

# Tożsamość a niedostosowanie społeczne i doświadczanie wstydu w okresie wczesnego dorostania

MARTA MOLIŃSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza\*

Artykuł prezentuje wybrane wyniki badania przeprowadzonego na grupie 373 uczniów trzech gimnazjów województwa wielkopolskiego – jednego w średnim mieście i dwóch w mniejszych miastach. Skupiono się na charakterystyce statusów tożsamości młodzieży uzyskanych w wyniku zastosowania analizy skupień metodą *k*-średnich. Wyloniono trzy statusy tożsamości: rozproszoną (32% uczniów), ruminacyjne moratorium (27%) i tożsamość osiągniętą (41%). Następnie sprawdzono za pomocą wielozmiennowej analizy wariancji, czy grupy młodzieży o różnych statusach tożsamości różnią się poziomem niedostosowania społecznego oraz doświadczania wstydu przy kontroli czynników ekonomiczno-demograficznych. Osoby o tożsamości rozproszonej charakteryzowały się wyższym poziomem niedostosowania rodzinnego oraz koleżeńskiego niż pozostałe. Nie stwierdzono istotnych różnic pod względem niedostosowania szkolnego oraz poziomu doświadczanego wstydu.

**SŁOWA KLUCZOWE:** wczesny okres dorostania, wymiary tożsamości, statusy tożsamości, niedostosowanie społeczne, wstyd.

Rozwój tożsamości nastolatka wiąże się z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: Kim jestem?, W czym jestem dobry?, Jak widzą mnie inni? Erik Erikson określił tożsamość jako „spozrzeganie identyczności i ciągłości własnej osoby mimo upływu czasu oraz poczucie, że inni ludzie uznają

tę jedność osobową i ciągłość jednostki” (Erikson, 1950; za: Rękosiewicz, 2013, s. 19). James Marcia (2002), kontynuator myśli Eriksona, zwraca uwagę na dwa odrębne etapy formowania tożsamości – eksplorację i zobowiązania. Procesy eksploracji obejmują poszukiwanie przez nastolatka różnorodnych ofert, testowanie ich oraz odnoszenie ich do swoich wewnętrznych standardów. Zobowiązania obejmują podejmowanie decyzji oraz identyfikację z nimi. Ze współczesnych badań nad procesem formowania tożsamości wiadomo, że nie uzyskuje się jej raz na zawsze pod koniec okresu dorostania. Jej kształtowanie się

---

Artykuł opracowano na podstawie pracy magisterskiej „Doświadczanie wstydu i niedostosowanie społeczne a tożsamość uczniów szkół gimnazjalnych” przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Anny I. Brzezińskiej w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Badanie zostało przeprowadzone w ramach projektu badawczego *Mechanizmy formowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości: regulacyjna rola emocji samoświadomościowych* prowadzonego w latach 2012–2015, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki w Krakowie (projekt badawczy NCN OPUS 2 nr rejestracyjny 2011/03/B/HS6/01884).

© Instytut Badań Edukacyjnych

---

\* Adres do korespondencji: ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań. E-mail: m.j.molinska@amu.edu.pl

jest procesem dynamicznym, zależnym od jakości psychospołecznego kontekstu życia jednostki (Grotevant, 1987) i trwającym do ok. 35. roku życia, a więc do końca okresu wczesnej dorosłości (Arnett, 2000; za: Brzezińska i Piotrowski, 2010).

Młody człowiek wchodzi w okres wczesnego dorastania, który trwa od 13. do 15. roku życia, z kapitałem osobistym i społecznym (Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rycielski, 2008). Kapitał osobisty stanowią wszelkie umiejętności zdobywane od pierwszych lat życia, a także formująca się w okresie dorastania zdolność trwania przy własnych poglądach i ideologii, nazywana wiernością. Kapitał społeczny nastolatka to znajomość reguł postępowania w grupach socjalizacyjnie znaczących, dzięki której relacje z innymi osobami mogą być satysfakcjonujące. Źródłem kapitału społecznego są interakcje z osobami socjalizacyjnie znaczącymi, np. rodzicami, rówieśnikami lub nauczycielami.

Kiedy młody człowiek spostrzega swoje działanie jako niespójne z regułami i zasadami, doświadcza wstydu. Jest on zaliczany do emocji samoświadomościowych (*self-conscious*). Emocje te powstają w wyniku oceny i atrybucji własnego zachowania (Tangney i Dearing, 2002; za: Lewis, 2005). Podmiot doświadcza wstydu, gdy ocenia swoje zachowanie jako porażkę i przypisuje ją całej swojej osobie.

Badania okresu wczesnego dorastania wskazują, iż dostosowanie się do socjalizacyjnie znaczących grup społecznych i rozwijanie w nich relacji z innymi osobami staje się rusztowaniem (*scaffolding*) dla formowania tożsamości nastolatka (McLean, 2007; McLean i Mansfield, 2012; za: Gallher i Kerpelman, 2012). Wpływ wstydu na dostosowanie i rozwój tożsamości zależy od jego natężenia. Umiarkowany wstyd sprzyja dostosowaniu nastolatka do jego środowisk, poszerzaniu znajomości reguł, jakie w nich panują oraz identyfikacji z jego rolą

społeczną. Nadmierny wstyd obniża dostosowanie nastolatka. Może osłabiać typowe dla okresu dorastania procesy eksploracji i prowadzić do eksploracji ruminacyjnej, która angażuje lęk i obawy (Luyckx, 2006, za: Brzezińska, Piotrowski, 2010). Może także zahamować podejmowanie zobowiązań oraz identyfikację z nimi ze względu na to, iż młody człowiek broni się przed ponoszeniem konsekwencji swoich wyborów.

Nastolatek podejmuje działania o charakterze orientacyjno-poszukiwawczym i pierwsze zobowiązania na bazie poczucia bezpieczeństwa i zaufania do osób z najbliższego otoczenia (Flum i Lavi-Yudelevitch, 2002). Jeśli młody człowiek zbyt często doświadcza wstydu w swoich socjalizacyjnie znaczących środowiskach, to może wypracować sposoby obrony przed tą emocją w postaci izolowania się od najbliższych osób, wycofywania z interakcji w najbliższych grupach społecznych, atakowania siebie oraz innych (Nathanson, 1992; za: Czub, 2005; 2009). Takie sposoby obrony przed wstydem mogą doprowadzić do odrzucenia przez nastolatka jego ról społecznych i braku identyfikacji z zachowaniami, jakich wymaga dane środowisko, a w konsekwencji ograniczać rozwój tożsamości i nadawać jej charakter ruminacyjny. Badania wskazują, iż nadmierne doświadczenie wstydu sprzyja powstawaniu zaburzeń emocjonalnych, a także jest związane z mniejszą wrażliwością na potrzeby innych osób (Tangney i Dearing, 2002; za: Czub i Brzezińska, 2013).

Różnica między akceptowaniem wstydu i poddawaniem go refleksji a obroną przed tym doświadczeniem nawiązuje do koncepcji wyuczonej bezradności i myślenia ruminacyjnego, którą prezentuje Tomasz Jarmakowski (2011). Zwraca on uwagę, iż doświadczenie przez człowieka porażek bez działania czynników wspierających w postaci wzmocnień pozytywnych prowadzi do stanu dysforii. Reakcją na ten stan jest myślenie ruminacyjne, objawiające się

silną koncentracją na sobie, negatywnymi emocjami i uporczywym „przeżywaniem” sytuacji. Taki typ myślenia może osłabiać eksplorację jednostki ze względu na liczne obawy i wątpliwości, które mogą przybrać charakter wyuczonej bezradności. Myśleniu ruminacyjnemu przeciwstawia się myślenie refleksyjne (Treyner, Gonzalez, Nolen i Hoeksema, 2003, za: Jarmakowski, 2011). Podobnie jak myślenie ruminacyjne przybiera ono formę koncentracji na sobie, jednakże w tym wypadku skupienie się na własnym stanie emocjonalnym ma pozytywny wpływ na działania człowieka. W przeciwieństwie do myślenia ruminacyjnego może prowadzić do poszerzenia pól i form eksploracji oraz umiejętności analizy swego postępowania.

### **Problem**

Pierwszy problem badawczy wiąże się z określeniem konfiguracji eksploracji oraz zobowiązania, które przybierają postać określonego statusu tożsamości. Problem ten ma charakter replikacyjny, skupiono się w nim na próbie odtworzenia statusów tożsamości w ujęciu Marcii (1980). Postawiono hipotezę, iż badani gimnazjaliści różnią się od siebie natężeniem eksploracji i podejmowaniem zobowiązań. Na podstawie koncepcji Marcii i współczesnych badań (Luyckx, 2008; za: Brzezińska i Piotrowski, 2010) oczekiwano, iż ujawnią się cztery statusy tożsamości: tożsamość rozproszona, ruminacyjne moratorium, tożsamość nadana oraz tożsamość osiągnięta.

Drugim problemem badawczym było określenie, czy statusy tożsamości różnicują doświadczanie wstydu i niedostosowanie społeczne w obszarze rodzinnym, koleżeńskim oraz szkolnym przy kontroli zmiennych ekonomiczno-demograficznych: płci ucznia i statusu ekonomiczno-społecznego jego rodziny. Postawiono hipotezę, iż młodzież różni się statusami tożsamości

różni się poziomem wybranych czynników ekonomiczno-demograficznych. Uzasadnienie tej hipotezy dostarczają badania Anny I. Brzezińskiej i Konrada Piotrowskiego (2010), które wykazały, że kobiety podejmują eksplorację i zobowiązania w innym stopniu niż mężczyźni i że sytuacja finansowa rodziny ma wpływ na poczucie bezpieczeństwa i stabilności, a co za tym idzie – na podejmowanie eksploracji. Wpływ na rozwój tożsamości może mieć także wykształcenie rodziców, uznawane za kapitał nastolatka pochodzący z jego kontekstu społeczno-kulturowego. Opiekunowie różniący się wykształceniem mogą przejawiać różne style socjalizacyjne i w związku z tym w różnym stopniu ukierunkowywać dzieci na eksplorację lub zobowiązanie.

Następna hipoteza głosi, że nastolatki o różnych statusach tożsamości różnią się poziomem doświadczanego wstydu i niedostosowania społecznego. Uzasadnieniem dla niej są dane z badań Kate C. McLean, (2007, McLean i Mansfield, 2012; za: Galliher i Kerpelman, 2012) oraz Hanocha Fluma (Flum i Lavi-Yudelevitch, 2002), w których okazało się, iż jakość interakcji społecznych ma związek z podejmowaniem eksploracji i zobowiązań. Jeśli chodzi o poziom doświadczanego wstydu u osób o różnych statusach tożsamości, poparciem dla hipotezy są dane z literatury (Czub i Brzezińska, 2013) mówiące o tym, iż wstyd może zarówno odgrywać rolę motywującą, konstruktywną dla eksploracji i zobowiązań w procesie budowy tożsamości, jak i destruktywną, czyli osłabiać eksplorację oraz zobowiązania.

### **Metoda**

#### **Osoby badane**

W badaniu wzięło udział 373 uczniów szkół gimnazjalnych w wieku od 13 do 15 lat. Badani byli uczniami trzech szkół gimnazjalnych – jednej w średnim mieście i dwóch w mniejszych miastach Wielkopolski. Ze

względu na tendencyjny charakter odpowiadania i rezygnację z udziału w badaniu w trakcie jego trwania, dane 23 osób zostały odrzucone. Ostatecznie w skład próby weszły dane zebrane od 350 nastolatków, w tym od 170 dziewcząt (48,6% próby) i 180 chłopców (51,4%).

### Narzędzia badawcze

**Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS/PL).** Skala DIDS została stworzona przez zespół belgijskich psychologów (Luyckx i in., 2008) i zaadaptowana do polskich warunków przez Brzezińską i Piotrowskiego (2010). Autorzy narzędzia opierają się na procesualnym podejściu do tożsamości – według nich jest to proces dynamiczny, zależny od liczby i jakości ofert w społecznym otoczeniu jednostki. Skala wyróżnia pięć wymiarów tożsamości: eksplorację wszerz (EW), eksplorację w głąb (EG), eksplorację ruminacyjną (ER), podejmowanie zobowiązań (PZ) i identyfikację ze zobowiązaniami (IZ; Tabela 1). Każdy wymiar składa się z pięciu stwierdzeń, na które osoba badana odpowiada w skali 0–5: „zdecydowanie nie – nie – raczej nie – raczej tak – tak – zdecydowanie tak”. Dla każdego wymiaru obliczany jest osobny wynik jako średnia liczba punktów.

Im wyższy wynik, tym wyższe natężenie danego wymiaru tożsamości. Nie oblicza się wyniku ogólnego i żadna z pozycji nie jest punktowana odwrotnie.

### Skala Niedostosowania Społecznego (SNS).

Autorem skali jest Lesław Pytka (2005). Narzędzie określa częstość zachowań uznawanych za społecznie niepożądane, szczególnie w środowiskach znaczących socjalizacyjnie – domu rodzinnym, grupie rówieśniczej i klasie szkolnej. Skala jest przeznaczona dla młodzieży w wieku 13–17 lat. W jej skład wchodzi 6 niezależnych, 10-pozycyjnych podskal: niedostosowanie rodzinne (NR), niedostosowanie koleżeńskie (NK), niedostosowanie szkolne (NSz), zachowania antyspołeczne (ZA), kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych (BP), kumulacja niekorzystnych czynników społeczno-kulturowych (SK). Odpowiedzi na pytania o zachowanie osoby badanej udziela przedstawiciel danego środowiska, np. na pytania o zachowanie się nastolatka w szkole – nauczyciel. W referowanym badaniu użyto fragmentów trzech pierwszych podskal: NR (5 pytań), NK (5 pytań) i NSZ (4 pytania) sformułowanych tak, by odpowiedzi mógł udzielić sam uczeń. Odpowiedzi

Tabela 1

Wymiary tożsamości mierzone skalą DIDS/PL

Nazwa podskali	Opis
Eksploracja wszerz	Stopień, w jakim nastolatek podejmuje poszukiwania różnych sposobów na życie, wartości i przekonań
Eksploracja w głąb	Stopień, w jakim nastolatek poddaje refleksji i ocenie to, co już wybrał, aby utwierdzić się, czy postąpił w zgodzie z wewnętrznymi standardami
Eksploracja ruminacyjna	Stopień, w jakim nastolatek doświadcza lęku, wątpliwości oraz niepewności co do słuszności swoich wyborów
Podejmowanie zobowiązań	Stopień, w jakim nastolatek dokonał już pewnych wyborów w odniesieniu do swojej przyszłości
Identyfikacja ze zobowiązaniami	Stopień, w jakim nastolatek utożsamia się ze swoim wyborem i ma poczucie, iż wybrał zgodnie z wewnętrznymi standardami

Na podstawie: Brzezińska i Piotrowski (2010).

Tabela 2

*Trzy wymiary niedostosowania społecznego w skali niedostosowania społecznego*

Nazwa podskali	Opis
Niedostosowanie rodzinne	Stopień, w jakim jednostka nie spełnia wymogów życia rodzinnego: nie wypełnia poleceń i oczekiwań ze strony rodziców, przejawia zachowania konfliktowe.
Niedostosowanie koleżeńskie	Stopień, w jakim jednostka nie identyfikuje się z normami grupy rówieśniczej: nie utrzymuje więzi z rówieśnikami, przejawia zachowania konfliktowe.
Niedostosowanie szkolne	Stopień, w jakim jednostka nie spełnia wymogów roli ucznia: nie uczęszcza na lekcje, nie wykazuje zainteresowania treścią lekcji, przejawia zachowania konfliktowe w stosunku do kolegów i nauczycieli.

Na podstawie: Pytka (2005).

punktowano od 0 (nigdy) do 4 (prawie przez cały czas).

**Kwestionariusz Uczuć Osobistych (PFQ-2/PL).** Kwestionariusz PFQ-2 służy do pomiaru tendencji do doświadczania dwóch emocji samoświadomościowych: wstydu i poczucia winy. Autorami wersji oryginalnej powstałej w 1990 r. są David Harder i Alysa Zalma (Czub, 2012). Autorami polskiej adaptacji kwestionariusza są Anna I. Brzezińska i Tomasz Czub (Czub, 2012). Kwestionariusz zawiera dwie podskale: odnoszącą się do wstydu oraz do poczucia winy. Zawiera także pytania maskujące. Odpowiedzi udziela się w skali od 0 (nigdy) do 4 (prawie cały czas). Wynik w podskali jest sumą punktów. W badaniu własnym posłużono się podskalą wstydu obejmującą 10 pozycji.

### **Procedura badawcza i plan analizy danych**

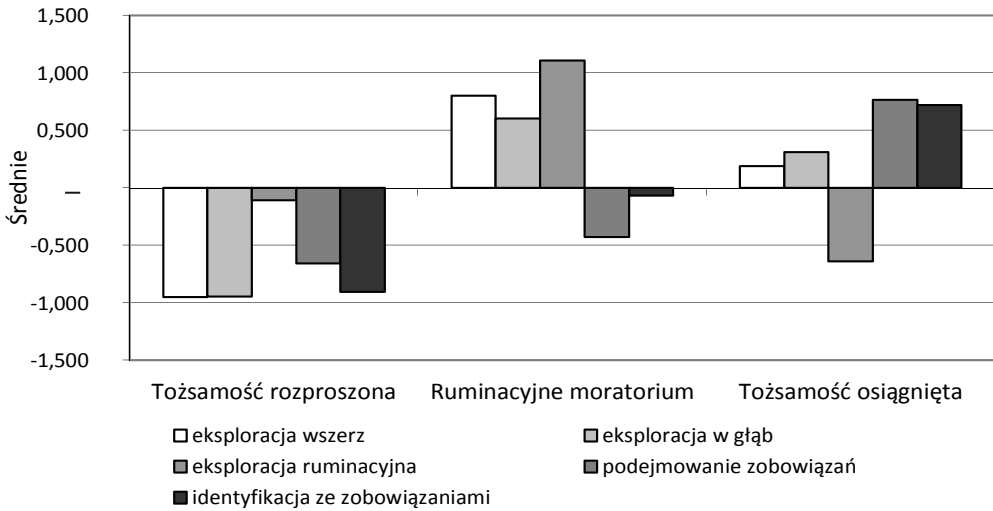
Badanie miało charakter grupowy, przeprowadzono je podczas lekcji. Wyniki poddano analizie statystycznej za pomocą pakietu SPSS. Wyniki pięciu podskal dotyczących wymiarów tożsamości, a także doświadczania wstydu i niedostosowania społecznego poddano standaryzacji, a następnie analizie skupień na przypadkach metodą  $k$ -średnich.

Dane dotyczące wykształcenia ojca i matki oraz statusu materialnego rodziny zsumowano i połączono w jedną skalę statusu ekonomiczno-społecznego rodziny (SES). Sprawdzono różnice czynników ekonomiczno-demograficznych u osób różniących się statusami tożsamości za pomocą testu chi-kwadrat oraz ANOVA. Następnie przeprowadzono wielozmiennową analizę wariacji MANCOVA w celu ustalenia różnic pomiędzy grupami o różnych statusach tożsamości w doświadczaniu wstydu, niedostosowania społecznego przy jednoczesnej kontroli zmiennych niezależnych ubocznych – kowariantów: SES oraz płci.

### **Wyniki**

#### **Statusy tożsamości uczniów gimnazjum**

Weryfikację pierwszej hipotezy przeprowadzono za pomocą analizy skupień na przypadkach metodą  $k$ -średnich. Celem analizy skupień jest wyodrębnienie grup obiektów, które wewnątrz danego skupienia są do siebie podobne, natomiast różnią się od obiektów w innych grupach (Zakrzewska, 2004). Analizę rozpoczęto z  $k = 4$ , ale niska wartość miary Silhouette'a (0,2) kazała zredukować tę liczbę. Przy podziale na trzy skupienia miara Silhouette'a wzrosła do 0,4. Między



Rysunek 1. Profile wymiarów tożsamości młodzieży w okresie wczesnego dorastania.

skupieniami stwierdzono różnice natężenia wszystkich wymiarów tożsamości istotnie statystycznie na poziomie  $p < 0,001$ . Odtworzyły się dwa pierwsze skupienia (tożsamość rozproszona i ruminacyjne moratorium), trzecie natomiast powstało z połączenia dwóch pozostałych grup. Wysokie w stosunku do wieku osób badanych natężenie wymiarów podejmowania zobowiązań i identyfikacji ze zobowiązaniami sugeruje status tożsamości nadanej, ale eksploracja wszcz oraz w głąb są również powyżej średniej, co świadczy o działalności orientacyjno-poszukiwawczej w tej grupie. To zdecydowało o utożsamieniu trzeciego skupienia z tożsamością osiągniętą. Ostatecznie 109 osób (32% próby) przyporządkowano do skupienia o tożsamości rozproszonej, 95 osób (27%) – do ruminacyjnego moratorium, a 146 osób (41%) – do tożsamości osiągniętej. Profile wymiarów tożsamości przedstawia Rysunek 1.

### Charakterystyka grup

**Tożsamość rozproszona.** Osoby z tej grupy uzyskały wyniki poniżej średniej we wszystkich wymiarach tożsamości. Najniższy wy-

nik (sięgający jednego odchylenia standardowego) zaobserwowano w wymiarze eksploracji wszcz i w głąb oraz identyfikacji ze zobowiązaniami. Niskie wyniki uzyskano także w skali podejmowania zobowiązań. Najwyższe wyniki uzyskano w wymiarze eksploracji ruminacyjnej. Osoby z tej grupy nie podejmują działań o charakterze orientacyjno-poszukiwawczym, a także nie tworzą planów odnoszących się do przyszłości i nie analizują ich. Nie wyrażają obaw o swoją przyszłość i nie zadają sobie pytań tożsamościowych.

**Ruminacyjne moratorium.** Młodzież z tej grupy uzyskała wysokie wyniki (powyżej jednego odchylenia standardowego) w wymiarze eksploracji ruminacyjnej, a także wysokie wyniki w skali eksploracji wszcz, niższe jednak w eksploracji w głąb. Na najniższym poziomie znajdują się wyniki na wymiarze podejmowania zobowiązań. Świadczy o tym, iż uczniowie z tej grupy podejmują działania orientacyjno-poszukiwawcze, jednakże towarzyszy temu lęk i poczucie zagubienia. Być może to powstrzymuje ich przed podejmowaniem konkretnych zobowiązań

i angażowaniem się w nie. Zgodnie z koncepcją Marcii (1966; cyt. za Brzezińska i Piotrowski, 2010) status tożsamości osób z tej grupy można by określić jako moratorium, jednakże badanie zespołu Luyckxa (2008) każe zwrócić uwagę na ruminacyjny charakter tego moratorium.

**Tożsamość osiągnięta.** Do tej grupy należą nastolatki, które uzyskały najwyższe wyniki w wymiarach podejmowania zobowiązań i identyfikacji ze zobowiązaniami oraz wyniki powyżej średniej w wymiarach eksploracji wszerz oraz w głąb. Poniżej średniej znajduje się wymiar eksploracji ruminacyjnej. Wysoki poziom podejmowania zobowiązań i identyfikacji ze zobowiązaniami mogłyby wskazywać na tożsamość nadaną, jednakże osoby z tej grupy stale poszukują nowych dróg, czemu towarzyszy refleksyjność i analizowanie możliwości.

### **Czym młodzież o różnych statusach tożsamości różni się od siebie?**

Młodzież należąca do różnych grup ze względu na status tożsamości nie różni się między sobą w sposób istotny statystycznie płcią ani statusem ekonomiczno-społecznym rodziny. W celu zbadania różnic pod względem doświadczania wstydu oraz niedostosowania społecznego w obszarze niedostosowania rodzinnego, koleżeńskiego i szkolnego przeprowadzono wielozmiennową analizę wariancji (MANCOVA) przy kontroli płci i statusu ekonomiczno-społecznego rodziny.

Okazało się, że status tożsamości różnicuje w sposób istotny statystycznie zmienną niedostosowania społecznego ( $\eta^2 = 0,06$ ;  $F(4,321) = 5,34$ ;  $p < 0,01$ ).

Analiza kontrastów (Tabela 3) ujawniła, że osoby o tożsamości rozproszonej mają wyższy poziom niedostosowania rodzinnego oraz koleżeńskiego, niż osoby znajdujące się w ruminacyjnym moratorium i osoby cechujące się tożsamością osiągniętą. Nie zaobserwowano istotnych różnic pod względem niedostosowania szkolnego oraz poziomu doświadczanego wstydu przy kontroli SES oraz płci.

### **Dyskusja i wnioski**

Wyodrębnione w próbie gimnazjalistów statusy tożsamości – tożsamość rozproszona, ruminacyjne moratorium oraz tożsamość osiągnięta – częściowo pokrywają się z uzyskanymi w innych polskich badaniach (Brzezińska i Piotrowski, 2010). Najwięcej (ponad 40%) młodzieży w wieku 13–15 lat ma status tożsamości osiągniętej – znacznie więcej niż u Brzezińskiej i Piotrowskiego, którzy badali młodzież w wieku 14–17 lat (22%). Być może wyjaśnieniem jest miejsce zamieszkania badanych osób. W zreferowanym badaniu uczestniczyła młodzież z mniejszych miast. Mniejsze miasta mają mniejszą liczbę ofert, a mniejsza liczba ofert może ułatwiać nastolatkowi aktywną i samodzielną eksplorację oraz identyfikowanie się z już dokonanym wyborem. Natomiast w dużych miastach

Tabela 3

*Różnice pod względem niedostosowania społecznego i wstydu pomiędzy grupami o różnych statusach tożsamości*

Zmienna zależna	$F$ ( $df = 2; 324$ )	$p$	Cząstkowe $\eta^2$
Wstyd	2,45	0,088	0,015
Niedostosowanie rodzinne	12,42	0,000	0,071
Niedostosowanie koleżeńskie	7,70	0,001	0,045
Niedostosowanie szkolne	2,81	0,062	0,017

ofert jest znacznie więcej, co może wzmacniać poczucie „przebudźcowania”. Dorastający człowiek może czuć się zagubiony i przytłoczony liczbą i różnorodnością ofert, trudniej mu więc podejmować decyzje oraz identyfikować się z nimi.

Kształtowanie się tożsamości jest procesem dynamicznym, zależnym zarówno od działań jednostki, jak i jej środowiska. Utrzymanie statusu tożsamości osiągniętej wymaga podparcia środowiskowej – warunków, w których nastolatek mógłby wykorzystywać posiadane umiejętności w nowych formach aktywności. Jest to ważne dlatego, że w tej grupie podejmowanie zobowiązań i identyfikacja ze zobowiązaniami znajdują się na wyższym poziomie niż eksplorowanie. Na przykład wprowadzenie podczas zajęć szkolnych uczenia się od rówieśników (*peer tutoring*) może sprzyjać zarówno utwierdzeniu się nastolatka w przekonaniu, w czym jest dobry, jak i zdobywaniu kolejnych umiejętności (Brzezińska, 2012).

Nie udało się potwierdzić hipotezy dotyczącej różnic ekonomiczno-demograficznych u osób cechujących się różnymi statusami tożsamości. Żaden ze statusów tożsamości nie skupia osób z niższym statusem ekonomiczno-społecznym i nie stawia ich w sytuacji grupy ryzyka. Hipotezę dotyczącą różnic w poziomie niedostosowania społecznego u osób różniących się statusami tożsamości udało się potwierdzić częściowo. Grupę ryzyka mogą stanowić osoby z tożsamością rozproszoną (32% w zbadanej grupie gimnazjalistów), które dodatkowo uzyskały istotnie wyższe wyniki w skali niedostosowania społecznego w zakresie niedostosowania rodzinnego oraz koleżeńkiego. Są to osoby bierne, o czym świadczą niskie wyniki eksploracji wszerg i w głąb. Przypuszczalnie grupa ta może mieć za sobą ubogie doświadczenia związane z podejmowaniem różnych ról społecznych lub samodzielnym działaniem. Aby pomóc wyjść nastolatkom z tożsamościowego rozproszenia, należałoby zainicjować w tej grupie działania wymagające

samodzielności i autonomii, np. polegające na wspólnych przedsięwzięciach w każdym ze środowisk – domowym, rówieśniczym i szkolnym. Wzmocniłoby to poczucie ich bezpieczeństwa w każdym ze środowisk i identyfikację z przyjmowanymi rolami.

Nie zaobserwowano różnic w poziomie doświadczanego wstydu, w związku z czym można wysunąć przypuszczenie, iż nie tyle samo doświadczanie tej emocji, ile zdolność i skłonność do jej adaptacyjnego regulowania może wiązać się z poziomem dostosowania społecznego. Nie odnotowano także różnic pod względem niedostosowania w środowisku szkolnym. Być może jest to spowodowane kontekstem badania – odbywało się ono w szkole, w związku z tym nastolatek mógł doświadczać skrępowania przed odpowiadaniem na pytania o jego stosunek do obowiązków szkolnych.

Ponownie przeprowadzone badanie mogłoby objąć porównanie opinii nastolatka na temat własnego funkcjonowania w grupach socjalizacyjnie znaczących z opinią osób socjalizacyjnie znaczących – rodziców, rówieśników, nauczycieli. W przeprowadzonym badaniu na pytania związane z niedostosowaniem społecznym odpowiadał nastolatek, dlatego odpowiedzi mogą nie być obiektywne z dwóch względów. Z jednej strony mogą być zawyżone przed nadmierny samokrytycyzm charakterystyczny dla tego wieku, a z drugiej strony, zaniżone ze względu na chęć pokazania się w dobrym świetle. W kolejnych badaniach należałoby także zwrócić uwagę na czynnik regulacji doświadczanego wstydu, który może okazać się istotniejszy niż sam fakt jego doświadczania w funkcjonowaniu społecznym oraz procesie formowania tożsamości.

## Literatura

- Brzezińska, A. I., Kaczan, R., Piotrowski, K. i Ryciel-ski, P. (2008). Uwarunkowania aktywności zawodowej osób z ograniczeniami sprawności: kapitał osobisty i społeczny. *Nauka*, 2, 129–156



- Brzezińska, A. I. i Piotrowski, K. (2010). Polska adaptacja *Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości* (DIDS). *Polskie Forum Psychologiczne*, 15 (1), 66–84.
- Brzezińska, A. I. (2012). Tutoring w edukacji: kaprys, konieczność czy szansa rozwoju dla ucznia i nauczyciela? W: J. Iwański (red.), *Tutoring młodych uchodźców* (s. 38–55). Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Kultury.
- Czub, T. i Brzezińska, A. I. (2013). Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości. *Psychologia Rozwojowa*, 1(18), 27–43.
- 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. (2009). Wstyd u dzieci krzywdzonych – mechanizmy i konsekwencje. W: B. Gulla i M. Wysocka-Pleczyk (red.), *Dziecko jako ofiara i sprawca przemocy*, (t. 1, s. 51–60). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czub, T. (2012). *Adaptacja Kwestionariusza Uczuć Osobistych*. Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (maszynopis niepublikowany).
- Galliher, R. V., Kerpelman, J. L. (2012). The intersection of identity development and peer relationships processes in adolescence and young adulthood: contributions of the special issue. *Journal of Adolescence*, 32, 1409–1415.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203–222.
- Flum, H., Lavi-Yudelevitch, M. (2002). Adolescents' relatedness and identity formation: A narrative study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 19(4), 527–548.
- Jarmakowski, T. (2011). Rola myślenia ruminacyjnego w podatności na wyuczoną bezradność. *Studia Psychologiczne*, 49, 61–72.
- Lewis, M. (2005). Emocje samoświadomościowe: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy. W: J. M. Haviland-Jones i M. Lewis (red.), *Psychologia emocji* (s. 780–795). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smiths, 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, 52–82.
- Marcia, J.E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2 (1), 7–28.
- Pytka L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Rękosiewicz, M. (2013). *W drodze do dorosłości. Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Poznań: Tipi.
- Zakrzewska, M. (2004). Miary podobieństwa i odległości dla danych ilościowych wykorzystywane przez SPSS w analizie skupień. W: J. M. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych – wybór tekstów* (s. 506–534). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.