

ANNA I. BRZEZIŃSKA^a
KONRAD PIOTROWSKI^b

^aUniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Psychologii

^bSWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny
Wydział Zamiejscowy w Poznaniu
Instytut Psychologii

ZMIANA TOŻSAMOŚCI W KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM: BADANIA PODŁUŻNE UCZNIÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH

W artykule zaprezentowano wyniki badania dotyczącego zmian tożsamości w okresie późnej adolescencji. W badaniu wzięli udział uczniowie trzech rodzajów szkół ponadgimnazjalnych: zasadniczych szkół zawodowych, techników i liceów. Pomiar przeprowadzono 5-krotnie – w trzech kolejnych latach 2012/2013, 2013/2014 i 2014/2015. Pierwszy pomiar został dokonany w pierwszym semestrze nauki w klasie pierwszej (średni wiek uczniów 16 lat), a pomiar piąty – w pierwszym semestrze klasy trzeciej (średni wiek uczniów 18 lat). We wszystkich pięciu pomiarach udział wzięło 118 uczniów (38% próby wyjściowej; $n = 310$). Narzędziem badawczym była Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości DIDS/PL. W grupie uczniów liceów zaobserwowano w ciągu 2,5 roku nauki wzrost eksploracji adaptacyjnej (wszerz i w głąb) i wzrost siły zobowiązań. Natomiast wśród uczniów szkół o profilu zawodowym, zwłaszcza zasadniczych szkół zawodowych, wystąpiły zmiany regresywne, takie jak spadek eksploracji adaptacyjnej, spadek zobowiązań, wzrost trudności z uformowaniem tożsamości (wzrost eksploracji ruminacyjnej). Wyniki potwierdziły, że odmienne ścieżki edukacji mogą wiązać się z różnicami pod względem zmian tożsamości uczniów w okresie adolescencji.

Słowa kluczowe: eksploracja adaptacyjna; eksploracja ruminacyjna; podejmowanie zobowiązania; późna adolescencja; szkoły ponadgimnazjalne; zmiany progresywne; zmiany regresywne.

Adres do korespondencji: ANNA I. BRZEZIŃSKA – Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89AB, 60-568 Poznań; e-mail: aibrzez@amu.edu.pl

Artykuł powstał w ramach projektu badawczego NCN OPUS 2 (nr 2011/03/B/HS6/01884) pt. „Mechanizmy formowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości: regulacyjna rola emocji samoświadomościowych” na lata 2012-2015 (kierownik projektu: Anna I. Brzezińska).

WPROWADZENIE TEORETYCZNE

Teoria psychospołecznego rozwoju *ego* Eriksona (1950) stała się przedmiotem badań prowadzonych na całym świecie, przede wszystkim dzięki jej rozwinięciu dokonanemu przez Jamesa Marcie (1966, 1980). Marcia wyróżnił dwa osiowe wymiary, których interakcja wiąże się z formowaniem tożsamości: eksplorację (poszukiwanie), czyli eksperymentowanie i zdobywanie nowych informacji na temat potencjalnych obszarów, w które jednostka chce i może się zaangażować, oraz podejmowanie zobowiązań (zaangażowanie), czyli przyjęcie określonych wartości, celów i przekonań w różnych obszarach. Skrzyżowanie obu tych wymiarów pozwoliło wyróżnić cztery statusy tożsamości: tożsamość rozproszoną (niska eksploracja, słabe zobowiązania), tożsamość przejętą (silne zobowiązania podjęte bez uprzedniej eksploracji alternatyw), tożsamość moratoryjną (wysoka aktualna eksploracja, słabe zobowiązania) oraz tożsamość osiągniętą (silne zobowiązania podjęte po etapie eksploracji alternatyw).

Jeden z modeli rozszerzających koncepcję Marcii zaproponowali Luyckx i współpracownicy (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006; Luyckx, Goossens, Soenens i Beyers, 2006; Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008), którzy wyróżnili dwa różne rodzaje eksploracji adaptacyjnej – eksplorację wszerz (zakres, w jakim jednostka poszukuje różnych opcji w odniesieniu do swoich celów, wartości i przekonań) i eksplorację w głąb (pogłębiona ocena już podjętych decyzji i dokonanych wyborów, czyli już podjętych zobowiązań, w celu stwierdzenia stopnia, w jakim spełniają one osobiste standardy), a także dwa wymiary odnoszące się do zobowiązań – podjęcie zobowiązań (dokonanie wyborów i zobowiązań co do kwestii ważnych dla rozwoju tożsamości) oraz identyfikację ze zobowiązaniami (stopień identyfikacji z dokonanymi wyborami i podjętymi zobowiązaniami).

W modelu tym, zwanym modelem podwójnego cyklu formowania się tożsamości, przyjmuje się, że mechanizm opisany przez Marcie (1966, 1980), zakładający, że podejmowanie zobowiązań następuje w rezultacie eksploracji (wszerz), to tylko jeden z etapów procesu formowania tożsamości, nazywany cyklem formowania zobowiązań. Podjęte zobowiązania podlegają następnie sprawdzaniu poprzez uruchomienie procesu eksploracji w głąb, mającej na celu ocenę tego, w jakim stopniu są zgodne z oczekiwaniami i standardami jednostki. Dopiero potem może zachodzić proces identyfikacji ze zobowiązaniami, czyli uznania danego zobowiązania za ważne i istotne dla siebie (cykl ewaluacji zobowiązań). Badacze wyróżnili także wymiar eksploracji ruminacyjnej, która ma charakter dezadaptacyjny i związana jest z doświadczaniem trudności w podej-

stawianiu decyzji, a więc i w podejmowaniu zobowiązań oraz identyfikowaniu się z nimi. Wysoki poziom eksploracji ruminacyjnej może się wiązać z uporczywym powracaniem do tych samych wzorców zachowań, pomimo ich wcześniejszej nieskuteczności, i z trudnościami w zakresie podejmowania i identyfikowania się ze zobowiązaniami.

Model Luyckxa i współpracowników dzięki cyklicznemu ujęciu procesu rozwoju tożsamości wydaje się dobrze dopasowany do analizy przebiegu formowania tożsamości w relacji do czynników kontekstowych (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006). W naszych badaniach takim czynnikiem był zróżnicowany kontekst edukacyjny (różne rodzaje szkoły ponadgimnazjalnej) w okresie późnej adolescencji. Interesowało nas to, czy uczęszczanie do różnych typów szkół ponadgimnazjalnych, a więc podążanie różnymi ścieżkami edukacyjnymi, będzie związane z różnicami pod względem zmian tożsamości w okresie nauki w klasach I-III. Zagadnienie to było dotąd przedmiotem niewielkiej liczby badań, a naszym celem było wypełnienie tej luki.

Rozwój tożsamości w okresie adolescencji

Okres adolescencji jest fazą życia związaną z intensywnym formowaniem oraz zmianami tożsamości (Kröger, 2007). Nawet silne zobowiązania podjęte w tym okresie są następnie wielokrotnie „wystawiane na próbę” w związku z kolejnymi zmianami, jakie w swym otoczeniu napotyka dorastający, w tym także zmianami związanymi z przechodzeniem na kolejne etapy edukacji (Kalaoski i Nurmi, 1998). Na etapie wczesnej dorosłości zobowiązania tożsamościowe są często podtrzymywane przez długoterminowe decyzje podjęte przez jednostkę, dotyczące na przykład rozwoju kariery zawodowej albo założenia rodziny. Na etapie adolescencji podejmowanie takich trwałych ról społecznych jest rzadkie, a młody człowiek angażuje się głównie w rozważanie tego, w jakim kierunku podążać w swoim życiu, czemu się poświęcić, jaką dalszą drogę edukacji wybrać. Adolescencja jest więc tym okresem życia, w którym – z jednej strony – istnieje wiele możliwości wyboru oraz duże przyzwolenie na eksplorację alternatyw, ale z drugiej takim, w którym rozpoczyna się tworzenie systemu zobowiązań tożsamościowych, który będzie się rozwijać, także modyfikować, w kolejnych latach.

Charakterystycznym wzorcem obserwowanym w badaniach podłużnych w okresie dorastania jest coraz intensywniejsze, wraz z wiekiem, podejmowanie zobowiązań. W przypadku eksploracji wyniki są mniej jednoznaczne, choć zazwyczaj można zaobserwować wzrost eksploracji adaptacyjnej, wspierającej

podejmowanie zobowiązań, przy jednoczesnym spadku doświadczanych trudności z formowaniem tożsamości, przyjmujących postać, na przykład, eksploracji ruminacyjnej uwzględnianej w modelu Luyckxa (Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008) lub rewizji zaangażowania w modelu Meeusa (Crocetti, Rubini i Meeus, 2008; Karaś, Kłym i Ciecuch, 2013). Z badań tych wynika, że w toku zmian zachodzących na etapie adolescencji tożsamość staje się coraz bardziej dojrzała, co potwierdza także metaanaliza, jakiej dokonali Kröger, Martinussen i Marcia (2010). Z ich analiz wynika, że zmiany progresywne w obszarze tożsamości są dwukrotnie częstsze niż zmiany regresywne, co przekłada się na wzrost odsetka osób o statusie tożsamości osiągniętej i spadek odsetka osób o statusie tożsamości rozproszonej. Ponieważ jednak obserwuje się także dość duże zróżnicowanie wewnątrzgrupowe (Kröger i in., 2010), przyjmujące postać różnic indywidualnych pod względem efektów rozwoju tożsamości, należy koncentrować się w poszukiwaniach trajektorii rozwojowych również na czynnikach mających związek z tym zróżnicowaniem. Celem naszego badania była analiza tego, w jakim stopniu czynnikiem różnicującym może być wybrana w etapie ponadgimnazjalnym ścieżka kształcenia.

Szkoła jako kontekst rozwoju tożsamości

W okresie adolescencji młodzi ludzie spędzają w szkole setki godzin rocznie, wchodząc w różnorodne interakcje społeczne, oraz zbliżają się do kolejnego etapu swojego życia, czyli zakończenia szkoły i podjęcia kolejnych decyzji ważnych dla ich dalszego życia. Pomimo to związek rozwoju tożsamości z kontekstem edukacyjnym w okresie adolescencji jest wciąż sferą mało znaną.

W przypadku studentów największe zmiany pod względem ich psychospołecznego funkcjonowania obserwuje się pod koniec studiów, w czasie, gdy zmiana ich statusu społecznego jest bardzo bliska i kiedy przewidują oni znaczące zmiany w swoim życiu (Pascarella i Terenzini, 2005). Nie inaczej może być w przypadku uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Uczniowie liceów ogólnokształcących, po zakończeniu szkoły, najczęściej rozpoczynają dalszą edukację na studiach, z kolei uczniowie zasadniczych szkół zawodowych przygotowują się głównie do wejścia na rynek pracy.

Dodatkowo już sam fakt uczęszczania do takiego a nie innego rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej (np. liceum ogólnokształcącego lub zasadniczej szkoły zawodowej) nie jest przecież przypadkowy. Uczniowie rozpoczynający naukę w różnych szkołach mogą różnić się nie tylko pod względem charakterystyk demograficzno-społecznych (np. statusem społecznym rodziny), lecz także psy-

chologicznych. Różnice te z jednej strony mogą występować już na początku edukacji ponadgimnazjalnej (w pierwszej klasie), ale z drugiej – zmiany tożsamości dokonujące się w trakcie edukacji mogą przyjmować określoną postać dzięki adaptacji do różnego przebiegu wybranej bądź narzuconej przez otoczenie ścieżki edukacji (Baumeister i Muraven, 1996). Ścieżka akademicka („ogólna” – w liceum ogólnokształcącym) może stanowić inny jakościowo kontekst dla kształtowania się tożsamości niż ścieżka *stricte* zawodowa (w zasadniczej szkole zawodowej czy, w nieco mniejszym stopniu, w technikum). Roker i Banks (1993) porównali brytyjskie uczennice w wieku 15-18 lat, uczące się w szkołach prywatnych i państwowych. Wszystkie pochodziły z rodzin o dość wysokiej, bardzo podobnej pozycji społecznej. Wśród uczennic szkół prywatnych autorzy stwierdzili znacznie częstsze występowanie statusu tożsamości przejętej w zakresie poglądów politycznych i tożsamości zawodowej. Natomiast wśród uczennic ze szkół państwowych zaobserwowano przewagę osób charakteryzujących się statusem tożsamości moratoryjnej i rozproszonej. Jak wyjaśnili to autorzy, szkoły prywatne mogą być środowiskiem bardziej homogenicznym, zarówno ideologicznie (w zakresie promowanej wizji edukacji), jak i pod względem statusu społecznego rodzin uczniów, zatem dającym mniejsze możliwości kontaktu z odmiennymi punktami widzenia i stylami życia, co sprzyja przejmowaniu gotowych wzorców funkcjonowania.

Z kolei w badaniach, jakie przeprowadzili Lannegrand-Willems i Bosma (2006), główny nacisk został położony na porównanie uczniów ze szkół różniących się właśnie pozycją/klasą społeczną rodzin uczniów. Stwierdzili oni, że w szkołach, w których przeważały dzieci rodziców o niskim statusie społecznym, którzy byli nastawieni raczej na edukację zawodową, częściej obserwowano trudności z rozwojem tożsamości szkolnej, przyjmującej postać tożsamości „wyalienowanej”. Z kolei w szkołach z dominacją uczniów z rodzin o wysokim statusie społecznym, zaangażowanych w edukację ogólnokształcącą, będącą wstępem do późniejszej edukacji akademickiej, obserwowano istotnie wyższą eksplorację. Różnice te, obserwowane już na początku roku szkolnego, zwiększyły się pod koniec roku szkolnego. Można sądzić, iż w szkołach z przewagą uczniów o niskim statusie społecznym rodziny pochodzenia wraz z biegiem czasu doświadczane trudności w rozwoju tożsamości mogą nawet narastać, zagrażając stagnacją bądź pojawieniem się zmian regresywnych.

Wyniki badań wskazują zatem, że kontekst edukacyjny, będący konsekwencją wyboru odmiennych ścieżek edukacji ponadgimnazjalnej, to obiecujący obszar badawczy, tym bardziej że jest to kwestia dotychczas mało poznana. Jednocześnie wyniki Lannegrand-Willems i Bosmy (2006) wprost sugerują, że zmiany

progresywne lub regresywne w okresie edukacji szkolnej mogą mieć związek z tym, do jakiej szkoły uczęszczają nastolatki. Choć oczywiście trudne jest jednoznaczne określenie, co jest tutaj czynnikiem decydującym – rodzaj szkoły czy może status społeczny rodziny.

Edukacja ponadgimnazjalna w Polsce: obszary zróżnicowania

Obowiązkowa nauka szkolna w Polsce obejmuje okres do 16 roku życia, ale obowiązek nauki spoczywa na uczniu do 18 roku życia. Po ukończeniu gimnazjum, w wieku około 16 lat, uczeń ma możliwość wyboru różnorodnych form kształcenia, w pełnym i niepełnym wymiarze godzin, w instytucjach szkolnych i pozaszkolnych. W praktyce jednak, po przystąpieniu do obowiązkowego egzaminu kończącego gimnazjum, i na podstawie jego wyniku, znaczna większość uczniów wybiera jeden z trzech rodzajów publicznych szkół ponadgimnazjalnych: (1) zasadniczą szkołę zawodową: jest to trzyletnia szkoła realizująca program kształcenia ogólnego i zawodowego, po której ukończeniu można przystąpić do egzaminu zawodowego, potwierdzającego kwalifikacje zawodowe; jej ukończenie nie daje możliwości kontynuowania edukacji na poziomie wyższym, absolwenci mogą jednak dalej kształcić się w różnych szkołach dla dorosłych, zwykle w trybie niestacjonarnym; (2) technikum: czteroletnia szkoła średnia, której ukończenie wiąże się z uzyskaniem kwalifikacji zawodowych, a po zdaniu egzaminu maturalnego umożliwia kontynuowanie edukacji na poziomie akademickim; (3) liceum ogólnokształcące: szkoła trzyletnia, której ukończenie wiąże się z przystąpieniem do egzaminu maturalnego, a po jego zdaniu umożliwia kontynuowanie edukacji na poziomie wyższym, nie prowadzi jednak do uzyskania konkretnego zawodu.

Ścieżka kształcenia zasadniczego zawodowego jest w Polsce najmniej popularna. W roku szkolnym 2013/2014 w szkołach ponadgimnazjalnych uczyło się ponad 1 mln 200 tys. uczniów, z czego jedynie 15% w zasadniczych szkołach zawodowych, natomiast 43% w technikum i 42% w liceach. Stosunkowo niska pozycja oraz niskie zainteresowanie nauką (mała konkurencja przy naborze) w zasadniczych szkołach zawodowych sprawiają, że do szkół tych trafiają głównie uczniowie z rodzin o niskim statusie społecznym i relatywnie gorszej sytuacji zawodowej rodziców (Brzezińska, Czub, Piotrowski, Kaczan i Rękosiewicz, 2013; Instytut Badań Edukacyjnych, 2012).

Wśród uczniów zasadniczych szkół zawodowych obserwuje się wyraźnie więcej osób aktywnych zawodowo w różnych formach, co nie może dziwić, bowiem w trakcie trzech lat nauki przygotowują się przede wszystkim do wykonywania określonego zawodu. W trakcie roku szkolnego odbywają więc obowiązkowe praktyki zawodowe u różnych pracodawców. Na drugim biegunie znajdują się uczniowie liceów, których rodzice są zwykle lepiej wykształceni, a rodziny są często w lepszej sytuacji finansowej (Piotrowski i Brzezińska, 2015).

Obok tych różnic społecznych obserwuje się także różnice psychologiczne między uczniami różnych typów polskich szkół ponadgimnazjalnych, w tym także pod względem tożsamości. Brzezińska, Czub i Piotrowski (2014) wykazali, że licealiści cechują się wyższym poziomem eksploracji oraz słabszymi zobowiązaniami tożsamościowymi niż uczniowie zasadniczych szkół zawodowych. W tej ostatniej grupie istotnie częściej obserwowano także status tożsamości przejętej. Uczniowie szkół zawodowych odznaczają się także silniejszym przekonaniem o tym, że znaleźli już „własne miejsce w świecie”. Mogą więc odznaczyć się wyraźniej ukształtowaną tożsamością, podczas gdy wśród uczniów liceum zdaje się dominować raczej orientacja moratoryjna (Côté, 1997).

Wszystkie te wyniki pochodziły jednak z analiz porównujących po prostu średnie wyniki uczniów różnych typów szkół. Takie poprzeczne porównania pozwalają jedynie na orzekanie o podobieństwach i różnicach między porównywanymi grupami uczniów. Zasadne było więc postawienie pytania o to, czy i jakim zmianom (progres/regres bądź stagnacja) w toku nauki w szkole ponadgimnazjalnej ulegają wymiary rozwoju tożsamości.

Problem

Pytanie badawcze, na które poszukiwano odpowiedzi, brzmiało: Czy zmiany natężenia pięciu procesów (wymiarów tożsamości) zaangażowanych w formowanie tożsamości, postulowanych w modelu podwójnego cyklu Luyckxa, związane są z rodzajem szkoły ponadgimnazjalnej, do której uczęszcza uczeń?

Zakładaliśmy, że uczniowie wszystkich rodzajów szkół ponadgimnazjalnych, w trakcie kolejnych semestrów i lat nauki, będą charakteryzowali się przede wszystkim coraz silniejszym podjęciem zobowiązań i coraz silniejszą identyfikacją ze zobowiązaniami. Lata późnej adolescencji, ostatni etap przed wkroczeniem w dorosłość, to czas wzmacniania nabytych wcześniej kompetencji i nabywania kolejnych – już nie tylko w środowisku szkolnym. Przede wszystkim jednak to czas budowania relacji intymnych (Dylak, 2002) i tworzenia projektu

swego życia (Kuźnik, 2002). Jest to nadal czas silnej eksploracji, ale także podejmowania i identyfikowania się z podjętymi i zweryfikowanymi zobowiązaniami.

Opierając się jednak na wynikach, jakie uzyskali Lannegrand-Willems i Bosma (2006), zakładaliśmy także, że wśród uczniów z zasadniczych szkół zawodowych, często pochodzących z rodzin o niskim statusie społecznym, zbliżanie się do końca etapu edukacji ponadgimnazjalnej może nieść ze sobą wzrost trudności z formowaniem tożsamości związanych, być może, z koniecznością wkroczenia na rynek pracy, który niemal w całej Europie jest obecnie niestabilny, nieprzewidywalny i naznaczony dużym bezrobociem, zwłaszcza wśród młodych dorosłych. Także zmiany na wymiarach eksploracji mogą wiązać się ze specyfiką ścieżki kształcenia. Duże nasilenie eksploracji w okresie edukacji w szkole średniej (Meeus, 2011) może w większym stopniu dotyczyć uczniów szkół licealnych, którzy mają przed sobą często jeszcze kilka lat nauki, niż uczniów szkół zawodowych, którzy podążają wyraźnie określoną – przez wybór profilu kształcenia – ścieżką rozwoju zawodowego, kształcąc się w określonym zawodzie, a po zakończeniu szkoły najczęściej wchodzą na rynek pracy. Z tego powodu to przede wszystkim w liceach można przewidywać wzrost eksploracji. Jednocześnie edukacja zawodowa na poziomie średnim (technikum) zdaje się sprzyjać rozwojowi zobowiązań poprzez zawężanie potencjalnych kierunków rozwoju zawodowego już w momencie zmiany szkoły z gimnazjum na ponadgimnazjalną, z kolei perspektywa dalszego kształcenia na studiach wyższych wśród uczniów technikum może stymulować także aktywność eksploracyjną.

METODA

Uczestnicy badania i procedura badania

Wyniki tutaj prezentowane uzyskano w toku badania podłużnego, zrealizowanego wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych (sześciu zespołów szkół, w skład których wchodziły: zasadnicza szkoła zawodowa, technikum i liceum) w kolejnych latach szkolnych 2012/2013, 2013/2014 i 2014/2015. Prezentowane tu analizy oparte są na wynikach 118 uczniów różnych typów szkół ponadgimnazjalnych, którzy wzięli udział w pięciu pomiarach. W każdym roku jeden z pomiarów realizowany był w I semestrze nauki (październik), a drugi pod koniec roku szkolnego (kwiecień/maj).

Próba składała się z uczniów trzech typów szkół: 3-letnia zasadnicza szkoła zawodowa ($n = 26$; 85% kobiet), 4-letnie technikum ($n = 67$; 42% kobiet) i 3-letnie liceum ogólnokształcące ($n = 25$; 54% kobiet), którzy około dwa miesiące przed pierwszym pomiarem (październik 2012) rozpoczęli naukę w klasie pierwszej. Grupy porównawcze wyraźnie różniły się poziomem wykształcenia rodziców. 88% matek i 84% ojców uczniów zasadniczych szkół zawodowych miało wykształcenie podstawowe lub zasadnicze zawodowe. W technikum odsetek ten wynosił odpowiednio 41% i 40%, a w grupie licealistów rodzice legitymujący się tego rodzaju wykształceniem stanowili jedynie 21% w przypadku matek i 29% w przypadku ojców. Uczniowie tych trzech rodzajów szkół nie różnili się natomiast istotnie subiektywną oceną poziomu zaspokojenia potrzeb materialnych na skali od 1 – dotkliwie niski do 5 – bardzo wysoki.

W pierwszym pomiarze wzięło udział łącznie 310 uczniów klas pierwszych. Porównanie 118 uczniów (38% próby wyjściowej), którzy wzięli udział we wszystkich pięciu pomiarach z pozostałymi, którzy z jakichś względów nie wzięli udziału we wszystkich pięciu pomiarach, wykazało, że prawdopodobieństwo pozostania w próbie od początku do końca nie było związane ani z typem szkoły ani z płcią ucznia. Nie stwierdzono także żadnych istotnych różnic pod względem natężenia pięciu badanych wymiarów tożsamości w pierwszym pomiarze między tymi dwoma grupami uczniów (czyli 118 badanymi 5-krotnie i 192, którzy z różnych powodów nie wzięli udziału w którymś z kolejnych czterech pomiarów).

Dość mała liczba osób badanych (38%), którzy wzięli udział we wszystkich pięciu pomiarach w stosunku do wszystkich uczniów klas pierwszych w 2012 roku wynikała z zastosowanej procedury docierania do osób badanych. Każdy z pomiarów realizowany był jednego dnia, wśród wszystkich uczniów obecnych wtedy w szkole. Tak więc procedura docierania do osób badanych nie zakładała badania każdego z uczestników indywidualnie. Jeśli w dniu, w którym realizowany był którykolwiek z pomiarów II-V uczeń był chory lub z jakiegokolwiek innego powodu był nieobecny w szkole, nie został uwzględniony w próbie, której wyniki są tutaj prezentowane.

Narzędzie badawcze

W badaniach zastosowano Skalę Wymiarów Rozwoju Tożsamości DIDS/PL (Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008) w polskiej adaptacji (Brzezińska i Piotrowski, 2010), pozwalającą na ocenę natężenia eksploracji i zobowiązań związanych z planami na przyszłość. Ogólna wizja przyszłości to jedyna tożsa-

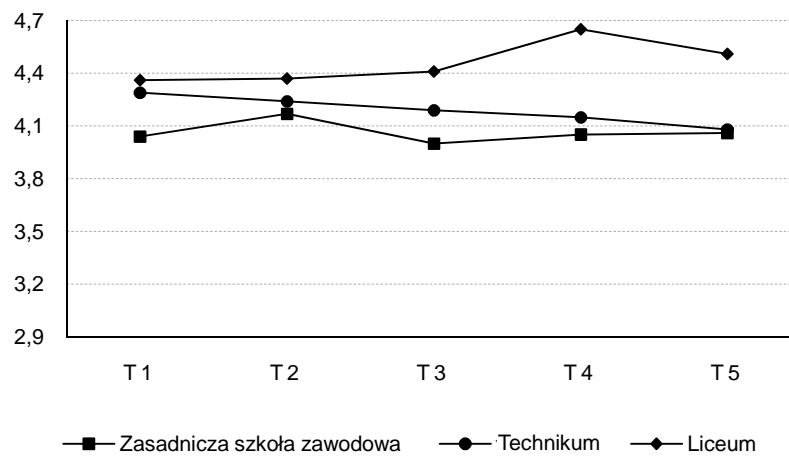
mościowa domena mierzona przez to narzędzie. Kwestionariusz służy do oceny położenia jednostki na pięciu wymiarach tożsamości, postulowanych w modelu Luyckxa i współautorów (Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008): (1) podjęcie zobowiązań (np. *Podjąłem już ostateczne decyzje na temat kierunku, w którym chcę podążać w swoim życiu*), (2) identyfikacja ze zobowiązaniami (np. *Moje plany na przyszłość pasują do moich prawdziwych zainteresowań i wartości*), (3) eksploracja wszerek (np. *Dużo myślę o tym, w jakim kierunku chciałbym podążać w życiu*), (4) eksploracja w głąb (np. *Rozmyślam o tym, czy moje plany na przyszłość, do których dążę, wiążą się z tym, czego naprawdę chcę*), (5) eksploracja ruminacyjna (np. *Mam wątpliwości dotyczące tego, co naprawdę chcę osiągnąć w życiu*).

Narzędzie składa się z 25 stwierdzeń (po 5 na każdą ze skal). Każda pozycja była oceniana na skali od 1 (*zdecydowanie nie*) do 6 (*zdecydowanie tak*), przy czym im wyższy wynik, tym większe natężenie, odpowiednio, eksploracji lub zobowiązań. Wartość współczynnika α Cronbacha w poszczególnych pomiarach (I-V) wynosi w całej próbie ($n = 118$): 0,71-0,84 – eksploracja wszerek; 0,64-0,77 – eksploracja w głąb; 0,77-0,84 – eksploracja ruminacyjna; 0,88-0,91 – podejmowanie zobowiązań; 0,78-0,85 – identyfikacja z zobowiązaniami.

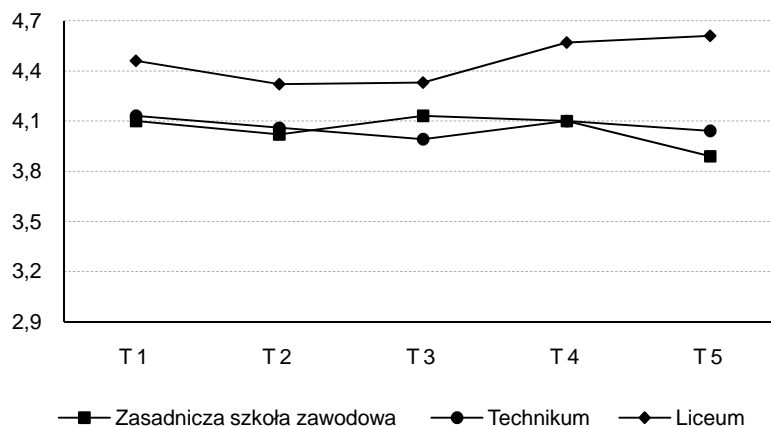
WYNIKI

Weryfikacja hipotezy postulującej różnice pod względem zmian natężenia wymiarów tożsamości wśród uczniów różnych typów szkół została przeprowadzona z zastosowaniem wielozmiennowej analizy wariancji z powtarzanymi pomiarami (MANOVA). Dzięki temu możliwa była nie tylko ocena zmian natężenia wymiarów tożsamości w czasie, lecz także uchwycenie ewentualnej interakcji między tymi zmianami a uczęszczaniem do różnych typów szkół ponadgimnazjalnych. Jako zmienne zależne w analizie uwzględniono pięć wymiarów tożsamości, a jako czynniki traktowano „rodzaj szkoły” (zasadnicza zawodowa, technikum, liceum) oraz „czas” (T1-T5), jaki upłynął między początkiem pierwszej klasy, a początkiem trzeciej klasy w dwa lata później. Zmienna „czas” stanowi więc wskaźnik zarówno wieku osób badanych, jak i progresu związanego z przechodzeniem do kolejnych klas. W związku z niewielką liczebnością porównywanych grup, jako wyniki istotne statystycznie traktowano zależności, w przypadku których $p < 0,1$.

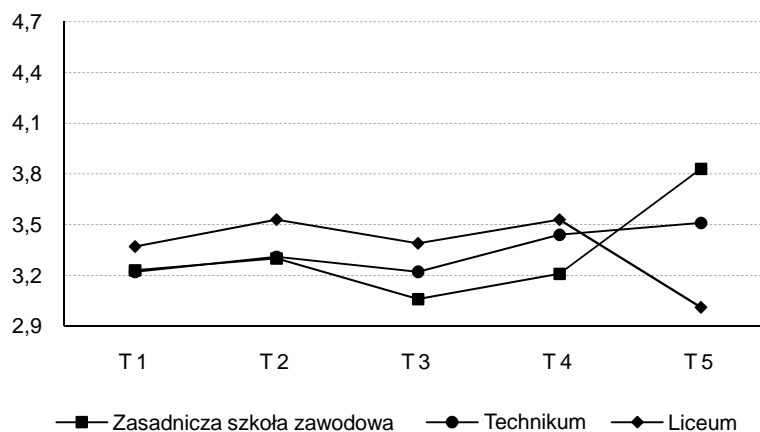
Efekt główny czasu okazał się nieistotny statystycznie. Zaobserwowano natomiast istotny wielozmiennowy efekt główny rodzaju szkoły ($\lambda = 0,87$; $F(10, 220) = 1,64$; $p = 0,09$; $\eta^2 = 0,07$). Analiza jednozmiennowa wskazała jednak, że różnica dotyczyła tylko jednego wymiaru tożsamości. Uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej uzyskali ogólnie niższy wynik na wymiarze eksploracji w głąb niż uczniowie liceum (zasadnicza szkoła zawodowa: $M = 4,05$; liceum ogólnokształcące: $M = 4,46$). Istotna okazała się także interakcja rodzaju szkoły i czasu ($\lambda = 0,60$; $F(40, 190) = 1,39$; $p = 0,07$; $\eta^2 = 0,23$), co sugeruje, że zmiany natężenia wymiarów tożsamości w trakcie dwuletnich pomiarów były różne w poszczególnych typach szkół (por. Rysunki 1 i 2 w stosunku do Rysunków 3, 4 i 5). Analizy jednozmiennowe wykazały, że istotne efekty interakcji dotyczyły wymiarów eksploracji ruminacyjnej ($F = 3,76$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,06$), podjęcia zobowiązań ($F = 2,47$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,04$) i identyfikacji ze zobowiązaniami ($F = 1,99$; $p = 0,06$; $\eta^2 = 0,03$).



Rysunek 1. Eksploracja wszerz w różnych typach szkół.



Rysunek 2. Eksploracja w głąb w różnych typach szkół.

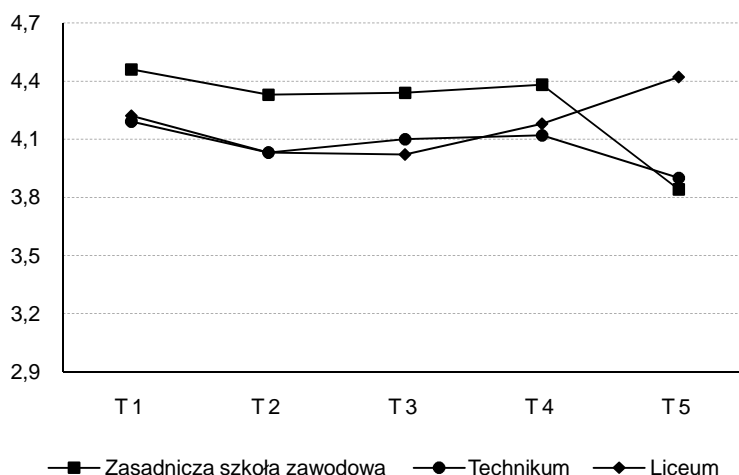


Rysunek 3. Eksploracja ruminacyjna w różnych typach szkół.

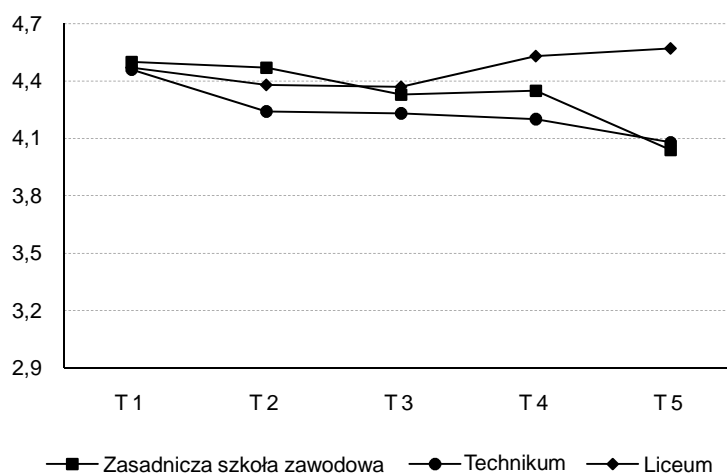
W odniesieniu do eksploracji ruminacyjnej (Rysunek 3) stwierdzono, że jej natężenie wśród uczniów zasadniczych szkół zawodowych pozostawało na podobnym poziomie w pomiarach T1-T4, natomiast w pomiarze T5, tj. na początku trzeciej klasy, uzyskano wynik istotnie wyższy niż w każdym z pozostałych pomiarów. Wśród uczniów technikum także zaobserwowano wzrost natężenia eksploracji ruminacyjnej w trakcie badania. W pomiarach T4 i T5 uzyskane w tej grupie wyniki były istotnie wyższe niż w pomiarach T1 i T3. Z kolei

w liceum zaobserwowano odwrotną tendencję. W trakcie pomiarów T1-T4 eksploracja ruminacyjna pozostawała na podobnym poziomie, ale w ostatnim pomiarze (T5) eksploracja ruminacyjna uczniów liceów była istotnie niższa niż w czterech wcześniejszych.

W zasadniczych szkołach zawodowych stwierdzono także, że w ostatnim pomiarze (T5) istotnie niższe niż w pozostałych pomiarach było podjęcie zobowiązań (Rysunek 4) oraz identyfikacja ze zobowiązaniami (Rysunek 5). Także w grupie uczniów technikum zaobserwowano istotne zmniejszanie się wyników na obu wymiarach zobowiązań tożsamościowych. Z kolei w liceum podjęcie zobowiązań w pomiarze T5 było istotnie wyższe niż w pomiarach T2 i T3. Zmiany na wymiarze identyfikacji ze zobowiązaniami wśród licealistów nie przekroczyły progu istotności statystycznej, choć także w tym przypadku można było zaobserwować tendencję wzrostową w ostatnich pomiarach.



Rysunek 4. Podjęcie zobowiązań w różnych typach szkół.



Rysunek 5. Identyfikacja ze zobowiązaniami w różnych typach szkół.

Najwyraźniejsze różnice między uczniami poszczególnych typów szkół wystąpiły w ostatnim pomiarze (T5). W pomiarach T1-T3, a więc od momentu rozpoczęcia szkoły aż do początku drugiej klasy, wyniki w różnych szkołach były podobne. W pomiarach T4 i T5 eksploracja wszerz i eksploracja w głąb w grupie licealistów były istotnie wyższe niż wśród uczniów techników i szkół zasadniczych. W pomiarze T5 zaobserwowano także istotnie niższe natężenie eksploracji ruminacyjnej oraz wyższe wyniki na wymiarach podjęcia zobowiązań i identyfikacji ze zobowiązaniami wśród licealistów w porównaniu z dwiema pozostałymi grupami.

DYSKUSJA

Zmiany nasilenia procesów tożsamości w poszczególnych typach szkół

Celem badań była ocena różnic między uczniami szkół ponadgimnazjalnych, realizujących różne ścieżki kształcenia – zawodową, techniczną lub ogólnokształcącą – pod względem zmian natężenia wymiarów tożsamości w okresie między początkiem nauki w szkole ponadgimnazjalnej a początkiem klasy trzeciej. Trzecia klasa to dla uczniów zasadniczych szkół zawodowych i liceów ostatni, a dla uczniów techników przedostatni rok nauki. Projekt obejmował więc

większość okresu edukacji w poszczególnych typach szkół. Wyniki pokazują, że typ szkoły, do jakiej uczęszczali uczniowie, był istotnie związany ze zmianami natężenia wymiarów tożsamości, jakie dokonały się w okresie dwóch lat objętych badaniem.

W czasie nauki w klasie pierwszej i na początku klasy drugiej różnice między uczniami różnych szkół nie były duże, jednak istotnie zwiększyły się od momentu rozpoczęcia nauki w klasie trzeciej, co sugeruje, że wizja zbliżającego się końca nauki na tym etapie edukacji może stanowić czynnik przyczyniający się do przekształceń w obszarze tożsamości. Podobne wnioski płyną także z innych badań (Kalakoski i Nurmi, 1998; Pascarella i Terenzini, 2005), potwierdzając istotną rolę zmian etapów edukacji w kształtowaniu się tożsamości.

Wyniki sugerują, że charakter zmian tożsamości u uczniów szkół o profilu zawodowym, tj. zasadniczych szkół zawodowych i techników, wykazuje wiele podobieństw. Uczniowie obu tych typów szkół nie tylko odznaczali się dość niskim zaangażowaniem w eksplorację wszerz i w głąb, ale dodatkowo tym, iż w obu grupach wystąpił niewielki spadek nasilenia tych wymiarów. Ponadto – wraz ze zbliżaniem się końca nauki, co dotyczyło zwłaszcza uczniów zasadniczych szkół zawodowych, którzy podczas piątego pomiaru byli już w ostatniej klasie – zaobserwowano wzrost trudności z formowaniem tożsamości oraz zmniejszenie się intensywności podjętych zobowiązań i identyfikacji z nimi. Można to wskazywać na wzrost natężenia kryzysu tożsamości uczniów zasadniczych szkół zawodowych zbliżających się do zakończenia szkoły.

Uczniowie liceów ujawnili odmienny wzorzec zmian. W kolejnych pomiarach obserwowano wciąż relatywnie wysokie zaangażowanie w eksplorację wszerz i w głąb, a nawet niewielki wzrost położenia na tych pomiarach w T4 i T5, co sugeruje, iż zbliżanie się do końca nauki wyzwala wśród uczniów liceów wzrost zaangażowania w ocenę kierunku dotychczasowego życia oraz poszukiwanie nowych obszarów potencjalnego zaangażowania. Ponieważ większość z nich zapewne rozważa wtedy kierunki przyszłej edukacji, nie wydaje się to obserwacją zaskakującą. Wśród uczniów liceów w ostatnich pomiarach (T4 – koniec klasy drugiej i T5 – początek trzeciej) zaobserwowano również wyraźną zmianę, związaną ze wzrostem poczucia podjęcia zobowiązań, silniejszą identyfikacją z nimi oraz spadkiem eksploracji ruminacyjnej.

Ogólnym wnioskiem, jaki można wyciągnąć z uzyskanych danych jest to, że w okresie edukacji w szkole ponadgimnazjalnej progresywne zmiany rozwojowe występują głównie wśród uczniów liceów ogólnokształcących. Wyniki uzyskane w tej grupie pozostają w zgodzie z większością innych obserwacji (np. Meeus, 2011) oraz z naszymi hipotezami. Wśród uczniów szkół zawodowych – zarówno

zasadniczych, jak i techników – widać raczej przejawy narastających trudności i lęku przed przyszłością, które mogą być zwiastunami zmian regresywnych. Spadek natężenia eksploracji adaptacyjnej oraz zobowiązań i wzrost eksploracji ruminacyjnej stanowią istotne przejawy rozproszenia tożsamości (Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008).

W obecnym czasie szkolnictwo zawodowe w Polsce, zwłaszcza na poziomie szkoły zasadniczej, ale – w mniejszym stopniu – także technikum, ma stosunkowo niski status i jest wybierane przede wszystkim przez młodzież z rodzin o niższym statusie społecznym, uzyskujących także niższe wyniki w nauce, podczas gdy dzieci z rodzin o wyższym statusie częściej rozpoczynają naukę w liceach ogólnokształcących (Szafraniec, 2011). Ta naturalna selekcja, jaka dokonuje się już około 15 roku życia, gdy absolwenci gimnazjów decydują o swojej dalszej ścieżce kształcenia, nie jest jednak bardzo silnie powiązana z tożsamością uczniów, co przejawia się w niewielkich różnicach między nimi na początku edukacji. Jednak wraz z trwaniem nauki następuje wyraźne zróżnicowanie i podział na grupę uczniów szkół zawodowych (zasadniczych i techników), wśród których kryzys tożsamości zdaje się narastać, oraz uczniów liceów, wśród których ujawniają się raczej zmiany progresywne, prowadzące w kierunku statusu tożsamości osiągniętej.

Wydaje się, że już sama konieczność tak wczesnego określenia ścieżki rozwoju zawodowego, jak to dzieje się w Polsce, gdzie osoby w wieku 15-16 lat muszą zdecydować, w jakim zawodzie się kształcić, sam w sobie może stanowić czynnik ryzyka (Danielsen, Lorem i Kröger, 2000), zwłaszcza w kontekście rozmytego i nieprzewidywalnego rynku pracy i braku ofert pracy dla ludzi młodych. Możliwość eksploracji alternatyw to jeden z fundamentów rozwoju tożsamości, a w przypadku uczniów szkół zawodowych wybór określonej ścieżki kształcenia zawodowego zawęża znacząco zakres badania różnych możliwości. W takiej sytuacji można by oczekiwać, że uczniowie szkół zawodowych będą podejmować coraz więcej zobowiązań, co przy niskiej eksploracji prowadziłoby u progu dorosłości do ukształtowania się statusu tożsamości przejętej. Nasze badania pokazują jednak że sytuacja taka, przynajmniej w odniesieniu do badanych osób, nie jest częsta. Zwłaszcza w przypadku uczniów zasadniczych szkół zawodowych widać, że rozpoczynają oni edukację z dość silnym przekonaniem o podjęciu zobowiązań tożsamościowych, które to przekonanie znacząco słabnie w kolejnych latach nauki, ustępując miejsca rosnącemu poczuciu zagubienia i niepewności.

Jak wskazuje Kröger (2007), aby w rozwoju tożsamości mogły następować zmiany progresywne w kierunku tożsamości osiągniętej, środowisko społeczne,

w tym edukacyjne, musi z jednej strony oferować wyzwania stymulujące do zmiany, a z drugiej oferować wsparcie w tym, aby z tymi wyzwaniami sobie poradzić. Jeśli w tej relacji dojdzie do zakłócenia równowagi „wyzwania – wsparcie”, możliwe są zmiany regresywne. Biorąc pod uwagę zmiany tożsamości obserwowane w naszych badaniach wśród uczniów zasadniczych szkół zawodowych i techników można przypuszczać, że czynniki, jakie wymienia Kröger, mogą nie być wystarczająco zrównoważone. Być może wizja opuszczenia murów szkolnych (dających poczucie bezpieczeństwa, płynące m.in. z możliwości odroczenia dorosłych zobowiązań) jest dla uczniów źródłem lęku. Polski rynek pracy jest w obecnych czasach wysoce niesprzyjający dla młodych ludzi, zwłaszcza dla tych nie mających wyższego wykształcenia (Główny Urząd Statystyczny, 2015). W ogólnej populacji osób w wieku 15-24 lat bezrobocie w Polsce wynosi około 22%. Wśród absolwentów zasadniczych szkół zawodowych (osoby w okresie jednego roku od zakończenia edukacji) bezrobocie sięga aż 40%. Świadomość trudności związanych ze zdobyciem pracy może więc być jednym ze źródeł narastającego kryzysu tożsamości wśród uczniów szkół zawodowych, zwłaszcza w domenie mierzonej w naszym badaniu, czyli ogólnej wizji własnej przyszłości.

Trzeba mieć jednak na względzie również to, że obserwowane zmiany związane ze spadkiem zobowiązań mogą być także elementem przekształceń normalnych, jakie dokonują się w obrębie tożsamości w sytuacji konfrontacji z nowym zadaniem, jakim jest zbliżająca się perspektywa zakończenia edukacji. Nie można wykluczyć, że wzrost obaw związanych z własną przyszłością jest w tej sytuacji czymś naturalnym i być może jest tylko sytuacją przejściową. Natężenie i trwałość zmian regresywnych w grupie uczniów szkół zawodowych z pewnością wymagają dalszych badań.

Podsumowując, uzyskane wyniki pokazują, że uczęszczanie do różnego rodzaju szkół ponadgimnazjalnych może być związane z odmienną ścieżką kształtowania się tożsamości. Wzorzec zmian, związany z podejmowaniem zobowiązań i wzrostem adaptacyjnych form eksploracji, obserwuje się głównie wśród uczniów liceów. Uczniowie szkół zawodowych, zwłaszcza zasadniczych szkół zawodowych, częściej charakteryzują się narastającymi w toku nauki w szkole trudnościami w rozwoju tożsamości i występowaniem zmian regresywnych.

Ograniczenia badań i kierunki dalszych poszukiwań

W badaniach nie uwzględniono czynników związanych z jakością i efektami szkolnej edukacji, takich jak uzyskiwane oceny, samoocena własnych osiągnięć czy adaptacja do warunków szkolnych, w tym do grupy rówieśniczej, które mogą pełnić rolę pośredniczącą między „typem szkoły” a zmianami tożsamości (Lannegrand-Willems i Bosma, 2006). Ponieważ kontekst edukacyjny w naszych badaniach był ujęty w sposób statyczny, jedynie jako „to, co otacza jednostkę” (Cole, 1995), warto przyjąć w kolejnych badaniach bardziej dynamiczną, interakcyjną perspektywę (Adams i Marshall, 1996).

Po drugie, jedyna uwzględniona przez nas domena to wizja własnej przyszłości. Ponieważ rozwój w obszarze różnych domen może być względnie niezależny od siebie (Grotevant, 1987), warto wziąć to pod uwagę w przyszłych badaniach. Po trzecie, grupy porównawcze w badaniu były niewielkie i nie dobierane losowo, a to utrudnia generalizację wniosków. Dodatkowo niewielka liczebność osób badanych uniemożliwiła porównanie zmian występujących wśród kobiet i mężczyzn, co również istotnie ogranicza zakres wniosków z badania. Po czwarte, wskazane jest potwierdzenie uzyskanych obserwacji w badaniu innej grupy uczniów różnych typów szkół, a jednocześnie uwzględnienie innych czynników osobowościowych i kontekstowych, które mogą wiązać się z obserwowanymi zmianami regresywnymi wśród uczniów szkół zawodowych.

LITERATURA CYTOWANA

- Adams, G. R. i Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19, 429-442.
- Baumeister, R. F. i Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*, 19, 405-416.
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 268-282.
- Brzezińska, A. I., Czub, T. i Piotrowski, K. (2014). Statusy tożsamości a style tożsamości i funkcjonowanie emocjonalne uczniów szkół zawodowych. *Psychologia Rozwojowa*, 19, 51-71.
- Brzezińska, A. I., Czub, T., Piotrowski, K., Kaczan, R. i Rękosiewicz, M. (2013). Tożsamość i jej osobowościowy kontekst: charakterystyka psychologiczna uczniów zespołów szkół zawodowych. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 55-77.
- Brzezińska, A. I. i Piotrowski, K. (2010). Polska adaptacja Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS). *Polskie Forum Psychologiczne*, 15(1), 66-84.
- Cole, M. (1995). The supra-individual envelope of development: Activity and practice, situation and context. W: J. J. Goodnow, P. J. Miller i F. Kessel (red.), *New directions for child devel-*

- opment: *Cultural practices as contexts for development* (t. 67, s. 105-118). San Francisco: Jossey-Bass.
- Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20, 577-597.
- Crocetti, E., Rubini, M. i Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31, 207-222.
- Danielsen, L. M., Lore, A. E. i Kröger, J. (2000). The impact of social context on the identity-formation process of Norwegian late adolescents. *Youth Society*, 31, 332-362.
- Dylak, A. (2002). Związki intymne a dojrzałość psychospołeczna w okresie dorosłości. W: A. Brzezińska, K. Appelt i J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości* (s. 85-110). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Główny Urząd Statystyczny (2015). *Aktywność ekonomiczna ludności Polski*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity development. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Harder, D. H. i Zalma, A. (1990). Two promising shame and guilt scales: A construct validity comparison. *Journal of Personality Assessment*, 55, 729-745.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2012). *Raport o stanie edukacji 2010. Kontynuacja przemian*. Warszawa: Wyd. IBE.
- Kalakoski, V. i Nurmi, J.-E. (1998). Identity and educational transitions: Age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 29-47.
- Karaś, D., Kłym, M. i Ciecuch, J. (2013). Eudajmonistyczny dobrostan psychiczny a kształtowanie poczucia tożsamości w sferze edukacyjnej i zawodowej. *Psychologia Rozwojowa*, 18, 87-101.
- Kröger, J. (2007). *Identity development. Adolescence through adulthood*. Thousand Oaks: Sage.
- Kröger, J., Martinussen, M. i Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683-698.
- Kuźnik, M. (2002). Projektowanie własnego życia jako forma działalności u progu dorosłości. W: A. Brzezińska, K. Appelt i J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości* (s. 137-160). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Lannegrand-Willems, L. i Bosma, H. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 6, 85-113.
- Luyckx, K., Goossens, L. i Soenens, B. (2006a). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42, 366-380.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B. i Beyers, W. (2006b). Unpacking commitment and exploration: Validation of an integrative model of adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361-378.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens B., Vansteenkiste M., Smits, I. i Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58-82.

- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Soenens, B. i Beyers, W. (2008). Developmental typologies of identity formation and adjustment in female emerging adults: A latent class growth analysis approach. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 595-619.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. W: J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology* (s. 159-187). New York: John Wiley and Sons.
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 75-94.
- Pascarella, E. T. i Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students*. Vol. 2: *A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piotrowski, K. (2013). Identity in adolescence and emerging adulthood: Relationships with emotional and educational factors. *Polish Psychological Bulletin*, 44, 266-276.
- Piotrowski, K. i Brzezińska, A. I. (2015). Polska adaptacja kwestionariusza Identity Stage Resolution Index (ISRI) Jamesa Côté. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 33-45.
- Roker, D. i Banks, M. H. (1993). Adolescent identity and school type. *British Journal of Psychology*, 84, 297-300.
- Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.