

Praca zawodowa a zmiana tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Badanie podłużne

ANNA I. BRZEZIŃSKA, MAŁGORZATA RĘKOSIEWICZ, WERONIKA SYSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza*

KONRAD PIOTROWSKI

Instytut Psychologii, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wydział Zamiejscowy w Poznaniu

Artykuł prezentuje problem wpływu podejmowania aktywności zawodowej w toku nauki w szkole ponadgimnazjalnej na proces formowania się tożsamości osobistej i kapitału tożsamości: poczucia dorosłości i poczucia integracji społecznej. Badaniem podłużnym objęto 1322 uczniów z zasadniczych szkół zawodowych, techników i liceów. Na początku i pod koniec roku szkolnego 2014/2015 przeprowadzono pomiary za pomocą Skali rozwoju wymiarów tożsamości w polskiej adaptacji (DIDS/PL) oraz Indeksu rozwiązania kryzysu tożsamości w polskiej adaptacji (ISRI/PL). Analiza wyników ujawniła wzrost natężenia wymiaru podejmowania zobowiązań wśród uczniów, którzy podjęli pracę w trakcie roku szkolnego. Efekt ten nie zależał od rodzaju szkoły. Stwierdzono również, że wśród uczniów liceum i techników nastąpił istotny wzrost poczucia dorosłości w ciągu roku. Wśród uczniów liceum oba wskaźniki kapitału tożsamości, czyli poczucie dorosłości i poczucie integracji ze społecznością, wzrosły zarówno u tych, którzy nie podjęli pracy, jak i u tych, którzy ją podjęli w trakcie tego roku szkolnego.

SŁOWA KLUCZOWE: dorastanie, doświadczenia zawodowe, poczucie dorosłości, poczucie integracji ze społecznością, szkoła ponadgimnazjalna, wymiary rozwoju tożsamości.

Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, znajdujący się w okresie późnej adolescencji, przygotowują się do podjęcia zadań i ról społecznych charakterystycznych dla nadchodzącego okresu dorosłości. Satysfakcjonujące w wymiarze osobistym i społecznym wkroczenie w dorosłość wymaga podstaw – spójnego i stabilnego obrazu siebie, przynajmniej wstępnie zdefiniowania własnych celów życiowych, skryształowanego

światopoglądu oraz najważniejszych wartości uznanych za drogowskaz dla własnych dorosłych działań. W efekcie – jakiejś postaci tożsamości osobistej i społecznej (Cieciuch, 2013; Dubis, 2014; Erikson, 1950).

Przeprowadzone przez nas badanie miało na celu ustalenie, czy i w jaki sposób podjęcie pracy przez uczniów w trakcie nauki w szkole ponadgimnazjalnej wiąże się ze zmianami wymiarów ich tożsamości osobistej w ujęciu Koena Luyckxa i współpracowników (2008)

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

© Instytut Badań Edukacyjnych

oraz ze zmianami dwóch wskaźników kapitału tożsamości wyróżnionych przez Jamesa Côtégo (1997; Côté i Schwartz, 2002; por. Piotrowski, 2015).

Koncepcje formowania się tożsamości

Kwestią tożsamości osobistej i jej rolę w funkcjonowaniu człowieka nie tylko na etapie dorastania zajmował się Erik H. Erikson (1950; por. Smykowski, 2016). Erikson uważa okres dorastania i związany z nim kryzys „tożsamość vs rozproszenie” za przełomowy w rozwoju tożsamości. Efektem pozytywnie rozwiązanego kryzysu tego etapu życia jest względnie stałe ustosunkowanie się do wartości, religii oraz ideologii politycznych i światopoglądowych, co wpływa stabilizująco na zachowanie młodego człowieka, ponieważ pozwala mu określić główne kierunki i priorytety działania w przyszłości. Teoria Eriksona stała się podstawą wielu interesujących koncepcji i podejść badawczych (przeгляд w: Schwartz, 2001). Na podstawie licznych badań stwierdzono, że tożsamość ulega dynamicznym przemianom nie tylko na etapie adolescencji, lecz także we wczesnej dorosłości (Hatano, Sugimura i Crocetti, 2016; Luyckx, Seiffge-Krenke, Schwartz, Crocetti i Klimstra, 2014; Morsunbul, Crocetti, Cok i Meeus, 2016; Tagliabue, Crocetti i Lanz, 2015).

Myśl Eriksona rozwinął James Marcia (1966) w teorii statusów tożsamości. Zgodnie z nią podstawą kształtowania się tożsamości młodego człowieka są mechanizmy związane z działaniami orientacyjno-poszukiwawczymi (eksploracją) i następującymi po nich działaniami podejmowania decyzji oraz brania za nie odpowiedzialności (podejmowaniem zobowiązań). Stworzony przez Luyckxa i współpracowników (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006) model podwójnego cyklu formowania się tożsamości rozwija tę myśl, opierając się na założeniu, że procesy eksploracji

i podejmowania zobowiązań leżące u podłoża kształtowania tożsamości przyjmują różne formy, oraz że są one ze sobą związane w ramach dwóch sprzężonych i naprzemiennie pojawiających się cykli. Celem pierwszego cyklu – formowania zobowiązania (który pokrywa się z dwuetapowym procesem rozwoju tożsamości w ujęciu Marcii) – jest utworzenie systemu zobowiązań tożsamościowych. W procesie tworzenia tego systemu jednostka w pierwszej kolejności podejmuje działania orientacyjne i poszukiwawcze w celu rozważenia różnych możliwości dotyczących jej życia. Proces ten określanym jest mianem eksploracji wszerz (*exploration in breadth*). W drugim etapie pierwszego cyklu jednostka wybiera spośród ofert dostępnych w otoczeniu obszar, w który zainwestuje swój wysiłek i zaangażuje się (wymiar podejmowania zobowiązań; *commitment making*). W drugim cyklu – ewaluacji zobowiązania – jednostka ocenia, na ile podjęte zobowiązania odpowiadają jej wewnętrznym standardom, oczekiwaniom i zamierzeniom (jest to eksploracja w głąb; *exploration in depth*). Jeśli jednostka ma poczucie, że dokonane wybory są zgodne z jej oczekiwaniami, to dochodzi do internalizacji związanych z nimi wartości, czyli do identyfikacji ze zobowiązaniem (*identification with commitment*). Cały metacykl (formowanie zobowiązania – ewaluacja zobowiązania) może rozpocząć się ponownie na każdym kolejnym etapie rozwoju człowieka, kiedy zmieniające się okoliczności życia wymuszają konieczność zmiany zarówno schematów poznawczych, jak i sposobu funkcjonowania w otoczeniu. Oprócz tych czterech głównych wymiarów rozwoju tożsamości Luyckx i jego zespół wyróżnili dezadaptacyjną postać eksploracji – eksplorację ruminacyjną (*ruminative exploration*; Luyckx, Schwartz, Berzonsky i in., 2008; por. Beyers i Luyckx, 2016). Jest ona związana z częstym powracaniem do tych samych, nieprzynoszących

spodziewanych efektów zachowań, co może uruchamiać mechanizm błędnego koła, utrudniając tym samym rozwój tożsamości. Ruminaacja wiąże się z doświadczaniem lęku i niepewności co do swojej przyszłości i utrudnia angażowanie się w działanie, wskutek czego stanowi źródło syndromu wyuczonej bezradności (por. Jarmakowski, 2011).

Problematykę rozwoju tożsamości podjął również socjolog James Côté (1997), tworząc model kapitału tożsamości. Według niego przejawem właściwego rozwoju tożsamości jest postępujący proces integracji młodego człowieka ze społecznością osób dorosłych. Skutkiem tej integracji jest poczucie, że jest się już człowiekiem dorosłym zarówno w ocenie własnej, jak i w oczach innych oraz poczucie integracji, że znalazło się własne miejsce w społeczeństwie i grupę osób, wśród których pragnie się spędzić życie; Piotrowski i Brzezińska, 2015; Piotrowski, 2015). Obydwa modele kształtowania się tożsamości – Luyckxa i Côtégo – można traktować jako komplementarne. Pierwszy z nich, wyłaniając dwa cykle, a w ramach każdego z nich dwa etapy, odnosi się do procesu budowania tożsamości i ujmuje pięć wymiarów jej rozwoju (formowania się). Drugi kładzie nacisk na jakość dwóch efektów procesu formowania się tożsamości w postaci tzw. kapitału tożsamości – jeden dotyczy osoby (poczucie dorosłości), a drugi jej relacji z otoczeniem (poczucie integracji społecznej). Côté traktuje tożsamość osobistą, związaną z posiadanymi wartościami i światopoglądem, jako należącą do zasobów, na których jednostka opiera swe poczucie dorosłości i integracji ze społecznością (Piotrowski i Brzezińska, 2015).

Rola aktywności zawodowej w rozwoju tożsamości

Jednym z wątków obecnych w badaniach tożsamości jest pytanie o rolę pracy w procesie przygotowywania się do wejścia

w etap dorosłości. W badaniach podłużnych (Negru-Subtirica, Pop i Crocetti, 2015) oraz poprzecznych porównywano osoby uczące się (najczęściej studentów) i osoby pracujące (Karaś, Kłym, Wasilewska, Rusiak i Ciecuch, 2012; Piotrowski, 2013; Piotrowski, Kaczan i Rękosiewicz, 2013; Sugimura, Niwa, Takahashi, Sugiura, Jinno i Crocetti, 2015), a także niepracujące się i nieuczące się z pracującymi i uczącymi się (Brzezińska i Piotrowski, 2010b; Piotrowski, Brzezińska i Pietrzak, 2013). Jednym z ważnych i często analizowanych wątków były związki między podejmowaniem pracy na etapie dorastania a jakością funkcjonowania psychospołecznego (por. Yeung i Rauscher, 2014), a także stosunkiem do pracy i budowaniem ścieżki kariery zawodowej przez młodych ludzi z różnych pokoleń (Smolbik-Jęczmień, 2013).

W badaniu zespołu Luyckxa (2008) osoby pracujące miały istotnie niższy poziom eksploracji wszerz i w głąb oraz eksploracji ruminacyjnej, podobny poziom identyfikacji ze zobowiązaniem i istotnie wyższy poziom podejmowania zobowiązań. Metoda równań strukturalnych pozwoliła ujawnić, że podjęcie pracy miało pozytywny wpływ przede wszystkim na podejmowanie zobowiązań, co w kolejnym kroku zaowocowało wzrostem poczucia dorosłości. Z badania tego płynnie wnioski o możliwym dodatnim związku między podjęciem pracy w okresie wczesnej dorosłości a podjęciem zobowiązań tożsamościowych i poczuciem dorosłości.

Otwarte pozostaje pytanie, jaką rolę pełni w tym procesie podejmowanie pracy jeszcze w trakcie nauki szkolnej, tj. na etapie dorastania. Z jednej strony praca, jak każde inne zajęcie, dostarcza nowych doświadczeń – może zatem otwierać nowe i poszerzać już istniejące pola eksploracji. Z drugiej strony wiąże się z wypełnianiem określonych zadań i obowiązków, więc może przyczyniać się do rozwoju nie tylko podejmowania zobowiązań, lecz także do większej identyfikacji z nimi.

Badania w grupach dorastających osób pracujących mogą dawać pośredni wgląd w rolę aktywności zawodowej w rozwoju tożsamości. Australijskie badanie podłużne rozpoczęte z uczniami w wieku ok. 13 lat i kontynuowane przez następnych osiem lat do końca nauki w szkole średniej i dwa lata po jej skończeniu wykazało, że podjęcie pracy w czasie nauki w szkole wiąże się ze słabszymi osiągnięciami szkolnymi i mniejszym zaangażowaniem w uczenie się. Podjęcie pracy pozwalało uczniom odłożyć pieniądze na dalszą naukę i odsuwało konieczność podejmowania pracy w późniejszym czasie, ale ograniczało czas na naukę, paradoksalnie zmniejszając szansę na dostanie się na studia (Marsh i Kleitman, 2005).

Badania poprzeczne w grupie adolescentów (15–18 lat) wskazują na związek podejmowania pracy z obniżonymi wynikami w nauce, problemami psychologicznymi oraz dysfunkcjami behawioralnymi (Steinberg i Dornbusch, 1991). Im więcej uczniowie pracowali (a niektórzy pracowali nawet do 20 godz. tygodniowo), tym mniej czasu poświęcali na naukę, tym większe mieli trudności ze skupieniem uwagi w czasie lekcji oraz tym częściej bywali nieobecni w szkole. Problemy psychologiczne i behawioralne uczniów wiązały się z używaniem środków psychoaktywnych, zachowaniami przestępczymi oraz wysokim poziomem stresu. Podobne zależności wykryto w polskiej grupie uczniów klas drugich i trzecich szkół ponadgimnazjalnych (Mazur, Małkowska-Szcutnik i Tabak, 2012).

Skłonność do sięgania po środki psychoaktywne można tłumaczyć wysokim poziomem stresu i narastającym poziomem lęku związanym z dużą liczbą obowiązków, którym nastolatek nie jest w stanie podołać. Można podejrzewać, że podejmowanie pracy w dużym wymiarze godzin (ok. 20 tygodniowo lub więcej) wywołuje niepożądane skutki dla kształtowania się tożsamości adolescentów, jak np. podwyższony poziom

eksploracji ruminacyjnej. Konieczność podjęcia pracy wiąże się z ograniczeniem możliwości sprawdzania różnych alternatyw (ograniczone możliwości podejmowania eksploracji wszereż i w głąb), jak również zmusza do koncentrowania się na „tu i teraz” (nastolatek pracuje, żeby mieć na własne utrzymanie), w związku z czym trudniej mu planować swoją przyszłość i podejmować zobowiązania dotyczące przyszłości. Jednocześnie praca sama w sobie może być ważną formą eksploracji poznawczej i społecznej.

Projekt naszego badania oparliśmy na przypuszczeniu o związku podejmowania pracy przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych z rozwojem ich tożsamości. Trudno jednak na podstawie dostępnych danych podać kierunek zmian zachodzących w obrębie tożsamości u uczniów podejmujących pracę. Z jednej strony można podejrzewać, że podjęcie pracy zawodowej przez adolescentów ogranicza eksplorację, jak również zawęża obszar poszukiwań, ponieważ ukierunkowuje jednostkę na działalność wynikającą z dokonanego wyboru. Z drugiej strony samo zaangażowanie się w podjęcie pracy na tak wczesnym etapie rozwoju może być efektem wcześniejszej wzmoczonej eksploracji i wyrazem podjęcia przynajmniej wstępnego zobowiązania oraz zachętą do kolejnych poszukiwań.

Ze względu na różne perspektywy przyszłości czekającej po zakończeniu danego rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej (dalsza edukacja lub praca albo łączenie dalszej nauki z pracą), związek podejmowania aktywności zawodowej w trakcie nauki w szkole z kształtowaniem się tożsamości może być różny u uczniów różnych typów szkół. Podejrzewać można, że podjęcie lub kontynuowanie pracy przez uczniów zasadniczych szkół zawodowych w trakcie roku szkolnego będzie wiązało się ze wzrostem podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi, ponieważ są oni od początku nauki ukierunkowani na szybkie podjęcie pracy po zakończeniu szkoły i mogą traktować pracę w trakcie nauki jako

ważną czy wręcz konieczną formę praktykowania i przygotowania do wykonywania zawodu. Natomiast uczniowie liceum (w większości kontynuujący naukę w szkołach wyższych) mogą traktować pracę w trakcie nauki głównie jako środek zaspokajania doraźnych potrzeb, także finansowych.

Typ szkoły może też być istotnym czynnikiem modyfikującym związek łączenia pracy zawodowej z nauką z natężeniem obu wymiarów kapitału tożsamości (poczucie dorosłości i poczucie integracji ze społecznością) ze względu na to, w jaki sposób traktowane jest podjęcie pracy przez ucznia danego typu szkoły, oraz jak jest to spostrzegane przez jego rodzinę i najbliższe otoczenie społeczne. Podejmowanie pracy może być traktowane jako przejaw dojrzałości danej osoby przechodzącej stopniowo od roli ucznia i nastolatka zależnego od innych do roli pracownika i coraz bardziej niezależnego w swych decyzjach dorosłego lub jako konieczność życiowa stanowiąca utrudnienie w zdobywaniu dalszego wykształcenia, bądź wreszcie jako sposób na doraźne zaspokajanie potrzeb materialnych i społecznych.

Program badania

Cel i hipotezy

Celem badania było udzielenie odpowiedzi na dwa pytania. Po pierwsze, czy podjęcie pracy w jakiegokolwiek formie przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych w trakcie roku szkolnego bądź kontynuowanie pracy podjętej wcześniej wiąże się ze zmianami tożsamości? Po drugie, czy zmiany te – jeśli zachodzą – są podobne bądź różne u uczniów różnych typów szkół? Postawiono cztery hipotezy badawcze:

- Hipoteza 1a: Podjęcie lub kontynuowanie pracy zawodowej w trakcie roku szkolnego jest związane z osłabieniem w okresie roku szkolnego działań eksploracyjnych i ze wzmocnieniem zobowiązań tożsamościowych.
- Hipoteza 1b: Związek łączenia pracy zawodowej z nauką i zmian na wymiarach eksploracji i zobowiązania jest odmienny wśród uczniów różnych typów szkół ponadgimnazjalnych.
- Hipoteza 2a: Podjęcie lub kontynuowanie pracy zawodowej w trakcie roku szkolnego jest związane ze wzrostem poczucia dorosłości i poczucia integracji ze społecznością w okresie roku szkolnego.
- Hipoteza 2b: Związek łączenia pracy zawodowej z nauką i zmian na obu wymiarach kapitału tożsamości (poczucie dorosłości i integracji ze społecznością) jest odmienny wśród uczniów różnych typów szkół ponadgimnazjalnych.

Plan badania

Prezentowane wyniki pochodzą z projektu badawczego realizowanego przez trzy lata – od roku szkolnego 2012/2013 do 2014/2015. Badania przeprowadzono wśród uczniów sześciu poznańskich zespołów szkół (Brzezińska, 2016a; 2016b ; Brzezińska, Czub, Hejmanowski, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2012). Analizowane tu wyniki pochodzą z dwóch pomiarów: P1 (w projekcie pomiar V) na początku pierwszego semestru roku szkolnego 2014/2015 oraz P2 (w projekcie pomiar VI) pod koniec drugiego semestru tego samego roku szkolnego, czyli na początku i pod koniec nauki uczniów w danej klasie. Odstęp między tymi pomiarami wyniósł siedem miesięcy.

Uczestnicy

Przebadano dwukrotnie grupę 1322 uczniów trzech rodzajów szkół ponadgimnazjalnych: 161 uczniów zasadniczych szkół zawodowych, 634 uczniów technikum i 527 uczniów liceów ogólnokształcących (Tabela 1). Badani byli uczniami klas pierwszych ($n = 407$; 31,3% próby), klas drugich ($n = 452$; 34,7%), klas trzecich ($n = 339$; 26%), a w wypadku technikum także klas czwartych ($n = 104$; 8%). W całej próbie kobiety stanowiły 51,6%

($n = 672$). W pierwszym pomiarze badani uczniowie byli w wieku 15–20 lat ($M = 17,12$; $SD = 1,01$), a w drugim pomiarze w wieku 16–21 lat ($M = 17,70$; $SD = 0,90$). Zaobserwowano niewielkie różnice wieku między uczniami różnych szkół zarówno w pierwszym [$F = 4,13$; $p = 0,02$], jak i w drugim pomiarze [$F = 4,70$; $p = 0,01$]. U uczniów szkoły zawodowej średnia wieku była nieco wyższa ($M = 17,29$) niż u uczniów liceum ($M = 17,04$) w pierwszym pomiarze, a także w drugim (ZSZ: $M = 17,85$; LO: $M = 17,59$).

W obu pomiarach zadano badanym pytanie o to, czy kiedykolwiek pracowali. Z tego punktu widzenia badanych podzielono na trzy podgrupy (Tabela 1): (a) nie mieli żadnych doświadczeń zawodowych ani w momencie pierwszego ani drugiego pomiaru (grupa 1: nie–nie); (b) nie mieli doświadczeń zawodowych w momencie pomiaru pierwszego, ale mieli je w pomiarze drugim, czyli podjęli pracę w trakcie roku szkolnego (grupa 2: nie–tak) i (c) mieli doświadczenia zawodowe i w momencie pierwszego i drugiego pomiaru, czyli łączyli naukę z jakąś formą pracy (grupa 3: tak–tak).

Narzędzia badawcze

Skala wymiarów rozwoju tożsamości.

W badaniu wykorzystano skalę DIDS (*Dimensions of Identity Development Scale*) opracowaną przez Luyckxa i współpracowników

(Luyckx i in., 2008). Polskiej adaptacji tego narzędzia (DIDS/PL) dokonali Anna I. Brzezińska i Konrad Piotrowski (2010a). Kwestionariusz składa się 25 twierdzeń (po 5 dla każdej skali) mierzących natężenie wymiarów rozwoju tożsamości: eksploracja wszereż (np. „Staram się odkryć, jaki styl życia byłby dla mnie dobry.”), eksploracja w głąb (np. „Staram się odkryć, co inni ludzie myślą na temat konkretnych kierunków, które chcę obrać w życiu.”), eksploracja ruminacyjna (np. „Mam wątpliwości dotyczące tego, co naprawdę chcę osiągnąć w życiu.”), podejmowanie zobowiązań (np. „Mam jasną wizję mojej przyszłości.”) i identyfikacja ze zobowiązaniem (np. „Czuję, że kierunek, który chcę obrać w życiu naprawdę będzie do mnie pasował.”). Osoba badana ustosunkowuje się do każdego twierdzenia w skali od 1 (*zdecydowanie nie*) do 6 (*zdecydowanie tak*). Wynik w postaci średniej arytmetycznej liczony jest odrębnie dla każdej skali. Wyższy wynik oznacza wyższe natężenie danego wymiaru. Rzetelność skal (mierzona współczynnikiem α -Cronbacha) w pomiarze 1 i 2 wyniosła dla eksploracji wszereż: 0,76 w obu pomiarach; dla eksploracji w głąb: 0,70 i 0,69; dla eksploracji ruminacyjnej: 0,80 w obydwu pomiarach; dla podejmowania zobowiązań: 0,91 w obydwu pomiarach, dla identyfikacji ze zobowiązaniem: 0,84 w obydwu pomiarach.

Indeks rozwiązania kryzysu tożsamości.

Kwestionariusz ISRI (*Identity Stage Resolution*

Tabela 1

Charakterystyka uczestników badania

Aktywność zawodowa ^(a)	Liceum ogólnokształcące	Technikum	Szkoła zawodowa
Nie–nie	177 (34%)	170 (27%)	16 (10%)
Nie–tak	53 (10%)	52 (8%)	19 (12%)
Tak–tak	297 (56%)	412 (65%)	126 (78%)
Razem	527 (100%)	634 (100%)	161 (100%)

^(a) *Nie–nie* = nie pracował w momencie pierwszego pomiaru i nie pracował w momencie drugiego pomiaru; *Nie–tak* = nie pracował w momencie pierwszego pomiaru, ale pracował w momencie drugiego pomiaru, tj. podjął pracę w trakcie trwania badania; *Tak–tak* = pracował w momencie pierwszego pomiaru oraz pracował w momencie drugiego pomiaru, tj. pracował przez cały okres trwania badania.

Index) został opracowany przez Jamesa Côtéego (1997), a polskiej adaptacji (ISRI/PL) dokonali Konrad Piotrowski i Anna I. Brzezińska (2015). Stwierdzenia oceniane są na pięciopunktowej skali – od *zdecydowanie nie* do *zdecydowanie tak*. Narzędzie składa się z dwóch skal. Skala tożsamości osoby dorosłej (poczucie dorosłości) zawiera trzy pozycje (np. „Uważam się za osobę dorosłą.”), natomiast skala integracji ze społecznością – cztery (np. „Odkryłam już styl życia, który mnie satysfakcjonuje i zgodnie z którym chcę żyć.”). Rzetelność (α -Cronbacha) była zadowalająca i wyniosła w pomiarze 1 i 2 dla poczucia dorosłości: 0,73 i 0,75, a dla integracji ze społecznością: 0,68 i 0,67.

Wyniki

Wstępne analizy: korelacje

Przeprowadzona analiza korelacji ujawniła umiarkowanie silne związki między tymi samymi zmiennymi badanymi w pierwszym i drugim pomiarze (Tabela 2). Oba wskaźniki kapitału tożsamości były nieco mniej stabilne w czasie (uległy większym zmianom) niż wymiary tożsamości. W obu pomiarach uzyskano silne dodatnie korelacje podobnej wielkości między eksploracją wszerz a eksploracją w głąb. Zaobserwowano także umiarkowanie silną ujemną korelację między eksploracją ruminacyjną a podejmowaniem zobowiązania. W obu wypadkach związek obu wymiarów zobowiązaniowych z eksploracją ruminacyjną w drugim pomiarze był słabszy. Natomiast w obu pomiarach poczucie dorosłości było umiarkowanie i na tym samym poziomie powiązane z poczuciem integracji ze społecznością.

Powiązania między wymiarami tożsamości a dwoma wskaźnikami kapitału tożsamości były zróżnicowane, choć podobne w obu pomiarach. Związki eksploracji wszerz z obydwojema wskaźnikami kapitału tożsamości były nieistotne w obu pomiarach, a w wypadku eksploracji w głąb w obu

miarach istotne, ale bardzo słabe. Eksploracja ruminacyjna w obu pomiarach korelowała istotnie ujemnie i na podobnym poziomie z poczuciem dorosłości oraz z poczuciem integracji ze społecznością. Zobowiązania występowały w obu pomiarach z silniejszym poczuciem dorosłości i silniejszym poczuciem integracji ze społecznością.

Analiza korelacji pokazuje, że wpływ czasu między pomiarami miał większe znaczenie dla kształtowania się powiązania wymiarów zobowiązań z poczuciem dorosłości (wzrost korelacji) niż z poczuciem integracji społecznej (brak zmian korelacji). Jednocześnie widać, że wpływ czasu nie dotyczy związków wymiarów eksploracyjnych z oboma wskaźnikami kapitału tożsamości. Zasadne jest więc pytanie o to, czy podjęcie pracy w trakcie roku szkolnego było czynnikiem zmiany natężenia obu wymiarów tożsamości związanych z zobowiązaniami i zmiany poczucia dorosłości.

Zmiana natężenia wymiarów rozwoju tożsamości w zależności od rodzaju szkoły i doświadczeń zawodowych (hipotezy 1a i 1b)

W celu wstępnej oceny różnic między uczniami różnych typów szkół pod względem natężenia wymiarów tożsamości, w pierwszym i drugim pomiarze przeprowadzono wielozmienną analizę wariancji z rodzajem szkoły (zasadnicza szkoła zawodowa, technikum, liceum) jako czynnikiem i pięcioma wymiarami rozwoju tożsamości jako zmiennymi zależnymi (Tabela 3).

Wyniki ujawniły różnicę między uczniami różnych szkół zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze w odniesieniu do wszystkich wymiarów z wyjątkiem identyfikacji ze zobowiązaniem. W pomiarze pierwszym licealiści wykazali się wyższym natężeniem eksploracji wszerz niż pozostali uczniowie, podczas gdy w drugim – wyższym niż uczniowie technikum, ale nie wyższym niż uczniowie zasadniczej

Tabela 2

 Korelacje (*r*-Pearsona) między wymiarami tożsamości a wskaźnikami akumulacji kapitału tożsamości

Zmienna ^(a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Eksploracja wszsz 1	–												
2. Eksploracja w głąb 1	0,73 ^c	–											
3. Eksploracja ruminacyjna 1	0,27 ^{**}	0,12 ^{**}	–										
4. Podejmowanie zobowiązania 1	0,10 ^{**}	0,23 ^{**}	-0,74 ^{**}	–									
5. Identyfikacja z zobowiązaniem 1	0,23 ^{**}	0,36 ^{**}	-0,58 ^{**}	0,80 ^{**}	–								
6. Poczucie dorosłości 1	-0,01	0,08 ^{**}	-0,21 ^{**}	0,25 ^{**}	0,24 ^{**}	–							
7. Integracja ze społecznością 1	0,04	0,19 ^{**}	-0,43 ^{**}	0,56 ^{**}	0,50 ^{**}	0,45 ^{**}	–						
8. Eksploracja wszsz 2	0,63 [*]	0,54 ^{**}	0,26 ^{**}	0,20	0,12 ^{**}	-0,00	-0,01	–					
9. Eksploracja w głąb 2	0,57 ^{**}	0,63 ^{**}	0,14 ^{**}	0,13 ^{**}	0,23 ^{**}	0,03	0,08 ^{**}	0,75 ^{**}	–				
10. Eksploracja ruminacyjna 2	0,30 ^{**}	0,17 ^{**}	0,63 ^{**}	-0,53 ^{**}	-0,43 ^{**}	-0,22 ^{**}	-0,35 ^{**}	0,44 ^{**}	0,32 ^{**}	–			
11. Podejmowanie zobowiązania 2	0,07 ^{**}	0,19 ^{**}	-0,58 ^{**}	0,73 ^{**}	0,64 ^{**}	0,27 ^{**}	0,46 ^{**}	0,04	0,14 ^{**}	-0,65 ^{**}	–		
12. Identyfikacja z zobowiązaniem 2	0,18 ^{**}	0,29 ^{**}	-0,45 ^{**}	0,63 ^{**}	0,71 ^{**}	0,24 ^{**}	0,40 ^{**}	0,17 ^{**}	0,28 ^{**}	-0,50 ^{**}	0,80 ^{**}	–	
13. Poczucie dorosłości 2	0,08 ^{**}	0,13 ^{**}	-0,19 ^{**}	0,25 ^{**}	0,24 ^{**}	0,59 ^{**}	0,36 ^{**}	0,07 ^{**}	0,10 ^{**}	-0,22 ^{**}	0,34 ^{**}	0,31 ^{**}	–
14. Integracja ze społecznością 2	0,05 [*]	0,17 ^{**}	-0,37 ^{**}	0,45 ^{**}	0,41 ^{**}	0,31 ^{**}	0,56 ^{**}	0,02	0,12 ^{**}	-0,42 ^{**}	0,58 ^{**}	0,50 ^{**}	0,46 ^{**}

^(a) Cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru.

^{*} $p < 0,05$; ^{**} $p < 0,001$.

szkoły zawodowej. W pierwszym pomiarze uczniowie liceum cechowali się także wyższym natężeniem eksploracji w głąb niż uczniowie technikum (ale nie zasadniczej szkoły zawodowej), a w drugim – wyższym niż wszyscy pozostali uczniowie. Tak w pierwszym, jak i w drugim pomiarze ujawniono wyższy poziom eksploracji ruminacyjnej wśród licealistów w porównaniu z uczniami dwóch pozostałych typów szkół oraz wyższy poziom podejmowania zobowiązań u uczniów zasadniczej szkoły zawodowej niż uczniów dwu pozostałych typów szkół. Siła wszystkich tych efektów była jednak słaba.

W celu oceny zmian natężenia wymiarów tożsamości wśród uczniów różnych typów szkół i o różnych doświadczeniach zawodowych zastosowano wielozmienną analizę wariancji z powtarzanymi pomiarami. Zmiennymi zależnymi było pięć wymiarów tożsamości (eksploracja wszerek, eksploracja w głąb, eksploracja ruminacyjna, podejmowanie zobowiązania, identyfikacja z zobowiązaniem), czynnikami zaś: rodzaj szkoły (zasadnicza szkoła zawodowa, technikum,

liceum), czas (P1 i P2) oraz doświadczenie zawodowe w pierwszym i drugim pomiarze (grupy: nie–nie, nie–tak, tak–tak).

Wielozmiennowy efekt interakcji czasu i doświadczenia zawodowego okazał się nieistotny statystycznie [λ -Wilksa = 0,99; $F(10, 2618) = 1,45$; $p = 0,15$], jednak analiza jednozmiennowa wykazała, że natężenie podjęcia zobowiązań [$F = 3,29$; $p = 0,04$; $\eta^2 = 0,01$] zmieniło się w grupie osób, które rozpoczęły pracę i zdobyły doświadczenie zawodowe w trakcie roku szkolnego (grupa nie–tak). U uczniów, którzy nie pracowali przy pierwszym pomiarze, ale podjęli pracę między pierwszym a drugim pomiarem, nastąpił istotny wzrost natężenia wymiaru podejmowania zobowiązań ($M_1 = 3,76$; $M_2 = 3,93$). Efektu takiego nie zaobserwowano w pozostałych grupach, tj. nie–nie i tak–tak.

Efekt interakcji kolejnych dwóch czynników – czasu i rodzaju szkoły – okazał się nieistotny, a więc uczniowie różnych typów szkół nie różnili się od siebie w zakresie zmian natężenia wymiarów tożsamości w okresie objętym badaniem. Podobnie nieistotny okazał się efekt

Tabela 3

Porównanie międzygrupowe średnich wymiarów tożsamości na podstawie analizy wariancji i testów post hoc Tukeya

Wymiar	Zasadnicza szkoła zawodowa		Liceum	F (η^2)
	zawodowa	Technikum	ogólnokształcące	
EW 1	$M = 4,05^a$; $sd = 0,73$	$M = 4,08^a$; $sd = 0,86$	$M = 4,32^b$; $sd = 0,83$	13,22 (0,02); $p < 0,001$
EG 1	$M = 4,00^{a,b}$; $sd = 0,76$	$M = 3,98^a$; $sd = 0,83$	$M = 4,16^b$; $sd = 0,86$	6,72 (0,01); $p = 0,001$
ER 1	$M = 3,21^a$; $sd = 0,95$	$M = 3,40^a$; $sd = 1,02$	$M = 3,69^b$; $sd = 1,09$	17,24 (0,03); $p < 0,001$
PZ 1	$M = 4,26^b$; $sd = 1,00$	$M = 3,95^a$; $sd = 1,06$	$M = 3,81^a$; $sd = 1,16$	10,46 (0,02); $p < 0,001$
IZ 1	$M = 4,33$; $sd = 0,84$	$M = 4,19$; $sd = 0,87$	$M = 4,15$; $sd = 0,90$	2,74 (0,004); $p = 0,07$
EW 2	$M = 4,13^{a,b}$; $sd = 0,77$	$M = 4,05^a$; $sd = 0,82$	$M = 4,24^b$; $sd = 0,82$	8,33 (0,02); $p < 0,001$
EG 2	$M = 3,98^a$; $sd = 0,74$	$M = 3,93^a$; $sd = 0,77$	$M = 4,12^b$; $sd = 0,79$	9,04 (0,01); $p < 0,001$
ER 2	$M = 3,22^a$; $sd = 0,93$	$M = 3,34^a$; $sd = 0,90$	$M = 3,63^b$; $sd = 0,92$	19,82 (0,03); $p < 0,001$
PZ 2	$M = 4,23^b$; $sd = 1,01$	$M = 3,93^a$; $sd = 1,01$	$M = 3,85^a$; $sd = 1,09$	8,04 (0,01); $p < 0,001$
IZ 2	$M = 4,37$; $sd = 0,88$	$M = 4,20$; $sd = 0,83$	$M = 4,21$; $sd = 0,83$	2,79 (0,004); $p = 0,06$

Różne indeksy obok wartości oznaczają istotne różnice pomiędzy grupami; cyfra po prawej stronie zmiennej oznacza numer pomiaru; EW – eksploracja wszerek; EG – eksploracja w głąb; ER – eksploracja ruminacyjna; PZ – podejmowanie zobowiązania; IZ – identyfikacja z zobowiązaniem.

interakcji czasu, rodzaju szkoły i doświadczenia zawodowego.

Zmiana natężenia wskaźników kapitału tożsamości w zależności od rodzaju szkoły i doświadczeń zawodowych (hipotezy 2a i 2b)

Wykorzystując metodę wielozmiennowej analizy wariancji z dwoma wymiarami akumulacji kapitału tożsamości (poczucie dorosłości i poczucie integracji ze społecznością) jako zmiennymi zależnymi oraz trzema czynnikami (szkoła, rodzaj doświadczenia zawodowego i czas), sprawdzono, jakie czynniki lub ich interakcje są odpowiedzialne za zmiany natężenia obydwu wymiarów.

Efekt interakcji czasu i doświadczenia zawodowego okazał się nieistotny. Aktywność zawodowa w podobny sposób wiązała się z kapitałem tożsamości w obu pomiarach. Zaobserwowano jednak istotny efekt interakcji czasu i rodzaju szkoły ponadgimnazjalnej [λ -Wilksa = 0,99; $F(4, 2584) = 2,95$; $p < 0,05$]. Różnice dotyczyły tylko poczucia dorosłości [$F = 4,56$; $p = 0,01$; $\eta^2 = 0,01$]. Natężenie tego wymiaru wzrosło u uczniów liceum ($M_1 = 3,19$; $M_2 = 3,38$) oraz technikum ($M_1 = 3,10$; $M_2 = 3,20$). Nie zaobserwowano zmian poczucia dorosłości u uczniów zasadniczej szkoły zawodowej.

Istotny efekt interakcji uzyskano również w wypadku wszystkich trzech czynników: czasu, pracy i typu szkoły [λ -Wilksa = 0,98; $F(8, 2584) = 2,74$; $p = 0,005$; $\eta^2 = 0,01$]. Dalsze analizy jednozmiennowe wykazały, że istotne różnice odnoszą się jedynie do wymiaru poczucia dorosłości [$F = 4,25$; $p = 0,002$; $\eta^2 = 0,01$]. W celu wyjaśnienia tej zależności wykonano wielozmiennowe analizy dla czynników czasu i doświadczenia zawodowego w każdym typie szkoły oddzielnie.

Okazało się, że ani podjęcie pracy, ani czas i interakcja tych dwóch czynników nie wiązały się ze zmianą poczucia dorosłości w zasadniczych szkołach zawodowych. W wypadku uczniów technikum

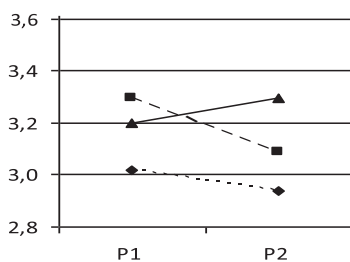
istotne okazały się efekty główne doświadczenia zawodowego [λ -Wilksa = 0,95; $F(4, 1254) = 7,89$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,03$] oraz czasu [λ -Wilksa = 0,99; $F(2, 627) = 3,81$; $p = 0,02$; $\eta^2 = 0,01$], ale nie interakcja tych czynników. W okresie między pierwszym a drugim pomiarem u uczniów technikum nastąpił wzrost poczucia dorosłości ($M_1 = 3,10$; $M_2 = 3,20$). Aktywność zawodowa uczniów nie miała jednak związku z tą zmianą.

Efekty interakcji czynników czasu i doświadczenia zawodowego wystąpiły w przypadku liceum [λ -Wilksa = 0,97; $F(4, 1016) = 3,83$; $p = 0,004$; $\eta^2 = 0,02$]. Istotne, główne efekty wielozmiennowe zaobserwowano także dla samego typu doświadczenia zawodowego [λ -Wilksa = 0,98; $F(4, 1016) = 2,90$; $p = 0,01$; $\eta^2 = 0,01$] oraz czasu [λ -Wilksa = 0,95; $F(2, 508) = 3,15$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,05$]. Z biegiem czasu u uczniów liceum wzrosło poczucie dorosłości ($M_1 = 3,19$; $M_2 = 3,38$) oraz poczucie integracji ze społecznością ($M_1 = 3,14$; $M_2 = 3,28$). W analizie doświadczeń zawodowych efekty te zaobserwowano wśród uczniów, którzy albo nie pracowali w trakcie obydwu pomiarów (nie–nie), albo nie pracowali podczas pierwszego pomiaru, a podjęli pracę do czasu przeprowadzenia pomiaru drugiego (nie–tak; Rysunek 1). Efekt ten nie dotyczył uczniów, którzy pracowali zarówno w czasie, gdy dokonywano pomiaru pierwszego, jak i drugiego. W ich wypadku nie zaobserwowano istotnych zmian poczucia dorosłości i integracji ze społecznością.

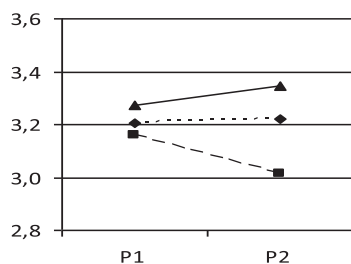
Dyskusja

Staraliśmy się odpowiedzieć na pytanie, czy i jak podjęcie pracy przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych wiąże się ze zmianami ich tożsamości. Badaliśmy natężenie wymiarów rozwoju tożsamości według koncepcji Luyckxa oraz wskaźników kapitału tożsamości według Côtéego. Analizowaliśmy to zjawisko wśród uczniów trzech rodzajów szkół ponadgimnazjalnych.

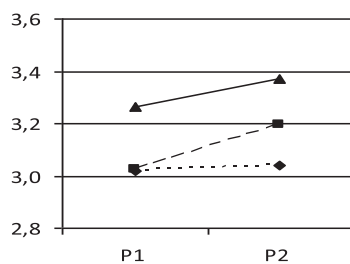
ZSZ – poczucie dorosłości



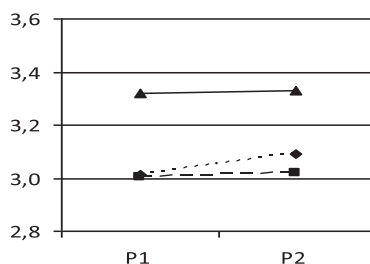
ZSZ – integracja ze społecznością



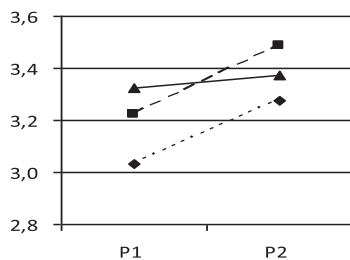
Technikum – poczucie dorosłości



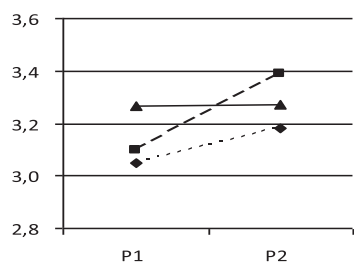
Technikum – integracja ze społecznością



LO – poczucie dorosłości



LO – integracja ze społecznością



---◆--- nie, nie

---■--- nie, tak

—▲— tak, tak

Rysunek 1. Zmiana natężenia poczucia dorosłości i integracji ze społecznością uczniów różnych szkół w zależności od ich doświadczenia zawodowego.

P1 – pomiar 1; P2 – pomiar 2.

Zmiana w obrębie tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Zgodnie z przewidywaniami okazało się, że wśród tych uczniów, którzy rozpoczęli pracę w czasie pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem, czyli w trakcie roku szkolnego, nastąpił wzrost podjęcia zobowiązań. Nasze obserwacje potwierdziły więc pogląd, że podjęcie aktywności zawodowej może sprzyjać formowaniu zobowiązań, będąc czynnikiem wspierającym rozwój tożsamości w pierwszym cyklu jej formowania.

Wyniki te stanowią uzupełnienie innego polskiego badania (Karaś, Kłym, Wasilewska, Rusiak i Ciecuch, 2012) i potwierdzają sugestie ich autorów, że w celu wykrycia wyższego zaangażowania w podejmowanie zobowiązań, należy badać osoby przed i po rozpoczęciu pracy. Cytowane badanie (przeprowadzone z udziałem osób nieco starszych, będących w okresie wyłaniającej się dorosłości) zakładało związek aktywności zawodowej z wyższym natężeniem wymiarów związanych ze zobowiązaniem – związek ten jednak nie został potwierdzony. Autorzy badania zwrócili uwagę, że głębsze ujęcie zagadnienia wymagałoby badania podłużnego, tak aby uchwycić moment podjęcia zobowiązania i pojawiania się identyfikacji z nim. W naszym badaniu udało się wykazać, że podjęcie pracy może być związane z rozwojem podejmowania zobowiązań (wzrostem poczucia, że młody człowiek odkrył już drogę, którą chce podążać w życiu), jednak, co ważne, siła efektu (tego i innych osiągniętych w badaniu) była dość słaba. Sugeruje to, że istnieją też czynniki inne niż aktywność zawodowa, mające znaczący udział w formowaniu tożsamości adolescentów.

Ani rozpoczęcie pracy w trakcie roku szkolnego, ani jej kontynuowanie nie wiązało się z żadnymi negatywnymi zjawiskami w rozwoju tożsamości, np. wzrostem eksploracji ruminacyjnej czy spadkiem natężenia pozostałych wymiarów. Takie podejrzenie wydawało się uzasadnione na podstawie

badania zależności dobrostanu psychicznego od czasu pracy (np. Marsh i Kleitman, 2005; Steinberg i Dornbusch, 1991). Nie badaliśmy jednak ilości czasu, jaki adolescenti poświęcają na aktywność zawodową. Warto byłoby w przyszłości sprawdzić, czy ilość czasu pracy uczniów oddziałuje wspierająco na tożsamość i od jakiej wartości zaczyna wiązać się z trudnościami w jej formowaniu.

Uczniowie odmiennych rodzajów szkół ponadgimnazjalnych różnili się natężeniem poszczególnych wymiarów tożsamości (por. Brzezińska, Czub i Piotrowski, 2014; Piotrowski, 2013), ale nie różnili się zmianami w czasie w zakresie ich natężenia. Inne wyniki uzyskano, gdy analizowano zmiany w dłuższym czasie – od pierwszej do trzeciej klasy szkoły ponadgimnazjalnej (Brzezińska i Piotrowski, 2016). Znaczące zmiany zaobserwowano w tych badaniach dopiero w trzecim roku ich prowadzenia, gdy badani uczniowie zbliżali się do zakończenia szkoły. Być może istotne zmiany w zakresie wymiarów tożsamości u uczniów odmiennych szkół mogą być widoczne w perspektywie dłuższej niż roczna lub też miniony rok nie przyniósł badanym uczniom aż tak znaczących zmian, aby miało to wpływ na proces kształtowania ich tożsamości.

Zmiana poczucia dorosłości i poczucia integracji ze społecznością uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Poczucie dorosłości i poczucie integracji ze społecznością, w przeciwieństwie do wymiarów rozwoju tożsamości osobistej, nie różnicowały uczniów odmiennych typów szkół ani w pierwszym, ani w drugim pomiarze. Jednocześnie uległy zmianom w ciągu roku w którym przeprowadzono badanie, jednak nie we wszystkich grupach i nie w taki sam sposób.

Przed wszystkim nie zaobserwowano żadnych zmian wśród uczniów zasadniczej szkoły zawodowej. Obserwacja ta jest zgodna z wynikami badania dotyczącego różnic

kapitału tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych (Piotrowski, 2015). W badaniu tym poczucie dorosłości uczniów zasadniczej szkoły zawodowej było dodatnio związane jedynie z oceną własnej sytuacji materialnej, zaś u uczniów technikum i liceum także z podjęciem aktywności zawodowej i posiadaniem partnera. Te dwie właściwości, charakterystyczne dla osób dorosłych, były również powszechne wśród uczniów zasadniczej szkoły zawodowej. Być może więc uczniowie poszczególnych typów szkół przypisują odmienne znaczenie podejmowaniu kolejnych dorosłych zobowiązań, np. pracy. Uczeń zasadniczej szkoły zawodowej, porównując się z rówieśnikami z tej samej szkoły, może mieć przekonanie, że wejście w związek partnerski lub rozpoczęcie pracy nie jest niczym wyjątkowym, ponieważ większość rówieśników w jego otoczeniu także pełni te role społeczne i dlatego nie wpływają one na wzrost jego poczucia dorosłości.

Wzrost poczucia dorosłości odnotowano natomiast wśród uczniów technikum, ale co ciekawe, podjęcie pracy nie wiązało się z tą zmianą. Możliwe, że ze względu na obowiązek uczestniczenia w praktykach zawodowych wynikających z programu kształcenia doświadczenie podjęcia pracy również nie ma tak dużego znaczenia dla ich poczucia dorosłości. Pamiętać przy tym należy, że na wzrost poczucia dorosłości mogą mieć wpływ różne inne nieuwzględnione w badaniu czynniki (np. wchodzenie w związki intymne, status materialny rodziny), które mogły oddziaływać na rozwój uczniów w okresie objętym badaniem.

W wypadku licealistów wzrost poczucia dorosłości i poczucia integracji ze społecznością nastąpił w dwóch grupach. Po pierwsze, wśród uczniów, którzy nie pracowali podczas pierwszego pomiaru, a podjęli pracę do czasu drugiego pomiaru – ta zmiana była znacząca. Po drugie, wśród uczniów, którzy nie pracowali ani na początku, ani pod koniec roku szkolnego – w tym wypadku zmiana, choć

istotna, była niewielka. Licealiści, w przeciwieństwie do uczniów szkół zawodowych, w mniejszym stopniu podejmują pracę chociażby ze względu na różnice w programie kształcenia (brak obowiązkowych praktyk zawodowych w programie kształcenia). Dlatego też podjęcie pracy przez ucznia liceum jest prawdopodobnie doświadczeniem silniej wpływającym na rozwój jego tożsamości. Natomiast zjawisko wzmocnienia poczucia dorosłości i poczucia integracji ze społecznością u licealistów, którzy nie pracowali, może wynikać ze słabej zależności rozwoju tych poczuc od doświadczeń zawodowych tej grupy edukacyjnej. Być może istotniejsze dla formowania się u licealistów poczucia bycia dorosłym i poczucia integracji ze społecznością dorosłych jest samodzielne zaplanowanie dalszej edukacji i ścieżki kariery lub wejście w stabilny związek partnerski. Zjawisko to wymaga dalszych badań.

O ile w wypadku wymiarów eksploracji i zobowiązania wiek nie wiązał się istotnie z ich natężeniem, o tyle w odniesieniu do poczucia dorosłości (ale nie do poczucia integracji ze społecznością) zaobserwowano niezbyt silny, dodatni związek z wiekiem ($r = 0,22$ w obu pomiarach). Do pewnego stopnia może to tłumaczyć wzrost poczucia dorosłości wśród uczniów, którzy nie podjęli aktywności zawodowej. Wiek sam w sobie może być bowiem dla uczniów wskaźnikiem bycia mniej lub bardziej dorosłym. Aktywność zawodowa jest oczywiście tylko jednym z czynników mogących wiązać się z rozwojem poczucia dorosłości, a o jego znaczeniu świadczy to, że wzrost poczucia dorosłości wśród osób, które rozpoczęły aktywność zawodową, był wyższy niż wśród tych, którzy jej nie rozpoczęli w okresie objętym badaniem. Wiek nie wiązał się z poczuciem integracji ze społecznością, ale natężenie tego poczucia zmieniło się jednak w efekcie podjęcia pracy. Może to sugerować, że wiek i aktywność zawodowa mogą stanowić dwa źródła, z którego młodzi ludzie czerpią

zasoby potrzebne do rozwoju kapitału tożsamości. Pozostaje to w zgodzie z danymi opublikowanymi wcześniej (Piotrowski, 2015).

Ciekawa jest w tym świetle sytuacja uczniów, którzy pracowali już w momencie rozpoczęcia badania. Wśród nich nie wystąpiła zmiana poczucia dorosłości oraz integracji ze społecznością. Może to sugerować, że potencjalny wpływ podjęcia pracy na poczucie dorosłości i poczucie integracji ze społecznością dokonał się u tych osób przed rozpoczęciem badania, kiedy rozpoczęły one aktywność zawodową. Wyjaśniałoby to brak zmian w tej grupie. Fakt, że największe zmiany na wymiarach poczucia dorosłości i integracji ze społecznością zaszły wśród osób, które podjęły aktywność zawodową niedługo przed drugim pomiarem (maksymalnie kilka miesięcy), także pozostaje z tym w zgodzie i sugeruje, że zmiana pod wpływem podjęcia pracy może dokonywać się w relatywnie krótkim czasie.

Wnioski praktyczne

Wyniki badania wskazują na istotne, choć niezbyt duże znaczenie pracy dla kształtowania się tożsamości u progu dorosłości. Okazało się, że podejmowanie pracy nie utrudnia budowania tożsamości i odkrywania swojego miejsca w dorosłym świecie. W niektórych wypadkach jest przeciwnie – podjęcie pracy raczej wspierało podejmowanie zobowiązań, zwiększyło poczucie, że jest się dorosłym człowiekiem oraz poczucie odnalezienia własnego miejsca w społeczeństwie dorosłych.

W świetle wyników naszego badania zasadne wydaje się zachęcanie uczniów szkół ponadgimnazjalnych do podejmowania pracy jeszcze w czasie nauki. Aktywność taka może przyczynić się do rozwoju tożsamości, ale pod kilkoma warunkami. Po pierwsze, biorąc pod uwagę inne analizowane wyniki naszych badań (Brzezińska, 2016b; Kaczan, Brzezińska i Wojciechowska,

2013), można założyć, że na etapie adolescencji jedynie praca w niewielkim wymiarze godzin jest aktywnością prorozwojową. Zbyt długi czas pracy może utrudniać funkcjonowanie w roli ucznia i rozwój tożsamości. Kwestia ta wymaga dalszych badań.

Po drugie, należy wziąć pod uwagę, że choć praca wzmacnia podejmowanie zobowiązań, to nie oznacza jeszcze, że koniecznie dojdzie do identyfikacji z obranym zobowiązaniem zawodowym. Innymi słowy: nastolatek może uznać podjęte miejsce pracy za niewłaściwe dla siebie i powrócić do początku cyklu formowania zawodowego zobowiązania, czyli do eksploracji wszcz. Wskazane byłoby zachęcanie uczniów do wypróbowywania się w różnych rolach i w różnych miejscach pracy w celu odnalezienia oferty najodpowiedniejszej dla siebie. Z tą myślą należałoby konstruować plany praktyk zawodowych. Nauczyciele i doradcy zawodowi powinni także zachęcać uczniów do pracy wolontariackiej. Spełnia ona wszystkie wymienione kryteria, tzn. jest (a na pewno – może być) pracą w krótkim wymiarze godzin, a umożliwia wypróbowywanie się w różnych rolach w obrębie jednej instytucji lub w podobnej roli w różnych miejscach i instytucjach.

Literatura

- Beyers, W. i Luyckx, K. (2016). Ruminative exploration and reconsideration of commitment as risk factors for suboptimal identity development in adolescence and emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 47, 169–178.
- Brzezińska, A. I. (2016a). Uwarunkowania rozwoju tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych (program badań). W: A. I. Brzezińska i W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 49–72). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Brzezińska, A. I. (2016b). *Tożsamość u progu dorosłości. Wizerunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Brzezińska A. I., Czub T., Hejmanowski Sz., Kaczan R., Piotrowski K. i Rękosiewicz M. (2012). Determinants

- of identity formation during the transition from adolescence to adulthood. *Kultura i Edukacja*, 5, 5–27.
- Brzezińska, A. I., Czub, T. i Piotrowski, K. (2014). Statusy tożsamości a style tożsamości i funkcjonowanie emocjonalne uczniów szkół zawodowych. *Psychologia Rozwojowa*, 19(4), 51–71
- Brzezińska, A. I. i Piotrowski, K. (2010a). Polska adaptacja *Skali wymiarów rozwoju tożsamości* (DIDS). *Polskie Forum Psychologiczne*, 15(1), 66–84.
- Brzezińska, A. I. i Piotrowski, K. (2010b). Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków. *Czasopismo Psychologiczne*, 16(2), 265–274.
- Brzezińska, A. I. i Piotrowski, K. (2016). Zmiana poczucia tożsamości w kontekście edukacyjnym: badania podłużne uczniów szkół ponadgimnazjalnych. *Roczniki Psychologiczne*, 19(2), 257–276.
- Cieciuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa: Liberi Libri.
- Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 20(5), 577–597.
- Côté, J. E. i Schwartz, S. J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25(6), 571–586.
- Dubis, M. (2014). Wartości i style życia młodzieży. *Jagiellońskie Studia Socjologiczne*, 1, 35–45.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Hatano, K., Sugimura, K. i Crocetti, E. (2016). Looking at the dark and bright sides of identity formation: new insights from adolescents and emerging adults in Japan. *Journal of Adolescence*, 47, 156–168.
- Jarmakowski, T. (2011). Rola myślenia ruminacyjnego w podatności na wyuczoną bezradność. *Studia Psychologiczne*, 49(1), 61–72.
- 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*, 44(3), 310–321.
- Karaś, D., Kłym, M., Wasilewska, Ż. M., Rusiak, D. i Cieciuch, J. (2012). Wymiary tożsamości a satysfakcja z życia u studentów i pracujących. *Studia Psychologica*, 12, 25–45.
- 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(2), 366–380.
- 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.
- 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.
- Luyckx, K., Seiffge-Krenke, I., Schwartz, S. J., Crocetti, E. i Klimstra, T. A. (2014). Identity configurations across love and work in emerging adults in romantic relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 192–203.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- Marsh, H. i Kleitman, S. (2005). Consequences of employment during high school: character building, subversion of academic goals, or a threshold? *American Educational Research Journal*, 42(2), 331–369.
- Mazur, J., Małkowska-Szkutnik, A. i Tabak, I. (2012). Związek między dorywczą pracą zarobkową a użytkowaniem substancji psychoaktywnych oraz problemami szkolnymi uczniów szkół ponadgimnazjalnych. *Przeгляд Lekarski*, 69, 867–871.
- Morsunbul, U., Crocetti, E., Cok, F. i Meeus, W. (2016). Identity statuses and psychosocial functioning in Turkish youth: a person-centered approach. *Journal of Adolescence*, 47, 145–155.
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I. i Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: a three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 131–142.
- Piotrowski, K. (2013). *Tożsamość osobista w okresie wkraczania w dorosłość. Sytuacja młodych osób z ruchowym ograniczeniem sprawności i ich sprawnych rówieśników*. Wielichowo: Wydawnictwo Tipi.
- Piotrowski, K. (2015). Kapitał tożsamości uczniów szkół ponadgimnazjalnych. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 47–61.
- Piotrowski, K. i Brzezińska, A. I. (2015). Polska adaptacja kwestionariusza *Indeksu rozwiązania kryzysu tożsamości* Jamesa Côté. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 33–45.
- Piotrowski, K., Brzezińska, A. I. i Pietrzak, J. (2013). Four statuses of adulthood: adult roles, psychosocial maturity and identity formation in emerging adulthood. *Health Psychology Report*, 1, 52–62.

- Piotrowski, K., Kaczan, R. i Rękosiewicz, M. (2013). Off-time higher education as a risk factor in identity formation. *Polish Psychological Bulletin*, 44(3), 299–309.
- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: a review and integration. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 1(1), 7–58.
- Smolbik-Jęczmień, A. (2013). Podejście do pracy i kariery zawodowej wśród przedstawicieli generacji X I Y – podobieństwa i różnice. *Nauki o Zarządzaniu. Management Sciences*, 14(1), 90–97.
- Smykowski, B. (2016). Efekty kryzysów rozwojowych dzieciństwa i dorastania jako kapitał psychologiczny u progu dorosłości. W: A. I. Brzezińska i W. Syska (red.), *Ścieżki wkraczania w dorosłość* (s. 75–104). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Steinberg, L. i Dornbusch, S. (1991). Negative correlates of part-time employment during adolescence: replication and elaboration. *Developmental Psychology*, 27(2), 304–313.
- Sugimura, K., Niwa, T., Takahashi, A., Sugiura, Y., Jinno, M. i Crocetti, E. (2015). Cultural self-construction and identity formation in emerging adulthood: a study on Japanese University students and workers. *Journal of Youth Studies*, 18(10), 1326–1346.
- Tagliabue, S., Crocetti, E. i Lanz, M. (2015). Emerging adulthood features and criteria for adulthood: variable- and person-oriented approaches. *Journal of Youth Studies*, 19(3), 374–388.
- Yeung, W.-J. i Rauscher, E. (2014). Youth early employment and behavior problems: human capital and social network pathways to adulthood. *Sociological Perspectives*, 57(3), 382–403.

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

Tekst złożony 25 lipca 2016 r., zrecenzowany 25 października 2016 r., przyjęty do druku 22 listopada 2016 r.

Work experiences and identity change among upper secondary school students: longitudinal study

The article discusses the problem of the influence of vocational activity in the course of learning in upper secondary school on the process of identity formation in two areas: the dimensions of personal identity development and identity capital – a sense of adulthood and a sense of integration with the community. Two questionnaires were used: the Polish adaptations of the Dimensions of Identity Development Scale (DIDS/PL), and the Identity Stage Resolution Index (ISRI/PL). Measurements were taken twice – at the beginning and end of the 2014/2015 school year. The longitudinal study included 1322 students of all years of: basic vocational school, upper secondary vocational school and upper secondary general school. The analysis of the results revealed an increase of commitment making among those students who began to work during the school year, which occurred between the first and second round of measurements. This effect was not dependent on the type of school. It was also found that among upper secondary general school students and upper secondary vocational school students, there was a significant increase in the sense of adulthood during the year. Among upper secondary general school students, both indicators of identity capital (a sense of adulthood and a sense of integration with the community) increased among those who did not begin to work, as well as in those who began to work during the school year, in which the research was conducted.

KEYWORDS: adolescence, community identity, dimensions of identity development, sense of adulthood, upper secondary school, work experiences.