

## WSTĘP



W wyniku przemian demograficznych i ekonomicznych, jakie zaszły w ostatnich kilkunastu latach w Polsce, Europie i na świecie proces dorastania młodych ludzi do dorosłości zmienił się w znaczący sposób w stosunku do pokolenia nie tylko ich dziadków, ale i rodziców (por. Arnett, 2000; Bynner, 2005; Brzezińska, Czub, Hejmanowski i in., 2012a, 2012b). Po pierwsze, zmiana wielkości i struktury rodziny oraz relacji międzypokoleniowych, po drugie, urynkowanie edukacji i zróżnicowanie rynku pracy, po trzecie, wszechobecność Internetu i wzrost mobilności wszystkich pokoleń, a szczególnie nastolatków i młodych dorosłych, wreszcie pojawienie się wielu nieznanym wcześniejszym pokoleniom ofert łączenia nauki z pracą zawodową i różnych form pracy (np. telepraca, praca zadaniowa) – to wszystko sprawiło, że pojawiła się możliwość nie tylko wyboru, ale i tworzenia własnej indywidualnej ścieżki rozwoju, często niepodobnej ani do względnie stabilnej i przewidywalnej ścieżki wcześniejszych pokoleń, ani do – tak dziś zróżnicowanych – ścieżek wybieranych przez rówieśników.

Ten kierunek zmian na ogół postrzegany jest jako pozytywny, bo nie tylko daje szansę realizacji projektu własnego życia, szansę, jakiej nie mieli wcześniej młodzi ludzie u progu dorosłości, ale umożliwia też lepszą adaptację do szybko zmieniającej się rzeczywistości. Dorastanie w dzisiejszych czasach ma jednak także drugie oblicze. Wraz z licznymi, różnorodnymi i coraz szybciej zmieniającymi się ofertami – i często towarzyszącym im naciskiem na podmiotowość, samodzielność i indywidualizm, ale i odpowiedzialność za podjęte decyzje – młodzi ludzie otrzymują mniej niż kiedyś wsparcia ze strony znaczących dla siebie dorosłych. Dorośli to dzisiaj często konkurenci na rynku pracy, czasami tak samo na tym rynku zagubieni czy marginalizowani, a nawet wykluczani, jak pracownicy najmłodszy czy dopiero debiutujący w rolach zawodowych.

Brak adekwatnego do potrzeb wsparcia, nie tylko emocjonalnego, ale i instytucjonalnego (zaniedbana bądź lekceważona wychowawcza rola szkoły!) w momencie tworzenia projektu swego życia i podejmowania pierwszych prób sprawdzenia własnej samodzielności i niezależności zwiększa prawdopodobieństwo doświadczania niepewności i lęku, wzmagając trudności z jednoznacznie określeniem własnej osoby i utrudniając podjęcie ważnych decyzji życiowych (Luyckx, Schwarz, Berzonsky i in., 2008; Brzezińska, Czub, Nowotnik i Rękosiewicz, 2012a), a może być także źródłem poczucia bezradności (por. Jarmakowski, 2011). Być może z tego powodu niektórzy badacze identyfikują wśród młodych ludzi grupy wykazujące tendencję do świadomego unikania podejmowania zobowiązań charakterystycznych dla osób dorosłych (Côté, 2000).

Postępujące procesy destandardyzacji i indywidualizacji ścieżek życiowych, choć dotyczą dziś wszystkich pokoleń, to w sposób szczególny odnoszą się do osób wychodzących z etapu dorastania i stających u progu dorosłości (Freund, Nikitin i Ritter, 2009). Słabnięcie i rozmywanie się normatywnych nacisków dotyczących rodzaju i sekwencji zadań rozwojowych oraz podejmowania ról typowych kiedyś dla dorosłości nie przyniosło jednak znaczącego przesunięcia tych zadań na kolejne, znacznie późniejsze etapy życia ani wypadnięcia któregoś z nich. Efektem jest natomiast, szczególnie gdy któreś z zadań uległo przesunięciu, odczuwanie silnej presji związanej z koniecznością zmagania się z wieloma nakładającymi się na siebie zadaniami. W stosunkowo krótkim okresie wczesnej i początków środkowej dorosłości (20-35 lat) młodzi ludzie mają zakończyć główny etap edukacji, uniezależnić się od rodziny pochodzenia, rozpocząć życie zawodowe i rodzinne i zacząć osiągać sukcesy w każdym z tych obszarów. To zjawisko nagromadzenia zadań, wzmagane jeszcze przez odkładanie czy opóźnianie realizacji części z nich i w konsekwencji ich nakładanie się, określane jest mianem „godzin szczytu” (Freund i in., 2009).

W związku z tym wyłania się dość paradoksalny obraz etapu przejściowego między późną fazą adolescencji a wczesną fazą dorosłości. Z jednej strony coraz więcej młodych ludzi doświadcza w tym czasie braku wyraźnych normatywnych nacisków i ma przyzwolenie otoczenia na odraczanie realizacji wielu zadań rozwojowych, szczególnie gdy kontynuuje naukę bezpośrednio po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej. To odraczanie często wymuszane jest warunkami obiektywnymi, np. niejasnymi bądź niestabilnymi regułami panującymi na rynku pracy, brakiem możliwości samodzielnego zamieszkania (bez rodziców), niestabilnością sytuacji finansowej. Z drugiej zaś strony widoczne jest bogactwo, różnorodność i niestabilność ofert kierowanych do młodych ludzi, ofert z często towarzyszącym im zastrzeżeniem, że ich „data ważności” niebawem przeminie i przekazem, że jeśli nie teraz, to potem już raczej będzie za późno na dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji.

Sytuacja ta może stanowić źródło poważnych, powiązanych ze sobą na zasadzie błędnego koła, trudności emocjonalnych i decyzyjnych oraz rodzić poczucie frustracji i zagubienia, co niewątpliwie dodatkowo utrudnia przechodzenie do etapu dorosłości, a także może powodować odraczanie podejmowania wielu ważnych decyzji życiowych.

Z tego względu niezwyklej wagi nabiera oferta, z jaką spotykają się młodzi ludzie na etapie edukacji ponadgimnazjalnej. Wówczas to osiągają pełnoletniość, otrzymują dowód osobisty, uzyskują prawo uczestniczenia w wyborach. Zmieniają się oczekiwania dorosłych wobec nich, wymagana jest samodzielność w podejmowaniu decyzji i odpowiedzialność za ich konsekwencje. Wielu z nich już w trakcie edukacji podejmuje pracę zawodową, by kontynuować ją po zakończeniu bardziej czy mniej systematycznej nauki w szkole.

Badania, jakie przeprowadzili Koen Luyckx, Seth J. Schwartz, Luc Goossens i Sophie Pollock (2008), pokazały, że poczucie bycia osobą dorosłą było wyższe w grupie osób pracujących niż wśród studentów. Wyniki te mogą wskazywać na pozytywną i prorozwojową rolę podjęcia ról okresu dorosłości (zakończenie edukacji i rozpoczęcie pracy zawodowej) dla postrzegania siebie jako prawie czy w pełni dorosłego. Także Jeffrey J. Arnett (2000) stwierdza, że udzielenie odpowiedzi „tak” na pytanie „Czy czujesz, że osiągnąłeś już dorosłość?” częściej charakteryzuje osoby, które zdecydowały się na podjęcie ról typowych w danej kulturze dla okresu dorosłości.

Warto więc postawić pytanie o to, w jakim stopniu podejmowanie pracy w jakiegokolwiek formie już na etapie nauki w szkole ponadgimnazjalnej sprzyja osiąganiu dojrzałej tożsamości, wpływa na kształtowanie się poczucia dorosłości i orientacji życiowej nastawionej na przyszłość oraz formy społecznego uczestnictwa. W Polsce uczniowie kończący gimnazjum, jeśli chcą kontynuować naukę, mają do wyboru ścieżkę łączącą naukę z pracą (szkoły o profilu zawodowym) i ścieżkę kładącą nacisk na naukę (szkoły o profilu „ogólnokształcącym”), choć niewykluczającą kontaktu z różnymi formami pracy, np. w ramach wolontariatu. Przez trzy lub cztery lata zatem młodzi ludzie skupiają się głównie na nauce albo łączą naukę z różnymi formami pracy (staże, praktyki zawodowe, praca dorywcza, sezonowa).

Niewątpliwą zaletą takiego sposobu przygotowywania się do dorosłości, gdy młody człowiek próbuje łączyć różne formy swej aktywności – edukacyjnej, zawodowej, rodzinnej, towarzyskiej, obywatelskiej – w spójną całość, jest nauka podejmowania decyzji, zastanawiania się nad ich możliwymi konsekwencjami i brania odpowiedzialności za te decyzje. Z drugiej strony istnieje ryzyko przeciążenia zadaniami i nadmiernym oczekiwaniem odpowiedzialności przez najbliższe otoczenie z jednoczesnym cofaniem przyzwolenia na tak szerokie jak dotąd formy i obszary działań eksploracyjnych. To swoiste „zamykanie ścieżek”

może powodować utrwalanie zachowań adaptacyjnych w tym momencie życia, ale niekoniecznie dostosowanych do wyzwań, jakie na młodych ludzi czekają w kolejnych latach ich dorosłości. Warto więc zastanawiać się nad ofertą szkół ponadgimnazjalnych, nad tym, jakie środowisko rozwoju tworzą one swoim uczniom, jakimi drogami prowadzą ich ku dorosłości.

\* \* \*

W prezentowanych w tym tomie tekstach analizujemy niektóre wyniki badań, jakie przeprowadziliśmy w latach 2012-2015 w poznańskich szkołach ponadgimnazjalnych. Uczestnikami badań byli uczniowie sześciu zespołów szkół zawodowych i trzech liceów ogólnokształcących. W skład tych pierwszych wchodziły trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe, czteroletnie technika oraz trzyletnie licea profilowane bądź licea z klasami profilowanymi, wygaszane lub zamieniane w trakcie prowadzenia badań na licea o profilu ogólnym, zgodnie z ustawą<sup>1</sup>. Ustawa ta wprowadziła zasadnicze zmiany w strukturze kształcenia ponadgimnazjalnego, polegające m.in. na likwidacji liceów profilowanych, a także szkół uzupełniających dla absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej (trzyletniego technikum uzupełniającego i dwuletniego uzupełniającego liceum ogólnokształcącego).

Badania prowadziliśmy w ramach projektu badawczego pt. „Mechanizmy formowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości: regulacyjna rola emocji samoświadomościowych”, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (projekt OPUS 2, nr rej. 2011/03/B/HS6/01884; kierownik projektu: Anna I. Brzezińska)<sup>2</sup>. Przedmiotem badań prowadzonych w trzech kolejnych latach szkolnych, tj. 2012/2013, 2013/2014 i 2014/2015, dwukrotnie w ciągu roku szkolnego w każdej wybranej do badań szkole, były wymiary rozwoju tożsamości oraz ich poznawcze, emocjonalne i społeczne korelaty. W tym tomie prezentujemy wybrane wyniki dotyczące wymiarów rozwoju i statusów tożsamości oraz ich niektórych korelatów: poznawczych (stylu przetwarzania problemów tożsamościowych), emocjonalnych (emocji

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. nr 205, poz. 1206.

<sup>2</sup> Por. założenia badań zrealizowanych w ramach tego projektu, opisane w pracach: Brzezińska, Czub, Hejmanowski i in., 2012a, 2012b; Brzezińska, Czub, Nowotnik i Rękosiewicz, 2012a. Niektóre wyniki badań zostały opublikowane w pracach: Brzezińska, Czub, Kaczan, Piotrowski i Rękosiewicz, 2013; Czub i Brzezińska, 2013; Jankowski, 2013; Jankowski i Rękosiewicz, 2013; Kaczan, Brzezińska i Wojciechowska, 2013; Piotrowski, 2013; Piotrowski, Kaczan i Rękosiewicz, 2013; Rękosiewicz, 2013a, 2013b; Czub i Piotrowski, 2014; Rękosiewicz, 2014; Brzezińska i Piotrowski, 2016a, 2016b; Piotrowski, 2015a, 2015b; Piotrowski i Brzezińska, 2015a, 2015b; Brzezińska, Rękosiewicz i Piotrowski, 2016.

samoświadomościowych, jakimi są poczucie wstydu i poczucie winy) oraz społecznych (orientacji życiowej: moratoryjnej bądź tranzytywnej i związanego z nią typu partycypacji społecznej).

W części pierwszej prezentujemy w dwóch rozdziałach, autorstwa Anny I. Brzezińskiej, założenia i program badań, z których pochodzą analizowane tu wyniki.

Część druga zawiera pięć tekstów o charakterze ogólnym, mających ukazać teoretyczne tło analizowanych na podstawie wyników badań zagadnień. Pierwsze dwa rozdziały umieszczają wszystkie rozważania i analizy w szerokim kontekście zmian rozwojowych i przemian społeczno-kulturowych, jakich dzisiaj doświadczają wszystkie pokolenia.

Rozdział trzeci, rozpoczynający tę część, którego autorem jest Błażej Smykowski, ukazuje szeroką panoramę przekształceń rozwojowych w okresie dzieciństwa i dorastania. Główną kategorią pojęciową jest w nim „kryzys”, zarówno strukturalny, jak i funkcjonalny. Pozytywne efekty rozwiązywanych kolejno, począwszy od wczesnego dzieciństwa, kryzysów to swoisty „kapitał początkowy” – tak u progu fazy dorastania, jak i u progu dorosłości. Rozdział czwarty, autorstwa Karoliny Appelt i Julity Wojciechowskiej, korzysta z ekologicznej koncepcji Urie Bronfenbrennera, jako ramy teoretycznej, w celu ukazania roli zmian na poziomie makrosystemu i egzosystemu w procesie kształtowania się w dzisiejszych realiach społeczno-kulturowych różnych kompetencji młodych ludzi ułatwiających bądź utrudniających im start w dorosłość.

Kolejne trzy rozdziały wprost odnoszą się do etapu dorastania. Monika Małys w rozdziale piątym analizuje powiązania między jakością społecznego środowiska rozwoju (rodziny, szkoły i grupy rówieśniczej) nastolatków, ich społecznymi kompetencjami i gotowością do różnych form społecznego uczestnictwa a formującą się na tym etapie życia tożsamością. Rozdział szósty, autorstwa Pauliny Śnieguli i Katarzyny Wiecheć, to analiza czynników ryzyka dla kształtowania się tożsamości tak w okresie dzieciństwa, jak i na etapie dorastania i u progu dorosłości. Autorki, pisząc o podmiotowych oraz środowiskowych czynnikach ryzyka i skupiając się na środowisku rodzinnym i szkolnym, wskazują także na zasoby tkwiące w jednostce i w jej otoczeniu, z których może ona korzystać w radzeniu sobie w trudnych sytuacjach. Ostatni w części drugiej, rozdział siódmy, autorstwa Małgorzaty Suckiel-Bugajak i Pauliny Śniecikowskiej, przedstawia ofertę edukacyjną, z jakiej mogą skorzystać absolwenci gimnazjów. Autorki w swych analizach położyły nacisk na znaczenie wyborów dokonywanych przez nastolatków dla ich dalszego funkcjonowania, szczególnie dla procesu formowania się tożsamości i jakości startu w dorosłość.

W części trzeciej, w siedmiu rozdziałach o podobnej konstrukcji formalnej, autorki analizują wyniki dotyczące charakterystyk wymiarów rozwoju tożsa-

mości i ich wybranych uwarunkowań u uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Skupiliśmy się najpierw na opisie i analizie zmian pięciu wymiarów rozwoju tożsamości (eksploracja wszerek, eksploracja w głąb, eksploracja ruminacyjna, podejmowanie zobowiązania, identyfikacja ze zobowiązaniem) oraz ich konfiguracji w postaci tzw. statusów tożsamości (rozdział ósmy, napisany przez Klaudię Malinowską, Annę Mazurowską-Domeracką i Weronikę Syskę, oraz rozdział dziewiąty, którego autorkami są Maria Dominiak, Monika Małys i Karolina Niemier). Kolejne rozdziały przedstawiają związki między wymiarami bądź statusami tożsamości a stylami poznawczego przetwarzania problemów tożsamościowych (rozdział dziesiąty, którego autorkami są Klaudia Malinowska i Weronika Sobczak), doświadczaniem emocji samoświadomościowych na przykładzie poczucia winy i wstydu (rozdział jedenasty, autorstwa Marii Dominiak, Karoliny Niemier i Moniki Małys) oraz rodzajem orientacji życiowej – moratoryjnej bądź tranzytywnej – i typem partycypacji społecznej (rozdział dwunasty, którego autorkami są Maria Dominiak i Monika Małys, oraz rozdział trzynasty, autorstwa Anny Kłobukowskiej, Pauliny Śnieguli, Katarzyny Wanio i Katarzyny Wiecheć).

Rozdział czternasty, autorstwa Małgorzaty Rękosiewicz, prezentuje wyniki uzyskane z Kwestionariusza Partycypacji Społecznej (KPS) (Rękosiewicz, 2013a), przygotowanego w ramach projektu „Mechanizmy formowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości: regulacyjna rola emocji samoświadomościowych”, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (projekt OPUS 2). Przedstawia jednak wybrane wyniki badań przeprowadzonych w innym projekcie badawczym pt. „Społeczny kontekst kształtowania się tożsamości osób z niepełnosprawnością intelektualną w okresie późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości” (NCN PRELUDIUM 3 nr 2012/05/N/HS6/04061, kierownik projektu: Małgorzata Rękosiewicz; opiekun naukowy: prof. dr hab. Anna I. Brzezińska, Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Przedstawione w tym rozdziale wyniki obejmują tylko osoby w normie intelektualnej na etapie późnej adolescencji i wyłaniającej się dorosłości. Rozdział ten uzupełnia więc wiedzę o formach partycypacji społecznej młodych ludzi już po zakończeniu szkoły ponadgimnazjalnej – u progu dorosłości.

Część trzecią kończy rozdział piętnasty, podsumowujący nasze badania. Weronika Syska pokazuje w nim możliwe pola zastosowań wniosków z przeprowadzonych analiz. Autorka z jednej strony wskazuje na konieczność uzupełnienia diagnozy psychologicznej etapu dorastania o ważny obszar rozpoznania jakości zasobów służących budowaniu tożsamości, a z drugiej – omawia różne rodzaje wsparcia i pomocy psychologicznej, jaką młodzież może uzyskać od znaczących dla siebie dorosłych, przede wszystkim w szkole.

---

\* \* \*

Autorami kolejnych rozdziałów są doświadczeni badacze i nauczyciele akademicy (dr Karolina Appelt, dr Julita Wojciechowska i dr hab. prof. UAM Błażej Smykowski), doktoranci (mgr Małgorzata Rękosiewicz) oraz absolwenci z roku 2015 (mgr Maria Dominiak, mgr Anna Kłobukowska, mgr Monika Małys, mgr Karolina Niemier, mgr Małgorzata Suckiel-Bugajak, mgr Paulina Śniecikowska, mgr Paulina Śniegula i mgr Katarzyna Wiecheć) i studenci (Klaudia Malinowska, mgr Anna Mazurowska-Domeracka, mgr Weronika Sobczak, Weronika Syska i Katarzyna Wanio) z Instytutu Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Omawiane wyniki badań pochodzą z prac magisterskich napisanych w 2015 i 2016 r. na seminarium magisterskim prowadzonym przez prof. dr hab. Annę I. Brzezińską. Mgr. Piotrowi Garbowskiemu bardzo dziękujemy za wyrażenie zgody na wykorzystanie, w celach porównawczych, części wyników analizowanych w jego pracy magisterskiej.

\* \* \*

Bardzo dziękujemy wszystkim Autorkom i Autorowi za przyjęcie zaproszenia do napisania wspólnej książki o tożsamości i za wysiłek włożony w przygotowanie wszystkich rozdziałów, a jeszcze większy – w ich cierpliwe wielokrotne poprawianie.

Słowa podziękowania kierujemy też do Pani prof. dr hab. Barbary Bokus z Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego za wnikliwą i tak dla nas życzliwą recenzję.

Dyrektorowi Instytutu Psychologii UAM – Panu prof. dr. hab. Jerzemu Brzezińskiemu dziękujemy za pełne zrozumienia wsparcie naszego pomysłu.

Poznań, 1 czerwca 2016 r.

*Anna Izabela Brzezińska i Weronika Syska*