%) te dwie zmiany należy uznać za negatywne.

Kohorta 1a: pomiar początkowy,
klasa I, semestr I 2012/2013 ($n = 143$)Kohorta 1b: pomiar początkowy,
klasa I, semestr I 2013/2014 ($n = 355$)Kohorta 1a: pomiar po 4 semestrach,
klasa II, semestr II 2013/2014 ($n = 143$)Kohorta 1b: pomiar po 4 semestrach,
klasa II, semestr II 2014/2015 ($n = 355$)

Rysunek 3. Rodzaje statusów tożsamości w pomiarze początkowym (początek klasy I) i po czterech semestrach (koniec klasy II) w dwóch kohortach uczniów z kolejnych roczników

Gdzie: RR – rozproszone rozproszenie; BR – beztroskie rozproszenie; NI – nieodróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejście; OS – osiągnięcie

W drugiej kohorcie mamy do czynienia ze zmianami głównie o charakterze pozytywnym, bowiem zmniejszyła się istotnie liczba uczniów o tożsamości rozproszonej (o 15%), nieznacznie wzrosła liczba uczniów o tożsamości matoryjnej (o 5%), ale przede wszystkim wzrosła liczba uczniów o tożsamości uformowanej (o prawie 10%). Z wcześniejszych analiz wynika, iż zmiany o charakterze pozytywnym częściej dotyczyły uczniów szkół o profilu ogólnym (oba rodzaje liceum) niż o profilu zawodowym (zasadnicza szkoła zawodowa i technikum).

3. Zmiany statusów tożsamości uczniów klas II szkół ponadgimnazjalnych w trakcie dwóch lat nauki

Podobnej analizie, jak wyniki uczniów klas I, poddano wyniki dwóch kohort uczniów klas II. Pierwsza kohorta to uczniowie zespołów szkół zawodowych (w tym szkół licealnych). W drugiej kohorcie znaleźli się także uczniowie liceów

ogólnokształcących. W przypadku obu grup analizowano zmiany, jakie zaszły w statusach tożsamości w ciągu dwóch lat nauki – w klasie II i III.

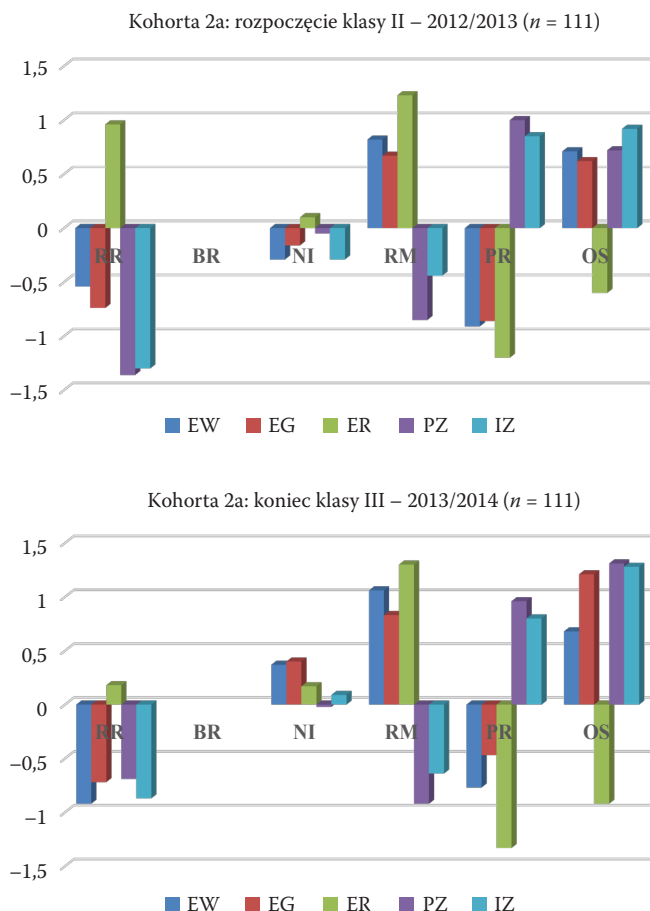
3.1. Kohorta klas II: rocznik 2012/2013 (szkoły o profilu zawodowym)

W kohorcie pierwszej, rozpoczynającej naukę w klasie II w roku szkolnym 2012/2013, wyodrębniono pięć podgrup uczniów o istotnie różnych statusach tożsamości (rysunek 4a). Podobny wynik uzyskano po dwóch latach – pod koniec II semestru klasy III. Dla uczniów dwóch rodzajów szkół, czyli zasadniczych szkół zawodowych i liceów, był to ostatni semestr nauki. Można więc powiedzieć, iż uzyskany wtedy status tożsamości był tym, z którym uczniowie wkraczali w kolejny etap swego życia, czyli w dorosłość.

Profile wymiarów tożsamości w wyróżnionych pięciu podgrupach uczniów są podobne do siebie w pomiarze początkowym i końcowym, wykonanym po dwóch latach. Zmiany, które można uznać za pozytywne to, po pierwsze, zmniejszenie się natężenia eksploracji ruminacyjnej w podgrupie o statusie najmniej dojrzałym – *rozproszonego rozproszenia*. Po drugie, to wzrost natężenia trzech wymiarów w podgrupie o tożsamości uformowanej – o statusie *osiągnięcia*. W tej podgrupie widać wzrost – w stosunku do pomiaru sprzed dwóch lat – natężenia eksploracji w głąb, podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi.

Jak wynika z tabeli 7, podobna liczba uczniów utrzymała swój pierwotny status aż w trzech podgrupach. W przypadku statusu *rozproszonego rozproszenia* jest to prawie 39%, *niezróżnicowania* – prawie 38% i *osiągnięcia* 42%. Nieco mniejsza grupa uczniów (30%) utrzymała pierwotny status *ruminacyjnego moratorium*, a większa – status *przejęcia* (55%). Wszystkie te tendencje należy uznać za pozytywne.

Pozytywną tendencją jest jednak przede wszystkim to, że poza pojedynczymi przypadkami (łącznie 10 uczniów) nie było znaczącej zmiany regresywnej w kierunku tożsamości najmniej dojrzałej, czyli rozproszonej. Liczba uczniów o statusie *rozproszonego rozproszenia* jest niewielka i podobna w obu pomiarach – 13 w pomiarze pierwszym i 15 w pomiarze drugim, czyli odpowiednio 12% i prawie 14% w stosunku do wszystkich, czyli 111 uczniów. Prawie taka sama jest liczba uczniów o statusie *niezróżnicowania* – w pomiarze pierwszym było to 29 uczniów (26% całej grupy), a w drugim 30 uczniów (27%). Spadła natomiast liczba uczniów o statusie *ruminacyjnego moratorium* – z 21% w pomiarze pierwszym do 14% uczniów w pomiarze drugim, i wzrosła, w podobnym stopniu, liczba uczniów o statusie *przejęcia* – z 18% do 25%. Zmiany te także należy uznać za pozytywne.



Rysunek 4a. Statusy tożsamości na początku klasy II i pod koniec klasy III w kohorcie 2a (rocznik 2012/2013 – 2013/2014) ($n = 111$)

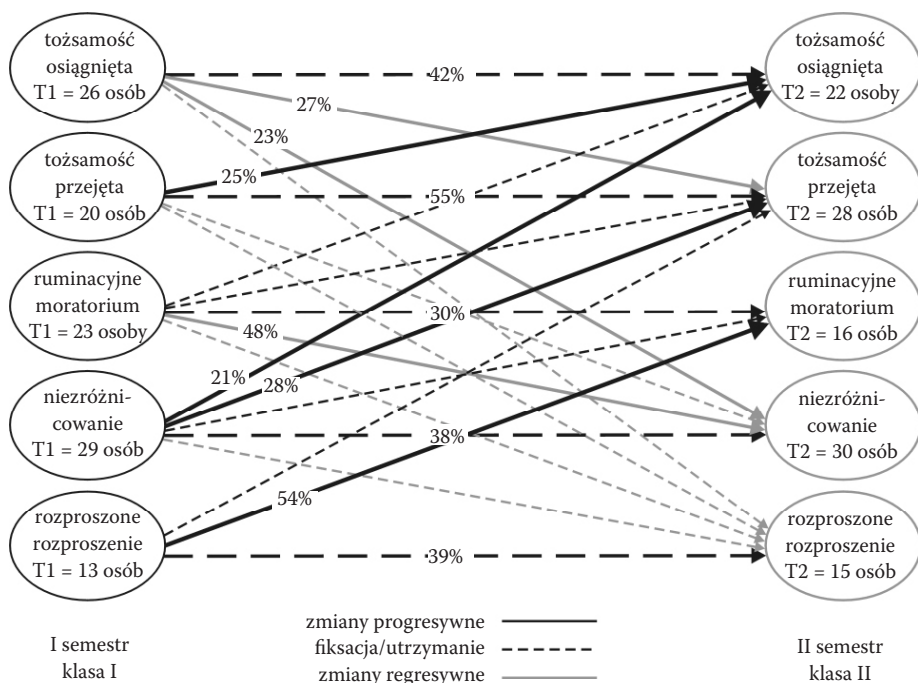
Gdzie: RR – ruminacyjne rozproszenie; BR – beztroskie rozproszenie; NI – nieodróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejście; OS – osiągnięcie; wymiary rozwoju poczucia tożsamości: EW – eksploracja wszędy; EG – eksploracja w głąb; ER – eksploracja ruminacyjna; PZ – podejmowanie zobowiązań; IZ – identyfikacja ze zobowiązaniem

Ciekawa jest analiza przejść między statusami tożsamości w ciągu dwóch lat. W podgrupie o statusie *rozproszonego rozproszenia* w pomiarze pierwszym (początek klasy II) ponad połowa uczniów (54%) zmieniła status na *ruminacyjne moratorium*. Spośród 29 uczniów o pierwotnym statusie *nieodróżnicowania* aż 14 (48%) osiągnęło statusy świadczące o uformowaniu się tożsamości. Zmiana o regresywnym charakterze to przejście 6 uczniów (23% w tej grupie) ze statusu *osiągnięcia* do statusu *nieodróżnicowania* (tożsamość moratoryjna, jeszcze nie-

Tabela 7. Przejścia międzystatusowe w kohorcie 2a z rocznika 2012/2013-2013/2014 (klasa II-III) (n i % uczniów)

Status tożsamości: pomiar T1	Status tożsamości: pomiar T4					Razem / % w stos. do n_{og}
	rozproszone rozproszenie	niezróżni- cowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiągnięcie	
rozproszone rozproszenie	5 38,5%	0 0%	7 53,8%	1 7,7%	0 0%	13 11,7%
niezróżnicowanie	2 6,9%	11 37,9%	2 6,9%	8 27,6%	6 20,7%	29 26,1%
ruminacyjne moratorium	4 17,4%	11 47,8%	7 30,4%	1 4,3%	0 0%	23 20,7%
przejęcie	2 10,0%	2 10,0%	0 0%	11 55%	5 25%	20 18,0%
osiągnięcie	2 7,7%	6 23,1%	0 0%	7 26,9%	11 42,3%	26 23,4%
Razem / % w stos. do n_{og}	15 13,5%	30 27,0%	16 14,4%	28 25,2%	22 19,8%	$n_{og} = 111$

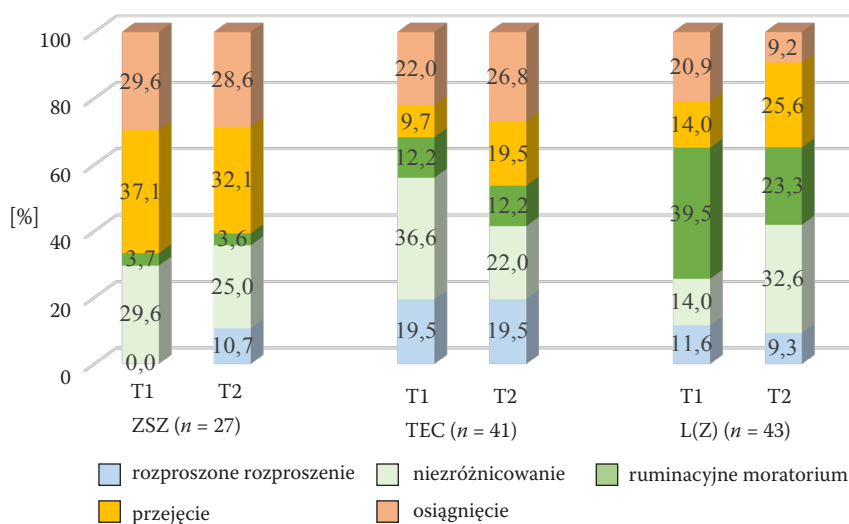
$\chi^2 (16) = 71,40; p < 0,001; V\text{-Craméra} = 0,40$



Rysunek 4b. Przejścia międzystatusowe w kohorcie 2a z rocznika 2012/2013-2013/2014 (klasa II-III) ($n = 111$)

dookreślona). Rysunek 4b pokazuje trzy znaczące zmiany progresywne, czyli przejścia w kierunku statusów bardziej uformowanych, i dwie regresywne, czyli przejścia w kierunku statusów mniej uformowanych. Mamy też dwa przejścia w ramach tej samej kategorii, czyli ze statusu *przejęcia* do statusu *osiągnięcia* (5 osób) i odwrotnie (7 osób).

Jak wskazują wyniki analiz statystycznych, w pomiarze pierwszym, czyli po roku nauki na początku klasy II, uczniowie trzech rodzajów szkół w ramach zespołów szkół zawodowych różnili się istotnie, choć w stopniu umiarkowanym, rodzajem statusu tożsamości ($\chi^2(8) = 30,10; p < 0,001; V\text{-Craméra} = 0,37$) (rysunek 4c). U uczniów zasadniczych szkół zawodowych dominował status *przejęcia* oraz *osiągnięcia* i *niezróżnicowania*. Niewielka liczba uczniów miała status *ruminacyjnego moratorium*, żaden zaś nie miał statusu *rozproszonego rozproszenia*. U uczniów technikum dominował status *niezróżnicowania*, ale prawie 20% miało status najmniej dojrzały – *rozproszonego rozproszenia*. Z kolei u uczniów liceum dominował wyraźnie status *ruminacyjnego moratorium* (prawie 40% uczniów).



Rysunek 4c. Zmiany statusu tożsamości w zależności od rodzaju szkoły (n = 111)

Gdzie: T1 – pomiar w semestrze I klasy II w roku szkolnym 2012/2013; T2 – pomiar w semestrze II klasy III w roku szkolnym 2013/2014

Natomiast w pomiarze drugim okazało się, że różnice między trzema rodzajami szkół co do liczby uczniów o odmiennych statusach tożsamości są statystycznie nieistotne ($\chi^2(8) = 12,94; n.i.$). Można zatem wnioskować, iż po dwóch latach nauki pod koniec klasy III różnice między uczniami pod wzglę-

dem osiągniętego statusu tożsamości nie wynikają z rodzaju szkoły, w jakiej się uczyli i którą część z nich – poza uczniami technikum – właśnie kończyła. Być może czynnikiem zacierającym czy zmniejszającym różnice interindywidualne były doświadczenia zawodowe, zgromadzone w ciągu dwóch lat nauki. Zmianę tę szczególnie widać, gdy porówna się wyniki dla pomiaru pierwszego (T1) i drugiego (T2) w grupie uczniów technikum i liceum. Widać, że uczniowie, kończąc klasę III, byli do siebie bardziej podobni niż na początku klasy II, choć wniosek ten nie ma mocnego potwierdzenia z uwagi na niewielką liczbę uczniów zbadanych w każdym typie szkoły, szczególnie w zasadniczych szkołach zawodowych (jedynie 27 uczniów).

3.2. Kohorta klas II: rocznik 2013/2014 (szkoły o profilu zawodowym i ogólnym)

Taką samą jak wyżej analizę przeprowadzono dla drugiej kohorty uczniów – z kolejnego rocznika – którzy w momencie rozpoczęcia badań zaczynali klasę II. Pomiar końcowy przeprowadzono u tych samych uczniów pod koniec klasy III, czyli po czterech semestrach nauki. Grupa była znacznie liczniejsza (243 uczniów wobec 111 w kohorcie pierwszej) i bardziej wewnętrznie zróżnicowana niż pierwsza, głównie z tego powodu, iż do badań włączono uczniów liceów ogólnokształcących.

Efektem tego wewnętrznego zróżnicowania jest wyodrębnienie w pomiarze pierwszym sześciu, a nie pięciu, jak w kohorcie pierwszej, podgrup o odmiennych statusach tożsamości. Wyniki analizy statystycznej potwierdzają to zróżnicowanie wyników ($\chi^2(15) = 33,70$; $p < 0,01$; $V\text{-Craméra} = 0,21$) w pomiarze pierwszym, dokonany w I semestrze klasy II, i wskazują, iż rodzaj szkoły miał znaczenie z uwagi na to, jakie statusy tożsamości dominowały w grupie uczniów z zasadniczych szkół zawodowych, techników i obu rodzajów liceów.

Rysunek 5a pokazuje układ wymiarów tożsamości charakterystyczny dla wyodrębnionych podgrup uczniów w pomiarze początkowym i końcowym. W pomiarze drugim nie ma już podgrupy o statusie *beztroskiego rozproszenia*, czyli zmniejszyło się wewnętrzne zróżnicowanie badanej grupy. Ponadto zmalało natężenie eksploracji ruminacyjnej i nieznacznie wzrosło obu adaptacyjnych form eksploracji w podgrupie o najmniej dojrzałym statusie – *rozproszonego rozproszenia*. Zmniejszyło się też natężenie eksploracji ruminacyjnej u uczniów o statusie *ruminacyjnego moratorium*. Najmniejsze zmiany w natężeniu wymiarów tożsamości zaszły w podgrupach o statusie *przejęcia* i *osiągnięcia*, czyli o już uformowanej tożsamości. Wszystkie te zmiany można uznać za pozytywne dla przebiegu procesu formowania się tożsamości.



Rysunek 5a. Statusy tożsamości na początku klasy II i pod koniec klasy III w kohorcie 2b (rocznik 2013/2014-2014/2015) ($n = 243$)

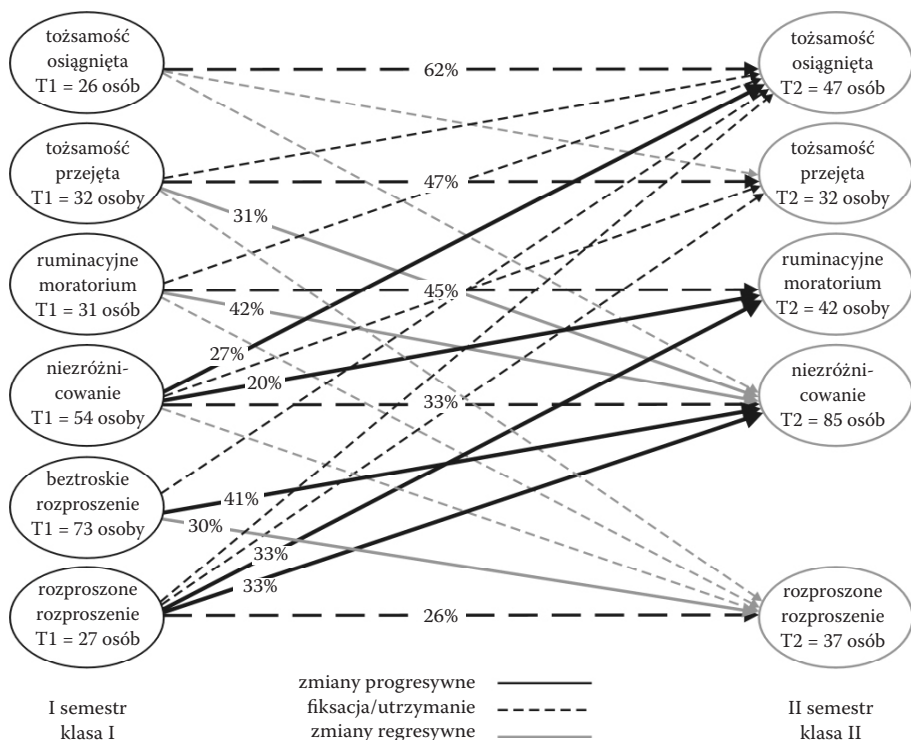
Gdzie: RR – ruminacyjne rozproszenie; BR – beztroskie rozproszenie; NI – nieodróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejście; OS – osiągnięcie; wymiary rozwoju poczucia tożsamości: EW – eksploracja wszcz; EG – eksploracja w głąb; ER – eksploracja ruminacyjna; PZ – podejmowanie zobowiązań; IZ – identyfikacja ze zobowiązaniem

Za najbardziej pozytywny należy uznać fakt utrzymania pierwotnego statusu tożsamości – statusu *osiągnięcia* – przez aż 62% badanych uczniów. Także spora grupa (47%) utrzymała drugi status, świadczący o tożsamości uformowanej – *przejście*. Statusy moratoryjne utrzymało odpowiednio 45% i 33%, a status najmniej dojrzały – *rozproszonego rozproszenia* utrzymało jedynie 26% uczniów. Świadczy to o tym, iż spora grupa uczniów zmieniła w ciągu czterech semestrów nauki swój pierwotny status tożsamości na bardziej uformowany, bardziej dojrzały.

Tabela 8. Przejścia międzystatusowe w kohorcie 2b z rocznika 2013/2014-2014/2015 (klasa II-III) (n i % uczniów)

Status tożsamości: pomiar T3	Status tożsamości: pomiar T6					Razem / % w stos. do n_{og}
	rozproszone rozproszenie	niezróżni- cowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiągnięcie	
rozproszone	7	9	9	1	1	27
rozproszenie	25,9%	33,3%	33,3%	3,7%	3,77%	11,1%
beztroskie	22	30	8	7	6	73
rozproszenie	30,1%	41,1%	11,0%	9,6%	8,2%	30,0%
niezróżnicowanie	5	18	11	4	16	54
	9,3%	33,3%	20,4%	7,4%	29,6%	22,2%
ruminacyjne	1	13	14	0	3	31
moratorium	3,2%	41,9%	45,2%	0%	9,7%	12,8%
przejęcie	2	10	0	15	5	32
	6,3%	31,3%	0%	46,9%	15,6%	13,2%
osiągnięcie	0	5	0	5	16	26
	0%	19,2%	0%	19,2%	61,5%	10,7%
Razem / % w stos. do n_{og}	37 15,2%	85 35%	42 17,3%	32 13,2%	47 19,3	$n_{og} = 243$

$\chi^2 (20) = 128,78; p < 0,001; V\text{-Craméra} = 0,36$

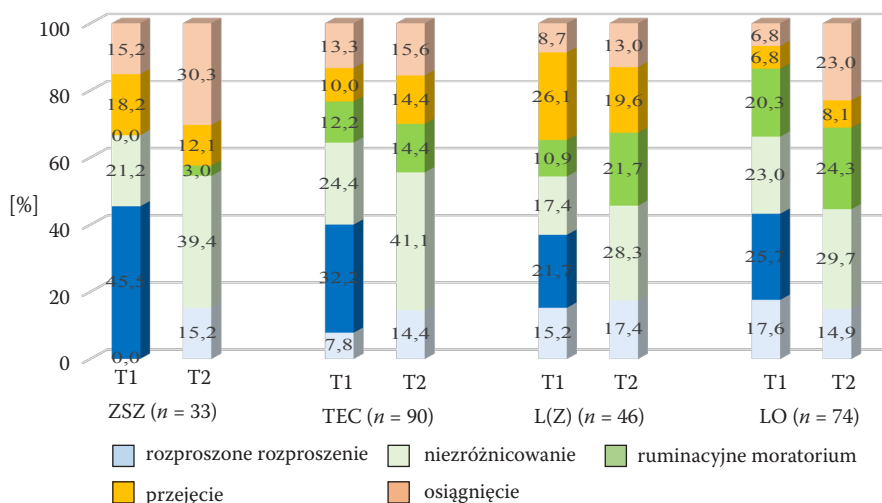


Rysunek 5b. Przejścia międzystatusowe w kohorcie 2b z rocznika 2013/2014-2014/2015 (klasa II-III) ($n = 243$)

Z tabeli 8 wynika, a potwierdza to rysunek 5b, iż w ciągu dwóch lat w badanej grupie zaszło wiele zmian progresywnych, kiedy to uczniowie zmienili swój status od „niższego”, czyli mniej uformowanego, do „wyższego”, bardziej uformowanego. Takich zmian było aż sześć, a liczba uczniów, u których zmienił się status w kierunku tożsamości moratoryjnej bądź uformowanej, wynosił od 20% do 42% osób w danej podgrupie w zależności od rodzaju statusu „wyjściowego”.

Jedyną znaczącą zmianą regresywną o charakterze wyrażnie negatywnym jest zmiana u 22 uczniów (30% stanu grupy z pomiaru pierwszego) z pierwotnego statusu *beztroskiego rozproszenia* na status *rozproszonego rozproszenia* w pomiarze drugim. Ponadto 10 uczniów zmieniło swój status z *przejęcia* na *niezróżnicowanie*, ale choć jest to zmiana o charakterze regresywnym („spadek” z tożsamości już uformowanej do moratoryjnej), to trudno ją ocenić jako negatywną w dalszej perspektywie. Daje ona bowiem szansę na ponowne podjęcie działań eksploracyjnych i rewizję sensu już podjętych zobowiązań.

Analiza rodzajów statusów tożsamości uczniów czterech rodzajów szkół ponadgimnazjalnych pokazuje (rysunek 5c), że niezbyt duże, ale statystycznie istotne ($\chi^2(15) = 33,70$; $p < 0,01$; $V\text{-Craméra} = 0,21$) zróżnicowanie ze względu na rodzaj szkoły, widoczne w pomiarze pierwszym na początku II klasy, znika w pomiarze przeprowadzonym pod koniec klasy III ($\chi^2(12) = 17,33$; n.i.). W pomiarze pierwszym najwięcej osób o statusie *beztroskiego rozproszenia* było wśród uczniów zasadniczych szkół zawodowych oraz techników. W obu



Rysunek 5c. Zmiany statusu tożsamości w zależności od rodzaju szkoły ($n = 243$)

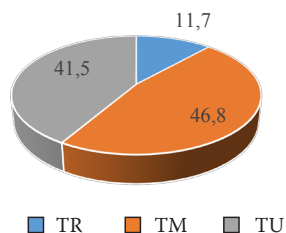
Gdzie: T1 – pomiar w semestrze I klasy II w roku szkolnym 2013/2014; T2 – pomiar w semestrze II klasy III w roku szkolnym 2014/2015

szkołach licealnych podobna była z kolei liczba osób o statusie *rozproszonego rozproszenia*. Takich uczniów było dwukrotnie mniej w technikach, a nie było ich wcale w zasadniczych szkołach zawodowych. W pomiarze drugim we wszystkich rodzajach szkół w podobnej proporcji (14-17%) pojawiły się osoby o statusie *rozproszonego rozproszenia* oraz o tożsamości uformowanej (zasadnicze szkoły zawodowe – 42% i technika – 43% oraz licea – 32% i 31%).

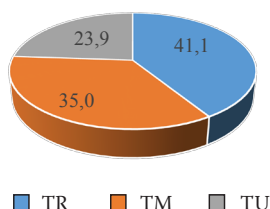
3.3. Wnioski

Porównanie obu kohort uczniów klas II (w momencie rozpoczynania badań) pokazuje, że po czterech semestrach nauki, tj. pod koniec klasy III, więcej zmian zaszło w kohorcie drugiej (rysunek 6). Znacząco zmniejszyła się (z 41% do 15%) liczba uczniów o rozproszonych statusach tożsamości i równie znacząco wzrosła liczba uczniów o statusach moratoryjnych (z 35% do 52%). Z kolei w kohorcie pierwszej zmiany były nikłe. Liczba uczniów o tożsamości rozproszonej (zmiana o niecałe 2%), moratoryjnej (zmiana o 5%) i uformowa-

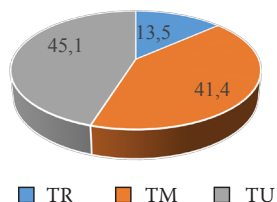
Kohorta 2a: pomiar początkowy,
klasa II, semestr I 2012/2013 ($n = 111$)



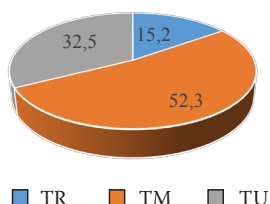
Kohorta 2b: pomiar początkowy,
klasa II, semestr I 2013/2014 ($n = 243$)



Kohorta 2a: pomiar po 4 semestrach,
klasa III, semestr II 2013/2014 ($n = 111$)



Kohorta 2b: pomiar po 4 semestrach,
klasa III, semestr II 2014/2015 ($n = 243$)



Rysunek 6. Rodzaje statusów tożsamości w pomiarze początkowym (początek klasy II) i końcowym (koniec klasy III) w dwóch kohortach uczniów

Gdzie: RR – rozproszone rozproszenie; BR – beztroskie rozproszenie; NI – niezróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejęcie; OS – osiągnięcie

nej (zmiana o niecałe 4%) pozostała bez istotnych zmian między pierwszym a drugim pomiarem.

W obu kohortach zaobserwowano jednak ten sam efekt, a mianowicie różnicujący wpływ rodzaju szkoły jedynie w pomiarze pierwszym – na początku klasy II. Pod koniec klasy III i w jednej, i w drugiej kohorcie rodzaj statusu tożsamości nie był już powiązany z rodzajem szkoły. Można przypuszczać, że to zapewne coraz liczniejsze i bardziej różnorodne kontakty pozaszkolne badanych młodych ludzi nabrały większego znaczenia dla ich kształtującej się u progu dorosłości tożsamości niż doświadczenia związane ze szkołą. Efekt ten można uznać za pozytywny, ponieważ świadczy o wyzwaniu się spod wpływu dotychczasowego, głównie szkolnego czy szkolno-rówieśniczego, środowiska rozwoju.

4. Zmiany statusów i wymiarów rozwoju tożsamości oraz charakterystyk podmiotowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych w trakcie trzech lat nauki

Dla dopełnienia obrazu zmian przeprowadzono jeszcze jedną analizę. Objęto nią uczniów, którzy badani byli sześciokrotnie – co semestr od początku nauki w I semestrze w klasie I w danej szkole do II semestru klasy III. Analizom poddano wyniki 92 uczniów zespołów szkół zawodowych, w tym 22 uczniów zasadniczych szkół zawodowych, 51 uczniów techników i 19 uczniów liceów, działających w ramach tych zespołów. Grupa 92 uczniów to część pierwszej kohorty (1a), czyli 143 uczniów klas I w roku szkolnym 2012/2013 i 143 tych samych uczniów klas II w roku szkolnym 2013/2014 – której wyniki poddano analizie w pkt 2.1. W grupie uczniów, których wyniki z pomiaru pierwszego i szóstego są tu analizowane, znalazł się podobny procent uczniów z każdego rodzaju szkoły z kohorty pierwszej (1a), czyli 65% z zasadniczych szkół zawodowych, 62% z techników i 67% z liceów.

4.1. Zmiana statusów tożsamości

Zarówno w pierwszym, jak i ostatnim pomiarze wyodrębniono pięć podgrup uczniów o odmiennych statusach tożsamości (rysunek 7a). Natężenie wymiarów rozwoju tożsamości, jak również ich układ dla każdego statusu są podobne w obu pomiarach. Analiza statystyczna pokazała, że ani w pomiarze pierwszym ($\chi^2(8) = 5,13$; n.i.), ani w ostatnim ($\chi^2(8) = 4,79$; n.i.) rodzaj szkoły nie miał znaczenia, czyli nie różnicował statusów tożsamości uczniów.



Rysunek 7a. Statusy tożsamości na początku klasy I i pod koniec klasy III w kohorcie 3 (rocznik 2012/2013 – 2014/2015) ($n = 91$)

Gdzie: RR – ruminacyjne rozproszenie; BR – beztroskie rozproszenie; NI – nieodróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejście; OS – osiągnięcie; wymiary rozwoju poczucia tożsamości: EW – eksploracja wszerg; EG – eksploracja w głąb; ER – eksploracja ruminacyjna; PZ – podejmowanie zobowiązań; IZ – identyfikacja ze zobowiązaniem

Analiza danych z tabeli 9 pokazuje, iż liczba uczniów o statusach *rozproszonego rozproszenia*, *ruminacyjnego moratorium* i *przejścia* była podobna w pierwszym i ostatnim pomiarze. Zwiększyła się natomiast o 10 osób (tj. 11%) podgrupa o statusie *nieodróżnicowania*, a zmniejszyła o 8 osób (tj. 9%) podgrupa o statusie *osiągnięcia*. Niepokoi utrzymanie przez trzy lata statusu *rozproszonego rozproszenia* przez 6 uczniów (z 10 w pomiarze początkowym) oraz przesunięcie się 5 uczniów ze statusu *nieodróżnicowania* do statusu *rozproszonego rozproszenia*. W sumie po trzech latach nauki i u progu dorosłości

najmniej dojrzały status ma 14 uczniów (15%), status moratoryjny – 50 uczniów (45%), a tożsamość uformowaną – jedynie 27 osób (40%).

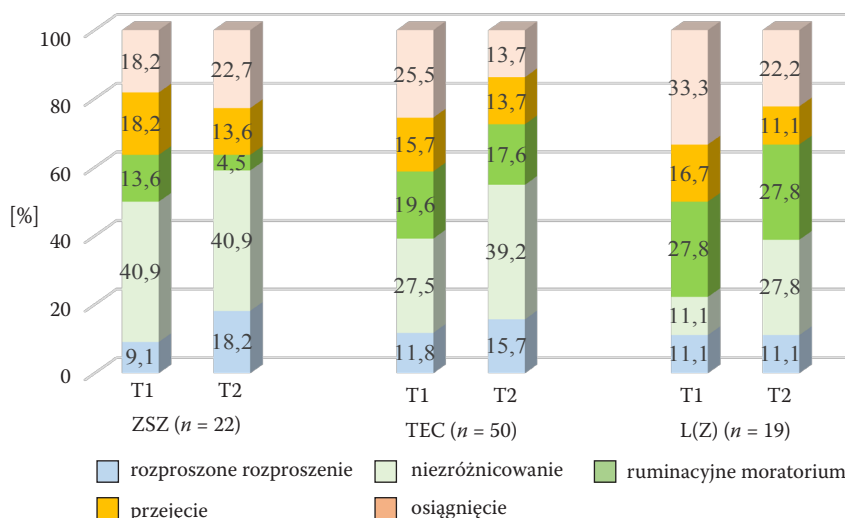
Jedyna większa, wyraźna, progresywna i jednocześnie pozytywna zmiana dotyczy zaledwie 4 uczniów, którzy przeszli ze statusu *niezróżnicowania* do statusu *osiągnięcia* (rysunek 7b). Z kolei zmianą negatywną jest „spadek” 21 uczniów do statusu *niezróżnicowania*, w tym 14 uczniów z wyższej kategorii – tożsamości uformowanej – do niższej – tożsamości moratoryjnej. W dłuższej perspektywie jednak ta regresywna zmiana może mieć pozytywne skutki w postaci nowych doświadczeń, o ile w otoczeniu tych osób pojawią się różnorodne okazje i zachęty do działań eksploracyjnych oraz dokonywania wyborów i angażowania się w ich realizację.

Tabela 9. Przejścia międzystatusowe w kohorcie 3 z rocznika 2012/2013-2014/2015 (klasa I-III) (n i % uczniów)

Status tożsamości: pomiar T1	Status tożsamości: pomiar T6					Razem / % w stos. do n_{og}
	rozproszone rozproszenie	niezróżni- cowanie	ruminacyjne moratorium	przejęcie	osiągnięcie	
rozproszone rozproszenie	6 60,0%	2 20,0%	1 10,0%	1 10,0%	0 0%	10 11,0%
niezróżnicowanie	5 20,0%	12 48%	3 12,0%	1 4,0%	4 16%	25 27,5%
ruminacyjne moratorium	0 0%	7 38,9%	9 50,0%	0 0%	2 11,1%	18 19,8%
przejęcie	2 13,3%	4 26,7%	2 13,3%	7 46,7%	0 0%	15 16,5%
osiągnięcie	1 4,3%	10 43,5%	0 0%	3 13,0%	9 39,1%	23 25,3%
Razem / % w stos. do n_{og}	14 15,4%	35 38,5%	15 16,5%	12 13,2%	15 16,5%	91

$$\chi^2 (16) = 65,19; p < 0,001; V\text{-Craméra} = 0,42$$

Wyniki pokazują, iż badani uczniowie szkół o profilu zawodowym w trakcie trzyletniej nauki nie uzyskali w swoich szkołach adekwatnego do potrzeb wsparcia. Świadczą o tym: (1) to, że aż tylu uczniów utrzymało swój pierwotny status tożsamości moratoryjnej (48% z grupy o statusie *niezróżnicowania* i 50% z grupy o statusie *ruminacyjnego moratorium*), (2) aż 60% z grupy o statusie *rozproszonego rozproszenia* pozostało w tym stanie, (3) jedynie 39% osób z grupy o statusie *osiągnięcia* utrzymało go; swój status utrzymało także 47% osób z grupy o statusie *przejęcia*, (4) większość zmian miała charakter regresywny – dotyczyły one w sumie 31 uczniów (34% z grupy 91 uczniów), (5) zmiany progresywne dotyczyły zaledwie 14 uczniów (15%).

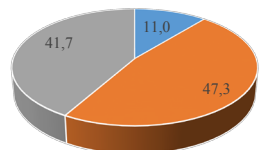


Rysunek 7c. Zmiany statusu tożsamości w zależności od rodzaju szkoły ($n = 91$)

Gdzie: T1 – pomiar w semestrze I klasy I w roku szkolnym 2012/2013; T2 – pomiar w semestrze II klasy III w roku szkolnym 2014/2015

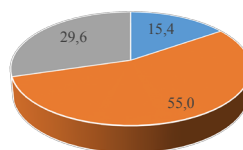
jakie zaszły w ciągu trzech lat nauki. Rysunek 8 potwierdza sformułowane wyżej wnioski, iż nie są to zmiany pozytywne. Co prawda nieznacznie, ale jednak wzrosła o 4% liczba uczniów o tożsamości rozproszonej. Zwiększyła się też o 8% liczba uczniów o tożsamości moratoryjnej, czyli ciągle poszukującej, a zmniejszyła o 12% liczba uczniów o tożsamości już uformowanej. U 34% uczniów odnotowano zmiany regresywne – z tej grupy 18% „spadło” do kategorii tożsamości rozproszonej, a 82% – do moratoryjnej.

Kohorta 3: pomiar początkowy,
klasa I, semestr I 2012/2013 ($n = 91$)



■ TR ■ TM ■ TU

Kohorta 3: pomiar po 6 semestrach,
klasa III, semestr II 2014/2015 ($n = 91$)



■ TR ■ TM ■ TU

Rysunek 8. Rodzaje statusów tożsamości w pomiarze początkowym (początek klasy I) i końcowym – po trzech latach nauki (koniec klasy III)

Gdzie: RR – rozproszone rozproszenie; NI – niezróżnicowanie; RM – ruminacyjne moratorium; PR – przejście; OS – osiągnięcie

Mała grupa 91 uczniów i małe podgrupy uczniów z trzech rodzajów szkół nie upoważniają ani do formułowania daleko idących wniosków, ani tym bardziej do ich generalizowania, niemniej uzyskane wyniki powodują, iż warto zastanowić się nad jakością oferty szkół ponadgimnazjalnych, szczególnie tych o profilu zawodowym i to pod kątem wspierania uczniów w rozwoju ku dojrzałej postaci uformowanej tożsamości.

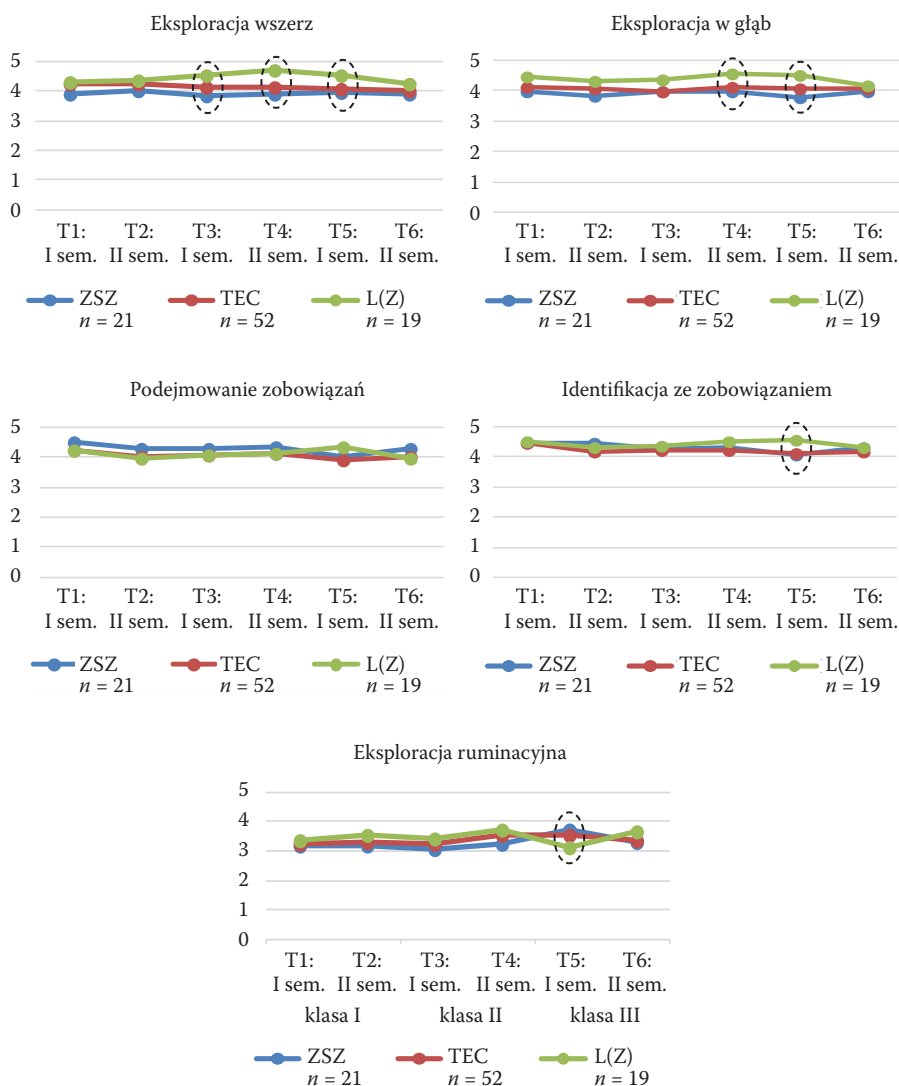
4.2. Zmiana natężenia wymiarów rozwoju tożsamości

Wyniki analizy zmian, jakie zaszły w rodzaju i konfiguracji profilu (statusu) tożsamości w przeciągu dwóch bądź trzech lat nauki pokazują, iż nie były to zmiany zasadnicze. Wielu uczniów w każdej analizowanej kohorcie utrzymywało swój pierwotny status tożsamości. Przeprowadzono zatem dodatkowe analizy, by uzyskać odpowiedź na pytanie, czy i jakim zmianom uległo natężenie pięciu wymiarów rozwoju tożsamości (rysunek 9), czym innym jest bowiem zmiana w czasie natężenia jakiegoś wymiaru, a czym innym zmiana całego układu (struktury) tych wymiarów.

Analiza podłużna, przeprowadzona na stosunkowo małej grupie 92 uczniów nie może kończyć się wnioskami, które można by generalizować, tym bardziej, że porównywane grupy uczniów z różnych rodzajów szkół były nierównoliczne i małe (zasadnicze szkoły zawodowe: 21 uczniów; technika: 52 uczniów i licea: 19 uczniów). Pokazuje jednak pewne trendy i jest to cenne z punktu widzenia planowania dalszych badań oraz poszukiwania metod wsparcia młodzieży w procesie rozwoju tożsamości.

Rysunek 9 przedstawia profile zmian wymiarów rozwoju tożsamości uczniów dla każdego rodzaju szkoły oddzielnie w okresie trzech lat czyli od początku pobytu w szkole (początek klasy I) do końca klasy III. Analiza różnic między uczniami z różnych rodzajów szkół, przeprowadzona oddzielnie dla każdego kolejnego pomiaru pokazuje, iż w etapie 1, 2 i 3 czyli od początku nauki do połowy roku szkolnego w klasie II różnice w poziomie wszystkich pięciu wymiarów rozwoju tożsamości, jakie występują między uczniami nie są statystycznie istotne. Jedynym wyjątkiem jest istotnie wyższy ($p = 0,024$) na początku klasy II (T3) poziom eksploracji wszcz u uczniów liceów (4,50) w stosunku do uczniów zasadniczych szkół zawodowych (3,86), ale już nie uczniów technikum (4,14).

Zatem uczniowie są bardzo podobni do siebie w momencie rozpoczynania nauki w klasie I wybranej szkoły ponadgimnazjalnej i to podobieństwo utrzymuje się przez pierwsze trzy semestry nauki. Przez pierwsze półtora roku nauki wszyscy charakteryzują się podobnym, stosunkowo wysokim (na skali 0-5



Rysunek 9. Profile zmian (w okresie trzech lat) natężenia pięciu wymiarów rozwoju tożsamości u uczniów trzech rodzajów szkół ponadgimnazjalnych (T1-T6: momenty pomiaru)

pkt) oraz niezmienną się istotnie poziomem obu form eksploracji adaptacyjnej (dla eksploracji wszecz średnie w granicach: 3,86-4,68; dla eksploracji w głąb: 3,78-4,55), podejmowania zobowiązań (3,96-4,48) oraz identyfikacji ze zobowiązaniem (4,08-4,54). U wszystkich uczniów nieco niższy, ale też podobny był poziom eksploracji ruminacyjnej (3,04-3,71).

Różnice między uczniami różnych rodzajów szkół pojawiają się w II semestrze klasy II (T4), ale dotyczą jedynie natężenia eksploracji adaptacyjnej, która jest istotnie wyższa u uczniów liceum niż u ich kolegów z technikum i zasadniczych szkół zawodowych, i tak dla eksploracji wszerz mamy następujący układ wyników: LO (4,68) > ZSZ (3,89) dla $p = 0,002$ oraz LO (4,68) > TEC (4,14) dla $p = 0,014$, a dla eksploracji w głąb: LO (4,55) > ZSZ (3,96) dla $p = 0,024$ oraz LO (4,55) > TEC (4,11) dla $p = 0,043$. W zakresie poziomu eksploracji ruminalnej oraz podejmowania i identyfikacji ze zobowiązaniami uczniowie trzech rodzajów szkół nie różnią się istotnie. Zatem w II semestrze klasy II u uczniów liceum istotnie częstsze są działania poszukiwawcze, zarówno o charakterze orientacyjnym (eksploracja wszerz), jak i analitycznym (eksploracja w głąb).

Największe różnice między uczniami z różnych szkół wystąpiły w I semestrze klasy III (T5). Uczniowie liceum cechowali się wyższym poziomem eksploracji wszerz niż uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (odpowiednio: 4,51 i 3,97; $p = 0,06$), wyższym poziomem eksploracji w głąb niż uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (4,49 i 3,78; $p = 0,01$) i technikum (4,49 i 4,04; $p = 0,043$), niższym niż uczniowie zasadniczych szkół zawodowych poziomem eksploracji ruminalnej (3,13 i 3,74; $p = 0,053$) oraz nieznacznie wyższym poziomem identyfikacji ze zobowiązaniami niż uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (4,54 i 4,08; $p = 0,094$) i technikum (4,54 i 4,11; $p = 0,065$). Jednak pod koniec klasy III (T6) już żadne różnice między uczniami z różnych szkół nie były statystycznie istotne.

W drugim kroku przeprowadzono analizę zmian w natężeniu wymiarów rozwoju tożsamości uczniów w każdym rodzaju szkoły oddzielnie. Wyniki tej analizy pokazały, iż tylko jeden z wymiarów, a mianowicie eksploracja ruminalna, ulegał istotnym, choć niewielkim zmianom w trakcie trzech lat badań, czyli sześciu semestrów nauki ($F = 2,31$; $p = 0,050$; $\eta^2 = 0,025$), i że zmiany te były powiązane istotnie, choć słabo, z rodzajem szkoły ($F = 2,12$; $p = 0,027$; $\eta^2 = 0,045$).

Szczegółowa analiza charakteru zmian, jakie zaszły u uczniów z każdego rodzaju szkoły, pokazała pewne różnice w ich dynamice. Ani u uczniów zasadniczych szkół zawodowych, ani technikum nie zaobserwowano w ciągu trzech lat istotnych zmian w zakresie poziomu natężenia eksploracji wszerz i eksploracji w głąb. W obu grupach wystąpił natomiast istotny spadek poziomu podejmowania zobowiązań między pomiarem pierwszym (początek klasy I) a piątym (początek klasy III): u uczniów ZSZ spadek z 4,48 do 3,99 ($p = 0,024$), a u uczniów TEC z 4,20 do 3,92 ($p = 0,033$). W obu grupach spadł też istotnie i w podobnym przedziale poziom identyfikacji ze zobowiązaniem, i tak: w grupie ZSZ z 4,43 pod koniec klasy I do 4,08 na początku klasy III ($p = 0,032$), a w grupie TEC z 4,44 na początku klasy I do 4,11 na początku

klasy III ($p = 0,016$). Poziom eksploracji ruminacyjnej w obu grupach nieznacznie, ale systematycznie wzrastał od początku klasy I aż do początku klasy III (dla ZSZ z 3,19 do 3,74; $p = 0,014$ i dla TEC z 3,21 do 3,51; $p = 0,029$), po czym istotnie obniżył się w ZSZ z 3,74 do 3,28 ($p = 0,014$), a w TEC pozostał na podobnym poziomie ($T5 = 3,51$, $T6 = 3,37$; różnica statystycznie nieistotna).

W obu grupach uczniów szkół o profilu zawodowym zmiany były niewielkie, a te które zaobserwowano, nie miały charakteru pozytywnego. Przez trzy lata nie było wyraźnych zmian w zakresie działań eksploracyjnych, których celem jest przecież dostarczanie doświadczeń stanowiących budulec tożsamości, systematycznie wzrastał poziom niekorzystnej eksploracji ruminacyjnej, a spadał poziom zachowań związanych z podejmowaniem i realizacją zobowiązań. Wszystkie te zmiany świadczą o tym, iż uczniowie utknęli w fazie przedmoratoryjnej bądź moratoryjnej, a zatem nie kończyli szkoły ponadgimnazjalnej z w jakikolwiek sposób rozwiązany kryzysem tożsamości.

Odmienny jest obraz uczniów szkoły o profilu ogólnym – liceum. Tutaj zmian jest znacznie więcej, a ich dynamika jest większa. W przeciwieństwie do obu grup uczniów szkół o profilu zawodowym, u których nieliczne zmiany dotyczyły rosnącej eksploracji ruminacyjnej oraz kurczenia się sfery podejmowania i realizacji zobowiązań, tutaj zmiany dotyczyły sfery zachowań eksploracyjnych, a zupełnie nie przejawiały się w sferach związanych ze zobowiązaniami. Cechą charakterystyczną tej grupy jest stopniowy wzrost natężenia eksploracji wszerek od początku klasy I aż do końca klasy II (wzrost z 4,31 w $T1$ do 4,68 w $T4$; $p = 0,040$) i potem spadek tego natężenia (do 4,25 w $T6$; $p = 0,007$). Jednocześnie zaobserwowano ustabilizowany poziom eksploracji w głąb w tym samym czasie i także jej niewielki, ale istotny spadek w klasie III (z 4,50 w $T5$ do 4,16 w $T6$; $p = 0,026$). Są to zmiany pozytywne, bo polegające na poszerzaniu pól eksploracji (eksploracja wszerek) i utrzymaniu poziomu eksploracji w głąb na podobnym, wysokim poziomie przez prawie cały czas nauki. Nie towarzyszył jednak tym korzystnym zmianom wzrost zachowań związanych ze zobowiązaniami, chociaż w przypadku identyfikacji ze zobowiązaniem zaobserwowano słabą tendencję wzrostową między pomiarem czwartym a piątym (z 4,48 do 4,54), tj. przy przejściu z klasy II do III, ale potem niewielki spadek pod koniec klasy III (z 4,54 do 4,28).

Porównanie charakteru zmian pokazuje, iż u uczniów szkół ponadgimnazjalnych o ukierunkowaniu zawodowym zmiany dotyczyły sfery zobowiązań, a u uczniów szkół o profilu ogólnym – sfery eksploracji. Poziom eksploracji ruminacyjnej, podobny u wszystkich uczniów w klasie I i II, wzrósł istotnie w I semestrze klasy III u uczniów zasadniczych szkół zawodowych i technikum, a spadł u uczniów liceum, by jednak u wszystkich osiągnąć podobny poziom pod koniec klasy III.

Generalnie jednak słaba dynamika lub brak zmian – w okresie trzech lat nauki – w niektórych sferach tożsamości muszą niepokoić i kolejny raz trzeba postawić pytanie o zróżnicowanie i wartość oferty edukacyjnej i wychowawczej w badanych szkołach ponadgimnazjalnych.

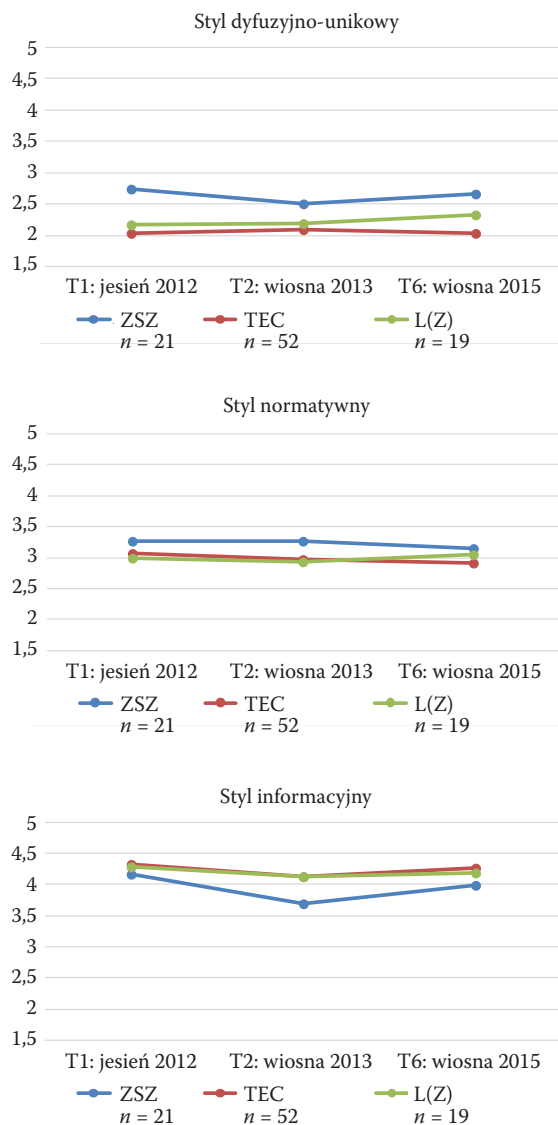
4.3. Zmiana stylu przetwarzania problemów tożsamościowych

Porównanie zmian poziomu natężenia trzech rodzajów stylu przetwarzania problemów tożsamościowych, badanych trzykrotnie, tj. na początku (T1) i pod koniec (T2) klasy I oraz pod koniec klasy III (T6), pokazuje, iż badani uczniowie najbardziej różnili się w zakresie stylu informacyjnego ($F_{ANOVA} = 7,094$; $df = 2$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,07$). W całej badanej grupie 92 uczniów jedynie w odniesieniu do tego stylu zaobserwowano istotną zmianę, a mianowicie najpierw spadek jego natężenia między początkiem a końcem nauki w klasie I (z 4,28 do 4,02; $p < 0,001$), a potem niewielki wzrost między końcem nauki w klasie I a końcem nauki w klasie III (z 4,02 do 4,17; $p = 0,044$). Nie zaobserwowano istotnych zmian ani w natężeniu stylu normatywnego (T1 = 3,09; T2 = 3,04; T6 = 3,00), ani stylu dyfuzyjno-unikowego (T1 = 2,23; T2 = 2,21; T6 = 2,24).

Kolejnym krokiem było sprawdzenie, czy i jakie różnice występują między uczniami z trzech rodzajów szkół ponadgimnazjalnych oddzielnie w trzech kolejnych pomiarach (por. rysunek 10). W każdym pomiarze styl normatywny był na podobnym poziomie u uczniów wszystkich rodzajów szkół – zasadniczych zawodowych, technikum i liceum: w T1 – odpowiednio: 3,26; 3,06; 2,99; w T2 – 3,27; 2,99; 2,93; w T6 – 3,14; 2,92; 3,04. Styl informacyjny był na podobnym poziomie u wszystkich uczniów w pomiarze pierwszym i ostatnim. W pomiarze drugim, wykonanym pod koniec klasy I, uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (3,70) cechowali się istotnie niższym jego natężeniem niż uczniowie technikum (4,11; $p = 0,014$) i liceum (4,12; $p = 0,043$). Największe różnice, związane z rodzajem szkoły odnosiły się do stylu dyfuzyjno-unikowego ($F_{ANOVA} = 9,141$; $df = 2$; $p < 0,001$). W pomiarze na początku klasy I uczniowie zasadniczych szkół zawodowych cechowali się zdecydowanie większym nasileniem tego stylu (2,74) w stosunku do uczniów technikum (2,04; $p = 0,001$) i liceum (2,17; $p = 0,020$). Tendencja ta utrzymała się także w pomiarze drugim pod koniec klasy I (ZSZ = 2,50; TEC = 2,10 i LIC = 2,20; istotna była jedynie różnica między ZSZ i TEC $p = 0,023$) oraz pod koniec klasy III (ZSZ = 2,67; TEC = 2,04 i LIC = 2,32); dla ZSZ i TEC $p = 0,001$; dla ZSZ i LIC $p = 0,063$; dla TEC i LIC $p = 0,087$).

Zatem w pierwszym i drugim pomiarze, tj. na początku i pod koniec klasy I mamy taki sam układ wyników dotyczących natężenia stylu dyfuzyjno-uni-

kowego: $ZSZ > [TEC = LIC]$, czyli jego najwyższe nasilenie charakteryzuje uczniów szkół zasadniczych, a istotnie niższe i podobne uczniów technikum i liceum. Pod koniec nauki w klasie III następuje jedna zmiana: $ZSZ > LO > TEC$, czyli nadal uczniowie szkół zasadniczych mają najwyższe wyniki (2,67),



Rysunek 10. Profile zmian (w okresie trzech lat) natężenia trzech stylów tożsamości u uczniów trzech rodzajów szkół ponadgimnazjalnych (T1, T2, T6: momenty pomiaru)

ale znika podobieństwo między uczniami liceum (2,32) i technikum (2,04). Ci ostatni mają najniższy poziom natężenia tego nieadaptacyjnego stylu.

Dyfuzyjno-unikowy – najmniej dojrzały – styl przetwarzania problemów tożsamościowych cechował, w podobnym nasileniu, przede wszystkich uczniów zasadniczych szkół zawodowych, i to przez cały czas trzyletniej nauki. Nie zaobserwowano też żadnych istotnych zmian pod względem spadku nasilenia tego stylu ani u uczniów technikum, ani liceum, podobnie jak w odniesieniu do stylu normatywnego. Umiarkowane jego nasilenie utrzymywało się przez trzy lata u wszystkich uczniów, czyli niezależnie od rodzaju szkoły, na tym samym poziomie.

Zmiany w okresie trzech lat zaobserwowano jedynie w przypadku natężenia stylu informacyjnego. Dotyczyły one tylko uczniów szkół o profilu zawodowym. Uczniowie szkół zasadniczych, rozpoczynając naukę w klasie I, charakteryzowali się stosunkowo wysokim natężeniem tego stylu (4,17 na skali 1-5), jednak już pod koniec pierwszego roku nauki zaobserwowano istotny spadek do poziomu niskiego (3,70; $p < 0,001$), a pod koniec nauki w klasie III – niewielki wzrost (do 3,98; $p = 0,065$). Podobną tendencję zaobserwowano u uczniów technikum, a mianowicie wysoki poziom w momencie rozpoczęcia nauki w klasie I (4,32 i to podobny jak u uczniów liceum – 4,29), potem istotny spadek pod koniec klasy I (4,12; $p = 0,016$) i niewielka tendencja wzrostowa pod koniec klasy III (4,26, choć różnica T2-T6 jest statystycznie nieistotna: $p = 0,137$). W grupie uczniów liceum natężenie stylu informacyjnego utrzymywało się na podobnie wysokim poziomie od początku klasy I do końca nauki w klasie III (T1 = 4,29; T2 = 4,12; T6 = 4,18; różnice statystycznie nieistotne).

Uzyskane wyniki wskazują na to, iż najmniej korzystne środowisko dla rozwoju tożsamości zostało stworzone uczniom zasadniczych szkół zawodowych. Przez trzy lata nie zmniejszyło się u nich natężenie stylu normatywnego i dyfuzyjno-unikowego, a natężenie stylu informacyjnego, najbardziej korzystnego, po znacznym spadku pod koniec klasy I nie osiągnęło pod koniec klasy III nawet poziomu wyjściowego w momencie rozpoczynania nauki w klasie I.

4.4. Zmiana natężenia poczucia wstydu, winy i dumy

Ciekawe są wyniki analiz podłużnych dotyczących zmian w poziomie natężenia trzech badanych emocji samoświadomościowych: poczucia dumy, wstydu i winy. Badanie każdej z nich przeprowadzono sześciokrotnie, czyli co semestr w każdej kolejnej klasie I, II i III. Rysunek 11 ujawnia dwie interesujące tendencje. Pierwsza pokazuje przejście od zróżnicowania wyników ze względu na rodzaj szkoły w pomiarach początkowych (klasa I) do ich znacznego upodob-

nienia się w pomiarach końcowych (klasa III). Druga tendencja pokazuje spadek natężenia wszystkich trzech badanych emocji, i to największy u uczniów liceum. W sposób szczególnie spadek ten dotyczy poczucia dumy.

Zatem niezależnie od tego, na jakim poziomie było u uczniów poczucie dumy, wstydu i winy w momencie rozpoczęcia nauki w nowej szkole, pod koniec nauki w klasie III większość z nich uzyskała wyniki bardzo do siebie podobne, i to albo znacznie niższe niż na początku nauki, albo podobne, ale nie wyższe.

W analizach szukano odpowiedzi na pytanie o czynniki różnicujące wyniki – rolę pomiaru (dynamika zmian w czasie trzech lat), rodzaju szkoły (zasadnicza zawodowa: $n = 21$; technikum: $n = 52$; liceum: $n = 19$) oraz interakcji pomiaru i rodzaju szkoły. Jeśli chodzi o zmiany w okresie trzech lat (istotność czynnika „pomiar”), to zastosowana analiza wariancji pokazała, że istotne zmiany dotyczyły wszystkich trzech badanych emocji, przy czym w największym stopniu spadek dotyczył poczucia dumy ($F = 13,79$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,13$), w nieco mniejszym poczucia winy ($F = 6,30$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,07$), a w najmniejszym poczucia wstydu ($F = 2,0$; $p = 0,099$; $\eta^2 = 0,02$). Zmiany te miały inną dynamikę w przypadku każdej z badanych emocji (tabela 10).

Tabela 10. Dynamika zmian natężenia poczucia dumy, winy i wstydu ($n = 92$)

Pomiar	T1		T2		T3		T4		T5		T6
Klasa	I				II				III		
Semestr	I		II		I		II		I		II
Poczucie dumy	3,41	=	3,48	>	3,01	=	3,07	=	3,13	=	3,14
	n.i.		0,001		n.i.		n.i.		n.i.		
Poczucie winy	2,74	=	2,74	>	2,59	=	2,57	=	2,54	>	2,43
	n.i.		0,007		n.i.		n.i.		0,098		
Poczucie wstydu	2,28	=	2,27	=	2,23	>	2,15	<	2,22	>	2,15
	n.i.		n.i.		0,060		0,071		0,064		

Rodzaj szkoły miał odmienne znaczenie w zależności od rodzaju emocji. W przypadku wstydu jedynie w pomiarze drugim (T2) rodzaj szkoły nieznacznie różnicował wyniki. Uczniowie liceum cechowali się wyższym natężeniem poczucia wstydu niż uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (odpowiednio: 2,52 i 2,13; $p = 0,085$). W pozostałych pomiarach uczniowie z różnych szkół nie różnili się natężeniem tej emocji.

Różnice w natężeniu poczucia winy w zależności od rodzaju szkoły dotyczyły pierwszych czterech pomiarów – gdy uczniowie byli w klasie I i II. W każdym przypadku były to istotne różnice między uczniami zasadniczych szkół zawodowych i liceum, przy czym tych ostatnich charakteryzował wyższy

poziom poczucia winy niż tych pierwszych (T1: 3,07 i 2,43; $p = 0,007$; T2: 3,06 i 2,43; $p = 0,004$; T3: 2,79 i 2,39; $p = 0,081$; T4: 2,77 i 2,29; $p = 0,057$).

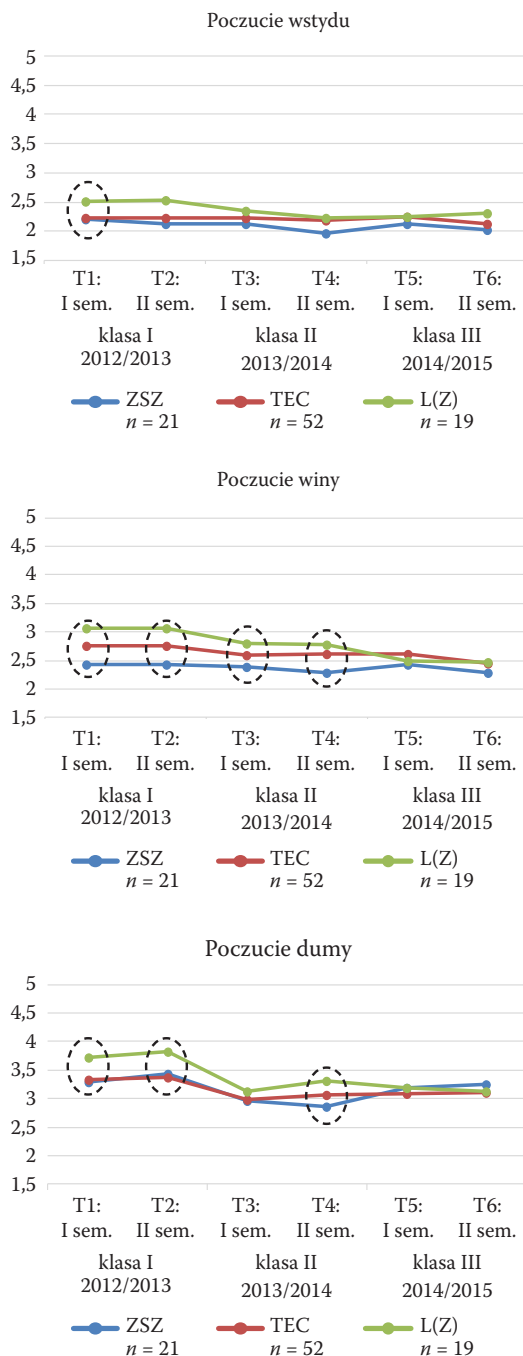
W odniesieniu do poczucia dumy różnice między uczniami z różnych rodzajów szkół zaobserwowano jedynie w pierwszym i drugim pomiarze, czyli w klasie I oraz pod koniec klasy II (T4). Poczucie dumy zarówno na początku, jak i pod koniec klasy I było silniejsze u uczniów liceum niż uczniów szkół o profilu zawodowym (T1: LIC = 3,72; TEC = 3,34; ZSZ = 3,29; p dla LO i ZSZ = 0,062, dla LIC i TEC = 0,055; T2: LIC = 3,82; TEC = 3,37; ZSZ = 3,43; p dla LO i ZSZ = 0,076, dla LIC i TEC = 0,017). Z kolei w pomiarze czwartym – pod koniec klasy II – różnica ($p = 0,074$) dotyczyła uczniów liceum (3,32) i zasadniczych szkół zawodowych (2,86).

W klasie III, i to w obu pomiarach, nie ma żadnych istotnych różnic między uczniami różnych rodzajów szkół pod względem żadnej z trzech badanych emocji samoświadomościowych.

Na koniec przeanalizowano dynamikę zmian wyników uczniów dla każdej szkoły oddzielnie. Poczucie wstydu było stabilne (płaskie profile na rysunku 11) w okresie trzech lat zarówno u uczniów zasadniczych szkół zawodowych, jak i technikum. U uczniów liceum poczucie wstydu, wyższe niż u pozostałych uczniów w klasie I, istotnie obniżyło się pod koniec klasy II (T1: 2,51; T2: 2,52 i T4: 2,23; $p = 0,068$ dla T1-T4 i $p = 0,044$ dla T2 i T4) i w klasie III było na podobnym poziomie jak u pozostałych uczniów.

Poczucie winy nie uległo istotnym zmianom w okresie trzech lat jedynie u uczniów zasadniczych szkół zawodowych. U uczniów technikum i liceum zmniejszało się w kolejnych pomiarach. U uczniów technikum poczucie winy obniżyło się istotnie na początku klasy II (z 2,75 w T2 do 2,59 w T3; $p = 0,022$) oraz ponownie po I semestrze w klasie III (z 2,61 w T5 do 2,46 w T6; $p = 0,035$). Natomiast u uczniów liceum poczucie winy obniżyło się istotnie na początku klasy II (z 3,06 w T2 do 2,79 w T3; $p = 0,020$) i na początku klasy III (z 2,77 w T4 do 2,49 w T5; $p = 0,049$).

Poczucie dumy zmniejszyło się istotnie niezależnie od rodzaju szkoły, a zmiany te miały podobną dynamikę. U wszystkich uczniów spadło poczucie dumy i już na początku klasy II było istotnie niższe niż pod koniec klasy I (ZSZ: spadek z 3,42 do 2,97; $p = 0,004$; TEC: spadek z 3,37 do 2,99; $p < 0,001$; LIC: spadek z 3,82 do 3,13; $p < 0,001$). U uczniów technikum i liceum do końca nauki w klasie III nie zanotowano już istotnych zmian w natężeniu poczucia dumy. U uczniów zasadniczych szkół zawodowych zanotowano istotny wzrost poczucia dumy na początku klasy III (wzrost z 2,86 do 3,19; $p = 0,014$). Na początku klasy I uczniowie liceum mieli istotnie wyższe poczucie dumy niż ich koledzy ze szkół o profilu zawodowym (T1: LIC = 3,72; TEC = 3,34; ZSZ = 3,29; p dla LO i ZSZ = 0,062, dla LIC i TEC = 0,055), natomiast pod koniec



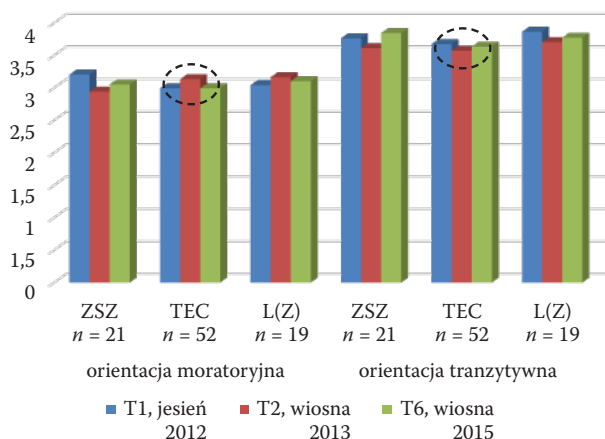
Rysunek 11. Profile zmian (w okresie trzech lat) natężenia poczucia wstydu, winy i dumy u uczniów trzech rodzajów szkół ponadgimnazjalnych (T1-T6: momenty pomiaru)

nauki w klasie III żadne różnice pod tym względem nie były już istotne. Rysunek 11 pokazuje, iż w trakcie trzech lat nauki poczucie dumy najbardziej obniżyło się u uczniów liceum.

4.5. Zmiana orientacji życiowej i typu partycypacji społecznej

Orientacja życiowa jest ważnym wyznacznikiem tego, jakie rodzaje działań, z jakim nastawieniem i w jakiej perspektywie czasowej podejmuje jednostka. Okres trzech lat nauki w szkole ponadgimnazjalnej to z jednej strony czas kończenia zadań rozwojowych etapu dzieciństwa i wypełniania zadań etapu dorastania, co może wiązać się z dominacją orientacji moratoryjnej, a z drugiej – czas przygotowywania się do podejmowania zadań typowych dla dorosłości, co może uruchamiać i wzmacniać orientację tranzytywną. W każdym razie trzy lata to wystarczająco długi czas, by oczekiwać zmiany dominanty – z orientacji moratoryjnej na tranzytywną. Analiza uzyskanych wyników nie pokazuje jednak takiej tendencji.

Natężenie obu orientacji poddano badaniom trzykrotnie – na początku (T1) i pod koniec (T2) pierwszego roku nauki w nowej szkole oraz pod koniec klasy III (T6). W każdym pomiarze poziom orientacji tranzytywnej był niewiele, ale istotnie wyższy niż orientacji moratoryjnej, i to niezależnie od rodzaju szkoły. Okazało się także, iż natężenie żadnej z dwóch badanych orientacji nie uległo w tym czasie istotnym zmianom. Dotyczyło to uczniów we wszystkich trzech porównywanych rodzajach szkół (rysunek 12).



Rysunek 12. Profile zmian (w okresie trzech lat) natężenia orientacji moratoryjnej i tranzytywnej u uczniów trzech rodzajów szkół ponadgimnazjalnych (T1, T2, T6: momenty pomiaru)

Oznacza to, że (1) uczniowie różnych szkół ponadgimnazjalnych rozpoczęli naukę w klasie I i kończyli ją w klasie III z podobnym poziomem zarówno orientacji matoryjnej, jak i tranzytywnej (czynnik „szkoła” nie różnicował wyników ani w klasie I, ani w klasie III), (2) u wszystkich orientacja matoryjna była nieznacznie, ale istotnie niższa niż tranzytywna, czyli uczniowie byli od początku nauki w nowej szkole nastawieni raczej prospektywnie niż na „tu i teraz”, co może oznaczać, iż mieli już sprecyzowane plany na najbliższą przyszłość i wybór danego rodzaju szkoły po ukończeniu gimnazjum był częścią tego planu, (3) poziom obu rodzajów orientacji życiowej był stabilny w okresie trzech lat nauki (ani czynnik „czas”, ani interakcja „rodzaj szkoły $\times$ czas” nie różnicowały wyników).

Zauważono jednak słabą tendencję do zmiany natężenia obu orientacji życiowych, ale z uwagi na małą liczebność badanych grup nie przekroczyła ona progu statystycznej istotności. Tendencja ta – do niewielkiego wzrostu natężenia orientacji matoryjnej (z 2,99 do 3,13; $n = 52$; $p = 0,074$) i jednocześnie niewielkiego spadku orientacji tranzytywnej (z 3,67 do 3,37; $n = 52$; $p = 0,084$) pod koniec klasy I, a potem odwrotnie, czyli do niewielkiego spadku natężenia orientacji matoryjnej (z 3,13 do 2,99; $p = 0,074$) i jednocześnie niewielkiego wzrostu orientacji tranzytywnej (z 3,57 do 3,63; $p = 0,092$) pod koniec klasy III – była wyraźna jedynie u uczniów technikum (najliczniejszej z porównywanych podgrup). W dwóch pozostałych, mało licznych grupach (19 i 21 uczniów) różnice zauważone między kolejnymi pomiarami nie były statystycznie istotne.

Ponieważ na podstawie natężenia obu rodzajów orientacji życiowych można wyznaczyć typ partycypacji społecznej, postanowiono sprawdzić dodatkowo, czy zmianie uległa przynależność uczniów do czterech typów: integracyjnego, asymilacyjnego, segregacyjnego bądź marginalizacyjnego. Rysunek 13 pokazuje profil (natężenie obu orientacji życiowych – matoryjnej i tranzytywnej) każdego z czterech wyodrębnionych typów partycypacji społecznej oraz procent uczniów zaliczonych do każdego typu w pomiarze początkowym (T1) i końcowym (T6).

Zmiany, jakie zaszły w okresie trzech lat nauki były statystycznie istotne ($\chi^2(9) = 35,61$; $p < 0,001$; $V\text{-Craméra} = 0,36$), ale dotyczyły jedynie dwóch typów. Liczba uczniów zaliczonych do typu segregacyjnego (wysoki poziom orientacji matoryjnej i niski tranzytywnej) zmniejszyła się z 20% do 8%. Druga znacząca zmiana to wzrost liczby uczniów o typie asymilacyjnym (niski poziom orientacji matoryjnej i wysoki tranzytywnej) z 23% do 38%.

Z tabeli 11 wynika, że aż 48% uczniów o typie marginalizacyjnym, który cechuje niskie natężenie obu orientacji życiowych, na początku klasy I, nadal się nim cechowało pod koniec klasy III. U drugiej połowy zaobserwowano

Tabela 11. Zmiana typu partycypacji społecznej między pomiarem pierwszym i ostatnim (w okresie trzech lat) ($n = 93$)

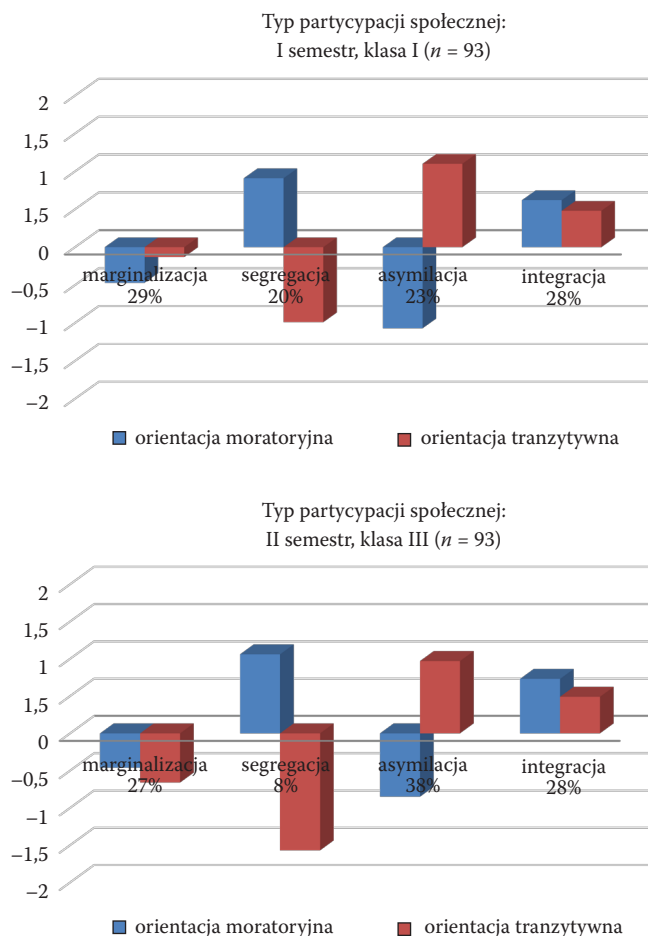
Typ partycypacji: pomiar T1	Typ partycypacji: pomiar T6				Razem
	marginalizacja	segregacja	asymilacja	integracja	
Marginalizacja OM- OT-	$n = 13$ 48,1%	$n = 1$ 3,7%	$n = 9$ 33,3%	$n = 4$ 14,8%	$n = 27$ 100%
Segregacja OM+ OT-	$n = 5$ 26,3%	$n = 4$ 21,1%	$n = 4$ 21,1%	$n = 6$ 31,6%	$n = 19$ 100%
Asymilacja OM- OT+	$n = 3$ 14,3%	$n = 0$	$n = 16$ 76,2%	$n = 2$ 9,5%	$n = 21$ 100%
Integracja OM+ OT+	$n = 4$ 15,4%	$n = 2$ 7,7%	$n = 6$ 23,1%	$n = 14$ 53,8%	$n = 26$ 100%
Razem	$n = 25$ 26, 9%	$n = 7$ 7,5%	$n = 35$ 37,6%	$n = 26$ 28%	$n = 93$ 100%

zmiany progresywne, mianowicie 9 uczniów (33% tej grupy) przeszło do grupy o typie asymilacyjnym (wzrosło u nich natężenie orientacji tranzytywnej), a 4 uczniów (15%) – do grupy o typie integracyjnym (wzrosło u nich natężenie obu orientacji). Spośród 19 uczniów o typie segregacyjnym (wyższe natężenie orientacji moratoryjnej, a niższe tranzytywnej) w pomiarze początkowym jedynie 4 utrzymało ten pierwotny typ, a u 10 zaobserwowano zmiany progresywne. W grupie o typie asymilacyjnym ponad 3/4 uczniów utrzymało ten typ, a jedynie 3 osoby „spadły” do grupy o typie marginalizacyjnym. W czwartej grupie, o wysokim poziomie obu orientacji (typ integracyjny), nieco ponad połowa uczniów utrzymała swój pierwotny status, u 6 osób zmniejszyło się natężenie orientacji moratoryjnej i znalazły się w grupie o typie asymilacyjnym, a u 4 osób zmniejszyło się nasilenie obu orientacji (typ marginalizacyjny w pomiarze ostatnim).

Po trzech latach nauki niepokoi spora liczba uczniów (27%) o typie marginalizacyjnym, cechującym się niskim natężeniem zarówno orientacji moratoryjnej, jak i tranzytywnej, i to, że połowa z nich zaliczała się do tego typu już na początku klasy I. Analiza statystyczna pokazała, że ani w pomiarze pierwszym ($\chi^2(6) = 5,48$; $p = 0,484$), ani ostatnim ($\chi^2(6) = 3,73$; $p = 0,714$) rodzaj szkoły nie różnicował przynależności uczniów do jednego z czterech typów.

4.6. Poziom kapitału tożsamości i poczucia zadowolenia z życia u progu dorosłości

W klasie III – na początku i na końcu – zbadano poziom natężenia dwóch wskaźników kapitału tożsamości: poczucia bycia już osobą dorosłą i poczucia



Rysunek 13. Rodzaje typów partycypacji społecznej wyodrębnionych w klasie I i III ($n = 93$)

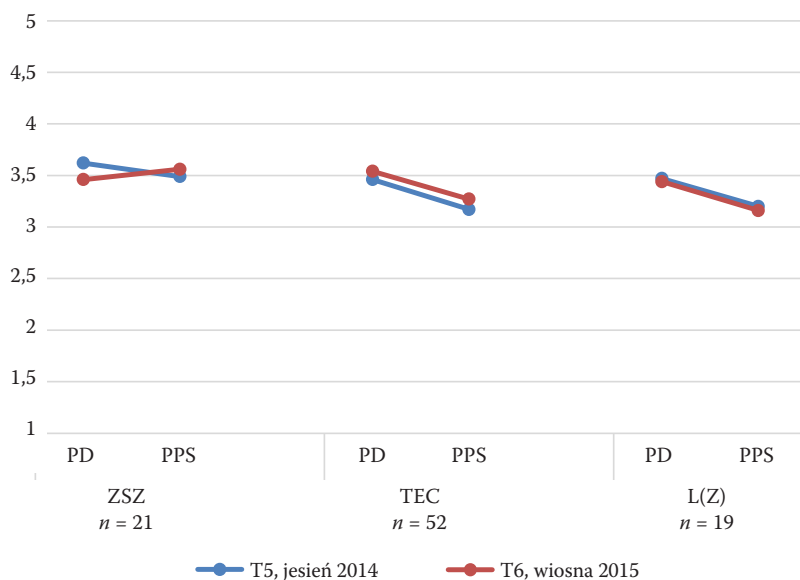
przynależności / integracji społecznej (rysunek 14). Przeprowadzone analizy pokazały, że (1) oba wskaźniki były na podobnym umiarkowanym poziomie zarówno w badaniu pierwszym, jak i drugim, (2) rodzaj szkoły ani w badaniu pierwszym, ani drugim nie był czynnikiem różnicującym wyniki, (3) w ciągu roku nie zaszła żadna istotna zmiana w natężeniu obu wskaźników.

Porównanie wartości średnich i odchyłeń standardowych pokazało, że uczniowie różnych rodzajów szkół byli bardziej do siebie podobni pod względem poczucia bycia osobą dorosłą niż poczucia przynależności społecznej. W tym drugim przypadku uczniowie technikum i liceum mieli wyniki bardzo do siebie podobne w obu pomiarach, natomiast u uczniów zasadniczych szkół zawodowych poczucie to było nieznacznie wyższe w obu pomiarach:

T5: ZSZ 3,49 ($s = 0,70$) > [TEC 3,17 ($s = 0,85$) = LIC 3,19 ($s = 0,68$)]
 $p = 0,124$ dla ZSZ i TEC; $p = 0,103$ dla ZSZ i LIC

T6: ZSZ 3,56 ($s = 0,82$) > [TEC 3,27 ($s = 0,71$) = LIC 3,16 ($s = 0,70$)]
 $p = 0,130$ dla ZSZ i TEC; $p = 0,088$ dla ZSZ i LIC.

Ta analiza wskazuje jedynie na istnienie pewnej bardzo słabej tendencji, wymagającej weryfikacji w badaniach na liczniejszych grupach uczniów.



Rysunek 14. Profile zmian (w okresie jednego roku) natężenia wskaźników kapitału tożsamości u uczniów trzech rodzajów szkół ponadgimnazjalnych (T5 i T6: momenty pomiaru)

Gdzie: PD – poczucie bycia osobą dorosłą; PPS – poczucie przynależności społecznej

4.7. Predyktory wymiarów rozwoju tożsamości oraz wskaźników kapitału tożsamości i zadowolenia z życia

Ostatnim krokiem w analizie wyników grupy uczniów badanych sześciokrotnie była odpowiedź na pytanie, czy na podstawie wyników z pomiaru pierwszego, przeprowadzonego na początku nauki w nowej szkole, można przewidywać, jakie będą ich charakterystyki w zakresie wymiarów rozwoju tożsamości, wskaźników kapitału tożsamości i poczucia zadowolenia z życia pod koniec nauki w klasie III. Wskazanie takich predyktorów to jednocześnie wskazanie obszarów pracy wychowawczej z uczniami.

W tym celu trzykrotnie zastosowano analizę regresji wielokrotnej. Jako predyktory natury poznawczej wprowadzono do modelu trzy style przetwarzania problemów tożsamościowych, jako predyktory natury emocjonalnej cztery zmienne, w tym trzy rodzaje emocji samoświadomościowych (nasilenie poczucia wstydu, winy i dumy) i ogólny wskaźnik doświadczania trudności w regulacji emocji, a jako predyktory natury społecznej – dwa rodzaje orientacji życiowej (moratoryjną i tranzytywną). Zmiennymi zależnymi w pierwszej analizie było pięć wymiarów rozwoju tożsamości (tabela 12), w drugiej – dwa wskaźniki kapitału tożsamości (tabela 13), a w trzeciej – jeden ogólny wskaźnik zadowolenia z życia (tabela 13).

Wyniki wszystkich trzech analiz pokazują, że spośród dziewięciu czynników traktowanych jako predyktory żaden nie okazał się istotny dla wszystkich trzech grup czynników ujętych jako zmienne zależne (rysunek 15). Te, które okazały się istotne, były powiązane ze zmiennymi zależnymi – efektami rozwoju w okresie trzech lat nauki – na podobnym, ale dość niskim poziomie. Najsilniejsze związki dotyczyły informacyjnego stylu przetwarzania problemów tożsamościowych ($R^2 = 0,17$) i nasilenia poczucia dumy ($R^2 = 0,15$) z poczuciem

Tabela 12. Rezultaty analizy regresji: wymiary rozwoju tożsamości jako zmienne zależne ($n = 92$): analiza I

Predyktory [t1]	Zmienne zależne: wymiary rozwoju tożsamości [t6]				
	eksploracja wszerz	eksploracja w głąb	eksploracja ruminacyjna	podjęcie zobowiąz.	identyfikacja ze zobowiąz.
Styl dyfuzyjno-unikowy	0,03	0,03	0,05	-0,01	-0,09
Styl normatywny	0,08	0,01	-0,04	0,13	0,05
Styl informacyjny	0,24*	0,30**	0,01	0,17	0,24*
MODEL	$F = 2,26+$ $R^2 = 0,07$	$F = 2,28+$ $R^2 = 0,10$	$F = 0,63$ $R^2 = 0,03$	$F = 1,44$ $R^2 = 0,06$	$F = 1,95$ $R^2 = 0,08$
Trudności w regulacji emocji	0,16	0,05	0,12	0,07	0,02
Poczucie wstydu	0,13	0,14	0,12	-0,07	0,01
Poczucie winy	-0,19	-0,08	0,01	-0,16	-0,16
Poczucie dumy	0,09	0,08	-0,09	0,16	0,28*
MODEL	$F = 0,86$ $R^2 = 0,05$	$F = 0,46$ $R^2 = 0,03$	$F = 1,45$ $R^2 = 0,08$	$F = 1,46$ $R^2 = 0,08$	$F = 2,21+$ $R^2 = 0,11$
Orientacja moratoryjna	0,08	-0,02	-0,05	0,05	0,05
Orientacja tranzytywna	0,05	0,10	-0,21	0,23	0,33**
MODEL	$F = 0,38$ $R^2 = 0,01$	$F = 0,52$ $R^2 = 0,02$	$F = 1,97$ $R^2 = 0,03$	$F = 1,78$ $R^2 = 0,06$	$F = 3,29^*$ $R^2 = 0,10$

Gdzie: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

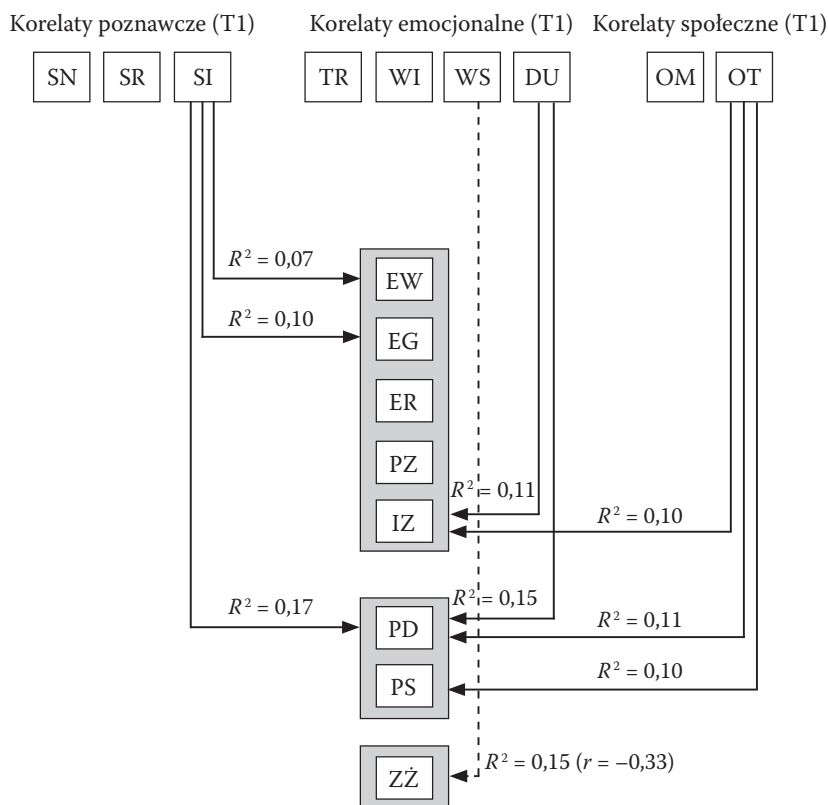
Tabela 13. Rezultaty analizy regresji: wymiary kapitału tożsamości jako zmienne zależne ($n = 92$): analiza II i III

Predyktory [t1]	Zmienne zależne		
	wymiary kapitału tożsamości [t6]		zadowolenia z życia [t6]
	tożsamość osoby dorosłej	integracja ze społecznością	
	Analiza II		Analiza III
Styl dyfuzyjno-unikowy	0,04	0,50	0,01
Styl normatywny	-0,09	-0,21	0,13
Styl informacyjny	0,40***	0,23	0,13
MODEL	$F = 4,43^{**}$ $R^2 = 0,17$	$F = 1,49$ $R^2 = 0,07$	$F = 0,85$ $R^2 = 0,04$
Trudności w regulacji emocji	-0,20	0,01	0,18
Poczucie wstydu	0,02	-0,02	-0,33*
Poczucie winy	-0,08	-0,13	-0,03
Poczucie dumy	0,28**	0,07	0,23
MODEL	$F = 2,99^*$ $R^2 = 0,15$	$F = 0,67$ $R^2 = 0,04$	$F = 3,08^*$ $R^2 = 0,15$
Orientacja moratoryjna	0,19	0,16	0,21
Orientacja tranzytywna	0,36**	0,34**	0,11
MODEL	$F = 3,74^*$ $R^2 = 0,11$	$F = 3,32^*$ $R^2 = 0,10$	$F = 1,03$ $R^2 = 0,03$

Gdzie: + $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

bycia osobą dorosłą oraz związku nasilenia poczucia wstydu z obniżaniem poczucia zadowolenia z życia ($R^2 = 0,15$).

Wyniki pokazują, że na podstawie tego, jak bardzo nasilony jest styl informacyjny na początku nauki w klasie I, można w pewnym stopniu przewidywać poziom eksploracji wszerek i eksploracji w głąb oraz poczucia dorosłości pod koniec klasy III. Poczucie dumy okazało się istotnym predyktorem identyfikacji z zobowiązaniami, a także poczucia dorosłości. Z kolei wyższy poziom poczucia wstydu na początku klasy I był powiązany z niższym poziomem ogólnego zadowolenia z życia pod koniec klasy III, natomiast poczucie winy ani trudności w regulacji emocji nie okazały się ważnymi czynnikami, podobnie jak moratoryjna orientacja życiowa. Natomiast początkowy – w klasie I – poziom orientacji tranzytywnej pozwala na przewidywanie poziomu identyfikacji z zobowiązaniami oraz obu wskaźników kapitału społecznego pod koniec nauki, czyli w II semestrze klasy III.



Rysunek 15. Predyktory wymiarów rozwoju tożsamości, kapitału tożsamości i zadowolenia z życia (dane z tabel 12 i 13; $n = 92$)

Wyniki te wskazują na ważne obszary pracy z uczniami u progu dorosłości. Pierwszy obszar to wzmacnianie ich kompetencji poznawczych (stylu informacyjnego), drugi to wzmacnianie zadowolenia z siebie i swoich osiągnięć (poczucie dumy) oraz obniżanie poczucia wstydu, a trzeci to kształtowanie przyszłościowej orientacji życiowej (orientacja tranzytywna).

5. Podsumowanie

Porównanie tego, z jakimi statusami tożsamości uczniowie rozpoczynali naukę w analizowanym cyklu edukacji dwu- bądź trzyletnim, pokazuje, że trudno mówić o znaczących i systematycznych zmianach zarówno wśród uczniów młodszych – z klas I-II, jak i starszych – z klas II-III. Ponadto u większości spadło poczucie dumy, nie wzrosła tranzytywna orientacja życiowa, nie wzmocnił się

też najbardziej korzystny dla procesu formowania się tożsamości informacyjny styl przetwarzania problemów tożsamościowych.

Badane grupy uczniów były wewnętrznie bardzo zróżnicowane, a ponieważ były mało liczne, trudno o wyciąganie daleko idących wniosków. Jednak nawet tak ograniczona analiza pokazuje, że środowisko szkolne większości z nich, a szczególnie uczniom zasadniczych szkół zawodowych, nie stworzyło optymalnych warunków do kształtowania się tożsamości. Część z nich roztrwoniła swój psychologiczny kapitał, z jakim rozpoczynała naukę w klasie I, a u części zaszły znaczące zmiany regresywne.

ZAKOŃCZENIE



Przeprowadzone badania dostarczyły wielu cennych informacji, pozwalających na dokonanie charakterystyki psychologicznego funkcjonowania uczniów szkół ponadgimnazjalnych, czyli osób kończących etap dorastania i stojących u progu dorosłości. Zastosowany plan badawczy umożliwiał dokonanie kilku rodzajów prostych i złożonych porównań poprzecznych (różne grupy wiekowe badane w tym samym czasie), ukośnych (różne grupy osób w tym samym wieku badane w różnym czasie) oraz podłużnych (te same grupy wiekowe badane w różnym czasie) (por. Shaie i Strother, 1968). Analizę wyników przeprowadzono na kilku poziomach, aby potem porównać ich efekty i dopiero na tej podstawie formułować wnioski i wskazówki dla praktyki edukacyjnej.

1. Najważniejsze wnioski z badań

1.1. Wnioski z porównań poprzecznych

Analizom poddano (por. rozdział 5) najpierw oddzielnie sześć zbiorów wyników uzyskanych od uczniów wszystkich wybranych do badań szkół (tabela 1). Było tych zbiorów sześć, gdyż badania przeprowadzono w każdej szkole sześć razy w okresie trzech lat nauki (co semestr). W badaniach uczestniczyli za każdym razem uczniowie wszystkich klas danej szkoły, niezależnie od tego, czy byli badani wcześniej czy dopiero po raz pierwszy, ale tylko ci, którzy wyrazili zgodę na udział w nich. W przypadku uczniów niepełnoletnich zgodę musieli wyrazić także ich rodzice.

W każdym z sześciu etapów zastosowano kwestionariusz DIDS/PL i na podstawie jego wyników ustalano poziom natężenia pięciu wymiarów rozwoju tożsamości i rodzaj statusu (postać) tożsamości. Drugim narzędziem zasto-

Tabela 1. Liczba uczniów badanych w etapach 1-6
(podstawa porównań poprzecznych)

Czas / etap badań	2012 jesień	2013 wiosna	2013 jesień	2014 wiosna	2014 jesień	2015 wiosna
	etap 1	etap 2	etap 3	etap 4	etap 5	etap 6
Klasa I	310	408	896	772	815	620
Klasa II	354	423	619	544	813	713
Klasa III	367	424	733	633	600	533
Klasa IV	2	197	162	139	186	151
n_{og}	1033	1452	2410	2088	2414	2017
% K	50,9	53,0	54,2	54,5	55,2	56,9

Uwaga: klasy I-III - w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach, liceach działających w ramach zespołów szkół zawodowych i liceach ogólnokształcących; klasy IV – tylko w technikach

sowanym także w każdym z sześciu etapów był kwestionariusz PFQ-2/PL, pozwalający na ocenę poziomu natężenia trzech złożonych emocji samoświadomościowych: poczucia wstydu, winy i dumy. Zatem tylko pod względem wyników tych dwóch kwestionariuszy można było przeprowadzić pełne porównania poprzeczne i porównać wyniki z wszystkich sześciu etapów. Pozostałe narzędzia zastosowano w niektórych etapach (tabela 2), zatem porównaniom poddano różne konfiguracje grup.

Efekty analiz przeprowadzonych oddzielnie na sześciu zbiorach wyników były następnie porównywane między sobą. Celem takich poprzecznych porównań było ustalenie, na ile wzorce powiązań między badanymi czynnikami psychologicznymi i ich profile dla wyodrębnionych podgrup uczniów o różnych statusach tożsamości są podobne, a na ile i w jakich obszarach różne (por. analiza wyników w rozdziale 5). Okazało się, że uzyskano bardzo podobny obraz analizowanych czynników w grupach badanych w kolejnych etapach.

I tak, w każdym etapie badań zaobserwowano podobnie duże wewnętrzne zróżnicowanie uczniów pod względem rodzaju statusu tożsamości. Zróżnicowanie to istotnie, choć w niewielkim stopniu, związane było z takimi czynnikami, jak:

- rodzaj szkoły (wartości współczynnika V -Craméra = 0,10-0,16; $p < 0,001$), przy czym uczniowie zasadniczych szkół zawodowych w każdym z sześciu etapów badań najrzadziej prezentowali tożsamość rozproszoną, a najczęściej – także w każdym etapie – tożsamość uformowaną; z kolei

Tabela 2. Narzędzia badawcze stosowane w etapach 1-6

Narzędzie		Etap 1	Etap 2	Etap 3	Etap 4	Etap 5	Etap 6
Wymiary rozwoju i status tożsamości		DIDS/PL	x	x	x	x	x
Korelaty poznawcze	potrzeba poznawczego domknięcia i zdecydowanie	PPD/PL	x	x			x
	poziom prawicowego autorytaryzmu	RWA/PL					x
	style poznawczego przetwarzania problemów tożsamościowych	ISI-4/PL					x
	poczucie wstydu, winy i dumy	PFQ2/PL	x	x	x	x	x
Korelaty emocjonalne	trudności w regulacji emocji	DERS/PL	x	x	x		
	strategie regulacji emocji	ERQ/PL			x	x	
	ruminacja wstydu	SRW/PL			x	x	
	doświadczenie dysocjacji	A-DES/PL			x	x	
Korelaty społeczne	orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej	KPS-1/S				x	x
	kapitał tożsamości	ISRI/PL	x	x	x		x
	ogólna satysfakcja z życia	SWLS/PL					x

- tożsamość moratoryjna była znacznie częstsza u uczniów liceów ogólnokształcących niż u ich rówieśników z liceów w zespołach szkół zawodowych i z techników; wyniki pokazują zatem, że większość uczniów zasadniczych szkół zawodowych (w każdym etapie badań) ma już za sobą rozwiązanie kryzysu tożsamości, podczas gdy większość uczniów liceów, szczególnie ogólnokształcących, jeszcze się z nim zмага,
- płeć uczniów (V -Craméra = 0,13-0,17; $p < 0,001$), przy czym (w etapach 3, 4, 5 i 6) u kobiet znacznie częściej niż u mężczyzn wystąpił status *ruminacyjnego moratorium*, z kolei status *przejścia* znacznie częściej charakteryzował mężczyzn, niezależne od płci okazały się natomiast dwa statusy – *niezróżnicowanie* i *osiągnięcie*,
 - wiek uczniów (klasa) okazał się czynnikiem słabo powiązanim z rodzajem statusu tożsamości i to tylko w dwóch z sześciu etapów badań – w etapie 4 i 6 (V -Craméra = 0,06 i 0,08; $p < 0,001$), można zatem sformułować wniosek, że skoro zróżnicowanie statusów tożsamości było podobne w każdej klasie, i to podobne w badaniach wykonywanych na początku roku szkolnego i pod koniec, to jest ono w nikłym stopniu

zależne od wieku, co oznacza, iż zaobserwowane różnice pod względem liczby uczniów o tym samym statusie tożsamości nie były systematycznie powiązane z wiekiem ucznia ani z momentem w edukacji (badania w I bądź II semestrze nauki w danym roku szkolnym); zaobserwowano jednak, zgodnie z oczekiwaniami, że u uczniów najmłodszych (w wieku 16-17 lat), czyli w klasie I, najczęściej występował status *rozproszonego rozproszenia* i *niezróznicowania*;

- wykształcenie matki nie było związane z przynależnością ucznia do określonego statusu tożsamości w żadnym z sześciu etapów badań, a wykształcenie ojca okazało się istotne, choć w sposób śladowy (V -Craméra = 0,07; $p < 0,01$) jedynie w etapie ostatnim.

Pośród badanych korelatów statusów tożsamości duże znaczenie miały:

- dyfuzyjno-unikowy styl przetwarzania problemów tożsamościowych, przy czym styl ten częściej charakteryzował uczniów o nieuformowanych statusach tożsamości (faza przedkryzysowa: status *rozproszonego rozproszenia* i *beztroskiego rozproszenia*),
- tranzytywna orientacja życiowa, przy czym orientacja ta była silniejsza u uczniów o już uformowanych statusach tożsamości (faza postkryzysowa: status *przejęcia* i *osiągnięcia*),
- poczucie integracji społecznej jako wskaźnik kapitału tożsamości, przy czym poczucie to było zdecydowanie silniejsze u uczniów o uformowanych statusach tożsamości (faza postkryzysowa: status *przejęcia* i *osiągnięcia*).

Ponadto czynnikami istotnie, choć słabo i nie w każdym etapie, różnicującymi uczniów o różnych statusach tożsamości okazały się:

- styl informacyjny przetwarzania problemów tożsamościowych i zdecydowanie (skala ta miała bardzo niski wskaźnik rzetelności $\alpha = 0,61$),
- poczucie wstydu i poczucie dumy, poziom ruminacji wstydu, niska świadomość emocji i trudności w identyfikowaniu emocji,
- moratoryjna orientacja życiowa, poczucie dorosłości jako wskaźnik kapitału tożsamości i poziom ogólnego zadowolenia z życia.

Najważniejsze różnice między uczniami o różnej postaci tożsamości przedstawia tabela 3. Analiza istotności różnic między grupami uczniów różniących się statusem tożsamości, wykonana w każdym etapie badań, pokazała, iż uczniowie o tożsamości uformowanej (oba statusy: *przejęcie* i *osiągnięcie*) – czyli tacy, którzy w trakcie badania znajdowali się w fazie postkryzysowej, zatem uporali się już, przynajmniej na jakiś czas, z kryzysem tożsamości – najrzadziej, w stosunku do uczniów znajdujących się w fazie przedkryzysowej, a nawet kryzysowej, posługiwali się dyfuzyjno-unikowym stylem przetwarzania problemów tożsamościowych, mieli stosunkowo wysokie poczucie dumy, ce-

Tabela 3. Charakterystyka uczniów w różnych fazach zmagania się z kryzysem tożsamości

Faza 1: przedkryzysowa tożsamość nieuformowana		Faza 2: kryzysowa tożsamość moratoryjna		Faza 3: postkryzysowa tożsamość uformowana	
często stosowany styl dyfuzyjno-unikowy		>	umiarkowanie często	>	rzadko stosowany styl dyfuzyjno-unikowy
słabe poczucie integracji ze społecznością dorosłych		<	umiarkowanie silne	<	silne poczucie integracji ze społecznością dorosłych
niskie poczucie dumy				<	wysokie poczucie dumy
słaba orientacja tranzytywna				<	silna orientacja tranzytywna
niska satysfakcja z życia				<	wysoka satysfakcja z życia

chowała ich silna orientacja tranzytywna i silne poczucie bycia zintegrowanymi ze społecznością ludzi dorosłych, a także wysokie ogólne poczucie satysfakcji z życia.

1.2. Wnioski z porównań ukośnych

Drugi etap analizy wyników (por. analiza wyników w rozdziale 6) obejmował tylko uczniów klas I, którzy w trzech kolejnych latach rozpoczynali naukę w wybranej przez siebie szkole ponadgimnazjalnej. Pytanie, na jakie poszukiwano odpowiedzi, dotyczyło tego, na ile porównywane trzy grupy uczniów w tym samym przedziale wieku 16-17 lat można traktować jako jedną grupę

Tabela 4. Liczba uczniów klas I badanych w trzech kolejnych latach (podstawa porównań ukośnych)

Grupa A rok szkolny 2012/2013				Grupa B rok szkolny 2013/2014				Grupa C rok szkolny 2014/2015			
2012 jesień		2013 wiosna		2013 jesień		2014 wiosna		2014 jesień		2015 wiosna	
etap 1		etap 2		etap 1		etap 2		etap 1		etap 2	
<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K	<i>n</i>	% K
310	60,8	408	59,8	896	55,2	772	56,4	815	56,9	620	58,8
Uczniowie badani dwukrotnie – ich wyniki poddano analizom ukośnym											
234				624				535			

wiekową, a na ile jako trzy odrębne kohorty. W pierwszym przypadku wyniki porównań trzech zbiorów wyników powinny dać takie same lub bardzo podobne rezultaty, w drugim powinny się od siebie istotnie różnić. W badaniach uczestniczyli uczniowie szkół o profilu zawodowym (w grupach A, B i C) oraz o profilu ogólnokształcącym (w grupach B i C). Tabela 4 przedstawia informacje o liczbie badanych uczniów w trzech kolejnych latach szkolnych. Analizie ukośnej poddano jedynie wyniki tych uczniów w każdej z grup A, B i C, którzy byli badani dwukrotnie – na początku i pod koniec klasy I.

Pełnych porównań ukośnych można było dokonać jedynie dla dwóch narzędzi, tj. kwestionariusza DIDS/PL (wymiary rozwoju i status tożsamości) i kwestionariusza PFQ-2/PL (poczucie wstydu, winy i dumy), podobnie jak w przypadku porównań poprzecznych.

Porównanie liczby wyodrębnionych w każdej z grup A, B i C w pierwszym etapie badania (początek nauki w klasie I) statusów tożsamości oraz liczby uczniów cechujących się tymi statusami pokazuje, że trzy porównywane grupy uczniów znacznie różnią się od siebie. Po pierwsze, w grupach A i C wyodrębniono pięć różnych statusów tożsamości, a w grupie B sześć. Po drugie, we wszystkich trzech grupach podobna była jedynie liczba uczniów o statusie *niezróżnicowania* (odpowiednio: A – 24%, B – 24%, C – 26%). Po trzecie, w każdej z grup inna była proporcja liczby uczniów znajdujących się w fazie przedkryzysowej, czyli o statusach rozproszonych, i w fazie kryzysowej, czyli o statusach moratoryjnych, w stosunku do liczby uczniów o statusach już uformowanych (faza postkryzysowa). Analiza częstości występowania różnych statusów tożsamości wskazuje zatem na duże wewnętrzne zróżnicowanie uczniów z porównywanych grup, a jednocześnie duże różnice między grupami, co pozwala wysnuć wniosek, że mamy do czynienia z trzema odrębnymi kohortami, a nie jedną grupą wiekową.

Analiza wyników uzyskanych w każdej grupie w etapie drugim (badanie pod koniec klasy I) pokazuje, że trzy porównywane grupy są bardziej do siebie podobne niż w etapie pierwszym (początek nauki w klasie I), ale nadal różnice między nimi są znaczne. We wszystkich trzech grupach bardzo podobny był jedynie procent uczniów o statusie *niezróżnicowania* (24%, 26% i 26%) i *rumi-nacyjnego moratorium* (15%, 15% i 16%).

Różnicujący statusy tożsamości wpływ rodzaju szkoły, płci, wieku i poziomu wykształcenia rodziców był niewielki i na podobnym poziomie jak w porównaniach poprzecznych, choć różny w trzech analizowanych grupach. Rodzaj szkoły był czynnikiem najbardziej istotnym, przy czym w grupie A w obu etapach badań, a w grupach B i C jedynie w etapie pierwszym (początek nauki w wybranej szkole). W grupach A i B w zasadniczych szkołach zawodowych znacznie więcej uczniów cechowało się statusem *niezróżnicowania* niż w tech-

nikach i liceach. Wyraźnie mniejsza była też liczba uczniów o statusach uformowanych w liceach ogólnokształcących w momencie startu w szkole (semestr I w roku szkolnym 2013/2014 – grupa B i 2014/2015 – grupa C) w porównaniu z pozostałymi trzema rodzajami szkół (wszystkie trzy o profilu zawodowym). Okazało się więc, że trzy kolejne roczniki uczniów klas I w podobnym wieku, i to w każdym rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej, to trzy zupełnie różne pod względem charakterystyki psychologicznej grupy.

Wykonane oddzielnie w każdej grupie uczniów klas I analizy powiązań badanych w danej grupie czynników psychologicznych z rodzajami statusów tożsamości dały podobne rezultaty jak w przypadku porównań poprzecznych. Istotnie powiązane z rodzajem statusu tożsamości okazały się: dyfuzyjno-unikowy styl przetwarzania problemów tożsamościowych ($\eta^2 = 0,25-0,27$; w porównaniach poprzecznych $0,23-0,24$), tranzytywna orientacja życiowa: ($\eta^2 = 0,22-0,30$; w porównaniach poprzecznych $0,19-0,32$) i poczucie integracji społecznej jako wskaźnik kapitału tożsamości ($\eta^2 = 0,18-0,20$; w porównaniach poprzecznych $0,22-0,23$).

1.3. Wnioski z porównań podłużnych

W trzecim kroku analizom (por. analiza wyników w rozdziale 7) poddano dwa roczniki klas I badanych przez dwa lata (cztery pomiary; klasa I → klasa II), dwa roczniki klas drugich badanych przez dwa lata (cztery pomiary; klasa II → klasa III) i jeden rocznik klas I badanych przez trzy lata (sześć pomiarów; klasa I → klasa III). Porównywane grupy uczniów nie były liczne w porównaniu do liczebności grup w analizach poprzecznych i ukośnych (tabela 5).

Analiza wyników w każdej z pięciu grup, wskazanych w tabeli 5, dotyczyła przede wszystkim zmian statusów tożsamości, jakie zaszły w czasie między

Tabela 5. Liczba uczniów w porównaniach podłużnych

Rok szkolny	Klasa	Grupa porównawcza	T1 pomiar pierwszy		T2 pomiar ostatni	
			<i>n</i>	%	<i>n</i>	% do T1
2012/2013-2013/2014	I-II	1	310	100	145	47%
	II-III	2	354	100	112	32%
2012/2013-2014/2015	I-III	3	310	100	93	30%
2013/2014-2014/2015	I-II	4	896	100	366	41%
	II-III	5	619	100	249	40%

pomiarem pierwszym (T1) a ostatnim (T2 – po dwóch lub trzech latach). Przede wszystkim zaobserwowano, że wszystkie grupy uczniów były w dwóch porównywanych pomiarach bardzo wewnątrznie zróżnicowane, a zróżnicowanie to nie zmniejszyło się istotnie z upływem czasu. W żadnym cyklu – ani dwuletnim, ani trzyletnim – nie zaobserwowano znaczących i systematycznych progresywnych zmian pod względem przesuwania się od statusów nieuformowanych do moratoryjnych bądź uformowanych oraz od moratoryjnych do uformowanych. Większość z zaistniałych zmian statusów tożsamości miała charakter regresywny (spadek do statusów „niższych”), ponadto zaobserwowano brak zmian u od 30% do aż 70% uczniów. Te 70% dotyczy grupy pierwszej, składającej się tylko z uczniów zespołów szkół zawodowych – aż tylu uczniów po dwóch latach nauki utrzymało swój pierwotny status i nadal cechowało się statusem tożsamości rozproszonej!

Analiza poziomu natężenia wymiarów rozwoju tożsamości oraz profilu badanych czynników poznawczych, emocjonalnych i społecznych pozwala wskazać na uczniów zasadniczych szkół zawodowych jako poważną grupę ryzyka nieradzenia sobie z realizacją zadań dorosłości we współczesnym świecie. Podstawą takiego wniosku jest brak wyraźnych zmian progresywnych w zakresie adaptacyjnych działań eksploracyjnych oraz znaczące zmiany regresywne w postaci wzrostu natężenia dezadaptacyjnej eksploracji ruminacyjnej oraz spadku natężenia zachowań związanych z podejmowaniem i identyfikowaniem się ze zobowiązaniem. Ponadto zaobserwowano, że u wielu uczniów zaszły znaczące zmiany regresywne w kierunku statusu *rozproszenia*, czyli ponownie znaleźli się oni w fazie przedkryzysowej. Spadło też znacząco poczucie dumy, nie wzrosła tranzytywna orientacja życiowa i nie wzmocnił się informacyjny styl przetwarzania problemów tożsamościowych.

Wnioski z pięciu przeprowadzonych porównań o charakterze podłużnym są następujące:

- uczniowie różnych rodzajów szkół byli bardzo podobni do siebie w momencie rozpoczynania nauki w klasie I wybranej szkoły ponadgimnazjalnej, a podobieństwo to utrzymywało się przez pierwsze trzy semestry nauki (w tym czasie czynnik „rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej” nie różnicował wyników),
- różnice pojawiły się w II semestrze klasy II – u uczniów liceów ogólnokształcących istotnie częstsze były działania poszukiwawcze, zarówno o charakterze orientacyjnym (eksploracja wszere), jak i analitycznym (eksploracja w głąb),
- największe różnice między uczniami różnych rodzajów szkół wystąpiły w I semestrze klasy III – uczniowie liceów ogólnokształcących cechowali się wyższym poziomem eksploracji wszere i w głąb oraz identyfikacji ze

- zobowiązaniami, a także niższym poziomem eksploracji ruminacyjnej niż uczniowie zasadniczych szkół zawodowych i techników, czyli szkół o profilu zawodowym,
- pod koniec klasy III (była to grupa trzecia – badana w cyklu trzyletnim) już żadne różnice między uczniami z różnych rodzajów szkół nie były statystycznie istotne, to znaczy: natężenie pięciu wymiarów rozwoju tożsamości było na podobnym poziomie u uczniów wszystkich rodzajów szkół, niezależnie od rodzaju szkoły spadło do podobnego poziomu poczucie dumy oraz wstydu, ponadto nie było istotnych różnic pod względem żadnego stylu przetwarzania problemów tożsamościowych i obu orientacji życiowych oraz typu partycypacji społecznej.

Porównania podłużne wyników pomiaru pierwszego na początku klasy I i pomiaru ostatniego, wykonanego pod koniec klasy III (tabela 5: grupa trzecia, $n = 93$), których celem było rozpoznanie rodzajów zmian, pokazały, iż uczniowie kończący klasę III byli do siebie bardziej podobni niż na początku klasy I na skutek licznych zmian regresywnych. Efekt ten zaobserwowano w każdym rodzaju szkoły – w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i liceach w zespołach szkół zawodowych.

Można gorzko stwierdzić, iż szkoły z powodzeniem zrealizowały ważne zadanie wyrównywania różnic, ale *à rebours*. Nie tylko nie doprowadziły uczniów o różnych zasobach osobistych i społecznych, związanych z rodzinami pochodzenia i z efektami poprzednich etapów edukacji w szkole podstawowej oraz gimnazjum, do podobnego poziomu u progu dorosłości w zakresie uformowania tożsamości oraz do podobnej wielkości kapitału tożsamości, ale upodobniły ich do siebie, ograniczając ich zasoby przez ich niewykorzystanie bądź zaniedbanie i nie tworząc okazji do nabywania nowych.

2. Implikacje dla praktyki edukacyjnej

2.1. Funkcje edukacji

Uzyskane wyniki napawają niepokojem. Świadczą bowiem o tym, że badane szkoły ponadgimnazjalne nie radziły sobie z utrzymaniem równowagi między dwiema kluczowymi funkcjami edukacji: socjalizacyjną i emancypacyjną (Rorty, 1993). W największym stopniu dotyczyło to zasadniczych szkół zawodowych, a to przecież ich absolwenci najszybciej rozpoczynają samodzielne życie osobiste i zawodowe. Część z nich, nie kontynuując w sposób systematyczny edukacji po zakończeniu nauki w szkole zawodowej, traci okazję do uzyskiwania od nauczycieli systematycznego wsparcia w budowaniu swej tożsamości i w zmaganiu się z kolejnymi zadaniami rozwojowymi i życiowymi.

Sens edukacji, która dba o równowagę obu funkcji, to tworzenie warunków i pomoc w przygotowywaniu się do realizacji kolejnych zadań rozwojowych w zgodzie z własnymi aspiracjami, uzdolnieniami, talentami i ograniczeniami (funkcja emancypacyjna) oraz zadań związanych z podejmowanymi rolami społecznymi, czyli zadań rodzinnych, zawodowych i obywatelskich, w zgodzie z normami społecznymi (funkcja socjalizacyjna). Pomoc rodziców, nauczycieli i innych dorosłych oraz rówieśników (w roli tutorów) jako osób bardziej kompetentnych czy bardziej życiowo doświadczonych w różnych obszarach polega, z jednej strony, na umożliwianiu i wspieraniu działań polegających na rozpoznawaniu, wykorzystywaniu i modyfikowaniu już posiadanych zasobów własnych i środowiskowych, a z drugiej – na zachęcaniu i umożliwianiu nabywania zasobów nowych. W odniesieniu do zasobów osobistych oznacza to odkrywanie nowych pól działania, rozwijanie pasji i zainteresowań, poszukiwanie nowych celów i nowych środków ich realizacji, zaś w odniesieniu do zasobów środowiskowych – aktywne modyfikowanie warunków swego życia zarówno w środowisku fizycznym (np. działania na rzecz ochrony środowiska), jak i społecznym (np. angażowanie się w głosowania nad budżetem obywatelskim czy wolontariat) stosownie do swoich zmieniających się potrzeb.

Nacisk na funkcję socjalizacyjną to na danym etapie edukacji ten sam cel wobec wszystkich uczniów, polegający na wyposażeniu ich, w zgodzie z podstawą programową, w „pakiet” wiedzy i umiejętności przydatnych przede wszystkim na kolejnym etapie edukacji i w przyszłości na rynku pracy. „Pakiet” ten ma być zgodny z oczekiwaniami i wymaganiami społecznymi, w tym potencjalnych nauczycieli z kolejnego szczebla edukacji, a przede wszystkim pracodawców, oraz pozostawać w zgodzie z normami społecznymi, obyczajem czy nawet lokalnymi przyzwyczajeniami.

Nacisk na funkcję socjalizacyjną wiąże się zatem ściśle z transmisyjnym modelem edukacji, polegającym na przekazywaniu gotowej, wybranej i uporządkowanej przez nauczyciela wiedzy i umiejętności. Nieuchronnie pociąga więc za sobą zmniejszanie wewnętrznego zróżnicowania grup uczniowskich, co jest skutkiem stawiania im podobnych wymagań, określania sposobu korzystania i rodzaju materiałów edukacyjnych (podręczniki, lista lektur, zeszyty ćwiczeń, fiszki zadaniowe) i stosowania takich samych wobec wszystkich metod kontroli i oceny poziomu opanowania wiedzy i umiejętności. Model transmisyjny w sferze oddziaływań wychowawczych preferuje i wzmacnia asymilacyjny typ uczestnictwa społecznego, gdyż wiąże się z naciskiem na „przejmowanie” systemu wartości i postaci tożsamości od znaczących innych.

Przeciwieństwem modelu transmisyjnego jest model współpracy opartej na wymianie i naprzemienności wkładu nauczyciela i ucznia. Jest tutaj miejsce na różnorodną aktywność, także eksploracyjną, tak nauczyciela, jak i ucznia.

Szkoła przestaje być fabryką rozliczaną z jakości swych produktów, a staje się społecznością ludzi w różnym wieku, o różnym doświadczeniu życiowym i różnych kompetencjach. Ma bogate i różnorodne zasoby, z których wszyscy mogą korzystać. Jest organizacją uczącą się i rozwijającą. Tworzy warunki sprzyjające zaspokajaniu indywidualnych potrzeb, co w rezultacie przyczynia się do wzrostu zróżnicowania interindywidualnego, zarówno w grupie pracowników szkoły, jak i wśród uczniów.

Zamiast pytania o kompetencje przydatne na rynku pracy i działania zgodnie z zamówionym przez pracodawców profilem absolwenta pojawia się pytanie o kompetencje przydatne w życiu w coraz bardziej zróżnicowanym świecie. Zamiast poszukiwania efektywnych sposobów przekazywania wiedzy i treningu umiejętności oraz skutecznego kontrolowania i dyscyplinowania zachowania uczniów działania nauczycieli koncentrują się na tworzeniu warunków, a przede wszystkim klimatu sprzyjającego wspólnemu uczeniu się i kształtowaniu u uczniów gotowości i umiejętności samoregulacji oraz przyjmowania odpowiedzialności za własny proces uczenia się. W sferze działań wychowawczych oznacza to poszukiwanie równowagi między celami osobistymi i społecznymi, tworzenie okazji do współpracy na rzecz indywidualnych osób, a jednocześnie wspólnego dobra, rozwijanie krytycznego myślenia w trakcie pracy nad projektami naukowymi i społecznymi, preferowanie integracyjnej ścieżki uczestnictwa społecznego oraz sprzyjanie samodzielnemu konstruowaniu „własnej” tożsamości, czyli tożsamości osiągniętej.

2.2. Relacja edukacyjna sprzyjająca formowaniu się tożsamości osiągniętej

O roli edukacji w formowaniu się tożsamości o silnym poczuciu integralności, a jednocześnie o elastycznych granicach i otwartej, zatem umożliwiającej adaptację w zmiennym otoczeniu, mówią w swych analizach Avi Kaplan i Hanoch Flum (2012; por. Hanoch i Kaplan, 2012¹). Zwracają oni uwagę nie tylko na jakość organizacji oraz zróżnicowanie szkolnego i pozaszkolnego środowiska uczenia się, ale także na promowane w szkole i przez poszczególnych nauczycieli strategie uczenia się i kluczową ich rolę w tym procesie jako organizatorów społecznego środowiska uczenia się (por. Brzezińska, 2008) i tutorów. Uważają, iż tożsamość uczniów, jako efekt ich dotychczasowego rozwoju w konkretnym środowisku rodzinnym i szkolnym oraz lokalnym, w każdym kolejnym etapie

¹ Por. numer specjalny pt. *Identity formation in educational settings* [*Contemporary Educational Psychology*, 2012, 3(37)].

edukacji w dużym stopniu wyznacza motywację do nauki i sposób uczenia się, a zatem i efekty końcowe.

Kwestia tego, z jaką tożsamością (z jakim jej statusem) uczniowie rozpoczynają naukę w danej szkole i co dzieje się potem, czyli jakim zmianom podlega ta tożsamość „początkowa” w trakcie kilkuletniego pobytu w szkole, jest w równym stopniu indywidualnym problemem rozwojowym każdego ucznia, co wspólnym rodziców i nauczycieli problemem edukacyjnym – dydaktycznym (ciekawość i zainteresowanie otoczeniem, gotowość do zmian, motywacja do uczenia się, wytrwałość w radzeniu sobie z ewentualnymi niepowodzeniami szkolnymi) i wychowawczym (system wartości, znajomość i akceptacja norm społecznych, dążenie do autonomii, poczucie sprawstwa).

James E. Marcia (2009), analizując rolę rodzinnego i szkolnego, a więc instytucjonalnego otoczenia społecznego w procesie formowania się tożsamości, zwraca uwagę przede wszystkim na jakość osobistych relacji uczniów z ich rodzicami, nauczycielami i innymi dorosłymi, w tym z osobami znaczącymi. Im bardziej relacje te oparte są na zaufaniu (por. Brzezińska i Czub, 2013) tym bardziej są spersonalizowane, a im bardziej dorośli rozumieją sens samoregulacji i nastawieni są na jej kształtowanie u swych uczniów, tym bardziej sprzyjają „postawie eksploracyjnej”. Postawa ta jest istotnym źródłem własnych doświadczeń, na podstawie których może formować się tożsamość zmierzająca ku najbardziej dojrzałej, elastycznej postaci – „otwartej” tożsamości osiągniętej. Marcia (2009, s. 674) postuluje wręcz wprowadzenie do szkół, szczególnie tych, w których uczy się młodzież, spersonalizowanego uczenia się opartego na zasadzie samoregulacji (ang. *Self-Regulated Personalized Learning* – SRPL). W związku z tym kluczową zasadę regulującą relacje uczniów i nauczycieli określa prosto i dosadnie: „[dobry nauczyciel to – AB] przewodnik z boku zamiast mędrca na scenie”², choć podkreśla, że myślenie o powiązaniu otwartej postawy nauczycieli z tożsamością osiągniętą ich uczniów opiera się na [dość ryzykownym – AB] założeniu, iż nawyki myślowe ukształtowane w toku nauki przedmiotów szkolnych ulegają generalizacji na myślenie o sobie i swoim życiu.

Rodzice i nauczyciele, jeśli chcą sprzyjać kształtowaniu ciekawości i otwartości poznawczej, a poprzez nie działaniom eksploracyjnym, oraz zachęcać do samodzielnych wyborów i wzmacniać tę postawę (tabela 6), muszą zatem pełnić przede wszystkim funkcję facylitującą, a nie inicjującą i ukierunkowującą bądź jedynie podtrzymującą proces uczenia się ich dzieci / uczniów (Brzezińska, 2008). Muszą być bardziej doradcami i tutorami niż nauczycielami przekazującymi wiedzę, trenerami określonych umiejętności i kontrolerami. Relacja

² “The ‘sage on the stage’ is replaced by the ‘guide at the side.” (Marcia, 2009, s. 674).

tutorska jest bardziej symetryczna i zakłada emocjonalny (w postaci zaufania, empatii i zaangażowania) oraz poznawczy i społeczny (w postaci dzielenia się swymi zasobami – wiedzą i umiejętnościami, a także współpracy w toku wspólnego rozwiązywania różnych zadań) wkład obu stron we wzajemne interakcje. Wymaga dużego zaangażowania, ale przynosi korzyści edukacyjne i rozwojowe obu stronom (Brzezińska, 2013b; Brzezińska i Appelt, 2013).

3. Wskazówki dla nauczycieli i rodziców

Uzyskane przez nas wyniki wskazują na konieczność podjęcia intensywnych działań głównie przez wychowawców klas, ale także nauczycieli, przy wsparciu pedagogów i psychologów szkolnych oraz różnych specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych i instytucji spoza systemu edukacji. Działania te obejmować powinny kilka obszarów, ważnych dla jakości funkcjonowania młodych ludzi u progu dorosłości (por. Syska, 2016), i to niezależnie od tego, jaka będzie prognozowana dalsza ścieżka ich rozwoju osobistego i społecznego, w tym zawodowego: (a) dalsza nauka, (b) poszukiwanie i podjęcie pracy, (c) łączenie pracy z nauką, (d) rezygnacja z nauki i nieposzukiwanie pracy albo (e) przerwanie poszukiwań po niepowodzeniach w znalezieniu odpowiedniej dla siebie lub jakiegokolwiek pracy.

Obszary wymagające – w świetle wyników naszych badań – największego zaangażowania wychowawców w tworzenie społecznego środowiska rozwoju i uczenia się, większej spójności oddziaływań wychowawców i nauczycieli oraz współpracy w zespołach nauczycieli uczących w tych samych klasach to:

- wzbogacanie i różnicowanie ofert działania, także podejmowania rozmaitych ról społecznych w klasie i szkole oraz poza szkołą: w przypadku młodszych uczniów zachęcanie ich do eksperymentowania i wzmacnianie działań o charakterze eksploracyjnym, w przypadku starszych uczniów umożliwianie i zachęcanie do dokonywania samodzielnych wyborów, planowania i długofalowego angażowania się w wybrane obszary,
- zachęcanie do podejmowania działań, i podtrzymywanie w ich realizacji, na rzecz innych ludzi i na rzecz wspólnego dobra (*vide* koncepcja zadań dalekich Kazimierza Obuchowskiego, 1985; por. Brzezińska, 2000, rysunek 1.1 na s. 35): w przypadku młodszych uczniów głównie działań o charakterze krótkofalowym (praca na projektami w ramach danego przedmiotu, działania akcyjne, krótkie interwencje), czyli o celach możliwych do szybkiego osiągnięcia i szybkiej gratyfikacji, a w przypadku uczniów starszych działań wymagających zaplanowania i realizowanych w dłuższej perspektywie czasowej,

- wzmacnianie i rozwijanie kompetencji poznawczych poprzez jak najczęstsze wykorzystywanie różnych technologii informacyjnych w procesie szkolnego uczenia się (por. Marcia, 2009) – chodzi szczególnie o kompetencje związane z poszukiwaniem informacji w różnych źródłach i krytyczne, analityczne myślenie (kształtowanie informacyjnego, a nie normatywnego, stylu przetwarzania informacji),
- kształtowanie realistycznej i stabilnej samooceny oraz poczucia kompetencji – wzmacnianie zadowolenia z siebie i swoich osiągnięć (poczucie dumy) oraz umożliwianie prezentowania tych osiągnięć w różnych formach (wystawy, wywiady, konkursy, strona www szkoły) w szkole, i przede wszystkim poza nią, także w lokalnej społeczności,
- pomoc w regulowaniu emocji samoświadomościowych, mających tak duże znaczenie dla jakości funkcjonowania społecznego i moralnego – chodzi tu, z jednej strony, o regulowanie poczucia wstydu (Czub, 2005) oraz zaprzestanie działań dyscyplinujących opartych na publicznym zawstydzaniu, często odbieranych przez młodzież jako upokarzanie (Czub, 2003), a z drugiej – o pomoc w zrozumieniu znaczenia poczucia winy, jego źródeł oraz pozytywnych i negatywnych konsekwencji dla funkcjonowania osobistego i społecznego,
- kształtowanie umiejętności planowania swoich zamierzeń w różnych perspektywach czasowych – poprzez zachęcanie do pracy w parach i zespołowej nad tworzeniem i realizacją projektów naukowych, zawodowych i społecznych oraz kształtowanie umiejętności współpracy w różnych formach i zespołach o różnej liczbie osób, z ludźmi w różnym wieku, nad różnymi zadaniami i w różnych okolicznościach, co sprzyja budowaniu zaufania w relacjach interpersonalnych oraz osłabia negatywne stereotypy (Brzezińska i Czub, 2013).

Tabela 6 opisuje środowisko wychowawcze i korzystne bądź niekorzystne zachowania dorosłych sprzyjające kształtowaniu się różnych postaci tożsamości – od postaci najmniej (tożsamość rozproszona) do najbardziej dojrzałej (tożsamość osiągnięta).

4. Podsumowanie

Jak zauważył Zygmunt Bauman (2012), niezwykle ważne dla współczesnej refleksji nad rolą edukacji było wyróżnienie przez Gregory'ego Batesona trzech poziomów edukacji. Pierwszy z nich to poziom transmisji, kiedy to wiedza w postaci „gotowej” bądź przekazywana jest uczniowi przez bardziej kompetentnego w danym obszarze nauczyciela, bądź czerpana samodzielnie przez

Tabela 6. Warunki formowania się różnych statusów tożsamości: cechy środowiska i rola dorosłych

Tożsamość rozproszona			
Cechy środowiska wychowawczego	Warunki rozwoju tożsamości	Rola dorosłego	Efekt rozwojowy
– ubogie i mało różnicowane otoczenie fizyczne (środowisko domowe, sąsiedzkie, szkolne, lokalne, regionalne) – nadmiernie jednolite otoczenie społeczne, np. enklawy biedy i groźne osiedla (małe zróżnicowanie pod względem wieku, płci, pokrewieństwa, wykształcenia, pełnionych ról społecznych, statusu ekonomicznego) – niewiele okazji do różnych interakcji społecznych (silne granice np. wiekowe, ze względu na płeć, status ekonomiczny, światopogląd), związane z istnieniem „sfer zamkniętych”, trudno dostępnych, sfer wykluczenia, a nawet gett – niewielka liczba instytucji, w których można wchodzić w różne interakcje – fizyczne duże oddalenie od centrów kultury (peryferie miasta, regionu) – trudności komunikacyjne w dotarciu do różnych instytucji kultury, ochrony zdrowia, edukacji (syndrom „daleko od szpitala”)	– brak okazji do eksploracji otoczenia fizycznego i społecznego (w tym ideologii, światopoglądów, przekonań, opinii) – brak okazji do analizy (wymiany, dyskusji, konfrontacji) różnych alternatyw działania / myślenia – obiektywny brak możliwości dokonywania wyborów pól aktywności dla siebie – brak okazji i zachęt do dokonywania wyborów dotyczących siebie i otoczenia – brak okazji do podejmowania decyzji i przyjmowania na siebie zobowiązań oraz mierzenia się z ich konsekwencjami – brak oczekiwań otoczenia (lub oczekiwań niesprecyzowane bądź niestabilne) co do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji	– brak znaczących dorosłych – brak jasno określonych wymagań ze strony dorosłych (rodziców, nauczycieli) – nieokreślony dystans dorośli – nastolatek – często słaby kontakt emocjonalny z dorosłymi bądź emocjonalne odrzucenie czy zaniedbanie – brak systematycznej kontroli ze strony dorosłych (rodziców, nauczycieli) – kontrola incydentalna najczęściej dotyczy zachowań znacznie odbiegających od tego, co w danym środowisku uznaje się za normę – brak zainteresowania problemami nastolatka – nierozpoznawanie, zaniedbanie bądź lekceważenie jego podstawowych potrzeb, szczególnie emocjonalnych	– słaba orientacja w otoczeniu (jego ofertach, wymaganiach, oczekiwaniach, potencjalnych źródłach wsparcia i zagrożeniach) spowodowana brakiem własnej aktywności eksploracyjnej – poczucie zagubienia i pomieszaniaszczególnie w sytuacjach wymagających podejmowania decyzji, z powodu braku doświadczenia spowodowanego niedoborem lub homogenicznością ofert – duża podatność na wpływ innych osób, także grup – brak planu własnego działania – działania doraźne, niestabilne, chaotyczne

Tożsamość młodości			
Cechy środowiska wychowawczego	Warunki rozwoju tożsamości	Rola dorosłego	Effekt rozwojowy
– zróżnicowane otoczenie fizyczne (środowisko domowe, sąsiedztwo, szkolne, lokalne) – zróżnicowane otoczenie społeczne (pod względem wieku, płci, pokrewieństwa, wykształcenia, pełnionych ról społecznych, statusu ekonomicznego) – liczne okazje do wchodzenia w różnego rodzaju interakcje społeczne	– często zbyt liczne (nadmiar) i zbyt różnorodne okazje do eksploracji otoczenia fizycznego i społecznego – liczne i różnorodne okazje do analizy (wymiany, dyskusji, konfrontacji) różnych alternatyw działania / myślenia – brak okazji i zachęt do dokonywania wyborów dotyczących siebie i otoczenia – brak okazji do podejmowania decyzji i przyjmowania na siebie zobowiązań oraz mierzenia się z ich konsekwencjami – brak stabilnych i jasnych oczekiwań otoczenia co do konieczności dokonywania wyborów i podejmowania decyzji	– brak znaczących dorosłych lub dojrzałych osób znaczące głównie w wymiarze emocjonalnym – brak jasno określonych wymagań ze strony dorosłych (rodziców, nauczycieli) albo niestabilne wymagania i oczekiwania dorosłych – niedookreślony, niestabilny, najczęściej zbyt bliski dystans dojrzałych osób – niedookreślona, niestabilna, warunkowana emocjami bądź okolicznościami doraźna kontrola ze strony dorosłych (rodziców, nauczycieli) – niekonsekwentne zainteresowanie problemami nastolatka (od braku do nadmiernego zainteresowania w niektórych obszarach i ingerencji w nie)	– słaba orientacja w otoczeniu (jego ofertach, wymaganiach, oczekiwań, potencjalnych źródłach wsparcia, zagrożeniach) na skutek nadmiaru ofert bądź zbyt dużego ich zróżnicowania – poczucie zagubienia i pomieszanania, szczególnie w sytuacjach wymagających podejmowania decyzji, spowodowane nadmiarem ofert i słabym uporządkowaniem własnych doświadczeń eksploracyjnych – duża podatność na wpływ innych osób, także grup – niestabilna linia własnych wyborów i działań – brak planu własnego działania – działania niestabilne, chaotyczne – częste odwracanie działań (prokrastynacja) i ich porzucanie przed ukończeniem (brak wytrwałości, brak wiary w sukces, gdy pojawiają się przeszkody, lęk przed oceną)

Tożsamość przejęta / nadana			
Cechy środowiska wychowawczego	Warunki rozwoju tożsamości	Rola dorosłego	Efekt rozwojowy
– silnie kontrolowane przez dorosłych, ze względu na bezpieczeństwo, różnicowanie otoczenia fizycznego (środowisko domowe, sąsiedztwo, szkolne, lokalne) – kontrolowany dostęp do ofert otoczenia fizycznego, ograniczanie liczby i rodzaju ofert – wybieranie ofert dla nastolatka – kontrolowane przez dorosłych różnicowanie otoczenia społecznego (pod względem wieku, płci, orientacji seksualnej, wykształcenia, pełnionych ról społecznych, statusu ekonomicznego) – ograniczone, określone i kontrolowane przez dorosłych okazje do wchodzenia w interakcje społeczne	– brak okazji do szerokiej eksploracji otoczenia fizycznego i społecznego (w tym ideologii, światopoglądów, przekonań, opinii) albo ściśle określone przez dorosłych warunki, granice i pola (obszary) eksploracji – brak okazji do swobodnej analizy (wymiany, dyskusji, konfrontacji) różnych alternatyw działania / myślenia – określone przez dorosłych sytuacje dokonywania wyborów dotyczących siebie i otoczenia – określone przez dorosłych sytuacje podejmowania decyzji i zobowiązań oraz mierzenia się z ich konsekwencjami – określone przez dorosłych oczekiwania co do obszaru i kierunków dokonywanych wyborów oraz podejmowanych decyzji	– dorosli jako osoby znaczące, niekiedy autorytety w różnych dziedzinach, a nawet wzory do naśladowania – wyraźnie określone i stabilne (często sztywne, niezmiennicze) wymagania oraz oczekiwania ze strony dorosłych (rodziców, nauczycieli) – określony, stabilny, najczęściej zbyt daleki dystans dorosłych – nastolatek – silna i stabilna kontrola ze strony dorosłych (rodziców, nauczycieli) – wyraźne zainteresowanie problemami nastolatka – częsta ingerencja w pola decyzji nastolatka – brak przyzwolenia na własne sobie poszukiwania nastolatka – ograniczanie bądź eliminowanie okazji do zachowań ryzykownych – częste stosowanie zawstydzania jako techniki socjalizacji bądź dyscyplinowania	– dobra – wybiórcza – orientacja w otoczeniu (w jego ofertach, wymaganiach, oczekiwaniach, potencjalnych źródłach wsparcia oraz zagrożeniach) na skutek jasnego określenia ich przez dorosłych – poczucie bezpieczeństwa i stabilności w sytuacjach wymagających podejmowania decyzji, jako skutek akceptacji tych sytuacji przez dorosłych – mała podatność na wpływ innych osób, także grupy, spowodowana poczuciem pewności co do swoich wyborów – wyraźny plan własnego działania, uzgodniony ze znaczącymi dorosłymi – konsekwentne realizowanie swoich zamiarów – poczucie zagubienia w sytuacjach niestandardowych (wieloznacznych, nagle zmieniających się, konfliktowych, trudnych emocjonalnie, wymagających samodzielnego podejmowania decyzji)

Tożsamość osiągnięta			
Cechy środowiska wychowawczego	Warunki rozwoju tożsamości	Rola dorosłego	Efekt rozwojowy
– dyskretnie kontrolowane przez dorosłych, ze względu na bezpieczeństwo, różnicowanie otoczenia fizycznego (środowisko domowe, sąsiedzkie, szkolne, lokalne) – szeroki i swobodny dostęp do różnorodnych ofert otoczenia fizycznego – szeroki i swobodny dostęp do różnorodnych ofert otoczenia społecznego (pod względem wieku, płci, orientacji seksualnej, wykształcenia, pełnionych ról społecznych, statusu ekonomicznego) – liczne i różnorodne okazje do wchodzenia w interakcje społeczne i swobodnego z nich korzystania	– liczne i różnorodne okazje do szerokiej i swobodnej eksploracji otoczenia fizycznego i społecznego – liczne i różnorodne okazje do swobodnej analizy (wymiany, dyskusji, konfrontacji) różnych alternatyw działania / myślenia – zachęcanie przez dorosłych do dokonywania wyborów dotyczących siebie i otoczenia – zachęcanie przez dorosłych do podejmowania decyzji i przyjmowania na siebie zobowiązań oraz mierzenia się z ich konsekwencjami	– dorodzi jako osoby znaczące, ważne emocjonalnie, dające poczucie bezpieczeństwa, autorytety w różnych dziedzinach, także jako autorytety moralne – wyraźnie określone, czytelne i stabilne, ale elastyczne wymagania oraz oczekiwania ze strony dorosłych (rodziców, nauczycieli) – określony, stabilny, ale elastyczny dystans dorodzi – nastolatek – stabilna, elastyczna, dyskretna kontrola ze strony dorosłych (rodziców, nauczycieli) – wyraźne zainteresowania problemami nastolatka z poszanowaniem jego autonomii / prywatności – przyzwolenie, zachęcanie i wspieranie nastolatka we własnych poszukiwaniach	– dobra orientacja w otoczeniu (jego ofertach, wymaganiach, oczekiwaniach, potencjalnych źródłach wsparcia, ale i źródłach zagrożeń) na skutek własnych bogatych doświadczeń eksploracyjnych – poczucie bezpieczeństwa i stabilności w sytuacjach wymagających podejmowania decyzji jako skutek własnych doświadczeń eksploracyjnych i pewności co do wsparcia ze strony otoczenia w razie potrzeby – mała podatność na wpływ innych osób, także grupy, spowodowana poczuciem pewności co do swoich wyborów, ale jednocześnie gotowość do zmiany swoich decyzji, gdy zmieni się okoliczności – wyraźny, ale elastyczny, podatny na zmiany, plan własnego działania, wynikający z pewności co do słuszności swego wyboru i braku obaw przed porażkami

ucznia ze źródeł pisanych i często bezkrytycznie asymilowana. Drugi to poziom konstruowania przez ucznia, przy wsparciu nauczyciela, „ram kognitywnych”, których funkcją jest porządkowanie informacji nabywanych różnymi drogami, już nie tylko w formie gotowego, zamkniętego na indywidualne modyfikacje przekazu od nauczyciela. Wreszcie poziom trzeci, który

[...] polega na umiejętności rozmontowywania i przebudowywania dominującej ramy kognitywnej, lub porzucania jej całkowicie [gdy przestaje być funkcjonalna – AB], nie zastępując jej niczym innym (Bauman, 2012, s. 21).

Według Baumana ten trzeci poziom staje się dziś [jedynie w dobrych szkołach – AB] normą w procesie nauczania i uczenia się, a podobny zwrot nastąpił według niego także w koncepcjach tożsamości (*sic!*), zatem „dobre szkolnictwo musi stymulować i propagować otwartość, a nie zamykanie się umysłu” (Bauman, 2012, s. 31).

Zadaniem szkoły nie może być więc kształcenie rozumiane jako transmisja wiedzy i wyposażanie uczniów w pakiet sprawności użytecznych, z punktu widzenia pracodawców, na rynku pracy, ale wspomaganie ich rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego i moralnego, a także rozwoju ich tożsamości. Od tego, jaka będzie ta tożsamość – bardziej czy mniej dojrzała, przejęta w gotowej formie od innych bądź przez nich nadana czy osiągnięta dzięki własnemu wysiłkowi i angażowaniu się w poszukiwanie ofert i dokonywanie wyborów – zależy motywacja do uczenia się i gotowość do zmiany, w tym do adaptacji w zróżnicowanym, zmiennym i nieprzewidywalnym otoczeniu. Z tą konstatacją współgra konkluzja wykładu Noama Chomsky’ego (2012):

Jeżeli nie ma żywego systemu kulturalnego i edukacyjnego, nastawionego na zachęcanie do twórczych badań, do niezależności myśli, do przekraczania granic, do stawiania wyzwań przyjętym przekonaniom – to nie ma postępu. [...] Uczenie to właśnie inspirowanie do samodzielnych odkryć, do kwestionowania tego, z czym się nauczani nie zgadzają, do poszukiwania alternatywnych rozwiązań, do znajdowania lepszego sposobu, do poznawania wielkich osiągnięć z przeszłości i dążenia, by opanować je na własną rękę. [...] Bo właśnie po to jest edukacja. Ona ma tylko pomóc człowiekowi dotrzeć do punktu, w którym już sam będzie mógł się uczyć³.

³ Cyt. za: www.LearningWithoutFrontiers.com/bit.ly/lwf-chomsky.

BIBLIOGRAFIA



- Adorno, Th. W. (1978). Wychowanie po Oświećcimiu. *Znak*, 3(285), 353-366 (przekład: Juliusz Zychowicz).
- Adorno, Th. W. (2010). *Osobowość autorytarna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (przekład: Marcin Pańków).
- Adorno, Th. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., Sanford, R. N. (1950). The authoritarian personality. W: M. Horkheimer, S. H. Flowerman (red.), *Studies in prejudice* (Social Studies Series: publication no. III, vol. 1). New York: Harper and Brothers.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of the infant – mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S., Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 333-314.
- Alipieva, D. (2015). Identity and temporal perspective of adolescents with high achievements in school. *Journal of Education Culture and Society*, 2, 171-183.
- Anthis, K., LaVoie, J. C. (2006). Readiness to change: a longitudinal study of changes in adult identity. *Journal of Research in Personality*, 2(40), 209-219. DOI: 10.1016/j.jrp. 2004.12.004.
- Appelt, K. (2014). Referat pt. *Jakość społecznego środowiska rozwoju małych dzieci w Polsce i jej uwarunkowania*. XXXV Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego pt. *Psychologia w zmieniającym się świecie*. Organizator: Polskie Towarzystwo Psychologiczne oraz Instytut Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Bydgoszcz: 18-21 września 2014 r.
- Appelt, K. (2015a). Kontekstowe uwarunkowania jakości społecznego środowiska rozwoju małych dzieci w Polsce. *Polskie Forum Psychologiczne*, 3(20), 358-379. DOI: 10.14656/PFP20150305.
- Appelt, K. (2015b). Wiek i płeć dziecka a społeczne środowisko rozwoju małych dzieci w Polsce. *Psychologia Rozwojowa*, 3(20), 35-49.
- Appelt, K., Wojciechowska, J. (2016). Zmiany społeczno-kulturowe jako kontekst wkraczania w dorosłość. W: A. I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 105-128). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM (ISBN 978-83-64902-18-5).

- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J.J. (2002). Psychology of globalization. *American Psychologist*, 10(57), 774-783. DOI: 10.1037//0003-066X.57.10.774.
- Årseth, A.K., Kröger, J., Martinussen, M., Marcia, J.E. (2009). Meta-analytic studies of identity status and the relational issues of attachment and intimacy. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9, 1-32.
- Babska, Z., Shugar, G.W. (1986). *Idea dwupodmiotowości interakcji dorosły – dziecko w procesie wychowania w pierwszych latach życia*. Raporty Sekcji Psychologii KUL. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski (na prawach rękopisu).
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie (przekład: Tomasz Kunz).
- Bauman, Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej (przekład Patrycja Poniatowska).
- Becker-Stoll, F., Fremmer-Bombik, E., Wartner, U., Zimmermann, P., Grossmann, K.E. (2008). Is attachment at ages 1, 6 and 16 related to autonomy and relatedness behavior of adolescents in interaction towards their mothers? *International Journal of Behavioral Development*, 5(32), 372-380.
- Bee, H.L. (1998). *Lifespan development*. New York: Longman. Addison Wesley Educational Publishers, Inc.
- Bee, H.L. (2004). *Lifespan development*. New York: Longman. Addison Wesley Educational Publishers, Inc.
- Bell, S., Lee, Ch. (2006). Does timing and sequencing of transitions to adulthood make a difference? Stress, smoking, and physical activity among young Australian women. *International Journal of Behavioral Medicine*, 13, 265-274.
- Berntsen, D., Rubin, D.C. (2004) Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory. *Memory and Cognition*, 32, 427-442.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 615-631.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H. Segall, M.H., Dasen, P.R. (2002). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Berzonsky, M.D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 3(4), 268-282. DOI: 10.1177/074355488943002.
- Berzonsky, M. D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60, 771-787.
- Berzonsky, M.D., Neimeyer, G.J. (1994). Ego identity status and identity processing orientation: the moderating role of commitment. *Journal of Research in Personality*, 28, 425-435.
- Berzonsky, M.D., Soenens, B., Luyckx, K., Smits, I., Papini, D.R., Goossens, L. (2013). Development and validation of the revised Identity Style Inventory (ISI-5): factor

- structure, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 3(25), 893-904. DOI: 10.1037/a0032642.
- Beyers, W., Luyckx, K. (2016). Ruminative exploration and reconsideration of commitment as risk factors for suboptimal identity development in adolescence and emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 47, 169-178. DOI: 10.1016/j.adolescence. 2015.10.018.
- Bokus, B. (1984). *Nawiązanie interakcji społecznych przez małe dziecko* (Monografie Psychologiczne). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Bokus, B. (red.) (2005). *Studies in the psychology of child language (In honor of Grace Wales Shugar)*. Warszawa: Wydawnictwo Matrix.
- Boski, P. (2009). *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN – Wydawnictwo SWPS „Academica”.
- Bosma, H. A. (1992). Identity in adolescence: managing commitments. W: G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. Montemayor (red.), *Adolescent identity formation* (s. 91-121). Newbury Park, CA: Sage.
- Bosma, H. A., Kunnen, S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: a review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.
- Bowlby, J. (1969). *Attachement and loss* (vol. 1: *Attachement*). London: Hogarth Press;
- Bowlby, J. (1971). *Attachment*. Harmondsworth: Penguin.
- Bowlby, J. (1973). *Attachement and loss* (vol. 2: *Separation*). London: Hogarth Press;
- Bowlby, J. (1980). *Attachement and loss* (vol. 3: *Loss*). London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic Books.
- Brygola, E. (2016). Personal identity formation processes and the characteristics of self-authoring personality. *Roczniki Psychologiczne [Annals of Psychology]*, 2(19), 383-400. DOI: <http://dx.doi.org/10.18290/rpsych.2016.19.2-6pl>.
- Brzezińska, A. I. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35-49). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Brzezińska, A. I. (2013a). Becoming an adult – contexts of identity development. *Polish Psychological Bulletin*, 3(44), 239-244. DOI: 10.2478/ppb-2013-0027.
- Brzezińska, A. I. (2013b). Psychologia a edukacja: pomoc psychologiczna wobec transformacji systemu edukacji. *Edukacja*, 5(125), 206-216.
- Brzezińska, A. I. (2016a). Dorastanie do dorosłości: odraczane czy opóźnione? W: A. I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 23-47). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Brzezińska, A. I. (2016b). Uwarunkowania rozwoju tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych (program badań). W: A. I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 49-72). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.

- Brzezińska, A.I. (2017). Gotowość do spotkania z innym: tożsamość u progu dorosłości. W: J.M. Brzeziński (red.), *Obcy i swoi. Psychologiczna natura stosunków międzyludzkich* (s. 133-211). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K. (2013). Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne. *Forum Oświatowe*, 2(49), 13-29.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A.I., Czub, T. (2013). Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji. *Nauka*, 1, 31-44.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Hejmanowski, Sz., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2012). Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości. *Kultura i Edukacja*, 3(89), 23-50.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2013). Tożsamość i jej osobowościowy kontekst: charakterystyka psychologiczna uczniów zespołów szkół zawodowych. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 55-77.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Nowotnik, A., Rękosiewicz, M. (2012). Wspomaganie polskiej młodzieży we wkraczaniu w dorosłość. Dyskusja na marginesie Raportu *Młodzi 2011'*. *Kultura i Edukacja*, 3(89), 258-272.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Piotrowski, K. (2014). Statusy tożsamości a style tożsamości i funkcjonowanie emocjonalne uczniów szkół zawodowych. *Psychologia Rozwojowa*, 4(19), 51-71. DOI: 10.4467/20843879PR.14.024.2963.
- Brzezińska, A.I., Hejmanowski, Sz., Rękosiewicz, M. (2012). Opis *Kwestionariusza Partycypacji Społecznej* (KPS). Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (maszynopis niepublikowany).
- Brzezińska, A.I., Jabłoński, S., Ziółkowska, B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne. *Edukacja*, 2(127), 37-52.
- Brzezińska, A.I., Kaczan, R. (2010). Poczucie punktualności zdarzeń życiowych we wczesnej, środkowej i późnej dorosłości. *Człowiek. Niepełnosprawność. Społeczeństwo*, 1(11), 65-86.
- Brzezińska, A.I., Kaczan, R. (2011). Kwestionariusz *Poczucie punktualności zdarzeń życiowych* – PPZŻ: podstawy teoretyczne. W: W. Zeidler (red.), *Kwestionariusze w psychologii. Postępy, zastosowania, problemy* (s. 475-504). Warszawa: Vizja Press&IT.
- Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2011). Odroczone dorosłość: fakt czy artefakt? *Nauka*, 4, 67-107.
- Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Rycielska, L. (2010). *Czas, plany i cele. Perspektywa czasowa osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2009). Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wyłaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości* (DIDS). *Studia Psychologiczne*, 3(47), 93-109.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2010). Polska adaptacja *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości* (DIDS). *Polskie Forum Psychologiczne*, 15(1), 66-84.

- Brzezińska, A. I., Piotrowski, K. (2016). Zmiana tożsamości w kontekście edukacyjnym: badania podłużne uczniów szkół ponadgimnazjalnych. *Roczniki Psychologiczne [Annals of Psychology]*, 2(19), 257-276. DOI: 10.18290/rpsych.2016.19.2-3pl.
- Brzezińska, A. I., Rękosiewicz, M., Piotrowski, K. (2016). Plany edukacyjne i zawodowe uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych a wymiary rozwoju ich tożsamości. *Edukacja*, 1(136), 74-88.
- Brzezińska, A. I., Rękosiewicz, M., Syska, W., Piotrowski, K. (2016). Doświadczenia zawodowe a zmiana tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych: badania podłużne. *Edukacja*, 4(139), 26-41.
- Brzezińska, A. I., Syska, W. (red.) (2016a). *Ścieżki wkraczania w dorosłość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Brzezińska, A. I., Syska W. (2016b). Wstęp. W: A. I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 13-19). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Brzezińska, A. I., Zwolińska, K. (2010). Marginalizacja osób z ograniczeniami sprawności na skutek zaburzeń psychicznych. *Polityka Społeczna*, 2, 16-22.
- Brzeziński, J. (2014). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bühler, Ch. (1933). *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*. Warszawa: Nakładem „Naszej Księgarni”, Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego (przekład: Wanda Ptasińska).
- Carlsson, J., Wängqvist, M., Frisén, A. (2015). Identity development in the late twenties: a never ending story. *Developmental Psychology*, 3(51), 334-345.
- Cassidy, J., Shaver, Ph. R. (red.). (2008). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press.
- Chomsky, N. (2012). *The purpose of education*. Wykład dostępny na: <https://youtu.be/DdNAUJWJN08>; <http://www.thedailyriff.com/articles/noam-chomsky-the-purpose-of-education-869.php>.
- Cieciuch, J. (2010). Struktura czynnikowa *Kwestionariusza Stylów Tożsamości* Michaela D. Berzonsky'ego. Ile stylów mierzy ISI3? *Psychologia Rozwojowa*, 4(15), 49-64.
- Cieciuch, J., Topolewska, E. (2016). Circumplex of identity formation modes: A proposal for the integration of identity constructs developed in the Erikson – Marcia tradition. *Self and Identity*. <http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2016.1216008>.
- Côté, J. E. (1996). Sociological perspective in identity formation: The culture-identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19, 417-428.
- Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20, 577-597.
- Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5, 117-134.
- Côté, J. E. (2014). Identity formation research from a critical perspective: is a social science developing? W: K. C. McLean, M. Syed (red.), *The Oxford handbook of identity development*. Oxford Handbooks Online. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199936564.013.015.

- Côté, J.E., Schwartz, S.J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25, 571-586. DOI: 10.1006/jado.2002.0511.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2005). *Rozwój psychiczny młodzieży, a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Czub, T. (2003). Znaczenie wstydu w procesie socjalizacji. W: A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 71-83). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Czub, T. (2005). Wstyd i formy obrony przed wstydem. W: P. Orlik (red.), *Magma uczuć* (s. 377-389). Poznań: Wydawnictwo Instytutu Filozofii UAM.
- Czub, T. (2012a). *Opis Kwestionariusza Trudności w Regulacji Emocji – DERS/PL*. Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (maszynopis niepublikowany).
- Czub, T. (2012b). *Opis Kwestionariusza Uczuć Osobistych – PFQ-2/PL*. Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (maszynopis niepublikowany).
- Czub, T. (2012c). *Opis Testu Emocji Samoświadomościowych – TOSCA-A/PL*. Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (maszynopis niepublikowany).
- Czub, T. (2013a). Shame as a self-conscious emotion and its role in identity formation. *Psychological Bulletin*, 3(44), 245-253. DOI: 10.2478/ppb-2013-0028.
- Czub, T. (2013b). *Opis Kwestionariusza Regulacji Emocji – ERQ/PL*. Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (maszynopis niepublikowany).
- Czub, T. (2013c). *Opis Skali Ruminacji Wstydu – SRW/PL*. Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (maszynopis niepublikowany).
- Czub, T. (2013d). *Opis skróconej wersji Skali Doświadczeń Dysocjacyjnych dla Adolescentów – ADES-T/PL*. Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (maszynopis niepublikowany).
- Czub, T., Brzezińska, A.I. (2013). Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości. *Psychologia Rozwojowa*, 1(18), 27-42. DOI: 10.4467/20843879PR.13002.1014.
- Danielsen, L.M., Lorem, A.E., Kröger, J. (2000). The impact of social context on the identity formation process in Norwegian late adolescents. *Youth and Society*, 31, 332-362.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dominiak, M., Małys, M. (2016). Orientacja życiowa młodzieży a zmiany statusu tożsamości. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 263-283). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Dominiak, M., Małys, M., Niemier, K. (2016). Zmiany w zakresie formowania się tożsamości w okresie dorastania. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 207-226). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Dominiak, M., Niemier, K., Małys, M. (2016). Formowanie się tożsamości a doświadczanie emocji samoświadomościowych. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.),

- Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 247-262). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Dores Guerreiro, M. das, Abrantes, P. (2004). Moving into adulthood in a southern European country: transitions in Portugal. *Portuguese Journal of Social Science*, 3(3), 191-209. DOI: 10.1386/pjss.3.3.191/1.
- Drogosz, M., Bilewicz, M., Kofta, M. (red.) (2012). *Poza stereotypy. Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Duriez, B., Soenens, B. (2006). Personality, identity styles and authoritarianism: an integrative study among late adolescents. *European Journal of Personality*, 5(20), 397-417. DOI: 10.1002/per.589.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1964). A memorandum on identity and Negro youth. *Journal of Social Issues*, 4(20), 29-42.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York: W.W. Norton Company.
- Erikson, E. H. (1995, II wyd. 2000). Zabawa i aktualność. W: A. I. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 232-269). Poznań: Zys i S-ka (przekład: Tomasz Czub).
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis (przekład: Przemysław Hejmej).
- Fatyga, B. (2000). Resentiment, marketing i legenda. W: M. Piasecki (red.), *Młodzi końca wieku: pokolenie 2000 czy pokolenie '89, dzieci wolnego rynku czy blockers: artykuły z „Gazety Wyborczej”*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Fatyga, B. (2005). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo ISNS UW.
- Feuerstein, R., Feuerstein, S. (1994). Mediated learning experience: a theoretical review. W: R. Feuerstein, P. S. Klein, A. J. Tannenbaum, *Mediated learning experience (MLE). Theoretical, psychosocial and learning implications* (s. 3-51). London: Freund Publishing House.
- Flavell, J. H. (1972). An analysis of cognitive-developmental strategies. *Genetic Psychology Monographs*, 86, 279-350.
- Flum, H. (1994a). The evolutive style of identity formation. *Journal of Youth and Adolescence*, 4(23), 489-498.
- Flum, H. (1994b). Styles of identity formation in early and middle adolescence. *Genetic, Social, And General Psychology Monographs*, 4(120), 437-467.
- Flum, H., Kaplan, A. (2012). Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary Educational Psychology*, 3(37), 240-245.
- Franz, C. E., White, K. M. (1985). Individuation and attachment in personality development: extending Erikson's theory. *Journal of Personality*, 2(53), 224-256.

- Gore, P.A. (2000). Cluster analysis. W: H.E.A. Tinsley, S.D. Brown (red.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (s. 297-321). San Diego: Academic Press.
- Gratz, K.L., Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Gross, J.J., John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Grossmann, K.E., Grossmann, K., Waters, E. (red.) (2005). *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. New York: The Guilford Press.
- Grossmann, K., Grossmann, K.E., Kindler, H., Zimmermann, P. (2008, II wyd.). A wider view of attachment and exploration: The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. W: J. Cassidy, Ph.R. Shaver (red.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (s. 857-879). New York: The Guilford Press.
- Grotevant, H.D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Grzesiak-Feldman, M. (2012). Prawicowy autorytaryzm oraz orientacja na dominację społeczną jako predyktory różnych form myślenia spiskowego. *Psychologia Społeczna*, 7, 1(20), 48-63.
- Gurycka, A. (1991). *Światopogląd młodzieży*. Warszawa: Pracowania Testów Psychologicznych.
- Habermas T. (2007). How to tell a life: The development of the cultural concept of biography. *Journal of Cognition and Development*, 8, 1-31.
- Harder, D. (1995). Shame and guilt assessment and relationships of shame- and guilt-proneness to psychopathology. W: J. Tangney, K. Fischer (red.), *Self-conscious emotions: the psychology of shame, guilt, embarrassment and pride* (s. 368-392). New York: The Guilford Press.
- Harder, D., Lewis, S. (1987). The assessment of shame and guilt. W: J. Butcher, Ch. Spilberger (red.), *Advances in personality assessment* (tom 6, s. 89-114). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harder, D., Zalma, A. (1990). Two promising shame and guilt scales: a construct validity comparison. *Journal of Personality Assessment*, 55(3/4), 729-745.
- Helson, R., Srivastava, S. (2001). Three paths of adult development: conservers, seekers, and achievers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(80), 995-1010.
- Hinde, R.A., Stevenson-Hinde, J. (1994). Związki interpersonalne a rozwój dziecka. W: A.I. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 45-71). Poznań: Zysk i S-ka.
- Horkheimer, M., Flowerman, S.H. (red.). (1950). *Studies in prejudice* (Social Studies Series). New York: Harper and Brothers.

- Hornowska, E., Brzezińska, A.I., Appelt, K., Kaliszewska-Czeremska, K. (2014). *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jankowski, P. (2013). Identity status and emotion regulation in adolescence and early adulthood. *Polish Psychological Bulletin*, 3(44), 288-298. DOI: 10.2478/ppb-2013-0032.
- Jankowski, P., Rękosiewicz, M. (2013). Type of social participation and regulation of emotion among upper secondary school students. *Polish Psychological Bulletin*, 3, 3(44), 322-330. DOI: 10.2478/ppb-2013-0035.
- Jarmakowski, T. (2011). Rola myślenia ruminacyjnego w podatności na wyuczoną bezradność. *Studia Psychologiczne*, 49(1), 61-72.
- Jarymowicz, M. (2000). Psychologia tożsamości. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom III, s. 107-125). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jespersen, K., Kröger, J., Martinussen, M. (2013a). Identity status and ego development: a meta-analysis. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(13), 228-241. DOI: 10.1080/15283488.2013.799433.
- Jespersen, K., Kröger, J., Martinussen, M. (2013b). Identity status and moral reasoning: a meta-analysis. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(13), 266-280. DOI: 10.1080/15283488.2013.799472.
- Juczyński Z. (2009, wyd. II). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kaczan, R. (2011). *Punkty zwrotne w życiu w percepcji osób dorosłych a orientacja temporalna i poczucie punktualności zdarzeń życiowych*. Warszawa: Instytut Psychologii Polskiej Akademii Nauk (niepublikowany maszynopis rozprawy doktorskiej).
- Kaczan, R., Brzezińska, A.I., Wojciechowska, J. (2013). Social participation, identity style and identity dimensions in late adolescence among students of three types of vocational schools. *Polish Psychological Bulletin*, 3(44), 310-321. DOI: 10.2478/ppb-2013-0034.
- Kaib, K. (1996). Mobilność młodzieży zachodnioniemieckiej – wyniki badań przeprowadzonych w Moguncji i Wiesbaden. W: J. Kiwerska, A. Sakson, M. Tomczak (red.), *Młodzież o Europie. Raport o świadomości europejskiej młodzieży w Polsce i w Niemczech* (s. 61-87). Poznań: Instytut Zachodni.
- Kaplan, A., Flum, H. (2012). Identity formation in educational settings: A critical focus for education in the 21st century. *Contemporary Educational Psychology*, 3(37), 171-175.
- Klein, P. (1994). Całościowa ocena i interwencja w okresie niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa. W: A.I. Brzezińska, G. Lutomski, (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 189-216). Poznań: Zysk i S-ka (przekład: Anna I. Brzezińska, Grzegorz Lutomski i Katarzyna Warchoł).
- Kłobukowska, A., Śniegula, P., Wanio, K., Wiecheć, K. (2016). Partycypacja społeczna u progu dorosłości a poczucie tożsamości. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.),

- Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 285-311). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Kokko, K., Pulkkinen, L., Mesiäinen, P. (2009). Timing of parenthood in relation to other life transitions and adult social functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 356-365.
- Kossowska, M., Hanusz, K., Trejtowicz, M. (2012). Skrócona wersja Skali Potrzeby Poznawczego Domknięcia. Dobór pozycji i walidacja skali. *Psychologia Społeczna*, 7, 1(20), 89-99.
- Kossowska, M., Jaśko, K., Bar-Tal, Y. (2012). Need for closure and cognitive structuring among younger and older adults. *Polish Psychological Bulletin*, 43, 40-49.
- Kröger, J. (1995). The differentiation of "firm" and "developmental" foreclosure identity statuses: a longitudinal study. *Journal of Adolescent Research*, 10, 317-337.
- Kröger, J. (2007). Why is identity achievement so elusive? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(4), 331-348.
- Kröger, J., Marcia, J.E. (2011). The identity statuses: origins, meanings, and interpretation. W: S.J. Schwartz, K. Luyckx, V.L. Vignoles (red.), *Handbook of Identity Theory and Research* (s. 31-53). New York: Springer.
- Kröger, J., Martinussen, M., Marcia, J.E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: a meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 5(33), 683-698. DOI: 10.1016/j.adolescence.2009.11.002.
- Kuźnik, M. (2002). Projektowanie własnego życia jako forma działalności u progu dorosłości. W: A.I. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości* (s. 137-160). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Kytta, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 109-123.
- Kytta, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 179-198.
- Łaguna, M. (2012). Satysfakcja z życia i satysfakcja z pracy a motywacja do podejmowania szkoleń: Doniesienie z badań. *Psychologia Jakości Życia*, 2(11), 163-172.
- Lanz, M., Tagliabue, S. (2007). Do I really need someone in order to become an adult? Romantic relationships during emerging adulthood in Italy. *Journal of Adolescent Research*, 22, 531-549. DOI: 10.1177/0743558407306713.
- Lewis, H.B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York: International University Press.
- Lewis, M. (2005). Emocje samoświadomościowe: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy. W: J.M. Haviland-Jones, M. Lewis (red.), *Psychologia emocji* (s. 780-795). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lichtwarck-Aschoff, A., Geert, P. van, Bosma, H., Kunnen, S. (2008). Time and identity: A framework for research and theory formation. *Developmental Review*, 28, 370-400. DOI: 10.1016/j.dr.2008.04.001.

- Lillevoll, K. R., Kröger, J., Martinussen, M. (2013a). Identity status and anxiety: a meta-analysis. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(13), 214-227. DOI: 10.1080/15283488.2013.799432.
- Lillevoll, K. R., Kröger, J., Martinussen, M. (2013b). Identity status and locus of control: a meta-analysis. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(13), 253-265. DOI: 10.1080/15283488.2013.799471.
- Lipska, A., Zagórska, W. (2011). „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia. *Psychologia Rozwojowa*, 1(16), 9-21.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 2(42), 366-380.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: validation of an integrative model of adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361-378.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 605-618. DOI: 10.1007/s10964-005-8949-x.
- Luyckx, K., Klimstra, Th. A., Duriez, B., Van Petegem, S., Beyers, W. (2013). Personal identity processes from adolescence through the late 20s: age trends, functionality, and depressive symptoms. *Social Development*, 2(22), 701-721.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 1(42), 58-82. DOI: 10.1016/j.jrp.2007.04.004.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Pollock, S. (2008). Employment, sense of coherence and identity formation: contextual and psychological processes on the pathway to sense of adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 23(5), 566-591.
- Macek, P., Bejček, J., Vaničková, J. (2007). Contemporary Czech emerging adults: generation growing up in the period of social changes. *Journal of Adolescent Research*, 22, 444-475. DOI: 10.1177/0743558407305417.
- Malinowska, K., Mazurowska-Domeracka, A., Syska, W. (2016). Wymiary tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych. W: A. I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 185-205). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Malinowska, K., Sobczak, W. (2016). Statusy tożsamości a style tożsamości u progu dorosłości. W: A. I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 227-246). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Mallory, M. E. (1989). Q-sort definition of ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 399-412.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, "general maladjustment," and authoritarianism. *Journal of Personality*, 1(35), 118-133.

- Marcia, J.E. (1976). Identity six years after: a follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-160.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. W: J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology* (s. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J.E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.
- Marcia, J.E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. W: J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer, J.L. Orlofsky (red.), *Ego identity: a handbook for psychosocial research* (s. 1-21). New York: Springer Verlag.
- Marcia, J.E. (2009). Education, identity and iclass: from education to psychosocial development, *Policy Futures in Education*, 6(7), 670-677.
- Marcia, J.E., Friedman, M.L. (1970). Ego identity status in college women. *Journal of Personality*, 2(38), 249-263.
- Martinussen, M., Kröger, J. (2013). Meta-analytic studies of identity status and personality: introduction and overview. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(13), 89-200. DOI: 10.1080/15283488.2013.799474.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 5(25), 569-598.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: a review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 1(21), 75-94.
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G.H. (2002). Commitment and exploration as mechanisms of identity formation. *Psychological Reports*, 90, 771-785.
- Melchior, M. (2004). *Zagłada a tożsamość*. Warszawa: IFiS PAN.
- Merkens, H., Butz, P. (1999). *Typologische Entwicklungswege Jugendlicher in Zusammenspiel von zukunftsorientierten Entwicklungsaufgaben und gegenwartsorientierten Entfaltungsmöglichkeiten*. Berlin: Freie Universität.
- Mianowska, E. (2008). *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Miklikowska, M. (2012). Psychological underpinnings of democracy: empathy, authoritarianism, self-esteem, interpersonal trust, normative identity style, and openness to experience as predictors of support for democratic values. *Personality and Individual Differences*, 5(53), 603-608.
- Miquelote, A.F., Santos, D.C.C., Caola, P.M., Montebelo, M.I., Gabbard, C. (2012). Effect of the home environment on motor and cognitive behavior of infants. *Infant Behavior and Development*, 35, 329-334.
- Nurmi, J.-E., Poole, M.E., Seginer, R. (1995). Tracks and transitions – a comparison of adolescent future-oriented goals, explorations, and commitments in Australia, Israel, and Finland. *International Journal of Psychology*, 3(30), 355-375. DOI: 10.1080/002075995 08246575.
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.

- Orth, U., Robins, R. W., Soto, Ch. J. (2010). Tracking the trajectory of shame, guilt, and pride across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(99), 1061-1071. DOI: 10.1037/a0021342.
- Peled, M., Moretti, M. M. (2010). Ruminating on rumination: Are rumination on anger and sadness differentially related to aggression and depressed mood? *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 108-117.
- Peters, J. R., Smart, L. M., Eisenlohr-Moul, T. A., Geiger, P. J., Smith, G. T., Baer, R. A. (2015). Anger rumination as a mediator of the relationship between mindfulness and aggression: The utility of a multidimensional mindfulness model. *Journal of Clinical Psychology*, 9(71), 871-884.
- Piotrowski, K. (2013a). *Tożsamość osobista w okresie wkraczania w dorosłość. Sytuacja młodych osób z ruchowym ograniczeniem sprawności i ich sprawnych rówieśników*. Wielichowo: Wydawnictwo TIPI.
- Piotrowski, K. (2013b). Identity in adolescence and emerging adulthood: relationships with emotional and educational factors. *Polish Psychological Bulletin*, 3(44), 266-276. DOI: 10.2478/ppb-2013-0030.
- Piotrowski, K. (2015). Kapitał tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 45-59. DOI: 10.2478/V1067-010-0124-1.
- Piotrowski, K., Brzezińska, A. I. (2015). Polish adaptation of James Côté's *Identity Stage Resolution Index*. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 33-44. DOI: 10.2478/V1067-010-0138-7.
- Piotrowski, K., Brzezińska, A. I. (w recenzji). Rewizja *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości DIDS*: własności psychometryczne narzędzia. *Psychologia Rozwojowa*.
- Piotrowski, K., Kaczan, R., Rękosiewicz, M. (2013). Off-time higher education as a risk factor in identity formation. *Polish Psychological Bulletin*, 3(44), 173-183.
- Radkiewicz, P. (2011). Ile jest autorytaryzmu w prawniczym autorytaryzmie? Krytyka użyteczności narzędzia pomiaru. *Psychologia Społeczna*, 6, 2(17), 97-112.
- Radkiewicz, P. (2012). *Autorytaryzm a brzytwa Ockhama*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rahiminezhad, A., Kazemi, Z., Farahani, H. A., Aghamohamadi, S. (2011). Purpose in life and identity dimensions as predictors of maladaptive psychological aspects: a path analysis study. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 30, 1009-1013.
- Rappaport, H., Enrich, K., Wilson, A. (1985). Relation between ego identity and temporal perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(48), 1609-1620.
- Reinders, H. (2005). Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 551-565.
- Reinders, H. (2006). *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit Theoretische Präzisierung und empirische Prüfung einer differenziellen Theorie der Adoleszenz*. Münster – New York – München – Berlin: Waxmann.
- Reinders, H., Bergs-Winkels, D., Butz, P., Claßen, G. (2001). Typologische Entwicklungswege Jugendlicher. Die horizontale Dimension sozialräumlicher Entfaltung.

- W: J. Mansel, W. Schweins, M. Ulbrich-Herrmann (red.), *Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Wirtschaft-liche und soziale Entwicklungen als Herausforderung und Bedrohung für die Lebensplanung* (s. 200-216). München: Juventa Verlag.
- Reinders, H., Butz, P. (2001). Entwicklungswege Jugendlicher zwischen Transition und Moratorium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6(47), 913-928.
- Rękosiewicz, M. (2012). *W drodze do dorosłości. Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Wielichowo: Wydawnictwo TIPI.
- Rękosiewicz, M. (2013a). *Kwestionariusz Partycypacji Społecznej (KPS): konstrukcja i analiza właściwości psychometrycznych*. *Studia Psychologiczne*, 3(51), 35-52. DOI: 10.2478/v10167-010-0071-4.
- Rękosiewicz, M. (2013b). Type of social participation and identity formation in adolescence and emerging adulthood. *Polish Psychological Bulletin*, 3, 277-287. DOI: 10.2478/ppb-2013-0031.
- Rękosiewicz, M. (2014). Orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej w okresie adolescencji i wyłaniającej się dorosłości. Kontekst edukacyjny. *Psychologia Rozwojowa*, 4(19), 73-85. DOI: 10.4467/20843879PR.14.025.2964.
- Rękosiewicz, M. (2016a). *Społeczny kontekst kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną w fazie późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości* (niepublikowany maszynopis rozprawy doktorskiej). Poznań: Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Rękosiewicz, M. (2016b). Typy partycypacji społecznej na przełomie dorastania i dorosłości. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 309-322). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Rorty R. (1993). Edukacja i wyzwanie postnowoczesności. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 96-102). Warszawa: Edytor.
- Ryeng, M.S., Kröger, J., Martinussen, M. (2013a). Identity status and self-esteem: a meta-analysis. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(13), 201-213. DOI: 10.1080/15283488.2013.799431.
- Ryeng, M.S., Kröger, J., Martinussen, M. (2013b). Identity status and authoritarianism: a meta-analysis. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3(13), 242-252. DOI: 10.1080/15283488.2013.799434.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaie, K.W., Strother, Ch.R. (1968). A cross-sequential study of age changes in cognitive behavior. *Psychological Bulletin*, 6(70), 671-680.
- Schwartz, S.J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(1), 7-58.
- Seiffge-Krenke, I. (2010). Predicting the timing of leaving home and related developmental tasks: Parents' and children's perspectives. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27, 495-518.

- Senejko, A. (2010). *Inwentarz Stylów Tożsamości (ISI) Michaela D. Berzonsky'ego* – dane psychometryczne polskiej adaptacji kwestionariusza. *Psychologia Rozwojowa*, 15(4), 31-48.
- Senejko, A., Łoś, Z. (2016). Attitudes toward globalization and identity styles. *Roczniki Psychologiczne [Annals of Psychology]*, 2(19), 315-331. DOI: <http://dx.doi.org/10.18290/rpsych.2016.19.2-4pl>.
- Settersten, R. A., Jr. (2004). Age structuring and the rhythm of the life course. W: J. T. Mortimer, M. J. Shanahan (red.), *Handbook of the life course* (s. 81-98). New York: Springer Press.
- Shugar, G. W. (1989). Małe dziecko w sytuacji dwupodmiotowej: jak powstaje i na czym polega struktura Wspólne Działanie. W: A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży* (t. 1, s. 89-132). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Siciński, A. (2002). *Styl życia. Kultura. Wybór*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Sirsch, U., Dreher, E., Mayr, E., Willinger, U. (2009). What does it take to be an adult in Austria? Views of adulthood in Austrian adolescent, emerging adults, and adults. *Journal of Adolescent Research*, 24, 275-292. DOI: 10.1177/0743558408331184.
- Smith, S., Carlson, E. (1996). Reliability and validity of the adolescent dissociative experiences scale. *Dissociation*, 2, 125-129.
- Smykowski, B. (2012). *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smykowski, B. (2016). Efekty kryzysów rozwojowych dzieciństwa i dorastania jako kapitał psychologiczny u progu dorosłości. W: A. I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 75-104). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Soenens, B., Berzonsky, M. D., Papini, D. R. (2016). Attending to the role of identity exploration in self-esteem: Longitudinal associations between identity styles and two features of self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 5(40), 420-430.
- Sroufe, A., Egeland, B., Carlson, E. A., Collins, W. A. (2005). *The Development of the Person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. New York: The Guilford Press.
- Syska, W. (2016). Diagnoza i pomoc psychologiczna dla młodzieży. Rekomendacje na podstawie wyników badań. W: A. I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 327-342). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Tesch, S. A., Cameron, K. A. (1987). Openness to experience and development of adult identity. *Journal of Personality*, 4(55), 615-630.
- Topolewska, E., Ciecuch, J. (2016). Empirical verification of the circumplex of identity formation modes and its potential to integrate different models of identity development in the Erikson – Marcia tradition. *Self and Identity*, <http://dx.doi.org/10.1080/15298868.2016.1229690>.
- Tracy, J. L., Robins, R. W. (2004). Putting the self into self-conscious emotions: a theoretical model. *Psychological Inquiry*, 2(15), 103-125.

- Valde, G. A. (1996). Identity closure: a fifth identity status. *Journal of Genetic Psychology*, 157, 245-254.
- Vleioras, G. (2005). *Identity and emotions. An overlooked link*. Groningen: Rijksuniversiteit (unpublished doctoral dissertation; ISBN: 90-5963-015-7. NUR: 773).
- Vleioras, G., Bosma, H. A. (2005a). Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence*, 28, 397-409. DOI: 10.1016/j.adolescence.2004.09.001.
- Vleioras, G., Bosma, H. A. (2005b). Predicting change in relational identity commitments: exploration and emotions. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5(1), 35-56.
- Vleioras, G., Van Geert, P., Bosma, H. A. (2007). Modeling the role of emotions in viewing oneself maturely. *New Ideas in Psychology*, 26(1), 69-94. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2007.07.001.
- Waterman A. S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341-358.
- Waterman, A. S. (1999). Identity, identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19, 591-621.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 684-689.
- Webster, D. M., Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1049-1062.
- Wrosch, C., Freund, A. M. (2001). Self-regulation of normative and non-normative developmental challenges. *Human Development*, 44, 264-283.
- Wrosch, C., Heckhausen, J. (2005). Being on-time or off-time: developmental deadlines for regulating one's own development. W: A. N. Perret-Clermont (red.), *Thinking time. A multidisciplinary perspective on time* (s. 110-123). Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Wygotzki, L. S. (1971a). Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym. W: L. S. Wygotzki, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 517-530). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe (przekład: Edda i Józef Flesznerowie).
- Wygotzki, L. S. (1971b). Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym. W: L. S. Wygotzki, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 531-547). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe (przekład: Edda i Józef Flesznerowie).
- Zawada, A. (2013). *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*. Kraków – Katowice: Oficyna Wydawnicza Impuls.

ZAŁĄCZNIKI



Załącznik 1.

PUBLIKACJE W RAMACH PROJEKTU PT.
*MECHANIZMY FORMOWANIA SIĘ TOŻSAMOŚCI
W OKRESIE PRZEJŚCIA Z ADOLESCENCJI
DO DOROSŁOŚCI: REGULACYJNA ROLA
EMOCJI SAMOŚWIADOMOŚCIOWYCH*

Projekt NCN OPUS 2
nr rejestracyjny 2011/03/B/HS6/01884 na lata 2012-2017

Kierownik projektu:
prof. dr hab. Anna I. Brzezińska
Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Publikacje wydane w fazie przygotowania projektu

- Brzezińska, A.I., Czub, T., Czub, M., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2012). Postponed or delayed adulthood? W: E. Nowak, D. Schrader, B. Zizek (eds.), *Educating competencies for democracy* (s. 135-157). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Hejmanowski, Sz., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2012). Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości. *Kultura i Edukacja*, 3(89), 23-50.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Hejmanowski, Sz., Rękosiewicz, M., Kaczan, R., Piotrowski, K. (2012). Determinants of identity formation during the transition from adolescence to adulthood. *Culture and Education*, 5(91), 5-27.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Nowotnik, A., Rękosiewicz, M. (2012). Wspomaganie polskiej młodzieży we wkraczaniu w dorosłość. Dyskusja na marginesie Raportu *Młodzi 2011*. *Kultura i Edukacja*, 3(89), 258-272.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Nowotnik, A., Rękosiewicz, M. (2012). Supporting Polish youth in entering into adulthood. Discussion on the margins of the *Youth of 2011 Report*. *Culture and Education*, 5(91), 244-257.

- Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2011). Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt? *Nauka*, 4, 67-107.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2009). Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wyłaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości* (DIDS). *Studia Psychologiczne*, 3(47), 93-109.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2010). Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków. *Czasopismo Psychologiczne*, 16(2), 265-274.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2010). Polska adaptacja *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości* (DIDS). *Polskie Forum Psychologiczne*, 15(1), 66-84.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K., Garbarek-Sawicka, E., Karowska, K., Muszyńska, K. (2010). Wymiary tożsamości a ich podmiotowe i kontekstowe korelaty. *Studia Psychologiczne*, 1(49), 81-93.
- Brzezińska, A.I., Rękosiewicz, M., (2011). Kształtowanie się tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania u osób z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły. *Studia Edukacyjne*, 18, 23-44.
- Czub, T., Brzezińska, A.I., Rękosiewicz, M., Czub, M., Piotrowski, K. (2012). 羞愧感在同一性发展中的调节作用 [Regulatory role of shame in the process of identity development]. *Culture and Education / Chinese Edition*, 7(93), 38-51.
- Piotrowski, K., Brzezińska, A.I. (2011). Identity, self-sufficiency and disability in the context of educational and vocational activity. *Polish Psychological Bulletin*, 3(42), 160-168.

Publikacje prezentujące wyniki projektu

Monografie

- Brzezińska, A.I. (2017). *Tożsamość u progu dorosłości. Wizerunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Brzezińska, A.I. (2017). *Identity before adulthood. Identity of upper-secondary school students in Poland*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.

Redakcja monografii

- Brzezińska, A.I., Syska, W. (red.) (2016). *Ścieżki wkraczania w dorosłość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.

Redakcja naukowa numeru tematycznego czasopisma

- Brzezińska, A.I. (ed.) (2013). Becoming an adult – contexts of identity development. *Polish Psychological Bulletin*, 3(44).
- Brzezińska, A.I., Ciecuch, J. (eds.) (2015). Identity – new operationalizations, new problems. *Psychological Studies*, 3(53).
- Brzezińska, A.I., Ciecuch, J. (red.) (2015). Tożsamość – nowe operacjonalizacje, nowe problemy. *Studia Psychologiczne*, 3(53).

- Brzezińska, A.I., Ciecuch, J. (eds.) (2016). Identity formation. *Annals of Psychology*, 2(19).
 Brzezińska, A.I., Ciecuch, J. (red.) (2016). Formowanie się tożsamości. *Roczniki Psychologiczne*, 2(19).

Artykuły naukowe

- Brzezińska, A.I. (2013). Becoming an adult – contexts of identity development. *Polish Psychological Bulletin*, 3(44), 239-244. DOI: 10.2478/ppb-2013-0027.
- Brzezińska, A.I., Ciecuch, J. (2015). Identity – new operationalizations, new problems. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 5-8. DOI: 10.2478/V1067-010-0135-1.
- Brzezińska, A.I., Ciecuch, J. (2015). Tożsamość – nowe operacjonalizacje, nowe problemy. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 5-8. DOI: 10.2478/V1067-010-0120-5.
- Brzezińska, A.I., Ciecuch, J. (2016). Formowanie się tożsamości w niestabilnych czasach. *Roczniki Psychologiczne [Annals of Psychology]*, 2(19), 205-212. DOI: 10.18290/rpsych.2016.19.2-1pl.
- Brzezińska, A.I., Ciecuch, J. (2016). Identity formation in unstable times. *Roczniki Psychologiczne [Annals of Psychology]*, 2(19), 213-220. DOI: 10.18290/rpsych.2016.19.2-1en.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Kaczan, R., Piotrowski, K., Rękosiewicz, M. (2013). Tożsamość i jej osobowościowy kontekst: charakterystyka psychologiczna uczniów zespołów szkół zawodowych. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 55-77.
- Brzezińska, A.I., Czub, T., Piotrowski, K. (2014). Statusy tożsamości a style tożsamości i funkcjonowanie emocjonalne uczniów szkół zawodowych. *Psychologia Rozwojowa*, 4(19), 51-71. DOI: 10.4467/20843879PR.14.024.2963.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2013). Identity formation and markers of adulthood: research review. *Polish Psychological Bulletin*, 3(44), 254-265. DOI: 10.2478/ppb-2013-0029.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2016). Identity change in the educational context: a longitudinal study of upper-secondary school students. *Roczniki Psychologiczne [Annals of Psychology]*, 2(19), 277-296. DOI: 10.18290/rpsych.2016.19.2-3en.
- Brzezińska, A.I., Piotrowski, K. (2016). Zmiana tożsamości w kontekście edukacyjnym: badania podłużne uczniów szkół ponadgimnazjalnych. *Roczniki Psychologiczne [Annals of Psychology]*, 2(19), 257-276. DOI: 10.18290/rpsych.2016.19.2-3pl.
- Brzezińska, A.I., Rękosiewicz, M., Piotrowski, K. (2016). Plany edukacyjne i zawodowe uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych a wymiary rozwoju ich tożsamości. *Edukacja*, 1(136), 74-88.
- Brzezińska, A.I., Rękosiewicz, M., Syska, W., Piotrowski, K. (2016). Doświadczenia zawodowe a zmiana tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych: badania podłużne. *Edukacja*, 4(139), 26-41.
- Czub, T. (2013). Shame as a self-conscious emotion and its role in identity formation. *Psychological Bulletin*, 3(44), 245-253. DOI: 10.2478/ppb-2013-0028.
- Czub, T., Brzezińska, A.I. (2013). Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości. *Psychologia Rozwojowa*, 1(18), 27-42. DOI: 10.4467/20843879PR.13002.1014.

- Jankowski, P. (2013). Identity status and emotion regulation in adolescence and early adulthood. *Polish Psychological Bulletin*, 3(44), 288-298. DOI: 10.2478/ppb-2013-0032.
- Jankowski, P., Rękosiewicz, M. (2013). Type of social participation and regulation of emotion among upper secondary school students. *Polish Psychological Bulletin*, 3, 3(44), 322-330. DOI: 10.2478/ppb-2013-0035.
- Kaczan, R., Brzezińska, A.I., Wojciechowska, J. (2013). Social participation, identity style and identity dimensions in late adolescence among students of three types of vocational schools. *Polish Psychological Bulletin*, 3(44), 310-321. DOI: 10.2478/ppb-2013-0034.
- Piotrowski, K. (2013). Identity in adolescence and emerging adulthood: relationships with emotional and educational factors. *Polish Psychological Bulletin*, 3(44), 266-276. DOI: 10.2478/ppb-2013-0030.
- Piotrowski, K. (2015). Kapitał tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 45-59. DOI: 10.2478/V1067-010-0124-1.
- Piotrowski, K. (2015). The identity capital of post-middle-school students. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 47-61. DOI: 10.2478/V1067-010-0138-8.
- Piotrowski, K., Brzezińska, A.I. (2015). Polish adaptation of James Côté's *Identity Stage Resolution Index*. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 33-44. DOI: 10.2478/V1067-010-0138-7.
- Piotrowski, K., Brzezińska, A.I. (2015). Polska adaptacja kwestionariusza *Indeks Rozwiązania Kryzysu Tożsamości* Jamesa Côté. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 33-45. DOI: 10.2478/V1067-010-0123-2.
- Piotrowski, K., Brzezińska, A.I. (w recenzji). Rewizja *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości DIDS*: własności psychometryczne narzędzia. *Psychologia Rozwojowa*.
- Piotrowski, K., Kaczan, R., Rękosiewicz, M. (2013). Off-time higher education as a risk factor in identity formation. *Polish Psychological Bulletin*, 3(44), 299-309. DOI: 10.2478/ppb-2013-0033.
- Rękosiewicz, M. (2013). *Kwestionariusz Partycypacji Społecznej (KPS)*: konstrukcja i analiza właściwości psychometrycznych. *Studia Psychologiczne*, 3(51), 35-52. DOI: 10.2478/v10167-010-0071-4.
- Rękosiewicz, M. (2013). Type of social participation and identity formation in adolescence and emerging adulthood. *Polish Psychological Bulletin*, 3(44), 277-287. DOI: 10.2478/ppb-2013-0031.
- Rękosiewicz, M. (2014). Orientacja życiowa i typ partycypacji społecznej w okresie adolescencji i wyłaniającej się dorosłości. Kontekst edukacyjny. *Psychologia Rozwojowa*, 4(19), 73-85. DOI: 10.4467/20843879PR.14.025.2964.

Rozdziały w monografiach

- Brzezińska, A.I. (2016). Dorastanie do dorosłości: odraczane czy opóźnione? W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 23-47). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.

- Brzezińska, A.I. (2016). Uwarunkowania rozwoju tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych (program badań). W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 49-72). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Brzezińska, A.I. (2017). Gotowość do spotkania z innym: tożsamość u progu dorosłości. W: J.M. Brzeziński (red.), *Obcy i swoi. Psychologiczna natura stosunków międzyludzkich* (s. 133-211). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Brzezińska, A.I., Syska W. (2016). Wstęp. W: A. I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 13-19). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Dominiak, M., Małys, M. (2016). Orientacja życiowa młodzieży a zmiany statusu tożsamości. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 263-283). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Dominiak, M., Małys, M., Niemier, K. (2016). Zmiany w zakresie formowania się tożsamości w okresie dorastania. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 207-226). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Dominiak, M., Niemier, K., Małys, M. (2016). Formowanie się tożsamości a doświadczanie emocji samoświadomościowych. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 247-262). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Kłobukowska, A., Śniegula, P., Wanio, K., Wiecheć, K. (2016). Partycypacja społeczna u progu dorosłości a poczucie tożsamości. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 284-308). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Malinowska, K., Mazurowska-Domeracka, A., Syska, W. (2016). Wymiary tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 185-205). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Malinowska, K., Sobczak, W. (2016). Statusy tożsamości a style tożsamości u progu dorosłości. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 227-246). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Małys, M. (2016). Funkcjonowanie społeczne a kształtowanie się tożsamości w okresie dorastania i u progu dorosłości. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 129-147). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Suckiel-Bugajak, M., Śniecikowska, P. (2016). Oferta edukacji w okresie dorastania a start w dorosłość. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 165-182). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Syska, W. (2016). Diagnostyka i pomoc psychologiczna dla młodzieży. Rekomendacje na podstawie wyników badań. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 323-338). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Syska, W., Brzezińska, A.I. (2017). Proces kształtowania się tożsamości: norma rozwojowa i obszary ryzyka. W: E. Łodygowska, E. Pieńkowska (red.), *Psychologia dziecka. Norma i patologia rozwoju* (s. 11-30). Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Śniegula, P., Wiecheć, K. (2016). Psychologiczne czynniki ryzyka u progu dorosłości i zasoby w radzeniu sobie z nimi. W: A.I. Brzezińska, W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 149-164). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.

Załącznik 2.

OFERTA POLSKICH SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH

Badania, których wyniki prezentuje ta książka prowadzono w okresie, gdy w polskim systemie edukacji wprowadzano zmiany w strukturze szkolnictwa ponadgimnazjalnego zgodnie z ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. nr 205, poz. 1206).

Tabela 1. Oferta polskich szkół ponadgimnazjalnych

Typ szkoły	Stan prawny	Opis
Trzyletnie licea ogólnokształcące	przed reformą z 2011 r.	– ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego
	do 2016/2017	– jak wyżej
Trzyletnie licea profilowane	przed reformą z 2011 r.	– profil kształcenia ogólnozawodowego – ukończenie umożliwiało uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego
	do 2016/2017	– zlikwidowane
Czteroletnie technika	przed reformą z 2011 r.	– ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego
	do 2016/2017	– jak wyżej
Zasadnicze szkoły zawodowe	przed reformą z 2011 r.	– o okresie nauczania nie krótszym niż 2 lata i nie dłuższym niż 3 lata – ukończenie umożliwiało uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także dalsze kształcenie w dwuletnich uzupełniających liceach ogólnokształcących oraz w trzyletnich technikach uzupełniających
	do 2016/2017	– szkoły trzyletnie – ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egza-

		minów potwierdzających kwalifikacje w danym zawodzie, a także dalsze kształcenie w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych oraz uzyskiwanie dodatkowych kwalifikacji zawodowych na kwalifikacyjnych kursach zawodowych
Dwuletnie uzupełniające licea ogólnokształcące	przed reformą z 2011 r.	– przeznaczone dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych – ukończenie umożliwiała uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego
	do 2016/2017	– zlikwidowane
Trzyletnie technika uzupełniające	przed reformą z 2011 r.	– przeznaczone dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych – ukończenie umożliwiała uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminu, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego
	do 2016/2017	– zlikwidowane

Na podstawie Dz.U. nr 56, poz. 458.

Załącznik 3.

MACIERZE KORELACJI DLA KOHORTY PIERWSZEJ UCZNIÓW KLAS I – ROCZNIK 2012/2013

DWA POMIARY: WYMIARY ROZWOJU TOŻSAMOŚCI
A POCZUCIE WSTYDU, WINY I DUMY

Legenda

Statusy tożsamości:

1. Tożsamość rozproszona: rozproszone rozproszenie; beztroskie rozproszenie
2. Tożsamość moratoryjna: niezróżnicowanie; ruminacyjne moratorium
3. Tożsamość uformowana: przejęcie; osiągnięcie

Wymiary rozwoju tożsamości:

1. EW – eksploracja wszcz
2. EG – eksploracja w głąb
3. ER – eksploracja ruminacyjna
4. PZ – podejmowanie zobowiązania
5. IZ – identyfikacje ze zobowiązaniem

Emocje samoświadomościowe:

1. WS – poczucie wstydu
2. WI – poczucie winy
3. DU – poczucie dumy

Statystyki: wartość współczynnika korelacji r -Pearsona; p – poziom istotności;
 n – liczba uczniów o danym statusie tożsamości

Kohorta 1: 2012-2013 – pomiar pierwszy T1										Kohorta 1: 2012-2013 – pomiar drugi T2									
Status	Wymiar	EW	EG	ER	PZ	IZ	WS	WI	DU	Status	Wymiar	EW	EG	ER	PZ	IZ	WS	WI	DU
EW	<i>r</i>	1	0,521**	0,638**	-0,329	0,221	-0,019	0,058	0,171	EW	<i>r</i>	1	0,368*	0,555**	-0,430**	-0,020	0,344*	0,335*	-0,132
	<i>p</i>		0,003	0,000	0,071	0,231	0,917	0,757	0,357		<i>p</i>		0,020	0,000	0,006	0,901	0,030	0,035	0,418
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	40	40	40	40	40	40	40	40
EG	<i>r</i>	0,521**	1	0,428*	-0,071	0,273	0,154	0,171	0,096	EG	<i>r</i>	0,368*	1	0,454**	-0,320*	-0,156	0,008	0,069	0,018
	<i>p</i>	0,003		0,016	0,704	0,137	0,408	0,359	0,606		<i>p</i>	0,020		0,003	0,044	0,335	0,962	0,671	0,910
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	40	40	40	40	40	40	40	40
ER	<i>r</i>	0,638**	0,428*	1	-0,760**	-0,185	-0,026	0,019	-0,003	ER	<i>r</i>	0,555**	0,454**	1	-0,617**	-0,158	0,131	0,134	-0,005
	<i>p</i>	0,000	0,016		0,000	0,320	0,889	0,918	0,989		<i>p</i>	0,000	0,003		0,000	0,331	0,420	0,409	0,975
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	40	40	40	40	40	40	40	40
PZ	<i>r</i>	-0,329	-0,071	-0,760**	1	0,490**	0,087	0,057	0,135	PZ	<i>r</i>	-0,430**	-0,320*	-0,617**	1	0,423**	-0,138	-0,232	0,066
	<i>p</i>	0,071	0,704	0,000		0,005	0,643	0,761	0,470		<i>p</i>	0,006	0,044	0,000		0,007	0,396	0,150	0,684
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	40	40	40	40	40	40	40	40
IZ	<i>r</i>	0,221	0,273	-0,185	0,490**	1	0,161	0,217	0,196	IZ	<i>r</i>	-0,020	-0,156	-0,158	0,423**	1	0,015	-0,099	0,224
	<i>p</i>	0,231	0,137	0,320	0,005		0,387	0,241	0,291		<i>p</i>	0,901	0,335	0,331	0,007		0,926	0,543	0,165
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	40	40	40	40	40	40	40	40
WS	<i>r</i>	-0,019	0,154	-0,026	0,087	0,161	1	0,413*	-0,211	WS	<i>r</i>	0,344**	0,008	0,131	-0,138	0,015	1	0,791**	-0,156
	<i>p</i>	0,917	0,408	0,889	0,643	0,387		0,021	0,254		<i>p</i>	0,030	0,962	0,420	0,396	0,926		0,000	0,336
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	40	40	40	40	40	40	40	40
WI	<i>r</i>	0,058	0,171	0,019	0,057	0,217	0,413*	1	-0,100	WI	<i>r</i>	0,335*	0,069	0,134	-0,232	-0,099	0,791**	1	-0,105
	<i>p</i>	0,757	0,359	0,918	0,761	0,241	0,021		0,594		<i>p</i>	0,035	0,671	0,409	0,150	0,543	0,000		0,520
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	40	40	40	40	40	40	40	40
DU	<i>r</i>	0,171	0,096	-0,003	0,135	0,196	-0,211	-0,100	1	DU	<i>r</i>	-0,132	0,018	-0,005	0,066	0,224	-0,156	-0,105	1
	<i>p</i>	0,357	0,606	0,989	0,470	0,291	0,254	0,594			<i>p</i>	0,418	0,910	0,975	0,684	0,165	0,336	0,520	
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	40	40	40	40	40	40	40	40

Koproszone rozproszenie

Koproszone rozproszenie

Beztroskie rozproszenie

[illegible]

Niezróżnicowanie														
EW	<i>r</i>	1	0,322*	0,070	0,170	0,232	0,025	0,136	-0,208					
	<i>p</i>		0,015	0,605	0,207	0,082	0,853	0,312	0,120					
	<i>n</i>	57	57	57	57	57	57	57	57	57				
EG	<i>r</i>	0,322*	1	0,167	0,083	0,090	0,046	0,158	-0,101					
	<i>p</i>	0,015		0,215	0,541	0,504	0,734	0,239	0,454					
	<i>n</i>	57	57	57	57	57	57	57	57	57				
ER	<i>r</i>	0,070	0,167	1	-0,216	0,013	0,122	0,038	0,028					
	<i>p</i>	0,605	0,215		0,107	0,926	0,367	0,780	0,839					
	<i>n</i>	57	57	57	57	57	57	57	57	57				
PZ	<i>r</i>	0,170	0,083	-0,216	1	0,146	-0,162	-0,157	0,066					
	<i>p</i>	0,207	0,541	0,107		0,278	0,230	0,243	0,624					
	<i>n</i>	57	57	57	57	57	57	57	57	57				
IZ	<i>r</i>	0,232	0,090	0,013	0,146	1	-0,173	-0,109	0,082					
	<i>p</i>	0,082	0,504	0,926	0,278		0,198	0,420	0,545					
	<i>n</i>	57	57	57	57	57	57	57	57	57				
WS	<i>r</i>	0,025	0,046	0,122	-0,162	-0,173	1	0,752*	-0,230					
	<i>p</i>	0,853	0,734	0,367	0,230	0,198		0,000	0,085					
	<i>n</i>	57	57	57	57	57	57	57	57	57				
WI	<i>r</i>	0,136	0,158	0,038	-0,157	-0,109	0,752*	1	-0,193					
	<i>p</i>	0,312	0,239	0,780	0,243	0,420	0,000		0,150					
	<i>n</i>	57	57	57	57	57	57	57	57	57				
DU	<i>r</i>	-0,208	-0,101	0,028	0,066	0,082	-0,230	-0,193	1					
	<i>p</i>	0,120	0,454	0,839	0,624	0,545	0,085	0,150						
	<i>n</i>	57	57	57	57	57	57	57	57	57				
Niezróżnicowanie														
EW	<i>r</i>	1	-0,011	-0,004	0,251	0,225	-0,010	0,004	0,004					
	<i>p</i>		0,935	0,974	0,065	0,099	0,944	0,978	0,976					
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55	55				
EG	<i>r</i>	-0,011	1	-0,041	-0,223	0,029	-0,115	0,100	-0,272*					
	<i>p</i>	0,935		0,766	0,102	0,832	0,405	0,467	0,044					
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55	55				
ER	<i>r</i>	-0,004	-0,041	1	-0,165	-0,048	0,048	0,100	-0,082					
	<i>p</i>	0,974	0,766		0,228	0,728	0,728	0,466	0,553					
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55	55				
PZ	<i>r</i>	0,251	-0,223	-0,165	1	0,421**	-0,298*	-0,233	0,250					
	<i>p</i>	0,065	0,102	0,228		0,001	0,027	0,087	0,066					
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55	55				
IZ	<i>r</i>	0,225	0,029	-0,048	0,421**	1	-0,002	0,000	0,186					
	<i>p</i>	0,099	0,832	0,728	0,001		0,989	0,999	0,174					
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55	55				
WS	<i>r</i>	-0,010	-0,115	0,048	-0,298*	-0,002	1	0,627**	-0,300*					
	<i>p</i>	0,944	0,405	0,728	0,027	0,989		0,000	0,026					
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55	55				
WI	<i>r</i>	0,004	0,100	0,100	-0,233	0,000	0,627**	1	-0,218					
	<i>p</i>	0,978	0,467	0,466	0,087	0,999	0,000		0,110					
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55	55				
DU	<i>r</i>	0,004	-0,272*	-0,082	0,250	0,186	-0,300*	-0,218	1					
	<i>p</i>	0,976	0,044	0,553	0,066	0,174	0,026	0,110						
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55	55				

Ruminaeyne moratorium			Ruminaeyne moratorium		
EW	<i>r</i>	1	0,583**	0,197	0,056
	<i>p</i>		0,000	0,175	0,702
	<i>n</i>	49	49	49	49
EG	<i>r</i>	0,583**	1	0,177	-0,007
	<i>p</i>	0,000		0,223	0,960
	<i>n</i>	49	49	49	49
ER	<i>r</i>	0,197	0,177	1	-0,586**
	<i>p</i>	0,175	0,223		0,000
	<i>n</i>	49	49	49	49
PZ	<i>r</i>	0,056	-0,007	-0,586**	1
	<i>p</i>	0,702	0,960	0,000	
	<i>n</i>	49	49	49	49
IZ	<i>r</i>	0,228	0,164	-0,345*	0,524**
	<i>p</i>	0,116	0,259	0,015	0,000
	<i>n</i>	49	49	49	49
WS	<i>r</i>	0,274	0,114	0,233	-0,327*
	<i>p</i>	0,057	0,436	0,107	0,022
	<i>n</i>	49	49	49	49
WI	<i>r</i>	0,134	0,089	0,136	-0,305*
	<i>p</i>	0,359	0,542	0,353	0,033
	<i>n</i>	49	49	49	49
DU	<i>r</i>	0,033	0,179	-0,104	0,164
	<i>p</i>	0,819	0,217	0,479	0,261
	<i>n</i>	49	49	49	49
Ruminaeyne moratorium			Ruminaeyne moratorium		
EW	<i>r</i>	1	0,436**	0,157	-0,010
	<i>p</i>		0,008	0,359	0,952
	<i>n</i>	36	36	36	36
EG	<i>r</i>	0,436**	1	0,167	0,093
	<i>p</i>	0,008		0,330	0,590
	<i>n</i>	36	36	36	36
ER	<i>r</i>	0,157	0,167	1	-0,301
	<i>p</i>	0,359	0,330		0,075
	<i>n</i>	36	36	36	36
PZ	<i>r</i>	-0,010	0,093	-0,301	1
	<i>p</i>	0,952	0,590	0,075	
	<i>n</i>	36	36	36	36
IZ	<i>r</i>	0,116	0,128	-0,125	0,381*
	<i>p</i>	0,499	0,458	0,467	0,022
	<i>n</i>	36	36	36	36
WS	<i>r</i>	0,281	-0,071	-0,026	0,179
	<i>p</i>	0,096	0,680	0,882	0,297
	<i>n</i>	36	36	36	36
WI	<i>r</i>	0,373*	0,025	0,108	0,018
	<i>p</i>	0,025	0,886	0,530	0,918
	<i>n</i>	36	36	36	36
DU	<i>r</i>	0,143	-0,041	0,066	0,062
	<i>p</i>	0,405	0,814	0,702	0,721
	<i>n</i>	36	36	36	36

EW	<i>r</i>	1	0,439**	0,105	0,047	0,203	0,074	0,119	-0,173	EW	<i>r</i>	1	0,305	0,337*	0,023	0,080	0,065	-0,017	-0,309*
	<i>p</i>		0,001	0,444	0,732	0,138	0,591	0,389	0,206		<i>p</i>		0,052	0,031	0,887	0,620	0,684	0,918	0,049
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55		<i>n</i>	41	41	41	41	41	41	41	41
EG	<i>r</i>	0,439**	1	0,153	-0,015	0,319*	-0,244	-0,148	-0,135	EG	<i>r</i>	0,305	1	0,182	0,002	-0,033	0,093	0,268	-0,145
	<i>p</i>	0,001		0,265	0,913	0,018	0,072	0,282	0,326		<i>p</i>	0,052		0,255	0,990	0,836	0,562	0,090	0,365
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55		<i>n</i>	41	41	41	41	41	41	41	41
ER	<i>r</i>	0,105	0,153	1	-0,412**	-0,437**	0,136	0,060	0,016	ER	<i>r</i>	0,337*	0,182	1	-0,413**	-0,322*	0,010	0,160	-0,206
	<i>p</i>	0,444	0,265		0,002	0,001	0,323	0,661	0,908		<i>p</i>	0,031	0,255		0,007	0,040	0,951	0,317	0,196
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55		<i>n</i>	41	41	41	41	41	41	41	41
PZ	<i>r</i>	0,047	-0,015	-0,412**	1	0,646**	-0,025	0,042	-0,030	PZ	<i>r</i>	0,023	0,002	-0,413**	1	0,687**	0,034	-0,129	0,291
	<i>p</i>	0,732	0,913	0,002		0,000	0,859	0,759	0,827		<i>p</i>	0,887	0,990	0,007		0,000	0,831	0,423	0,065
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55		<i>n</i>	41	41	41	41	41	41	41	41
IZ	<i>r</i>	0,203	0,319*	-0,437**	0,646**	1	-0,146	-0,072	0,072	IZ	<i>r</i>	0,080	-0,033	-0,322*	0,687**	1	-0,075	-0,053	0,318*
	<i>p</i>	0,138	0,018	0,001	0,000		0,287	0,601	0,603		<i>p</i>	0,620	0,836	0,040	0,000		0,641	0,743	0,043
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55		<i>n</i>	41	41	41	41	41	41	41	41
WS	<i>r</i>	0,074	-0,244	0,136	-0,025	-0,146	1	0,538**	-0,102	WS	<i>r</i>	0,065	0,093	0,010	0,034	-0,075	1	0,673**	-0,363*
	<i>p</i>	0,591	0,072	0,323	0,859	0,287		0,000	0,457		<i>p</i>	0,684	0,562	0,951	0,831	0,641		0,000	0,020
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55		<i>n</i>	41	41	41	41	41	41	41	41
WI	<i>r</i>	0,119	-0,148	0,060	0,042	-0,072	0,538*	1	0,025	WI	<i>r</i>	-0,017	0,268	0,160	-0,129	-0,053	0,673**	1	-0,220
	<i>p</i>	0,389	0,282	0,661	0,759	0,601	0,000		0,857		<i>p</i>	0,918	0,090	0,317	0,423	0,743	0,000		0,168
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55		<i>n</i>	41	41	41	41	41	41	41	41
DU	<i>r</i>	-0,173	-0,135	0,016	-0,030	0,072	-0,102	0,025	1	DU	<i>r</i>	-0,309*	-0,145	-0,206	0,291	0,318*	-0,363*	-0,220	1
	<i>p</i>	0,206	0,326	0,908	0,827	0,603	0,457	0,857			<i>p</i>	0,049	0,365	0,196	0,065	0,043	0,020	0,168	
	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55		<i>n</i>	41	41	41	41	41	41	41	41

Osiągnięcie

Osiągnięcie

* korelacja istotna na poziomie p=00,05 (dwustronnie); ** korelacja istotna na poziomie p=00,01 (dwustronnie)

Załącznik 4.

MACIERZE KORELACJI DLA KOHORTY DRUGIEJ UCZNIÓW KLAS I – ROCZNIK 2013/2014

DWA POMIARY: WYMIARY ROZWOJU TOŻSAMOŚCI
A POCZUCIE WSTYDU, WINY I DUMY

Legenda

Statusy tożsamości:

1. Tożsamość rozproszona: rozproszone rozproszenie; beztroskie rozproszenie
2. Tożsamość moratoryjna: niezróżnicowanie; ruminacyjne moratorium
3. Tożsamość uformowana: przejęcie; osiągnięcie

Wymiary rozwoju tożsamości:

1. EW – eksploracja wszcz
2. EG – eksploracja w głąb
3. ER – eksploracja ruminacyjna
4. PZ – podejmowanie zobowiązania
5. IZ – identyfikacje ze zobowiązaniem

Emocje samoświadomościowe:

1. WS – poczucie wstydu
2. WI – poczucie winy
3. DU – poczucie dumy

Statystyki: wartość współczynnika korelacji r -Pearsona; p – poziom istotności;
 n – liczba uczniów o danym statusie tożsamości

Kohorta 2: 2013-2014 – pomiar pierwszy T1										Kohorta 2: 2013-2014 – pomiar drugi T2									
Status	Wymiar	EW	EG	ER	PZ	IZ	WS	WI	DU	Status	Wymiar	EW	EG	ER	PZ	IZ	WS	WI	DU
EW	<i>r</i>	1	0,521**	0,638**	-0,329	0,221	-0,019	0,058	0,171	EW	<i>r</i>	1	0,495**	0,344**	-0,028	0,138	0,204*	0,254**	-0,187*
	<i>p</i>		0,003	0,000	0,071	0,231	0,917	0,757	0,357		<i>p</i>		0,000	0,000	0,730	0,091	0,012	0,002	0,021
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	151	151	151	151	151	151	151	151
EG	<i>r</i>	0,521**	1	0,428*	-0,071	0,273	0,154	0,171	0,096	EG	<i>r</i>	0,495**	1	0,278**	-0,069	0,184*	0,234**	0,257**	-0,111
	<i>p</i>	0,003		0,016	0,704	0,137	0,408	0,359	0,606		<i>p</i>	0,000		0,001	0,397	0,023	0,004	0,001	0,176
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	151	151	151	151	151	151	151	151
ER	<i>r</i>	0,638**	0,428*	1	-0,760**	-0,185	-0,026	0,019	-0,003	ER	<i>r</i>	0,344**	0,278**	1	-0,575**	-0,031	0,377**	0,350**	-0,225**
	<i>p</i>	0,000	0,016		0,000	0,320	0,889	0,918	0,989		<i>p</i>	0,000	0,001		0,000	0,709	0,000	0,000	0,005
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	151	151	151	151	151	151	151	151
PZ	<i>r</i>	-0,329	-0,071	-0,760**	1	0,490*	0,087	0,057	0,135	PZ	<i>r</i>	-0,028	-0,069	-0,575**	1	0,322**	-0,211**	-0,139	0,151
	<i>p</i>	0,071	0,704	0,000		0,005	0,643	0,761	0,470		<i>p</i>	0,730	0,397	0,000		0,000	0,009	0,089	0,064
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	151	151	151	151	151	151	151	151
IZ	<i>r</i>	0,221	0,273	-0,185	0,490**	1	0,161	0,217	0,196	IZ	<i>r</i>	0,138	0,184*	-0,031	0,322**	1	-0,166*	-0,098	0,218**
	<i>p</i>	0,231	0,137	0,320	0,005		0,387	0,241	0,291		<i>p</i>	0,091	0,023	0,709	0,000		0,041	0,230	0,007
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	151	151	151	151	151	151	151	151
WS	<i>r</i>	-0,019	0,154	-0,026	0,087	0,161	1	0,413*	-0,211	WS	<i>r</i>	0,204*	0,234**	0,377**	-0,211**	-0,166*	1	0,803**	-0,494**
	<i>p</i>	0,917	0,408	0,889	0,643	0,387		0,021	0,254		<i>p</i>	0,012	0,004	0,000	0,009	0,041		0,000	0,000
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	151	151	151	151	151	151	151	151
WI	<i>r</i>	0,058	0,171	0,019	0,057	0,217	0,413*	1	-0,100	WI	<i>r</i>	0,254**	0,257**	0,350**	-0,139	-0,098	0,803*	1	-0,523**
	<i>p</i>	0,757	0,359	0,918	0,761	0,241	0,021		0,594		<i>p</i>	0,002	0,001	0,000	0,089	0,230	0,000		0,000
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	151	151	151	151	151	151	151	151
DU	<i>r</i>	0,171	0,096	-0,003	0,135	0,196	-0,211	-0,100	1	DU	<i>r</i>	-0,187*	-0,111	-0,225**	0,151	0,218**	-0,494**	-0,523**	1
	<i>p</i>	0,357	0,606	0,989	0,470	0,291	0,254	0,594			<i>p</i>	0,021	0,176	0,005	0,064	0,007	0,000	0,000	
	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31		<i>n</i>	151	151	151	151	151	151	151	151

Kozproszone rozproszenie

Kozproszone rozproszenie

[illegible]

Ruminacytine moratorium										Ruminacytine moratorium									
EW	<i>r</i>	1	0.328**	0.357**	-0.040	0.204	0.006	0.039	0.117	EW	<i>r</i>	1	0.399**	0.164	0.223*	0.287**	0.146	0.185	0.028
	<i>p</i>		0.003	0.001	0.728	0.072	0.957	0.731	0.306		<i>p</i>		0.000	0.111	0.030	0.005	0.158	0.073	0.788
	<i>n</i>	79	79	79	79	79	79	79	79		<i>p</i>	95	95	95	95	95	95	95	95
EG	<i>r</i>	0.328**	1	0.249*	0.191	0.194	-0.128	0.027	0.019	EG	<i>n</i>	0.399**	1	-0.010	0.329**	0.440**	0.077	0.076	0.217*
	<i>p</i>	0.003	0.027	0.091	0.087	0.261	0.814	0.868	<i>r</i>		0.000	0.923	0.001	0.000	0.460	0.466	0.035		
	<i>n</i>	79	79	79	79	79	79	79	<i>p</i>		95	95	95	95	95	95	95	95	
ER	<i>r</i>	0.357**	0.249*	1	-0.361**	-0.044	0.117	0.018	0.074	ER	<i>n</i>	0.164	-0.010	1	-0.335**	-0.127	0.146	0.047	-0.189
	<i>p</i>	0.001	0.027	0.001	0.699	0.304	0.875	0.517	<i>r</i>		0.111	0.923	0.001	0.220	0.159	0.649	0.067		
	<i>n</i>	79	79	79	79	79	79	79	<i>p</i>		95	95	95	95	95	95	95	95	
PZ	<i>r</i>	-0.040	0.191	-0.361**	1	0.305**	-0.234*	-0.010	0.181	PZ	<i>n</i>	0.223*	0.329**	-0.335**	1	0.441**	0.046	0.182	0.255*
	<i>p</i>	0.728	0.091	0.001	0.006	0.038	0.929	0.110	<i>r</i>		0.030	0.001	0.001	0.000	0.661	0.078	0.013		
	<i>n</i>	79	79	79	79	79	79	79	<i>p</i>		95	95	95	95	95	95	95	95	
IZ	<i>r</i>	0.204	0.194	-0.044	0.305**	1	-0.308**	-0.024	0.319*	IZ	<i>n</i>	0.287**	0.440**	-0.127	0.441**	1	-0.226*	-0.134	0.350**
	<i>p</i>	0.072	0.087	0.699	0.006	0.006	0.836	0.004	<i>r</i>		0.005	0.000	0.220	0.000	0.028	0.195	0.001		
	<i>n</i>	79	79	79	79	79	79	79	<i>p</i>		95	95	95	95	95	95	95	95	
WS	<i>r</i>	0.006	-0.128	0.117	-0.234*-0.308**	1	0.600**	-0.441**		WS	<i>n</i>	0.146	0.077	0.146	0.046	-0.226*	1	0.672**	-0.506**
	<i>p</i>	0.957	0.261	0.304	0.038	0.006	0.000	0.000	<i>r</i>		0.158	0.460	0.159	0.661	0.028	0.000	0.000		
	<i>n</i>	79	79	79	79	79	79	79	<i>p</i>		95	95	95	95	95	95	95	95	
W1	<i>r</i>	0.039	0.027	0.018	-0.010	-0.024	0.600**	1	-0.342**	W1	<i>n</i>	0.185	0.076	0.047	0.182	-0.134	0.672**	1	-0.361**
	<i>p</i>	0.731	0.814	0.875	0.929	0.836	0.000	0.002	<i>r</i>		0.073	0.466	0.649	0.078	0.195	0.000	0.000		
	<i>n</i>	79	79	79	79	79	79	79	<i>p</i>		95	95	95	95	95	95	95	95	
DU	<i>r</i>	0.117	0.019	0.074	0.181	0.319**	-0.441**	-0.342**	1	DU	<i>n</i>	0.028	0.217*	-0.189	0.255*	0.350**	-0.506**	-0.361**	1
	<i>p</i>	0.306	0.868	0.517	0.110	0.004	0.000	0.002	<i>r</i>		0.788	0.035	0.067	0.013	0.001	0.000	0.000		
	<i>n</i>	79	79	79	79	79	79	79	<i>p</i>		95	95	95	95	95	95	95	95	

EW	<i>r</i>	1	0.233 [*]	-0.073	0.133	0.175	-0.063	-0.059	0.144	Przełęcz	Przełęcz	EW	<i>r</i>	1	0.388 ^{**}	0.215 [*]	0.049	0.118	0.046	0.089	0.153
	<i>p</i>		0.026	0.490	0.208	0.096	0.549	0.579	0.171				<i>p</i>		0.000	0.025	0.610	0.221	0.638	0.360	0.114
	<i>n</i>	92	92	92	92	92	92	92	92				<i>n</i>	109	109	109	109	109	109	109	108
EG	<i>r</i>	0.233 [*]	1	0.039	0.069	0.107	0.098	0.112	-0.053	Przełęcz	Przełęcz	EG	<i>r</i>	0.388 ^{**}	1	0.005	0.066	0.190 [*]	0.076	0.059	0.153
	<i>p</i>	0.026		0.709	0.515	0.309	0.352	0.287	0.615				<i>p</i>	0.000		0.956	0.496	0.048	0.435	0.541	0.114
	<i>n</i>	92	92	92	92	92	92	92	92				<i>n</i>	109	109	109	109	109	109	109	108
ER	<i>r</i>	-0.073	0.039	1	-0.486 ^{**}	-0.298 ^{**}	0.053	-0.032	0.000	Przełęcz	Przełęcz	ER	<i>r</i>	0.215 [*]	0.005	1	-0.530 ^{**}	-0.267 ^{**}	0.184	-0.046	-0.013
	<i>p</i>	0.490	0.709		0.000	0.004	0.613	0.762	0.998				<i>p</i>	0.025	0.956		0.000	0.005	0.055	0.634	0.893
	<i>n</i>	92	92	92	92	92	92	92	92				<i>n</i>	109	109	109	109	109	109	109	108
PZ	<i>r</i>	0.133	0.069	-0.486 ^{**}	1	0.400 ^{**}	0.157	0.215 [*]	-0.197	Przełęcz	Przełęcz	PZ	<i>r</i>	0.049	0.066	-0.530 ^{**}	1	0.507 ^{**}	-0.064	0.060	0.109
	<i>p</i>	0.208	0.515	0.000		0.000	0.136	0.039	0.060				<i>p</i>	0.610	0.496	0.000		0.000	0.510	0.537	0.263
	<i>n</i>	92	92	92	92	92	92	92	92				<i>n</i>	109	109	109	109	109	109	109	108
IZ	<i>r</i>	0.175	0.107	-0.298 ^{**}	0.400 ^{**}	1	-0.017	0.070	0.288 ^{**}	Przełęcz	Przełęcz	IZ	<i>r</i>	0.118	0.190 [*]	-0.267 ^{**}	0.507 ^{**}	1	-0.066	0.091	0.156
	<i>p</i>	0.096	0.309	0.004	0.000		0.871	0.508	0.005				<i>p</i>	0.221	0.048	0.005	0.000		0.495	0.349	0.107
	<i>n</i>	92	92	92	92	92	92	92	92				<i>n</i>	109	109	109	109	109	109	109	108
WS	<i>r</i>	-0.063	0.098	0.053	0.157	-0.017	1	0.675 ^{**}	-0.414 ^{**}	Przełęcz	Przełęcz	WS	<i>r</i>	0.046	0.076	0.184	-0.064	-0.066	1	0.535 ^{**}	-0.310 ^{**}
	<i>p</i>	0.549	0.352	0.613	0.136	0.871		0.000	0.000				<i>p</i>	0.638	0.435	0.055	0.510	0.495		0.000	0.001
	<i>n</i>	92	92	92	92	92	92	92	92				<i>n</i>	109	109	109	109	109	109	109	108
W1	<i>r</i>	-0.059	0.112	-0.032	0.215 [*]	0.070	0.675 ^{**}	1	-0.295 [*]	Przełęcz	Przełęcz	W1	<i>r</i>	0.089	0.059	-0.046	0.060	0.091	0.535 ^{**}	1	-0.234 [*]
	<i>p</i>	0.579	0.287	0.762	0.039	0.508	0.000		0.004				<i>p</i>	0.360	0.541	0.634	0.537	0.349	0.000		0.015
	<i>n</i>	92	92	92	92	92	92	92	92				<i>n</i>	109	109	109	109	109	109	109	108
DU	<i>r</i>	0.144	-0.053	0.000	-0.197	0.288 ^{**}	-0.414 ^{**}	-0.295 ^{**}	1	Przełęcz	Przełęcz	DU	<i>r</i>	0.153	0.153	-0.013	0.109	0.156	-0.310 ^{**}	-0.234 [*]	1
	<i>p</i>	0.171	0.615	0.998	0.060	0.005	0.000	0.004					<i>p</i>	0.114	0.114	0.893	0.263	0.107	0.001	0.015	
	<i>n</i>	92	92	92	92	92	92	92	92				<i>n</i>	108	108	108	108	108	108	108	108

Osiągnięcie										Osiągnięcie									
EW	<i>r</i>	1	0,348**	0,245*	-0,124	-0,002	0,266*	0,254*	-0,164	EW	<i>r</i>	1	0,443**	0,354**	-0,151	0,092	0,232*	0,140	0,049
	<i>p</i>		0,001	0,025	0,264	0,985	0,015	0,020	0,140		<i>p</i>		0,000	0,000	0,121	0,344	0,016	0,150	0,614
	<i>n</i>	83	83	83	83	83	83	83	83		<i>n</i>	107	107	107	107	107	107	107	107
EG	<i>r</i>	0,348**	1	0,031	0,057	0,169	0,274*	0,198	-0,057	EG	<i>r</i>	0,443**	1	0,389**	0,020	0,084	0,121	0,072	-0,004
	<i>p</i>	0,001		0,781	0,611	0,127	0,012	0,073	0,606		<i>p</i>	0,000		0,000	0,834	0,390	0,213	0,462	0,969
	<i>n</i>	83	83	83	83	83	83	83	83		<i>n</i>	107	107	107	107	107	107	107	107
ER	<i>r</i>	0,245*	0,031	1	-0,370**	-0,188	0,115	0,183	-0,040	ER	<i>r</i>	0,354**	0,389**	1	-0,571**	-0,138	0,158	-0,039	-0,024
	<i>p</i>	0,025	0,781		0,001	0,089	0,299	0,098	0,721		<i>p</i>	0,000	0,000		0,000	0,155	0,104	0,689	0,810
	<i>n</i>	83	83	83	83	83	83	83	83		<i>n</i>	107	107	107	107	107	107	107	107
PZ	<i>r</i>	-0,124	0,057	-0,370**	1	0,276*	0,051	-0,070	-0,086	PZ	<i>r</i>	-0,151	0,020	-0,571**	1	0,382**	-0,004	-0,008	-0,127
	<i>p</i>	0,264	0,611	0,001		0,012	0,644	0,532	0,441		<i>p</i>	0,121	0,834	0,000		0,000	0,967	0,934	0,194
	<i>n</i>	83	83	83	83	83	83	83	83		<i>n</i>	107	107	107	107	107	107	107	107
IZ	<i>r</i>	-0,002	0,169	-0,188	0,276*	1	-0,303**	-0,312**	0,333**	IZ	<i>r</i>	0,092	0,084	-0,138	0,382**	1	-0,012	-0,057	0,042
	<i>p</i>	0,985	0,127	0,089	0,012		0,005	0,004	0,002		<i>p</i>	0,344	0,390	0,155	0,000		0,906	0,560	0,667
	<i>n</i>	83	83	83	83	83	83	83	83		<i>n</i>	107	107	107	107	107	107	107	107
WS	<i>r</i>	0,266*	0,274*	0,115	0,051	-0,303**	1	0,663**	-0,468**	WS	<i>r</i>	0,232*	0,121	0,158	-0,004	-0,012	1	0,616**	-0,556**
	<i>p</i>	0,015	0,012	0,299	0,644	0,005		0,000	0,000		<i>p</i>	0,016	0,213	0,104	0,967	0,906		0,000	0,000
	<i>n</i>	83	83	83	83	83	83	83	83		<i>n</i>	107	107	107	107	107	107	107	107
W1	<i>r</i>	0,254*	0,198	0,183	-0,070	-0,312**	0,663*	1	-0,335**	W1	<i>r</i>	0,140	0,072	-0,039	-0,008	-0,057	0,616**	1	-0,397**
	<i>p</i>	0,020	0,073	0,098	0,532	0,004	0,000		0,002		<i>p</i>	0,150	0,462	0,689	0,934	0,560	0,000		0,000
	<i>n</i>	83	83	83	83	83	83	83	83		<i>n</i>	107	107	107	107	107	107	107	107
DU	<i>r</i>	-0,164	-0,057	-0,040	-0,086	0,333**	-0,468**	-0,335**	1	DU	<i>r</i>	0,049	-0,004	-0,024	-0,127	0,042	-0,556**	-0,397**	1
	<i>p</i>	0,140	0,606	0,721	0,441	0,002	0,000	0,002			<i>p</i>	0,614	0,969	0,810	0,194	0,667	0,000	0,000	
	<i>n</i>	83	83	83	83	83	83	83	83		<i>n</i>	107	107	107	107	107	107	107	107

* korelacja istotna na poziomie p=00,05 (dwustronnie); ** korelacja istotna na poziomie p=00,01 (dwustronnie)

Załącznik 5.

MACIERZE KORELACJI DLA KOHORTY TRZECIEJ UCZNIÓW KLAS I – ROCZNIK 2014/2015

DWA POMIARY: WYMIARY ROZWOJU TOŻSAMOŚCI
A POCZUCIE WSTYDU, WINY I DUMY

Legenda

Statusy tożsamości:

1. Tożsamość rozproszona: rozproszone rozproszenie; beztroskie rozproszenie
2. Tożsamość moratoryjna: niezróżnicowanie; ruminacyjne moratorium
3. Tożsamość uformowana: przejęcie; osiągnięcie

Wymiary rozwoju tożsamości:

1. EW – eksploracja wszerek
2. EG – eksploracja w głąb
3. ER – eksploracja ruminacyjna
4. PZ – podejmowanie zobowiązania
5. IZ – identyfikacje ze zobowiązaniem

Emocje samoświadomościowe:

1. WS – poczucie wstydu
2. WI – poczucie winy
3. DU – poczucie dumy

Statystyki: wartość współczynnika korelacji r -Pearsona; p – poziom istotności;
 n – liczba uczniów o danym statusie tożsamości

Kohorta 1: 2014-2015 – pomiar pierwszy T1										Kohorta 1: 2014-2015 – pomiar drugi T2									
Status	Wymiar	EW	EG	ER	PZ	IZ	WS	WI	DU	Status	Wymiar	EW	EG	ER	PZ	IZ	WS	WI	DU
EW	<i>r</i>	1	0,462**	0,307**	0,134	0,279*	0,071	0,086	-0,064	EW	<i>r</i>	1	0,381**	0,568**	-0,157	-0,067	0,149	0,225*	-0,158
	<i>p</i>		0,000	0,001	0,166	0,004	0,468	0,377	0,508		<i>p</i>		0,000	0,000	0,133	0,524	0,154	0,030	0,131
	<i>n</i>	108	108	108	108	108	108	108	108		<i>n</i>	93	93	93	93	93	93	93	93
EG	<i>r</i>	0,462**	1	0,256**	0,170	0,452**	0,059	0,040	-0,031	EG	<i>r</i>	0,381**	1	0,404**	0,028	0,246*	-0,019	0,096	0,027
	<i>p</i>	0,000		0,008	0,078	0,000	0,546	0,684	0,749		<i>p</i>	0,000		0,000	0,788	0,017	0,859	0,362	0,797
	<i>n</i>	108	108	108	108	108	108	108	108		<i>n</i>	93	93	93	93	93	93	93	93
ER	<i>r</i>	0,307**	0,256**	1	-0,394*	0,042	0,212*	0,180	-0,182	ER	<i>r</i>	0,568**	0,404**	1	-0,344**	-0,159	0,191	0,277**	-0,107
	<i>p</i>	0,001	0,008		0,000	0,663	0,028	0,062	0,059		<i>p</i>	0,000	0,000		0,001	0,129	0,067	0,007	0,310
	<i>n</i>	108	108	108	108	108	108	108	108		<i>n</i>	93	93	93	93	93	93	93	93
PZ	<i>r</i>	0,134	0,170	-0,394**	1	0,369**	-0,061	0,080	0,014	PZ	<i>r</i>	-0,157	0,028	-0,344**	1	0,354**	-0,223*	-0,174	0,081
	<i>p</i>	0,166	0,078	0,000		0,000	0,530	0,408	0,882		<i>p</i>	0,133	0,788	0,001		0,000	0,032	0,095	0,439
	<i>n</i>	108	108	108	108	108	108	108	108		<i>n</i>	93	93	93	93	93	93	93	93
IZ	<i>r</i>	0,279**	0,452**	0,042	0,369**	1	-0,210*	-0,056	0,203*	IZ	<i>r</i>	-0,067	0,246*	-0,159	0,354**	1	-0,346**	-0,050	0,293**
	<i>p</i>	0,004	0,000	0,663	0,000		0,029	0,566	0,035		<i>p</i>	0,524	0,017	0,129	0,000		0,001	0,633	0,004
	<i>n</i>	108	108	108	108	108	108	108	108		<i>n</i>	93	93	93	93	93	93	93	93
WS	<i>r</i>	0,071	0,059	0,212*	-0,061	-0,210*	1	0,610**	-0,486**	WS	<i>r</i>	0,149	-0,019	0,191	-0,223*	-0,346**	1	0,611**	-0,318**
	<i>p</i>	0,468	0,546	0,028	0,530	0,029		0,000	0,000		<i>p</i>	0,154	0,859	0,067	0,032	0,001		0,000	0,002
	<i>n</i>	108	108	108	108	108	108	108	108		<i>n</i>	93	93	93	93	93	93	93	93
WI	<i>r</i>	0,086	0,040	0,180	0,080	-0,056	0,610*	1	-0,211*	WI	<i>r</i>	0,225*	0,096	0,277**	-0,174	-0,050	0,611**	1	-0,003
	<i>p</i>	0,377	0,684	0,062	0,408	0,566	0,000		0,028		<i>p</i>	0,030	0,362	0,007	0,095	0,633	0,000		0,977
	<i>n</i>	108	108	108	108	108	108	108	108		<i>n</i>	93	93	93	93	93	93	93	93
DU	<i>r</i>	-0,064	-0,031	-0,182	0,014	0,203*	-0,486**	-0,211*	1	DU	<i>r</i>	-0,158	0,027	-0,107	0,081	0,293**	-0,318**	-0,003	1
	<i>p</i>	0,508	0,749	0,059	0,882	0,035	0,000	0,028			<i>p</i>	0,131	0,797	0,310	0,439	0,004	0,002	0,977	
	<i>n</i>	108	108	108	108	108	108	108	108		<i>n</i>	93	93	93	93	93	93	93	93

Rozproszone rozproszenie

Rozproszone rozproszenie

Niezróżnicowanie												
EW	<i>r</i>	1	0,300**	0,246**	0,102	0,193*	0,335**	0,179*	-0,227**			
	<i>p</i>		0,000	0,003	0,232	0,022	0,000	0,035	0,007			
	<i>n</i>	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140
EG	<i>r</i>	0,300**	1	0,062	0,014	0,260**	0,093	0,049	-0,057			
	<i>p</i>	0,000		0,467	0,872	0,002	0,274	0,567	0,500			
	<i>n</i>	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140
ER	<i>r</i>	0,246**	0,062	1	-0,257**	0,173*	0,096	0,023	-0,106			
	<i>p</i>	0,003	0,467		0,002	0,041	0,259	0,784	0,213			
	<i>n</i>	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140
PZ	<i>r</i>	0,102	0,014	-0,257**	1	0,277**	0,118	0,034	-0,026			
	<i>p</i>	0,232	0,872	0,002		0,001	0,165	0,690	0,763			
	<i>n</i>	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140
IZ	<i>r</i>	0,193*	0,260**	0,173*	0,277**	1	0,139	0,087	0,045			
	<i>p</i>	0,022	0,002	0,041	0,001		0,101	0,309	0,595			
	<i>n</i>	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140
WS	<i>r</i>	0,335**	0,093	0,096	0,118	0,139	1	0,634**	-0,323**			
	<i>p</i>	0,000	0,274	0,259	0,165	0,101		0,000	0,000			
	<i>n</i>	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140
W1	<i>r</i>	0,179*	0,049	0,023	0,034	0,087	0,634**	1	-0,159			
	<i>p</i>	0,035	0,567	0,784	0,690	0,309	0,000		0,061			
	<i>n</i>	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140
DU	<i>r</i>	-0,227**	-0,057	-0,106	-0,026	0,045	-0,323**	-0,159	1			
	<i>p</i>	0,007	0,500	0,213	0,763	0,595	0,000	0,061				
	<i>n</i>	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140	140
Niezróżnicowanie												
EW	<i>r</i>	1	0,184*	0,192*	0,117	0,129	0,066	0,089	0,009			
	<i>p</i>		0,032	0,025	0,175	0,133	0,444	0,298	0,921			
	<i>n</i>	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137
EG	<i>r</i>	0,184*	1	0,236**	-0,089	-0,139	0,000	0,117	0,040			
	<i>p</i>	0,032		0,006	0,298	0,104	0,999	0,172	0,646			
	<i>n</i>	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137
ER	<i>r</i>	0,192*	0,236**	1	-0,295**	0,107	0,199*	0,073	-0,044			
	<i>p</i>	0,025	0,006		0,000	0,215	0,020	0,398	0,611			
	<i>n</i>	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137
PZ	<i>r</i>	0,117	-0,089	-0,295**	1	0,116	0,045	0,109	0,029			
	<i>p</i>	0,175	0,298	0,000		0,175	0,598	0,206	0,736			
	<i>n</i>	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137
IZ	<i>r</i>	0,129	-0,139	0,107	0,116	1	-0,272**	-0,168*	0,284**			
	<i>p</i>	0,133	0,104	0,215	0,175		0,001	0,050	0,001			
	<i>n</i>	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137
WS	<i>r</i>	0,066	0,000	0,199*	0,045	-0,272**	1	0,678**	-0,286**			
	<i>p</i>	0,444	0,999	0,020	0,598	0,001		0,000	0,001			
	<i>n</i>	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137
W1	<i>r</i>	0,089	0,117	0,073	0,109	-0,168*	0,678**	1	-0,112			
	<i>p</i>	0,298	0,172	0,398	0,206	0,050	0,000		0,191			
	<i>n</i>	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137
DU	<i>r</i>	0,009	0,040	-0,044	0,029	0,284**	-0,286**	-0,112	1			
	<i>p</i>	0,921	0,646	0,611	0,736	0,001	0,001	0,191				
	<i>n</i>	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137	137

Ruminacyjne moratorium										Ruminacyjne moratorium									
EW	<i>r</i>	1	0,452**	0,075	0,302**	0,200	0,174	0,275*	-0,117	EW	<i>r</i>	1	0,282**	0,314**	0,266*	0,190	0,197	0,250*	-0,204
	<i>p</i>		0,000	0,531	0,009	0,090	0,142	0,019	0,323		<i>p</i>		0,009	0,004	0,015	0,084	0,072	0,022	0,063
	<i>n</i>	73	73	73	73	73	73	73	73		<i>n</i>	84	84	84	84	84	84	84	84
EG	<i>r</i>	0,452**	1	-0,012	0,334**	0,138	-0,048	0,098	-0,083	EG	<i>r</i>	0,282**	1	0,019	0,394**	0,422**	-0,188	-0,158	0,285**
	<i>p</i>	0,000		0,917	0,004	0,244	0,688	0,409	0,483		<i>p</i>	0,009		0,861	0,000	0,000	0,087	0,150	0,008
	<i>n</i>	73	73	73	73	73	73	73	73		<i>n</i>	84	84	84	84	84	84	84	84
ER	<i>r</i>	0,075	-0,012	1	-0,279*	-0,180	0,230	0,093	-0,101	ER	<i>r</i>	0,314**	0,019	1	-0,224*	-0,168	0,346**	0,273*	-0,286**
	<i>p</i>	0,531	0,917		0,017	0,127	0,051	0,432	0,395		<i>p</i>	0,004	0,861		0,040	0,126	0,001	0,012	0,008
	<i>n</i>	73	73	73	73	73	73	73	73		<i>n</i>	84	84	84	84	84	84	84	84
PZ	<i>r</i>	0,302**	0,334**	-0,279*	1	0,386**	-0,039	-0,024	-0,118	PZ	<i>r</i>	0,266*	0,394**	-0,224*	1	0,422**	-0,193	-0,138	0,357**
	<i>p</i>	0,009	0,004	0,017		0,001	0,741	0,841	0,318		<i>p</i>	0,015	0,000	0,040		0,000	0,079	0,211	0,001
	<i>n</i>	73	73	73	73	73	73	73	73		<i>n</i>	84	84	84	84	84	84	84	84
IZ	<i>r</i>	0,200	0,138	-0,180	0,386**	1	-0,332**	-0,229	0,055	IZ	<i>r</i>	0,190	0,422**	-0,168	0,422**	1	-0,237*	0,058	0,307**
	<i>p</i>	0,090	0,244	0,127	0,001		0,004	0,051	0,645		<i>p</i>	0,084	0,000	0,126	0,000		0,030	0,597	0,004
	<i>n</i>	73	73	73	73	73	73	73	73		<i>n</i>	84	84	84	84	84	84	84	84
WS	<i>r</i>	0,174	-0,048	0,230	-0,039	-0,332**	1	0,745**	-0,511**	WS	<i>r</i>	0,197	-0,188	0,346**	-0,193	-0,237*	1	0,740**	-0,547**
	<i>p</i>	0,142	0,688	0,051	0,741	0,004		0,000	0,000		<i>p</i>	0,072	0,087	0,001	0,079	0,030		0,000	0,000
	<i>n</i>	73	73	73	73	73	73	73	73		<i>n</i>	84	84	84	84	84	84	84	84
W1	<i>r</i>	0,275*	0,098	0,093	-0,024	-0,229	0,745*	1	-0,416**	W1	<i>r</i>	0,250*	-0,158	0,273*	-0,138	0,058	0,740**	1	-0,406**
	<i>p</i>	0,019	0,409	0,432	0,841	0,051	0,000		0,000		<i>p</i>	0,022	0,150	0,012	0,211	0,597	0,000		0,000
	<i>n</i>	73	73	73	73	73	73	73	73		<i>n</i>	84	84	84	84	84	84	84	84
DU	<i>r</i>	-0,117	-0,083	-0,101	-0,118	0,055	-0,511**	-0,416**	1	DU	<i>r</i>	-0,204	0,285**	-0,286**	0,357**	0,307**	-0,547**	-0,406**	1
	<i>p</i>	0,323	0,483	0,395	0,318	0,645	0,000	0,000			<i>p</i>	0,063	0,008	0,008	0,001	0,004	0,000	0,000	
	<i>n</i>	73	73	73	73	73	73	73	73		<i>n</i>	84	84	84	84	84	84	84	84

Osiągnięcie										Osiągnięcie									
EW	<i>r</i>	1	0,319**	0,285**	-0,111	0,069	-0,013	0,028	-0,028	EW	<i>r</i>	1	0,322**	0,322**	-0,007	0,047	0,211*	0,073	0,013
	<i>p</i>		0,001	0,004	0,268	0,493	0,901	0,782	0,781		<i>p</i>		0,000	0,000	0,942	0,618	0,025	0,443	0,895
	<i>n</i>	101	101	101	101	101	101	101	101		<i>n</i>	114	114	114	114	114	113	113	113
EG	<i>r</i>	0,319**	1	0,298**	-0,176	0,007	0,156	0,143	-0,131	EG	<i>r</i>	0,322**	1	0,057	0,058	0,137	0,120	0,038	-0,007
	<i>p</i>	0,001		0,002	0,078	0,946	0,120	0,153	0,191		<i>p</i>	0,000		0,546	0,542	0,147	0,205	0,692	0,941
	<i>n</i>	101	101	101	101	101	101	101	101		<i>n</i>	114	114	114	114	114	113	113	113
ER	<i>r</i>	0,285**	0,298**	1	-0,433**	-0,218*	-0,027	0,211*	-0,154	ER	<i>r</i>	0,322**	0,057	1	-0,409**	-0,286**	0,209*	0,173	-0,220*
	<i>p</i>	0,004	0,002		0,000	0,029	0,788	0,034	0,125		<i>p</i>	0,000	0,546		0,000	0,002	0,026	0,066	0,019
	<i>n</i>	101	101	101	101	101	101	101	101		<i>n</i>	114	114	114	114	114	113	113	113
PZ	<i>r</i>	-0,111	-0,176	-0,433**	1	0,461**	-0,005	-0,071	-0,014	PZ	<i>r</i>	-0,007	0,058	-0,409**	1	0,646**	0,030	0,055	0,229*
	<i>p</i>	0,268	0,078	0,000		0,000	0,963	0,479	0,887		<i>p</i>	0,942	0,542	0,000		0,000	0,751	0,560	0,015
	<i>n</i>	101	101	101	101	101	101	101	101		<i>n</i>	114	114	114	114	114	113	113	113
IZ	<i>r</i>	0,069	0,007	-0,218*	0,461**	1	-0,174	-0,131	0,231*	IZ	<i>r</i>	0,047	0,137	-0,286**	0,646**	1	-0,177	-0,089	0,353**
	<i>p</i>	0,493	0,946	0,029	0,000		0,082	0,191	0,020		<i>p</i>	0,618	0,147	0,002	0,000		0,061	0,350	0,000
	<i>n</i>	101	101	101	101	101	101	101	101		<i>n</i>	114	114	114	114	114	113	113	113
WS	<i>r</i>	-0,013	0,156	-0,027	-0,005	-0,174	1	0,604**	-0,479**	WS	<i>r</i>	0,211*	0,120	0,209*	0,030	-0,177	1	0,628**	-0,335**
	<i>p</i>	0,901	0,120	0,788	0,963	0,082		0,000	0,000		<i>p</i>	0,025	0,205	0,026	0,751	0,061		0,000	0,000
	<i>n</i>	101	101	101	101	101	101	101	101		<i>n</i>	113	113	113	113	113	113	113	113
WI	<i>r</i>	0,028	0,143	0,211*	-0,071	-0,131	0,604*	1	-0,313**	WI	<i>r</i>	0,073	0,038	0,173	0,055	-0,089	0,628**	1	-0,338**
	<i>p</i>	0,782	0,153	0,034	0,479	0,191	0,000		0,001		<i>p</i>	0,443	0,692	0,066	0,560	0,350	0,000		0,000
	<i>n</i>	101	101	101	101	101	101	101	101		<i>n</i>	113	113	113	113	113	113	113	113
DU	<i>r</i>	-0,028	-0,131	-0,154	-0,014	0,231*	-0,479*	-0,313**	1	DU	<i>r</i>	0,013	-0,007	-0,220*	0,229*	0,353**	-0,335**	-0,338**	1
	<i>p</i>	0,781	0,191	0,125	0,887	0,020	0,000	0,001			<i>p</i>	0,895	0,941	0,019	0,015	0,000	0,000	0,000	0,000
	<i>n</i>	101	101	101	101	101	101	101	101		<i>n</i>	113	113	113	113	113	113	113	113

* korelacja istotna na poziomie p=00,05 (dwustronnie); * korelacja istotna na poziomie p=00,01 (dwustronnie)