

# Plany edukacyjne i zawodowe uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych a wymiary rozwoju ich tożsamości

ANNA I. BRZEZIŃSKA, MAŁGORZATA RĘKOSIEWICZ

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza\*

KONRAD PIOTROWSKI

Instytut Psychologii, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wydział Zamiejscowy w Poznaniu

Artykuł przedstawia wyniki badania przeprowadzonego w pierwszym semestrze roku szkolnego 2014/2015, dotyczącego planów edukacyjnych i zawodowych uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych i związku tych planów z wymiarami rozwoju tożsamości. W badaniu wzięło udział 585 uczniów trzech rodzajów szkół ponadgimnazjalnych: zasadniczych szkół zawodowych (klasy 3;  $n = 74$ ), techników (klasy 4;  $n = 186$ ) i liceów (klasy 3;  $n = 325$ ). Do pomiaru wymiarów rozwoju tożsamości zastosowano Skalę wymiarów rozwoju tożsamości DIDS/PL, posłużono się również krótkim kwestionariuszem dotyczącym planów edukacyjnych i zawodowych. Uczniowie nieplanujący dalszej edukacji cechowali się niższym natężeniem eksploracji ruminacyjnej i wyższym poziomem podejmowania zobowiązania niż pozostali oraz wyższym poziomem identyfikacji ze zobowiązaniem niż ci, którzy jeszcze w tej sprawie nie podjęli decyzji. Uczniowie, którzy planowali podjęcie pracy od razu po zakończeniu szkoły ponadgimnazjalnej, cechowali się niższym poziomem eksploracji wszere niż uczniowie, którzy takich planów nie mieli, a także niższym niż wszyscy pozostali poziomem eksploracji ruminacyjnej i wyższym poziomem identyfikacji ze zobowiązaniem. Nie zaobserwowano efektu interakcji rodzaju szkoły i planów edukacyjno-zawodowych z punktu widzenia natężenia wymiarów rozwoju tożsamości.

**SŁOWA KLUCZOWE:** plany edukacyjne, plany zawodowe, późna adolescencja, szkoły ponadgimnazjalne, wymiary rozwoju tożsamości.

**A**dolescencja to etap w życiu człowieka, na który przypada intensywny rozwój tożsamości osobistej, obejmującej takie domeny, jak: wartości i przekonania, relacje z ludźmi i cele na przyszłość (Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers i Missotten, 2011). W tym okresie życia pojawia się także konieczność podejmowania decyzji co do kolejnych

etapów edukacji (przejście ze szkoły podstawowej do gimnazjum, z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej, ze szkoły ponadgimnazjalnej do szkoły wyższej lub policealnej, zakończenie edukacji), a pod koniec okresu dorastania – także wejścia na rynek pracy. Można przypuszczać, że niezależnie od rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej, do której uczęszcza osoba dorastająca, kwestia

\* Adres: ul. Szamarzewskiego 89AB, 60-568 Poznań.  
E-mail: aibrzez@amu.edu.pl

© Instytut Badań Edukacyjnych

wejścia w rolę zawodową staje się przedmiotem jednej z istotniejszych decyzji życiowych podejmowanych w tym czasie. Obok innych wyborów dotyczących życia osobistego, jest ona podporządkowana najważniejszemu zadaniu rozwojowemu etapu późnej adolescencji – budowaniu tożsamości osobistej (Luyckx i in., 2011). Adolescenci eksplorują otoczenie i wypróbowują siebie w różnych rolach głównie po to, by określić własne Ja oraz sformułować odpowiedź na pytania: „Kim jestem?” i „Dokąd zmierzam?”.

W przedstawionym badaniu postanowiliśmy sprawdzić, czy decyzje edukacyjne i zawodowe, podjęte przez uczniów kończących edukację ponadgimnazjalną, mają związek z wymiarami rozwoju tożsamości oraz czy związek ten ma podobny charakter wśród uczniów różnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych: zasadniczych szkół zawodowych, techników i liceów.

### **Model podwójnego cyklu formowania tożsamości**

Dynamiczny model podwójnego cyklu formowania się tożsamości, który zaproponowali Koen Luyckx i jego zespół (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006), stanowi kontynuację i jednocześnie rozszerzenie klasycznej koncepcji statusów tożsamości Jamesa Marcii (1966). W modelu tym – podobnie jak w modelu Marcii – formowanie tożsamości ujmuje się jako proces biegnący dwiema ścieżkami: eksploracji i zobowiązania.

Celem pierwszego cyklu, który obejmuje dwa etapy, jest powstanie zobowiązania. Pierwszym etapem jest „eksploracja wszerg”, polegająca na wchodzeniu w różne role społeczne i korzystaniu z ofert, jakie udostępnia bliższe i dalsze otoczenie. Etap ten obejmuje działania orientacyjne, poprzez które osoba poszukuje alternatywnych sposobów realizowania swoich celów i potrzeb, testuje możliwości otoczenia oraz swoje własne zasoby. Celem tych

poszukiwań jest zdobycie informacji na temat potencjalnych obszarów, w jakie jednostka mogłaby się zaangażować. Podejmowanie zobowiązania i angażowanie się w jego realizację to drugi etap tego pierwszego cyklu. „Podjęcie zobowiązania” nie oznacza w modelu Luyckxa i współpracowników końca procesu formowania tożsamości (tak ujmował to Marcia w swym dwufazowym modelu). Po podjęciu zobowiązania uruchamiany jest bowiem drugi cykl formowania tożsamości – cykl ewaluacji. On także obejmuje dwa etapy. W etapie pierwszym dokonuje się ocena zgodności nowych zobowiązań ze standardami i potrzebami jednostki, co zostało określone mianem „eksploracji w głąb”. Jeśli jednostka uzna zaangażowanie się w realizację podjętego zobowiązania za satysfakcjonujące, to przechodzi do drugiego etapu, w którym następuje identyfikacja z dokonanymi wyborami („identyfikacja ze zobowiązaniem”) i internalizacja związanych z nimi wartości, które stają się nowymi składowymi tożsamości.

Oba cykle są współzależne i przeplatają się w procesie formowania tożsamości. Powrót do początku, czyli ponownego rozpoczęcia poszukiwania najlepszej dla siebie alternatywy w sferze wartości lub działania, jest możliwy na każdym kolejnym etapie rozwoju, szczególnie gdy znacznym zmianom ulega dotychczasowe środowisko życia (np. zmiana szkoły, zmiana miejsca zamieszkania, podjęcie pracy, zmiana pracy, opuszczenie domu rodzinnego, nawiązanie relacji intymnej, zmiana partnera relacji intymnej).

Obok dwóch adaptacyjnych form eksploracji (wszerg i w głąb), wspierających rozwój tożsamości, Luyckx i współpracownicy ujawnili występowanie także dezadaptacyjnej formy – eksploracji ruminacyjnej (Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008). Została ona zdefiniowana jako działania motywowane obawami, lękiem i wątpliwościami, dotyczącymi sensu angażowania się w poszukiwanie

odpowiedzi na pytania tożsamościowe. Jest więc źródłem, a jednocześnie efektem, niepokoju co do własnej przyszłości i prowadzi do trudności z podejmowaniem zobowiązań i identyfikowaniem się z nimi. Eksploracja ruminacyjna wydaje się być efektem przede wszystkim niskich zasobów osobistych jednostki (niska zdolność do kontroli emocji, częste doświadczanie negatywnych emocji, silny lęk, symptomy depresyjne; Brzezińska, Piotrowski, Garbarek-Sawicka, Karowska i Muszyńska, 2010; Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008; Piotrowski, 2013). Osoba o wysokim natężeniu eksploracji ruminacyjnej może mieć trudności z podejmowaniem decyzji i uporczywie powracać do tych samych, a nieprzynoszących pozytywnych efektów, sposobów radzenia sobie z kwestiami tożsamościowymi.

### **Podejmowanie decyzji edukacyjnych i zawodowych w okresie adolescencji**

Jedną z decyzji, jakie musi podjąć osoba będąca na etapie wczesnego dorastania, dotyczy wyboru ścieżki kształcenia po ukończeniu gimnazjum, co wiąże się również z wyborem ścieżki zawodowej u progu dorosłego życia. W Polsce, po ukończeniu nauki w gimnazjum, uczeń ma możliwość wyboru ścieżki edukacji i różnorodnych form kształcenia w różnym wymiarze godzin w instytucjach szkolnych lub pozaszkolnych. Najczęściej jednak, na podstawie wyniku egzaminu gimnazjalnego, uczniowie wybierają jedną z trzech możliwości: naukę w zasadniczej szkole zawodowej, która trwa trzy lata i obejmuje program kształcenia ogólnego oraz zawodowego; naukę w technikum, która trwa cztery lata, a kończy się egzaminem maturalnym i zawodowym; naukę w liceum, która trwa trzy lata i kończy się egzaminem maturalnym.

Pod koniec szkoły ponadgimnazjalnej uczeń znowu musi odpowiedzieć sobie na pytania o dalsze plany edukacyjne

i zawodowe. Dotyczą one m.in. sensu, kierunku i miejsca dalszego kształcenia. Wybór ścieżki, dokonywany przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych, jest warunkowany różnorodnymi czynnikami podmiotowymi (np. płeć) i społecznymi (np. status społeczno-ekonomiczny rodziny; DCIE, 2015; Pactwa, 2011). W efekcie połowa uczniów, których rodzice mają wykształcenie podstawowe, osiąga ten sam poziom wykształcenia, podczas gdy większości dzieci rodziców z wyższym wykształceniem udaje się ukończyć studia wyższe (IBE, 2014). Również nasze badania (Brzezińska, 2016), przeprowadzone w latach 2012–2015, potwierdziły, że dzieci rodziców z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym częściej wybierały szkoły o profilu zawodowym (zasadnicze szkoły zawodowe i technika), a dzieci rodziców z wykształceniem średnim i wyższym – szkoły o profilu ogólnym (licea).

Wybory edukacyjne uczniów są więc składową szerszego kontekstu, jakim jest społeczna pozycja rodziny pochodzenia. Dla uczniów rozpoczynających liceum ogólnokształcące kwestia kontynuowania edukacji po jego zakończeniu jest w zasadzie sprawą oczywistą, naturalnie wynikającą z wyboru tego typu szkoły. Lecz to właśnie przypadek uczniów szkół o profilu zawodowym (zwłaszcza zasadniczych), którzy zdecydowali się kontynuować naukę na poziomie wyższym, sprawia, że kwestia wyboru ścieżki edukacji i konsekwencje tej decyzji, stają się dla badaczy interesujące i nieoczywiste. Należy więc zapytać: Co wpływa na wybory dokonywane przez uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych i jakie są tego konsekwencje?

Uczniowie kończący szkoły ponadgimnazjalne muszą określić własną drogę rozwoju zawodowego i zdecydować się na wejście na rynek pracy lub odroczyć ten moment. Jeśli podejmą pracę, muszą także zdecydować,

w jakim stopniu zaangażują się w aktywność zawodową: czy będą pracować w pełnym czy niepełnym wymiarze godzin, systematycznie czy dorywczo, w ciągu całego roku czy sezonowo. Wybory te wynikają w dużej mierze z rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej, którą kończą. Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych i techników mogą szybciej wejść na rynek pracy. Większość licealistów natomiast może chcieć kontynuować edukację na poziomie wyższym (IBE, 2012; Szafraniec, 2011). Jednocześnie wszyscy uczniowie muszą odpowiedzieć sobie na pytanie: Czy obok głównej ścieżki rozwoju, uruchamianej dokonaniem wyborem, podjąć także pracę (w przypadku licealistów), lub czy kontynuować edukację (w przypadku absolwentów zasadniczych szkół zawodowych i techników)?

Decyzje edukacyjne i zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych mogą być uzależnione nie tylko od doświadczeń rodziny pochodzenia i profilu kształcenia, lecz także od aktualnego stopnia uformowania własnej tożsamości. Relacje między decyzjami edukacyjnymi i zawodowymi a tożsamością mogą być obustronne. Budowanie obrazu siebie w przyszłości to jeden z kluczowych procesów formowania własnego Ja. Plany formułowane na tym etapie życia, choć często wstępne, stanowią pewien rodzaj zobowiązania i wpisują się w proces formowania tożsamości (Luyckx, Schwartz, Goossens i Pollock, 2008). Z drugiej jednak strony charakterystyczna dla dorastania intensywna eksploracja może prowadzić do dużej zmienności w formułowaniu planów życiowych. Młodzież, którą cechują moratoryjne formy tożsamości, może spostrzegać perspektywę dalszej edukacji jako atrakcyjniejszą, ze względu na możliwość odroczenia trwałych zobowiązań. Natomiast osoby o wyraźnie ukształtowanej tożsamości, która cechuje się gotowością do podejmowania trwałych zobowiązań, mogą chętniej dopuszczać

możliwość wcześniejszego wejścia na rynek pracy. Uczniów może także różnić stopień pewności co do gotowości podjęcia tych decyzji (*wiem dobrze, co chcę zrobić / jeszcze się zastanawiam*) oraz motywacja do podjęcia „nieoczywistego” wyboru, czyli dalszej nauki w przypadku uczniów szkół zawodowych i pełnoetatowej pracy w przypadku licealistów.

Podsumowując, uczniowie techników i zasadniczych szkół zawodowych wcześniej podejmują decyzje zawodowe, do czego skłania ich, między innymi, profil kształcenia (Rękosiewicz, 2016). Liceum ogólnokształcące, natomiast, to środowisko sprzyjające odraczaniu dorosłości (por. Brzezińska, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2011), dające więcej czasu na zaplanowanie ścieżki zawodowej. Warto więc zastanowić się, jaki jest związek między podjęciem (lub odroczeniem) decyzji dotyczącej planów edukacyjno-zawodowych a formowaniem tożsamości uczniów z trzech typów szkół ponadgimnazjalnych na wymiarach eksploracji i zobowiązania. Stało się to celem naszego badania.

### **Formowanie tożsamości przez uczniów różnych typów szkół ponadgimnazjalnych**

Uczniowie różnych typów szkół ponadgimnazjalnych w naszym kraju różnią się od siebie natężeniem poszczególnych wymiarów rozwoju tożsamości. Może to oznaczać, że proces formowania tożsamości przebiega odmiennie i zależy od typu szkoły, do której uczęszcza uczeń (Brzezińska, Czub i Piotrowski, 2014; Brzezińska i Piotrowski, w druku). Badania przeprowadzone w naszym zespole ujawniły, że uczniowie szkół zawodowych – zwłaszcza zasadniczych – w porównaniu do uczniów liceów, odznaczają się silniejszymi zobowiązaniami tożsamościowymi i silniejszą identyfikacją z nimi oraz niższą eksploracją

wszerz, w głąb i eksploracją ruminacyjną (Brzezińska i in., 2014; Brzezińska, Czub, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2013; Dominiak, Małyś i Niemier, 2016; Kaczan, Brzezińska i Wojciechowska, 2013; Piotrowski, 2013). Sugeruje to, że uczniowie szkół zawodowych – zasadniczych i techników – mają silniej uformowaną tożsamość, podczas gdy wśród licealistów obserwuje się duże zaangażowanie w proces poszukiwania własnej tożsamości, ale także obawy i lęki związane z doświadczanym kryzysem tożsamości.

Przeprowadzone badanie zmierzało do udzielenia odpowiedzi na pytanie: Jak te różnice między uczniami szkół zawodowych i technikum a licealistami są związane z decyzjami dotyczącymi planowania własnej przyszłości? Na podstawie wyników naszych dotychczasowych badań wiemy, że podejmowanie pracy zawodowej w okresie nauki nie jest silnie związane z tożsamością uczniów szkół ponadgimnazjalnych (Piotrowski, 2015). W tym okresie życia podejmowanie pracy często jest traktowane jako ciekawe i ważne doświadczenie, ale nie jako długoterminowe zobowiązanie życiowe (Macmillan, 2007). Może to wyjaśniać, dlaczego pracujący i niepracujący uczniowie nie różnią się wyraźnie pod względem stopnia uformowania tożsamości.

Postanowiliśmy więc sprawdzić, czy decyzje dotyczące nie tyle aktualnego, ile przyszłego zaangażowania w obszarze edukacji i pracy, są istotnie związane z tożsamością uczniów. Założyliśmy, że decyzja o podjęciu pełnoetatowej pracy zawodowej po zakończeniu nauki w szkole ponadgimnazjalnej będzie wiązała się z wyraźniej określoną tożsamością (gotowość do podejmowania trwałych zobowiązań), podczas gdy plany obejmujące kontynuowanie edukacji będą raczej wynikały z intensywnej eksploracji, charakterystycznej dla etapu moratorium.

## Cel badań i hipotezy

Celem badania była ocena związku między decyzjami dotyczącymi: (a) dalszej edukacji oraz (b) podjęcia pełnoetatowej pracy po skończeniu szkoły ponadgimnazjalnej a położeniem uczniów na pięciu wymiarach rozwoju tożsamości uwzględnionych w modelu Luyckxa i współpracowników (2006; Luyckx, Schwartz, Goossens i in., 2008).

Przewidywaliśmy, że plany edukacyjne i zawodowe uczniów ostatnich klas różnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych są powiązane z natężeniem wymiarów rozwoju tożsamości. Spodziewaliśmy się, że jakakolwiek decyzja (*tak* lub *nie*) co do dalszej edukacji lub pracy, prawdopodobnie będzie warunkować częstszą gotowość do podejmowania zobowiązania i identyfikowania się z nim niż brak decyzji (*nie wiem*). Po drugie, brak decyzji może występować z wysokim wynikiem na skali eksploracji wszerz, co sugerowałoby pozytywne zjawisko poszukiwania najlepszej dla siebie ścieżki edukacyjnej lub zawodowej. Niepodejmowanie decyzji może także być związane z wysokim wynikiem na skali eksploracji ruminacyjnej, a więc z wysokim poziomem obaw co do własnej przyszłości, utrudniającym podjęcie wiążącej decyzji. Oczekiwano, że efekt ten ujawni się niezależnie od rodzaju szkoły, do której uczęszczał uczeń.

Przewidywaliśmy również, że podjęcie decyzji o rozpoczęciu pełnoetatowej pracy tuż po zakończeniu aktualnej szkoły będzie wiązało się z silniejszymi zobowiązaniami tożsamościowymi, tj. że uczniowie poszczególnych typów szkół, którzy zechcą podjąć pełnoetatową pracę od razu po ukończeniu szkoły, będą odznaczali się silniejszymi zobowiązaniami i niższymi wynikami na skali eksploracji. Odwrotna sytuacja powinna wystąpić w odniesieniu do decyzji edukacyjnych. Przewidywaliśmy, że



uczniowie (niezależnie od rodzaju szkoły), którzy zamierzają dalej się uczyć, będą cechować się intensywniejszym natężeniem procesów eksploracji oraz słabszymi zobowiązaniami niż uczniowie, którzy planują zakończyć edukację na szkole ponadgimnazjalnej.

## Metoda

### Plan badania

Prezentowane wyniki pochodzą z projektu badawczego prowadzonego w latach szkolnych: 2012/2013, 2013/2014 i 2014/2015 wśród uczniów poznańskich szkół ponadgimnazjalnych (por. Brzezińska, 2016; Brzezińska, Czub, Hejmanowski, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2012). W ramach trzyletnich badań zrealizowano sześć pomiarów. W każdym roku jeden z pomiarów był realizowany w I semestrze nauki (w październiku), a drugi pod koniec roku szkolnego (w kwietniu lub maju). Wyniki tutaj przedstawiane pochodzą z pomiaru piątego, przeprowadzonego jesienią 2014 r., czyli w pierwszym semestrze ostatniego roku nauki.

### Osoby badane i organizacja badania

W badaniu wzięło udział 585 uczniów ostatnich klas z sześciu poznańskich zespołów szkół zawodowych, a w ich ramach: trzyletniej zasadniczej szkoły zawodowej ( $n = 74$ ), czteroletniego technikum ( $n = 186$ ) i trzyletniego liceum ( $n = 325$ ).

Badanie miało charakter grupowy, przeprowadzano je w trakcie jednej lekcji. Aby spełnić zasadę respektowania dobrovolności udziału, pomiar prowadzono w wyznaczonych dniach, a do udziału zapraszano tylko tych uczniów, którzy danego dnia byli obecni w szkole i wyrazili zgodę na wypełnienie zestawu kwestionariuszy. Badanie prowadzili przygotowani do nich absolwenci psychologii oraz studenci IV i V roku psychologii. Osoba reprezentująca Instytut Psychologii Uniwersytetu im.

Adama Mickiewicza i organizująca pomiar w danej szkole, najpierw uzyskiwała zgodę na jego przeprowadzenie od dyrektora szkoły i nauczycieli, którzy w momencie badania mieli prowadzić lekcje. Następnie uzyskiwano pisemną zgodę rodziców uczniów niepełnoletnich. Po przedstawieniu uczniom celu badania i uzyskaniu ich zgody rozpoczynano badanie.

### Narzędzia badawcze

**Skala rozwoju wymiarów tożsamości DIDS/PL** (Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in. 2008; polska adaptacja: Brzezińska i Piotrowski, 2010) służy do pomiaru natężenia pięciu wymiarów rozwoju tożsamości: eksploracji wszerz, eksploracji w głąb, eksploracji ruminationacyjnej, podejmowania zobowiązania oraz identyfikacji ze zobowiązaniem. Narzędzie składa się z 25 twierdzeń (po 5 dla każdego wymiaru), do których osoba badana ustosunkowuje się na sześciostopniowej skali (od 1 – *zdecydowanie nie* do 6 – *zdecydowanie tak*). Wynikiem jest średnia liczba punktów dla każdej z pięciu skal. Im wyższy wynik na skali, tym wyższe natężenie danego wymiaru. W omawianym badaniu osiągnięto zadowalające wskaźniki rzetelności. Współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha wyniósł odpowiednio: dla eksploracji wszerz – 0,79; dla eksploracji w głąb – 0,69; dla eksploracji ruminationacyjnej – 0,81; dla podejmowania zobowiązania – 0,92; dla identyfikacji ze zobowiązaniem – 0,85.

**Plany edukacyjno-zawodowe.** Osobom badanym przedstawiono dwa zdania dotyczące ich planów po zakończeniu aktualnej szkoły. Pierwsze dotyczyło planów edukacyjnych i brzmiało następująco: „Po skończeniu obecnej szkoły mam zamiar nadal się uczyć”. Drugie zdanie odnosiło się do planów zawodowych: „Po skończeniu obecnej szkoły chciał(a)bym od razu podjąć pracę na pełny etat”. Osoba badana

miała wybrać jedną z trzech odpowiedzi (*tak – jeszcze nie zdecydowałam(em) – nie*) w odniesieniu do każdego zdania.

**Metryczka** pozwoliła uzyskać dane na temat statusu społeczno-ekonomicznego rodzin osób badanych, na który składało się: wykształcenie matki i ojca (trzy kategorie: *podstawowe/zawodowe – średnie – wyższe*), ich obecna aktywność zawodowa (posiadanie pracy: *tak* lub *nie*) oraz odpowiedź na pytanie, czy matka lub ojciec osoby badanej kiedykolwiek doświadczyli bezrobocia („Czy zdarzało się w przeszłości, że Twoi rodzice chcieli pracować, ale przez dłuższy czas nie mogli znaleźć pracy?”). Były tu trzy kategorie odpowiedzi: *tak, raz – tak, kilka razy – nie*.

### Wyniki

Wstępne analizy objęły ocenę związków między decyzjami edukacyjnymi i zawodowymi a rodzajem szkoły, do której uczęszczali uczniowie, oraz statusem społeczno-ekonomicznym ich rodzin pochodzenia. Przewidywano, że uczniowie szkół zawodowych oraz uczniowie pochodzący z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, będą częściej planowali podjęcie pełnoetatowej pracy zawodowej zaraz po zakończeniu szkoły, podczas gdy uczniowie liceów oraz uczniowie pochodzący z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, będą częściej decydowali się na kontynuowanie edukacji. Byłoby to zgodne z dotychczasowymi obserwacjami.

### Rodzaj szkoły a plany edukacyjne i zawodowe uczniów

Licealiści najczęściej planowali dalszą edukację (90%), podobnie jak większość uczniów zasadniczych szkół zawodowych (78%) i techników (67% uczniów). Natomiast 24% uczniów techników, 16% uczniów zasadniczych szkół zawodowych i tylko 9%

uczniów liceów nie podjęło jeszcze decyzji w tej sprawie w momencie badania. Jedynie 9% uczniów techników i 6% z zasadniczych szkół zawodowych nie planowało dalszej edukacji w porównaniu z zaledwie 0,3% uczniów liceów.

W celu sprawdzenia, czy rodzaj szkoły był czynnikiem związanym z podejmowaniem decyzji dotyczącej własnej przyszłości edukacyjnej i zawodowej, zastosowano test chi-kwadrat. Istotne różnice pod względem planów dalszej edukacji zaobserwowano między uczniami zasadniczych szkół zawodowych a uczniami liceów ( $\chi^2 [2; N = 397] = 16,23; p < 0,001; V\text{-Cramera} = 0,20$ ) oraz między uczniami techników a uczniami liceów ( $\chi^2 [2; N = 507] = 51,75; p < 0,001; V\text{-Cramera} = 0,32$ ). Nie zaobserwowano różnicy między uczniami zasadniczych szkół zawodowych a uczniami techników.

Nieco ponad połowa uczniów liceów (58%) nie planowała podjęcia pełnoetatowej pracy tuż po zakończeniu szkoły, wśród uczniów techników odsetek ten wyniósł 21%, a w zasadniczych szkołach zawodowych – tylko 9%. Dość duży odsetek w każdej grupie (38% uczniów zasadniczych szkół zawodowych, 39% uczniów technikum i 29% licealistów) nie podjął jeszcze decyzji w momencie badania (I semestr ostatniej klasy). Natomiast 53% uczniów zasadniczych szkół zawodowych i 40% uczniów techników planowało podjęcie pracy po skończeniu szkoły (wobec 13% licealistów).

W odniesieniu do planów zawodowych uczniowie zasadniczych szkół zawodowych istotnie i dość wyraźnie różnili się od uczniów liceów ( $\chi^2 [2; N = 390] = 72,87, p < 0,001; V\text{-Cramera} = 0,43$ ). Podobnie uczniowie techników różnili się pod tym względem od uczniów liceów ( $\chi^2 [2; N = 501] = 75,06; p < 0,001; V\text{-Cramera} = 0,39$ ). Siła tych efektów była większa niż w przypadku różnic w planach edukacyjnych. Nie było natomiast istotnych różnic, podobnie jak pod względem planów edukacyjnych, między

uczniami zasadniczych szkół zawodowych a uczniami techników.

### **Status społeczno-ekonomiczny rodziny a plany edukacyjne i zawodowe uczniów**

Do oceny istotności różnic w zakresie planów edukacyjnych i zawodowych między uczniami o odmiennym statusie społeczno-ekonomicznym rodziny pochodzenia, również wykorzystano test chi-kwadrat. Okazało się, że status był czynnikiem słabo różnicującym decyzje uczniów dotyczące własnej przyszłości edukacyjnej i zawodowej. Jedynie wykształcenie matki okazało się różnicować – i to w niewielkim stopniu – decyzje edukacyjne ( $\chi^2[4; N = 69] = 10,3; p = 0,03; V\text{-Cramera} = 0,27$ ), a w umiarkowanym stopniu także decyzje zawodowe ( $\chi^2[4; N = 68] = 16,61; p = 0,002; V\text{-Cramera} = 0,35$ ) uczniów ostatnich klas zasadniczych szkół zawodowych oraz bardzo słabo decyzje edukacyjne uczniów techników ( $\chi^2[4; N = 178] = 9,99; p = 0,04; V\text{-Cramera} = 0,17$ ).

Wszyscy uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, których matki miały wyższe wykształcenie ( $n = 5$ ), planowali naukę po zakończeniu szkoły. Również wśród uczniów techników wyższe wykształcenie matki wiązało się z częstszymi deklaracjami, co do planów dalszej nauki. W przypadku zasadniczych szkół zawodowych dzieci matek o wyższym wykształceniu częściowo odpowiadały, że nie mają zamiaru podejmować pracy tuż po zakończeniu obecnej szkoły.

Doświadczenie bezrobocia przez matki różnicowało jedynie decyzje zawodowe licealistów ( $\chi^2[4; N = 316] = 11,32; p = 0,02; V\text{-Cramera} = 0,13$ ). Licealiści, których matki kilkakrotnie doświadczyły bezrobocia, częściej deklarowali chęć podjęcia pracy tuż po zakończeniu liceum niż ci, których matki doświadczyły bezrobocia tylko jeden raz lub wcale.

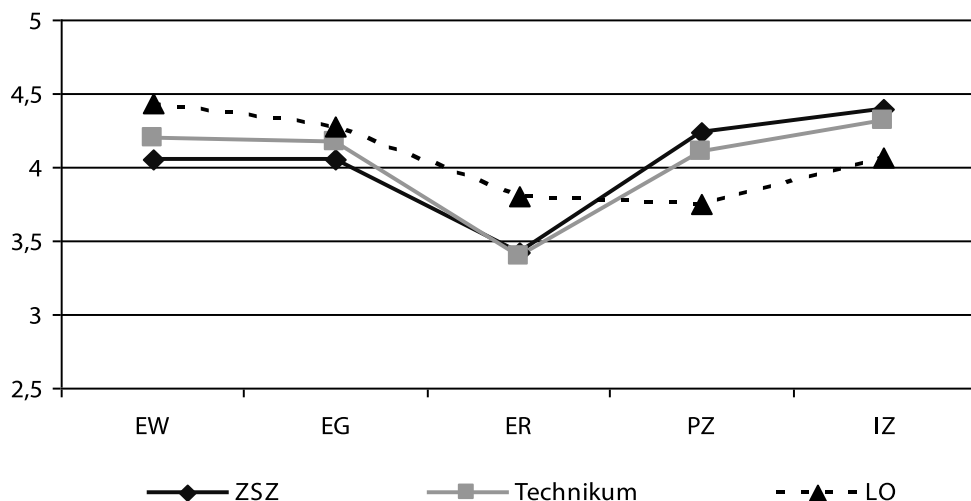
### **Plany edukacyjne i zawodowe uczniów różnych typów szkół a wymiary rozwoju tożsamości**

Aby odpowiedzieć na pytanie o związek planów edukacyjnych i zawodowych uczniów z natężeniem pięciu wymiarów rozwoju tożsamości, przeprowadzono dwie wielozmienne analizy wariancji. W pierwszym modelu jako czynniki traktowano: „rodzaj szkoły” i „plany edukacyjne”, a w drugim: „rodzaj szkoły” i „plany zawodowe”. Zmiennymi zależnymi w obu modelach było pięć wymiarów rozwoju tożsamości. Zaobserwowano istotne, choć słabe, efekty główne wszystkich czynników: plany edukacyjne ( $\lambda\text{-Wilksa} = 0,97; F[7; 544] = 2,51; p < 0,05; \eta^2 = 0,03$ ), plany zawodowe ( $\lambda\text{-Wilksa} = 0,94; F[7; 331] = 3,30; p < 0,01; \eta^2 = 0,07$ ) i rodzaj szkoły ( $\lambda\text{-Wilksa} = 0,95; F[14; 1088] = 1,96; p < 0,05; \eta^2 = 0,03$ ). Nie uzyskano natomiast istotnego statystycznie efektu interakcji czynników „rodzaj szkoły – plany edukacyjne” ani „rodzaj szkoły – plany zawodowe”.

Uczniowie trzech typów szkół różnili się między sobą średnim natężeniem wszystkich wymiarów rozwoju tożsamości, oprócz eksploracji w głąb (Rysunek 1). Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych cechowali się istotnie niższym natężeniem eksploracji wszerz oraz wyższym natężeniem identyfikacji ze zobowiązaniem niż uczniowie liceów. Oni natomiast cechowali się wyższym natężeniem eksploracji ruminacyjnej oraz niższą skłonnością do podejmowania zobowiązania niż uczniowie zasadniczych szkół zawodowych i techników.

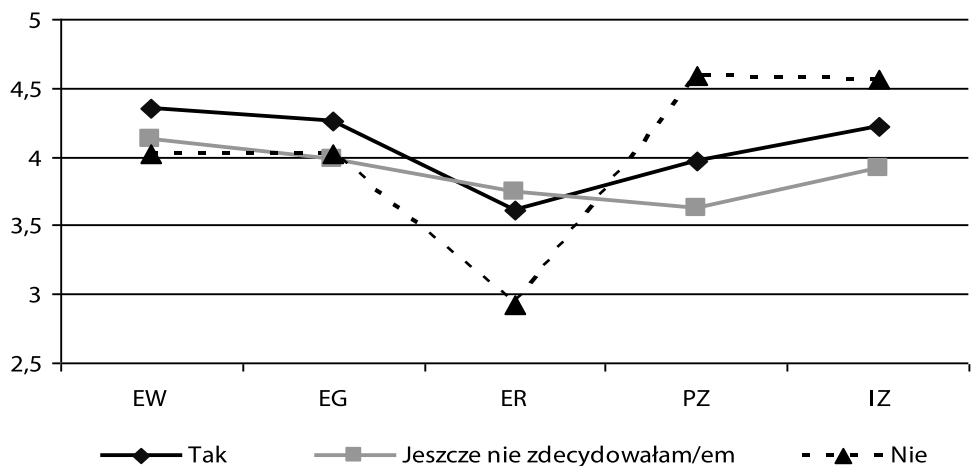
Test post hoc Tukeya dla czynnika „plany edukacyjne” ujawnił istotne różnice między uczniami o odmiennych planach w wymiarze eksploracji ruminacyjnej oraz w obu wymiarach zobowiązań (Rysunek 2). Osoby, które nie planowały dalszej edukacji po zakończeniu szkoły ponadgimnazjalnej, cechowały się niższym natężeniem eksploracji ruminacyjnej oraz wyższą skłonnością do podejmowania zobowiązania niż pozostałe,





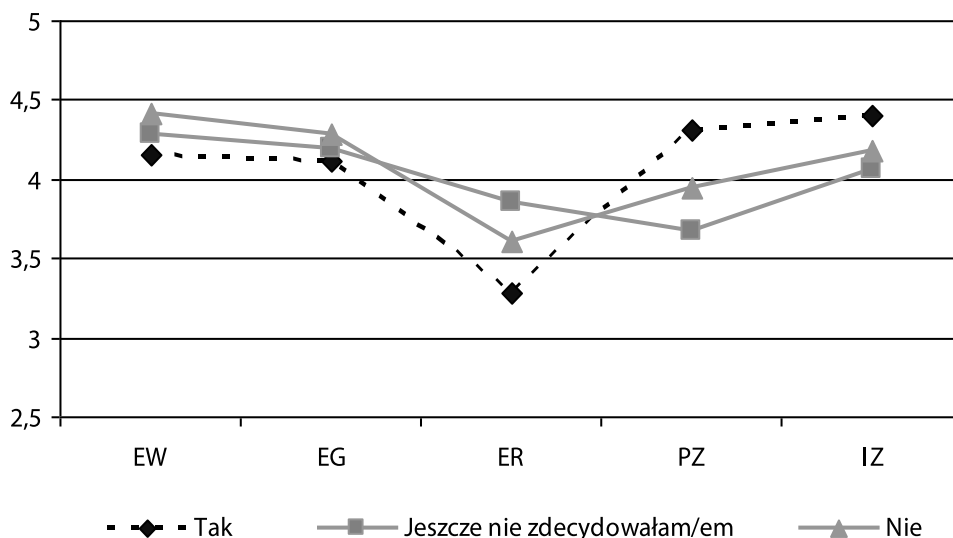
Rysunek 1. Średnie arytmetyczne dla wymiarów rozwoju tożsamości uczniów trzech rodzajów szkół ponadgimnazjalnych.

ZSZ – zasadnicza szkoła zawodowa; LO – liceum ogólnokształcące; EW – eksploracja wszerg; EG – eksploracja w głąb; ER – eksploracja ruminacyjna; PZ – podejmowanie zobowiązania; IZ – identyfikacja ze zobowiązaniem.



Rysunek 2. Średnie arytmetyczne dla wymiarów rozwoju tożsamości uczniów o odmiennych planach edukacyjnych.

EW – eksploracja wszerg; EG – eksploracja w głąb; ER – eksploracja ruminacyjna; PZ – podejmowanie zobowiązania; IZ – identyfikacja ze zobowiązaniem.



Rysunek 3. Średnie arytmetyczne dla wymiarów rozwoju tożsamości uczniów o odmiennych planach zawodowych.

EW – eksploracja wszerek; EG – eksploracja w głąb; ER – eksploracja ruminacyjna; PZ – podejmowanie zobowiązania; IZ – identyfikacja ze zobowiązaniem.

a także wyższą skłonnością do identyfikacji ze zobowiązaniem niż osoby, które jeszcze w tej sprawie nie podjęły decyzji.

Test post hoc Tukeya dla czynnika „plany zawodowe” ujawnił istotne różnice między uczniami w odniesieniu do czterech wymiarów rozwoju tożsamości: eksploracji wszerek, eksploracji ruminacyjnej, podejmowania zobowiązań oraz identyfikacji z zobowiązaniami (Rysunek 3). Uczniowie, którzy planowali podjęcie pełnoetatowej pracy od razu po zakończeniu szkoły ponadgimnazjalnej mieli niższe wyniki na wymiarze eksploracji wszerek. Cechowali się także niższym poziomem eksploracji ruminacyjnej oraz wyższym poziomem identyfikacji ze zobowiązaniem. Gotowość do podejmowania zobowiązania była najniższa u uczniów, którzy nie podjęli jeszcze decyzji w sprawie dalszej pracy, nieco wyższa u tych, którzy pracy nie planują i najwyższa u tych, którzy już podjęli decyzję

o rozpoczęciu pracy po zakończeniu nauki w szkole ponadgimnazjalnej.

### Dyskusja

Celem badania była ocena związku między podjęciem decyzji dotyczących planów edukacyjnych i zawodowych uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych a ich położeniem na pięciu wymiarach rozwoju tożsamości, będących wskaźnikiem stopnia, w jakim uczeń ukształtował już własną tożsamość. Sprawdzano także, czy decyzje te wiążą się z rodzajem szkoły, do jakiej uczęszczał uczeń oraz ze społeczno-ekonomiczną pozycją rodziny pochodzenia.

#### Rodzaj szkoły i status społeczno-ekonomiczny rodziny a plany edukacyjne i zawodowe uczniów

Zgodnie z przewidywaniem uczniowie ostatnich klas różnych rodzajów szkół

ponadgimnazjalnych różnili się od siebie w zakresie planów edukacyjnych i zawodowych, przy czym nie zaobserwowano istotnych różnic między uczniami zasadniczych szkół zawodowych i techników. Choć większość uczniów wszystkich rodzajów szkół deklarowała chęć dalszej nauki, to licealiści znacznie częściej wyrażali chęć dalszego kształcenia niż pozostali. Jednocześnie ponad połowa uczniów liceów nie planowała podjęcia pełnoetatowej pracy zawodowej tuż po skończeniu szkoły. Pod względem planów zawodowych uczniowie techników byli bardzo zróżnicowani – najwięcej było wśród nich osób, które albo planowały pracę w pełnym wymiarze, albo jeszcze nie podjęły decyzji w tym zakresie.

Wyniki te są zgodne z innymi obserwacjami (IBE, 2014). Licea wraz z maturą przygotowują do kontynuowania edukacji (w szkołach policealnych lub na uczelniach), podczas gdy zasadnicze szkoły zawodowe przygotowują do podjęcia pracy zawodowej, co sprawia, że kontynuacja nauki jest w ich przypadku do pewnego stopnia ograniczona.

Nie można jednak wykluczyć innego wyjaśnienia zjawiska. W związku z silnymi w ostatnich latach w Polsce negatywnymi stereotypami dotyczącymi szkół zawodowych, można założyć, że częściej trafiali do nich uczniowie, którzy na wcześniejszym etapie edukacji (w gimnazjum) uzyskiwali słabsze wyniki w nauce. Jeśli nabrali przekonania o własnych słabych możliwościach intelektualnych (bo mieli na to „dowody” w postaci trudności w uczeniu się czy konieczności wkładania dużego wysiłku w przygotowanie do lekcji), a przekonanie to utrzymało się w szkole zawodowej, to nie można wykluczyć, że mogli odczuwać niechęć do dalszej edukacji. Nie można też wykluczyć, że decyzja o zakończeniu edukacji po technikum lub po zasadniczej szkole zawodowej została podjęta wcześniej, już na etapie gimnazjum, i była podstawą wyboru tego rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej.

Analiza wyników ujawniła niewielkie różnice w zakresie planów edukacyjnych i zawodowych młodzieży o różnym statusie społeczno-ekonomicznym rodziny (związki między wykształceniem i doświadczeniem bezrobocia matek a planami dzieci). W odniesieniu do większości badanych zmiennych nie zaobserwowano istotnych związków. Jest to wynik o tyle pozytywny, że status społeczno-ekonomiczny rodziny pochodzenia w badanej przez nas grupie nie determinował znacząco planów zawodowych i edukacyjnych młodzieży. Oznacza to m.in., że młodzi ludzie pochodzący z rodzin o większych trudnościach finansowych, w których rodzice są gorzej wykształceni, nie czują się skazani na pozostanie na tym samym poziomie w dorosłym życiu i mogą mieć wyższe aspiracje niż rodzice.

### **Tożsamość**

#### **a rodzaj szkoły ponadgimnazjalnej**

Uczniowie ostatnich klas różnych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych różnili się istotnie natężeniem wymiarów rozwoju tożsamości. Licealiści w większym stopniu eksplorowali niż dokonywali wyborów, zatem w procesie rozwoju tożsamości znajdowali się raczej na etapie moratorium, ciągle „poszukując” własnej tożsamości i ją konstruując. Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych i techników natomiast cechowali się lepiej ukształtowaną tożsamością. Wskazywały na to trzy zjawiska: wyższy wynik na skali podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi oraz niższy na skali eksploracji ruminationacyjnej. Różnice te szczegółowo omówiliśmy we wcześniejszych publikacjach naszego projektu (Brzezińska i in., 2014; Piotrowski, 2015). Głównym celem przedstawionych tu analiz była ocena stopnia, w jakim te różnice mogą wynikać z odmiennych decyzji edukacyjnych i zawodowych podejmowanych przez uczniów różnych typów szkół ponadgimnazjalnych.

### Tożsamość a plany edukacyjne i zawodowe

Zarówno plany edukacyjne, jak i zawodowe okazały się istotnie związane z wymiarami rozwoju tożsamości. Osoby, które podjęły już decyzję o niekontynuowaniu nauki lub o podjęciu pełnoetatowej pracy po zakończeniu szkoły ponadgimnazjalnej, cechowały się najwyższym poziomem podejmowania zobowiązania i identyfikacji ze zobowiązaniem oraz najniższym poziomem eksploracji ruminacyjnej. Są to ważne wskaźniki rozwiązania kryzysu tożsamości. Przejście ze ścieżki edukacyjnej na zawodową stanowi więc prawdopodobnie jedno z uwarunkowań formowania się tzw. tożsamości osiągniętej (*achieved identity*) lub tożsamości przejętej (*foreclosed identity*), związanych z silnymi zobowiązaniami (Danielsen, Lorem i Kröger, 2000; Luyckx, Schwartz, Goossens i Pollock, 2008; Marcia, 1966).

Z drugiej strony, plany dotyczące dalszej edukacji i niepodejmowania pracy zawodowej po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej mogą podtrzymywać moratorium w postaci wysokiego natężenia eksploracji (także ruminacyjnej) i stosunkowo niewysokiej skłonności do podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi. Warto jednak zwrócić uwagę, że w badanej grupie różnice w natężeniu eksploracji wszedź zaobserwowano jedynie w zależności od planów zawodowych, a nie edukacyjnych. Poza tym, jedne i drugie plany nie różnicowały poziomu eksploracji w głąb. Może to sugerować, że te dwie ważne decyzje życiowe nie stanowią istotnego elementu działań eksploracyjnych młodzieży, ale są podejmowane z poczuciem ich wagi dla dalszego życia, skąd może wynikać związek planów przede wszystkim ze sferą zobowiązań. Obserwacja ta wymaga dalszych badań i analiz.

Wynik dotyczący związku „planów edukacyjnych i zawodowych – tożsamość” jest znaczący, jeśli wziąć pod uwagę, że w licznych badaniach wykazano dotąd, że zdrowiu

psychicznemu oraz poczuciu wysokiej jakości życia psychospołecznego sprzyja podejmowanie zobowiązań i identyfikacja z nimi. Eksploracja ruminacyjna stanowi dla nich czynnik ryzyka. Stwierdzono na przykład, że podejmowanie zobowiązań i identyfikacja z nimi są związane z wysokim poczuciem własnej wartości i przystosowaniem społecznym, a nisko korelują z symptomami depresyjnymi (Luyckx, Soenens, Goossens, Beckx i Wouters, 2008). Także wysoki poziom poczucia koherencji jest związany z wysokim poziomem podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi oraz z niskim poziomem eksploracji ruminacyjnej (Apers, Rassart, Luyckx i in., 2016; Luyckx, Schwartz, Goossens i in., 2008). Zatem działania otoczenia, mające na celu wzmacnianie u młodzieży tendencji do podejmowania zobowiązań i angażowania się w ich realizację oraz zmniejszanie lęków związanych z decyzjami edukacyjnymi i zawodowymi, mogą stanowić nie tylko doraźną pomoc w radzeniu sobie z trudnościami związanymi z wkraczaniem w dorosłość, lecz także są inwestycją w ich zdrowie psychiczne i w wysokie poczucie jakości ich przyszłego życia.

Z wyników naszych analiz wyłaniają się pewne ważne wnioski. Po pierwsze, największe różnice pod względem rodzaju planów edukacyjnych i zawodowych oraz natężenia wymiarów rozwoju tożsamości występują między uczniami zasadniczych szkół zawodowych a uczniami liceów ogólnokształcących. Uczniowie techników znajdują się pomiędzy nimi. Najczęściej są podobni do uczniów szkół zawodowych, choć nie zawsze (por. Piotrowski, 2015). Być może wynika to ze specyficznej dwoistości tego rodzaju szkół. Z jednej strony bowiem, technika przygotowują do wykonywania zawodu w podobny sposób jak zasadnicze szkoły zawodowe, z drugiej jednak, umożliwiają po zdaniu matury dalszą edukację na wyższym szczeblu, tak jak licea ogólnokształcące. Po drugie, wymiary rozwoju

tożsamości są silniej powiązane z planami zawodowymi niż edukacyjnymi, także poprzez rodzaj szkoły, do której uczęszczają osoby dorastające. Jednocześnie siły wszystkich tych efektów nie są zbyt duże. Po trzecie, nie zaobserwowano związku interakcji „szkoła – plany edukacyjne” lub „szkoła – plany zawodowe” z wymiarami rozwoju tożsamości. Oznacza to, że kształt tożsamości jest istotnie powiązany z formułowaniem planów na przyszłość, niezależnie od rodzaju szkoły, do której młody człowiek uczęszcza.

### Wnioski praktyczne

Wyniki naszych analiz mogą mieć znaczenie dla dyrektorów szkół, wychowawców klas i nauczycieli uczniów na etapie późnej adolescencji. Niezależnie od rodzaju szkoły, do jakiej nastolatki uczęszczają, ważne jest nakłanianie ich do zastanawiania się nad swoją najbliższą przyszłością, zarówno w wymiarze osobistym (tożsamość), społecznym (partycypacja społeczna; patrz: Kłobukowska, Śnieguła, Wanio i Wiecheć, 2016), jak i w obszarze dalszej nauki i pracy (podejmowanie decyzji i budowanie planów oraz projektów własnego życia w przyszłości), a przede wszystkim – do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji oraz angażowania się w ich realizację. Obiektywna możliwość, gotowość i umiejętność dokonywania wyborów to podstawy formowania się dojrzałego stylu życia człowieka (Siciński, 2002).

Istotne znaczenie, szczególnie dla kształtowania tożsamości na etapie późnej adolescencji, w toku nauki w szkole ponadgimnazjalnej, mogą mieć takie działania, jak: (a) wskazywanie dostępnych możliwości działania w klasie, w szkole i w najbliższym otoczeniu szkoły, (b) tworzenie w szkole licznych i – co ważniejsze – zróżnicowanych ofert działania, wymagających emocjonalnego i społecznego zaangażowania w ich

realizację; (c) zachęcanie do samodzielnego poszukiwania ofert działania w najbliższym otoczeniu, także w internecie; (d) opowiadanie uczniom o własnej (nauczycielskiej) drodze edukacyjnej i zawodowej oraz dzielenie się swoim doświadczeniem, w tym przesłankami do decyzji podjętych w przeszłości, czyli w odmiennym kontekście ekonomicznym i społecznym; (e) rozmowy z doradcami zawodowymi i praktykami/specjalistami (w tym z pracodawcami i pracownikami) na temat ścieżek ich rozwoju zawodowego, unikanie pogadarek o zawodach czy o dostępnych rodzajach i formach pracy; (f) organizowanie pracy w grupach, polegającej na rozmowach uczniów na temat ich pierwszych doświadczeń zawodowych, własnych przeżyć i przemyśleń, wątpliwości, w tym także analizowanie przejawów i źródeł trudności w relacjach interpersonalnych w miejscu pracy (np. w czasie praktyk zawodowych czy stażu).

Te wszystkie działania otwierają nowe pola do eksploracji i stwarzają okazję do gromadzenia różnorodnych doświadczeń. Warto jednak pamiętać, że zarówno wielość (bogactwo) ofert, jak i ich zróżnicowanie połączone z brakiem możliwości dzielenia się swoimi odczuciami i przemyśleniami, mogą skutkować wzrostem eksploracji ruminacyjnej, wzbudzić poczucie zagubienia, podnieść poziom lęku, a w efekcie zahamować działania. Dlatego różnorodność ofert dostępnych w szkole i jej otoczeniu należy równoważyć wsparciem dorosłych – nauczycieli, pracodawców, specjalistów (także psychologów i pedagogów szkolnych) oraz rówieśników (rówieśniczy tutoring; por. Śnieguła i Wiecheć, 2016).

Dojrzała tożsamość, świadcząca o rozwiązaniu kryzysu tożsamości i o poradzeniu sobie z „zamętem tożsamościowym”, kształtuje się wtedy, gdy po fazie gromadzenia doświadczeń (eksploracji) następuje faza dokonywania wyboru, podejmowania decyzji, angażowania się w działanie, analizy jego



skutków i ewentualnej korekty podjętej decyzji. Efektywne nauczycielskie zaangażowanie polega więc na wspieraniu podopiecznych na wszystkich etapach formowania tożsamości: w poszukiwaniu, w dokonywaniu wyborów i w radzeniu sobie z ich skutkami.

### Literatura

- Apers, S., Rassart, J., Luyckx, K., Oris, L., Goossens, E., Budts, W. i Moons, Ph. (2016). Bringing Antonovsky's salutogenic theory to life: a qualitative inquiry into the experiences of young people with congenital heart disease. *International Journal Of Qualitative Studies On Health And Well-Being*, 11(29346). doi: //dx.doi.org/10.3402/qhw.v11.29346
- Brzezińska, A. I. (2016). Uwarunkowania wymiarów rozwoju poczucia tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych (program badań). W: A. I. Brzezińska i W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Brzezińska, A. I. i Piotrowski, K. (2010). Polska adaptacja Skali wymiarów rozwoju tożsamości (DIDS). *Polskie Forum Psychologiczne*, 15, 66–84.
- Brzezińska, A. I. i Piotrowski, K. (w druku). Rozwój tożsamości w kontekście edukacyjnym: dwuletnie badania podłużne uczniów różnych typów szkół ponadgimnazjalnych. *Roczniki Psychologiczne*, 42(3).
- Brzezińska, A. I., Czub, T., Hejmanowski, Sz., Kaczan, R., Piotrowski, K. i Rękosiewicz, M. (2012). Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości. *Kultura i Edukacja*, 89(3), 23–50.
- Brzezińska, A. I., Czub, T., Kaczan, R., Piotrowski, K. i Rękosiewicz, M. (2013). Tożsamość i jej osobowościowy kontekst: charakterystyka psychologiczna uczniów zespołów szkół zawodowych. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 55–77.
- Brzezińska, A. I., Czub, T. i Piotrowski, K. (2014). Statusy tożsamości a style tożsamości i funkcjonowanie emocjonalne uczniów szkół zawodowych. *Psychologia Rozwojowa*, 4, 51–71. doi: 10.4467/20843879PR.14.024.2963
- Brzezińska, A. I., Kaczan, R., Piotrowski, K. i Rękosiewicz, M. (2011). Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt? *Nauka*, 4, 67–107.
- Brzezińska, A. I., Piotrowski, K., Garbarek-Sawicka, E., Karowska, K. i Muszyńska, K. (2010). Wymiary tożsamości a ich podmiotowe i kontekstowe korelaty. *Studia Psychologiczne*, 49, 81–93.
- Danielsen, L. M., Lorem, A. E. i Kröger, J. (2000). The impact of social context on the identity formation process in Norwegian late adolescents. *Youth and Society*, 31(3), 332–362.
- Dolnośląskie Centrum Innowacji Edukacyjnych (2015). *Raport z badania przeprowadzonego w szkołach ponadgimnazjalnych we Wrocławiu. II pomiar – styczeń 2015*. Wrocław: Dolnośląskie Centrum Innowacji Edukacyjnych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dominiak, M., Małys, M. i Niemier, K. (2016). Formowanie się tożsamości a doświadczanie emocji samoświadomościowych. W: A. I. Brzezińska i W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2012). *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Instytut Badań Edukacyjnych (2014). *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki pierwszej rundy badania panelowego gospodarstw domowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kaczan, R., Brzezińska, A. I. 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, 310–321. doi: 10.2478/ppb-2013-0034
- Kłobukowska, A., Śniegula, P., Wanio, K. i Wiecheć, K. (2016). Partycypacja społeczna u progu dorosłości a poczucie tożsamości. W: A. I. Brzezińska i W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Luyckx, K., Goossens, L. i Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42, 366–380. doi: 10.1037/0012-1649.42.2.366
- 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(1), 58–82. doi:10.1016/j.jrp.2007.04.004
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L. i 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. doi: 10.1177/0743558408322146

- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W. i Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. W: S. J. Schwartz, K. Luyckx i V. L. Vignoles (red.), *Handbook of identity theory and research* (s. 77–98). New York: Springer.
- Luyckx, K., Soenens, B., Goossens, L., Beckx, K. i Wouters, S. (2008). Identity exploration and commitment in late adolescence: correlates of perfectionism and mediating mechanisms on the pathway to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(4), 336–361. doi: 10.1521/jscp.2008.27.4.336
- Macmillan, R. (2007). “Constructing adulthood”: agency and subjectivity in the transition to adulthood. *Advances in Life Course Research*, 11, 3–32.
- Marcia, J. E. (1966). Development validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. doi: 10.1037/h0023281
- Pactwa, B. (2011). *Plany życiowe oraz aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych na obszarze Górnośląskiego Związku Metropolitalnego*. Tychy: Wyższa Szkoła Zarządzania i Nauk Społecznych im. ks. Emila Szramka w Tychach.
- Piotrowski, K. (2013). Identity in adolescence and emerging adulthood: relationships with emotional and educational factors. *Polish Psychological Bulletin*, 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.
- Rękosiewicz, M. (2016). Typy partycypacji społecznej na przełomie dorastania i dorosłości. W: A. I. Brzezińska i W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Siciński, A. (2002). *Styl życia, kultura, wybór – szkice*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Śniegula, P. i Wiecheć, K. (2016). Psychologiczne czynniki ryzyka u progu dorosłości i zasoby w radzeniu sobie z nimi. W: A. I. Brzezińska i W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Szafranec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Artykuł powstał w ramach projektu badawczego „Mechanizmy formowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości: regulacyjna rola emocji samoświadomościowych” zrealizowanego w latach 2012–2015 (NCN OPUS 2, nr: 2011/03/B/HS6/01884; kierownik projektu: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska).

Tekst złożony 18 października 2015 r., zrecenzowany 15 lutego 2016 r., przyjęty do druku 22 marca 2016 r.

#### **Educational and vocational plans and dimensions of identity development of students in the last year of upper secondary schools**

This study analysed the relationship of educational and vocational plans and dimensions of identity development, of students in the last year of upper secondary school. The study was conducted in semester I of 2014/2015. 585 students participated from three types of school: basic vocational schools ( $n = 74$ ), vocational upper secondary schools ( $n = 186$ ) and general upper secondary schools ( $n = 325$ ). Two questionnaires were used in this study: the Dimensions of Identity Development Scale – DIDS/PL and a short questionnaire on educational and vocational plans. The results showed that individuals with no further educational plans had a lower level of ruminative exploration and higher level of commitment making than other students and higher level of identification with commitment than those, who had not made any decision yet. Students who had decided to start a full-time work after graduating secondary school had a lower level of exploration in breadth than students who had not any vocational plans as well as they had a lower level of ruminative exploration and a higher level of identification with commitment than the others. An interaction effect of school type and educational/vocation plans, in the process of identity formation was not observed.

**KEYWORDS:** dimensions of identity development, educational plans, vocational plans, late adolescence, upper secondary schools.