

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie  
Wydział Filozofii Chrześcijańskiej  
Instytut Psychologii

Maria Kłym-Guba  
nr albumu: 2766

Poszukiwanie tożsamościowe we wczesnej adolescencji  
– dynamika i uwarunkowania

Identity exploration in early adolescence  
– dynamics and conditions

Rozprawa doktorska

Promotor

dr hab. Jan Cieciuch, prof. UKSW

Warszawa, 2019

## Spis treści

STRESZCZENIE .....	5
SUMMARY .....	10
ROZDZIAŁ 1: ROZWÓJ W OKRESIE WCZESNEJ ADOLESCENCJI .....	15
1.1. Wprowadzenie .....	15
1.1.1. Przemiany fizjologiczne i fizyczne .....	18
1.1.2. Rozwój emocjonalny.....	19
1.1.3. Zmiany w sferze interakcji i relacji społecznych .....	20
1.1.4. Nowe możliwości poznawcze .....	21
1.1.5. Rozwój moralny – od heteronomii do autonomii postaw i przekonań ...	23
1.1.6. W stronę poczucia własnej tożsamości .....	26
1.2. Rozwój tożsamości .....	27
ROZDZIAŁ 2: KONCEPTUALIZACJA TOŻSAMOŚCIOWEGO POSZUKIWANIA W ISTNIEJĄCYCH MODELACH ROZWOJU TOŻSAMOŚCI .....	32
2.1. Kryzys czy poszukiwanie? .....	32
2.2. Różne rodzaje poszukiwania .....	34
ROZDZIAŁ 3: SFERY TOŻSAMOŚCIOWEGO POSZUKIWANIA .....	40
3.1. Treściowe aspekty kształtowania tożsamości .....	40
3.2. Katalog domen tożsamościowego poszukiwania na progu dorastania .....	41
3.2.1. Weryfikacja empiryczna .....	45

ROZDZIAŁ 4: UWARUNKOWANIA ROZWOJU TOŻSAMOŚCI.....	49
4.1. Cechy osobowości a kształtowanie tożsamości.....	49
4.2. Kontekst rodzinny a tożsamość .....	54
ROZDZIAŁ 5: PROBLEM BADAŃ WŁASNYCH .....	59
5.1. Intensywność i dynamika poszukiwania w 12 domenach .....	60
5.2. Płciowe zróżnicowanie w intensywności poszukiwania .....	62
5.3. Osobowościowe uwarunkowania poszukiwania .....	62
5.4. Rodzinne uwarunkowania poszukiwania .....	63
5.5. Kontekst rodzinny, cechy osobowości i płeć jako predyktory zmiany w poszukiwaniu .....	64
ROZDZIAŁ 6: METODA .....	66
6.1. Procedura i uczestnicy .....	66
6.2. Narzędzia .....	67
6.3. Sposób testowania hipotez.....	69
ROZDZIAŁ 7: WYNIKI.....	74
7.1. Poszukiwanie tożsamościowe i jego dynamika .....	74
7.1.1. Różnice w nasileniu poszukiwania związane z płcią .....	78
7.2. Osobowościowe i rodzinne uwarunkowania poziomu poszukiwania tożsamościowego .....	80
7.2.1. Ujęcie poprzeczne osobowościowych i rodzinnych uwarunkowań poziomu poszukiwania tożsamościowego .....	80

7.2.2 Różnice międzypłciowe w osobowościowych i rodzinnych uwarunkowaniach poziomu poszukiwania tożsamościowego (ujęcie poprzeczne) .....	84
7.2.3. Ujęcie podłużne rodzinnych uwarunkowań poziomu poszukiwania tożsamościowego .....	86
7.3. Osobowościowe i rodzinne uwarunkowania zmiany poziomu poszukiwania tożsamościowego .....	89
ROZDZIAŁ 8: DYSKUSJA .....	92
BIBLIOGRAFIA .....	101
SPIS ZAŁĄCZNIKÓW .....	122

## STRESZCZENIE

Praca doktorska poświęcona jest początkom tożsamościowego poszukiwania we wczesnej adolescencji. Zgromadzona w okresie dzieciństwa wiedza o sobie i świecie oraz nabyte poczucie fizycznej i psychicznej odrębności od innych ludzi stanowią podstawę dla zaczynającego się rozwijać w okresie dorastania poczucia tożsamości (por. Erikson, 1959/2004). Tożsamość rozumiana jest w niniejszej pracy doktorskiej zgodnie z tradycją Eriksonowską, dzisiaj dominującą w psychologii rozwojowej, jako poczucie ciągłości w czasie i integralności, czyli – poczucie bycia ciągle tą samą osobą mimo zmian wewnętrznych i zewnętrznych (McLean, Syed, 2015). Na tożsamość w tym ujęciu składa się odpowiedź na pytanie: „Kim jestem?” (Schwartz, Luyckx, Vignoles, 2011) i w klasycznym ujęciu Marcii (1980) jest definiowana jako „wewnętrzna, dynamiczna organizacja potrzeb, dążeń, możliwości, nadziei i wierzeń oraz historii indywidualnej” (s. 159).

Zgodnie z tym klasycznym ujęciem kształtowanie tożsamości odbywa się w dwóch podstawowych procesach: (1) poszukiwaniu, ujmowanym jako aktywna eksploracja, rozważanie i kwestionowanie różnych alternatywnych możliwości tożsamościowych oraz (2) zaangażowaniu, ujmowanym jako podejmowanie decyzji, dokonywanie wyborów ze świadomym przyjęciem na siebie konsekwencji tych decyzji (Marcia 1966). W okresie, kiedy adolescenti rozpoczynają kształtowanie tożsamości (Archer, 1982), kluczowy proces stanowi poszukiwanie i na nim skupia się niniejsza dysertacja.

Z klasycznych propozycji Eriksona (1968) i Marcii (1966) wyrosły współczesne modele kształtowania tożsamości (Brzezińska, Ciecuch, 2015; Brzezińska, Ciecuch, 2016). Należą do nich m.in. Pięciowymiarowy model Luyckxa i współpracowników (Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers, 2006; Luyckx i in., 2008a), Model trzech wymiarów

kształtowania poczucia tożsamości Crocetti i współpracowników (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008) czy Model stylów tożsamości przedstawiony przez Berzonsky'ego (1989). Modele te i badania prowadzone na ich podstawie znacznie poszerzyły wiedzę na temat kształtowania tożsamości, jednak dostrzec można również pewną lukę w dotychczasowej wiedzy. Zauważalne jest bowiem większe zainteresowanie procesem zaangażowania i związane z tym większe zainteresowanie kształtowaniem tożsamości u progu wczesnej dorosłości, a mniej uwagi poświęca się początkom tego zjawiska, zatem procesowi poszukiwania na wczesnych etapach kształtowania tożsamości. Niniejsza dysertacja ma na celu eksplorację właśnie tego obszaru poprzez zaproponowanie modelu domen, w których odbywa się wczesne poszukiwanie oraz zbadanie dynamiki i uwarunkowań tego procesu.

Poszukiwanie, choć z rozwojowego punktu widzenia podstawowe, może być jednak przez różne osoby podejmowane z różną intensywnością, a to może mieć uwarunkowania wewnętrzne, tj. związane z daną jednostką i zewnętrzne – zależne od jej środowiska rozwoju. Jak wykazano w badaniach dorastających (Duriez, Soenens, Beyers, 2004; Duriez, Soenens, 2006; Schwartz i in., 2011; Klimstra, i in. 2012; Klimstra, 2013), procesy tożsamościowe wiążą się w systematyczny sposób z cechami osobowości i jakością relacji adolescenta z jego rodzicami (Beyers, Goossens, 2008). Postawiono zatem za cel zweryfikowanie tych zależności również dla wyróżnionych domen poszukiwania tożsamościowego na samym początku kształtowania tożsamości.

Celami rozprawy są zatem (1) konceptualizacja wczesnego poszukiwania tożsamościowego (na granicy późnego dzieciństwa i wczesnego dorastania) poprzez wyróżnienie 12 domen (wygląd fizyczny, czas wolny, rodzina pochodzenia, praca, relacje chłopak-dziewczyna, formowanie własnego zdania, postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia, autorefleksja, przyszłość, przyszła rodzina, światopogląd, stosunek do zasad);

(2) uchwycenie – dzięki zastosowaniu paradygmatu badań podłużnych – dynamiki poszukiwania tożsamościowego w wyróżnionych domenach, a także (3) weryfikacja dwóch rodzajów uwarunkowań poszukiwania i jego dynamiki: osobowościowych (cechy w modelu Wielkiej Piątki; McCrae, Costa, 2005) oraz rodzinnych (jakość relacji adolescenta z rodzicami w ujęciu Skinner, Johnson i Snyder, 2005).

W grupie  $N = 454$  uczniów starszych klas szkół podstawowych oraz gimnazjów ( $M_{\text{wiek}} = 13,04$ ;  $SD_{\text{wiek}} = 0,98$ ; przedział wiekowy 11-14 lat; płeć 50/50) przeprowadzono badania podłużne z trzema pomiarami. Zastosowano następujące narzędzia: *Kwestionariusz wczesnego poszukiwania tożsamościowego* (EIES; Kłym, Ciecuch, 2015) do pomiaru poszukiwania tożsamościowego, *Big Five Questionnaire - Children version* (Barbaranelli, Caprara, Rabasca, Pastorelli, 2003) w polskiej adaptacji Ciecucha, Toczyłowskiej-Niemiec i Barbaranell'ego (2016) do pomiaru pięciu cech osobowości oraz *Kwestionariusz Parents as Social Context Questionnaire - Child-report* (Skinner, Wellborn, Regan, Johnson, 1986) w polskiej adaptacji (Czyżkowska, Kłym, Ciecuch, 2019) do pomiaru wymiarów rodzicielstwa.

Na zebranych danych zastosowano analizy poprzeczne oraz podłużne. W pierwszym kroku potwierdzono strukturę poszukiwania tożsamościowego zaproponowaną w 12-domenowym modelu. Następnie, została przeanalizowana intensywność poszukiwania. Domena relacje chłopak-dziewczyna okazała się być jedyną, w której poszukiwanie wzrasta zasadniczo dla wszystkich badanych. Wzrost poszukiwania, ale ze zróżnicowaniem interpersonalnym, wykazano poza tym w domenach: wygląd fizyczny, praca i światopogląd. W pozostałych domenach intensywność poszukiwania na poziomie grupy nie nasilała się, ale w następujących domenach wykazano istnienie różnic międzyosobowych w podejmowanym poszukiwaniu: formowanie własnego zdania, autorefleksja, przyszłość i stosunek do zasad.

Zweryfikowano również związane z płcią różnice zachodzące w aktywności poszukiwawczej i potwierdzono, że dziewczynki silniej niż chłopcy poszukują treści tożsamościowych w okresie wczesnej adolescencji.

Związki pomiędzy pięcioma cechami osobowości a poszukiwaniem tożsamościowym w poszczególnych domenach były dość słabe i nieco różniły się od tych raportowanych w literaturze opisującej powiązania tożsamości z osobowością na późniejszych etapach rozwojowych. W przypadku wczesnych adolescentów otwartość na doświadczenie nie miała znaczenia dla podejmowanego przez nich poszukiwania w poszczególnych domenach tożsamości, jednak dowiedziono znaczenia cechy neurotyczności dla poszukiwania. Otrzymane wyniki potwierdzają zróżnicowanie jeśli chodzi o związki osobowości z różnymi domenami poszukiwania tożsamościowego i wpisują się w przedstawiane w literaturze wnioski badaczy, że wyższy poziom neurotyczności wiąże się z intensywnym poszukiwaniem szerokim, a nie głębokim (Klimstra i in., 2012).

Okazało się, że jakość relacji dziecka z rodzicami wiąże się z poszukiwaniem tożsamościowym negatywnie, co oznacza, że młodzi adolescenti intensywniej poszukują w obrębie tożsamości, jeśli w percypowanej przez nich relacji z rodzicami negatywne aspekty przeważają nad pozytywnymi. Analiza związku jakości relacji dziecka z rodzicami z poszukiwaniem podejmowanym w późniejszym czasie ujawniła różnice związane z płcią - w przypadku chłopców zaobserwowano znaczenie pozytywnych aspektów rodzicielstwa, a u dziewcząt aspektów negatywnych.

Wnioski dotyczące zróżnicowania płciowego w podejmowanym poszukiwaniu oraz predyktywnej mocy kontekstu rodzinnego dla poziomu początkowego poszukiwania (związek negatywny) zostały wsparte przez wyniki analiz CGCM (*Conditional Growth Curve Modelling*) przeprowadzonych na czynniku ogólnym poszukiwania tożsamościowego.



Analiza modelu krzywych latentnych rozwojowych dla ogólnego czynnika poszukiwania dostarczyła dodatkowych informacji odnośnie związku poszukiwania z cechami osobowości. Potwierdzono znaczenie neurotyczności oraz wykazano ważność ekstrawersji i otwartości na doświadczenie, jako cech przewidyjących dodatnio poziom początkowy poszukiwania tożsamościowego rozważanego łącznie, bez rozróżniania w jego obrębie poszczególnych domen.

Przeprowadzenie badań replikacyjnych i potwierdzenie zależności wykazanych w niniejszej pracy, przyniesie możliwość praktycznej aplikacji otrzymanych wniosków, a tym samym efektywniejsze wsparcie młodzieży w jej rozwoju.

## SUMMARY

The dissertation is devoted to the beginnings of identity exploration in early adolescence. The knowledge about the self and the world collected during childhood and the acquired sense of physical and mental separation from other people is the basis for the sense of identity that begins to develop in adolescence (see Erikson, 1959/2004). In the thesis, according to Eriksonian tradition that nowadays is dominant in developmental psychology, identity is understood as a sense of continuity over time and integrity –a sense of being the same person despite internal and external changes (McLean, Syed, 2015). The identity in this approach consists of the answer to the question: "Who am I?" (Schwartz, Luyckx, Vignoles, 2011) and in Marcia's (1980) classic definition is described as "an internal, self-constructed and dynamic organization of needs, aspirations, skills, beliefs, and individual history " (p. 159).

According to this classic approach, identity formation happens in two basic processes: (1) exploration, considered as active exploring, reflection and questioning of various alternative identities and (2) commitment, considered as making decisions, making choices with conscious acceptance of both close and distant consequences (Marcia 1966). In the period when adolescents begin to form their identity (Archer, 1982), the key process is exploration and this is the issue the dissertation is focused on.

The classic ideas of Erikson (1968) and Marcia (1966) was the basis on which contemporary models of identity formation have risen up (Brzezińska, Ciecuch, 2015; Brzezińska, Ciecuch, 2016). These include among others: Five-dimensional model of Luyckx and colleagues (Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers, 2006; Luyckx et al., 2008a), Model of three dimensions of identity formation by Crocetti and colleagues (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008) and Identity Styles

presented by Berzonsky (1989). These models and research run on their basis have significantly expanded the knowledge on identity formation, however, there is also a gap in the existing knowledge. It is noticeable that there is a greater interest in the process of commitment. Hence, there is the greater interest in identity formation at the threshold of early adulthood than in the beginnings of this phenomenon, which means the process of exploration at the early stages of identity formation. This dissertation is aimed at exploring this area by proposing a model of domains in which early exploration occurs and by investigating its dynamics and conditions.

The exploration, though fundamental from the development point of view, may vary in its intensity between individuals. It may have internal conditions, i.e. related to the individual and external–dependent on its development environment. As shown by studies of adolescents (Duriez, Soenens, Beyers, 2004; Duriez, Soenens, 2006; Schwartz et al., 2011, Klimstra, et al., 2012; Klimstra, 2013), identity processes are systematically associated with personality traits and quality of adolescent's relationship with his/her parents (Beyers, Goossens, 2008). Therefore, the aim was to verify these relationships also in identity exploration domains distinguished at the early beginnings of identity formation.

The objectives of the dissertation are therefore (1) conceptualization of the early identity exploration (at the transition from late childhood to early adolescence) by the distinction of 12 domains (physical appearance, free time, family of origin, work, boyfriend-girlfriend relationships, own opinion formation, perception of own place in the life cycle, self-reflection, future, future family, outlook on life, attitude toward rules); (2) thanks to the longitudinal research paradigm, capturing the dynamics of identity exploration in distinguished domains, and (3) verification of two types of exploration predictors and its dynamics: personality conditions (traits in the Big Five model; McCrae, Costa, 2005) and

family conditions (quality of adolescent's relationship with parents in terms of Skinner, Johnson and Snyder, 2005).

In a group of  $N = 454$  students of later primary school classes and middle school classes ( $M_{age} = 13.04$ ,  $SD_{age} = 0.98$ , age range 11-14, gender 50/50) longitudinal study with three measures was performed. The following tools were used: *Early Identity Exploration Scale* (EIES; Kłym, Ciecuch, 2015) to measure identity exploration, *Big Five Questionnaire–Children version* (Barbaranelli, Caprara, Rabasca, Pastorelli, 2003) in the Polish adaptation of Ciecuch, Toczyłowska-Niemiec and Barbaranelli (2016) to measure five personality traits and the *Parents as Social Context Questionnaire–Child-report* (Skinner, Wellborn, Regan, Johnson, 1986) in the Polish adaptation (Czyżkowska, Kłym, Ciecuch, 2019) to measure the dimensions of parenting.

Transversal and longitudinal analysis were used on the collected data. At the first step, the structure of identity exploration proposed in the 12-domain model was confirmed. Then, the intensity of exploration was analysed. The boyfriend-girlfriend relationships domain proved to be the only one in which exploration increases basically for all participants. Growth in exploration, but with interpersonal differentiation, has been also shown in the domains of physical appearance, work and outlook on life. In other domains, exploration intensity at group level did not increase but interpersonal differences in exploration were shown in following domains: own opinion formation, self-reflection, future and attitude toward rules.

Also, gender-related differences in exploratory activity were verified and it was confirmed that girls are more likely than boys to explore identity content during early adolescence.

The relationships between the five personality traits and the identity exploration in considered domains were rather weak and they were slightly different from those reported

in literature describing the links between identity and personality at later stages of development. In the case of early adolescents, openness to experience was irrelevant to exploration in particular domains, but the significance of neuroticism for exploration was proven. The obtained results confirm the diversity in terms of personality relationship with various domains of identity exploration and support the researchers' conclusions that the higher level of neuroticism is associated with intensive in-breath and not in-depth exploration (Klimstra et al., 2012).

It turned out that the quality of adolescent's relationship with parents is negatively associated with identity exploration, which means that young adolescents explore more intensively within the identity, if the relationship with parents that they perceive demonstrates the advantage of negative aspects over positive ones. Analysis of links between the quality of their relationship and identity exploration undertaken later revealed gender differences - the importance of positive aspects of parenting in boys, and negative aspects in girls was observed.

Conclusions regarding gender diversity in exploration and the predictive power of the family context for the initial exploration level (negative relationship confirmed) were supported by the results of CGCM (*Conditional Growth Curve Modeling*) analyses carried out on the general exploration factor.

Analysis of the latent growth curves model for the general exploration factor has additionally provided new data on the relationship between exploration and personality traits. The importance of neuroticism was confirmed and the significance of extraversion and openness to experience was also demonstrated as features predicting a positive initial level of identity exploration considered in total, without distinguishing into individual domains.

Replication of the research and confirming the dependencies demonstrated in the dissertation will bring the possibility of practical application of received conclusions, and thus more effective support for adolescents in their development.

## ROZDZIAŁ 1:

### ROZWÓJ W OKRESIE WCZESNEJ ADOLESCENCJI

#### 1.1. Wprowadzenie

Pod względem rozwojowym, adolescencja to jeden z okresów szczególnie obfitujących w intensywne zmiany - fizyczne, psychiczne, emocjonalne czy społeczne, którego jednym z centralnych punktów z psychologicznej perspektywy staje się kształtowanie tożsamości (Bardziejewska, 2004). Jest to etap wielorakich transformacji, a co dodatkowo nastroczać może poczucia zagubienia młodemu człowiekowi, interindywidualne zróżnicowanie zachodzących zmian i ich tempa jest bardzo duże (Kielar-Turska, 2007). Nie istnieje więc żaden uniwersalny drogowskaz podpowiadający adolescentom i określający jedną odpowiednią drogę, a ich zadaniem jest raczej samodzielne znalezienie dla siebie własnej ścieżki rozwoju.

Większość wczesnych adolescentów z jednej strony – dość niechętnie porzuca znaną stabilność i ‘schronienie’ jakie dawał im okres dzieciństwa, a z drugiej strony – z podekscytowaniem wkracza w bardziej niepewny, bardziej złożony i zdecydowanie niebezpieczniejszy świat dorastania. Emocjonalnie jest to bardzo wymagający proces – bo z jednej strony ciekawość nowego i rosnąca potrzeba niezależności pchają młodego człowieka do podejmowania nowych wyzwań na zupełnie nieznanym gruncie, a z drugiej –

pewien dyskomfort (czasem nawet lęk) związany z koniecznością rezygnacji ze starych i znajomych wygod sprawia, że trudno jest się z nimi pożegnać (Pickhardt, 2013). Adolescencja jest okresem właśnie takich silnych skrajności. Bez względu na to czy adolescent przeżywa akurat euforię i uskrzydlenie czy gniew, żal lub jakąkolwiek emocję o ujemnym znaku, zazwyczaj przeżywa całym sobą (Obuchowska, 2008). Początki dorastania można byłoby porównać do jazdy kolejką górską – gdy się wsiądzie i kolejka ruszy, nie ma już opcji powrotu. Nie chodzi tylko o to, że adolescent wkracza na trudny teren – trasę pełną ostrych zakrętów – ale również o to, że wejście w okres adolescencji stanowi początkowy etap podróży dziecka w dorosłość, która, gdy już się rozpocznie, nie może być zatrzymana ani odwrócona – jak przejazd rozpędzonym wagonem bez hamulca i biegu wstecznego. Gdy dziecko doświadcza jednocześnie zauważalnych już na pierwszy rzut oka fizycznych zmian dojrzewania, dzieciństwo, które znał, znika bezpowrotnie.

Wiedzieć kim się jest, znać swoje własne „ja” i mieć poczucie bycia sobą, choć wewnątrz i zewnątrz tak intensywnie się przebudowują, nie jest łatwym zadaniem. Bardzo istotnym aspektem tej pełnej nowości podróży jest rozpoczęcie poszukiwania tożsamościowego, które otwiera drogę do uformowania stabilnego i spójnego wewnątrznie poczucia tożsamości. Tym samym, zachodzące w jednostce zmiany zaczynają być bardziej osobiste i świadome, z coraz większym jej udziałem. Doświadczone przez adolescentów do tej pory zmiany rozwojowe były i są zdecydowanie niezbędne i stanowią tzw. „zasadę życia” (Sujak, 1987; za: Kielar-Turska, 2007). Przejście do świadomego kształtowania struktury swojej tożsamości jest – zgodnie z typologią Helen Bee (2004) – zmianą uniwersalną, czyli taką, która występuje powszechnie, ponieważ z jednej strony warunkuje ją proces biologicznego dojrzewania organizmu, a z drugiej uniwersalne społeczne doświadczenia (w tym oczekiwania i wymagania stawiane przez otoczenie społeczne) (Brzezińska, Trempała, 2007). Pomimo faktu, że łączony z okresem adolescencji kryzys tożsamości jest



z rozwojowego punktu widzenia zmianą uniwersalnie progresywną, to z dużym prawdopodobieństwem jest również jedną z najbardziej zróżnicowanych interindywidualnie zmian.

Badacze zwracają uwagę na konieczność uzupełnienia aktualnej wiedzy na temat kształtowania tożsamości, która – pomimo silnie rosnącego w ostatnich latach zainteresowania badawczego tematem tożsamości – wciąż jest niewystarczająca i zawiera wiele luk (McLean, Syed, 2015).

Niniejsza dysertacja skupia się na procesie poszukiwania tożsamościowego: najpierw zaprezentowany zostanie przegląd teoretycznych ujęć tego procesu w różnych modelach, następnie zostanie przedstawiona operacjonalizacja wczesnego poszukiwania tożsamościowego u progu adolescencji, a dalej zostaną opisane badania empiryczne i wyniki ukazujące dynamikę poszukiwania oraz rodzinne i osobowościowe uwarunkowania tego procesu.

Zmiany rozwojowe zachodzące w okresie adolescencji stanowią szczególnie duże wyzwanie na tle całego cyklu życia człowieka. Po pierwsze, pod względem intensywności zmian, adolescencja zdecydowanie wyróżnia się na tle pozostałych (poza niemowlęctwem) okresów rozwojowych. Po drugie, rozwój przebiega jednocześnie w wielu kluczowych aspektach funkcjonowania człowieka, a trajektorie rozwoju w różnych sferach przeplatają się ze sobą i ściśle wiążą. Można go zatem przedstawiać w sposób dwojaki: skupiając się na zmianach intraindywidualnych, ukazujących jednostkę jako różną na poszczególnych etapach rozwoju, lub przez pryzmat zmian interindywidualnych, czyli chwytając podobieństwa i różnice pomiędzy daną jednostką, a innymi podmiotami będącymi w tym samym momencie na osi czasu.

Na kolejnych stronach tego rozdziału zostanie przedstawiona charakterystyka adolescencji, opisana pod względem zmian pojawiających się w poszczególnych sferach funkcjonowania, charakterystycznych dla rozważanego okresu życia. Takie transwersalne ujęcie pozwoli ukazać tło rozwojowe dla głównego problemu niniejszej dysertacji, tj. początków kształtowania tożsamości. Podobnie jak podręczniki psychologii rozwoju człowieka (por. Harwas-Napierała, Trempała, 2004a; Harwas-Napierała, Trempała, 2004b; Strelau, 2007; Trempała, 2016) opis rozwoju adolescentów zostanie przeprowadzony w rozróżnieniu na sferę fizyczną, poznawczą, emocjonalną, społeczną i moralną.

### **1.1.1. Przemiany fizjologiczne i fizyczne**

Podłożem zmian w fizyczności i fizjologii adolescentów są mechanizmy neuroendokrynne (oddziaływanie procesów zachodzących w obrębie układu nerwowego i hormonalnego), które są zaprogramowane genetycznie. Impulsy z ośrodkowego układu nerwowego pobudzają gruczoły endokrynne do rozpoczęcia wydzielania odpowiednich hormonów (Obuchowska, 2004). Intensywne zmiany hormonalne manifestujące się w pokwitaniu biologicznym sprawiają, że zaczynają pojawiać się pierwszorzędne i drugorzędne cechy płciowe. Nie jest to już, jak do tej pory, kwestia wzrostu głównie ilościowego, a transformacji jakościowej, którą da się spostrzec wszystkimi zmysłami. Ciało zaczyna wyglądać zupełnie inaczej, pojawia się również owłosienie ciała potęgujące nowy charakterystyczny zapach, dziewczynki doświadczają pierwszej miesiączki, głos chłopców zaczyna przekształcać się w niższy i bardziej męski. Łączy się to również z destrukuralizacją w sferze motorycznej. „Przebudowa” w tym aspekcie prowadzić ma docelowo do osiągnięcia zindywidualizowanej i zróżnicowanej pod względem płci kompozycji ruchowej, jednak w okresie adolescencji pod względem płynności

zdecydowanie nie przypomina jeszcze „kompozycji”, a raczej pełen niezgrabności przejściowy chaos (Kielar-Turska 2007).

### **1.1.2. Rozwój emocjonalny**

Opisane wcześniej fizjologiczne aspekty rozwoju stanowią tę najbardziej zewnętrzną grupą przekształceń, jednak intensywne wydzielanie hormonów, poza sferą fizyczną wpływa również na funkcjonowanie emocjonalne. Zauważalne u wczesnych adolescentów jest nasilenie emocji trudnych i nieprzyjemnych (zwanych negatywnymi), które badacze wiążą z ilością wydzielanych hormonów (Brooks-Gunn, Warren, 1989, za: Hurme, 2004) oraz poziomem sterydów płciowych i androgenów nadnerczy (Susman, Dorn, Chrousos, 1991, za: Hurme, 2004). Stan emocjonalny adolescentów jest jednak warunkowany hormonalnie jedynie do pewnego stopnia. Obok innych aspektów programu genetycznego, (takich jak np. temperament), wymienia się również środowisko, w którym żyje nastolatek, jako istotny czynnik, który może zmieniać wpływ zmian hormonalnych na sferę emocjonalną (Hurme, 2004).

Pisząc o emocjach w okresie dorastania, nie sposób nie wspomnieć o dostrzeganiu przez adolescentów zmian we własnym wyglądzie, na podstawie czego przebudowany zostaje obraz własnej osoby. „Ja” cielesne zostaje poddane konfrontacji z „ja” idealnym, utworzonym na podstawie wykreowanych przez otoczenie, wyidealizowanych wzorów i norm (Obuchowska, 2004). Początkowo odczuwane jest zazwyczaj niezadowolenie lub ambiwalentne emocje związane z pojawiającymi się zmianami. Potrzeba czasu, aby się z nimi oswoić i zaakceptować siebie w nowej odsłonie.

Na późniejszych etapach adolescencji, zmiany budowy ciała z coraz większym dymorfizmem płciowym pociągają za sobą wzrost ogólnego pobudzenia i pojawienie się

potrzeb w sferze seksualnej. Obok przyjaźni jedнопłciowych, wynikających z niezrozumienia odmiennej płci (zob. 1.1.3. Zmiany w sferze interakcji i relacji społecznych), zaczyna zawiązywać się emocjonalna bliskość w relacjach z płcią przeciwną i pojawiają się również pierwsze fascynacje romantyczne (Kielar-Turska, 2007). Charakterystyczny jest dla nich w tym okresie intensywny przebieg, jednak zazwyczaj są one krótkotrwałe.

Zasadniczo, stany emocjonalne adolescentów uznaje się za silnie labilne, a u wielu z nich zauważa się podwyższony poziom lęku – szczególnie w sferze społecznej. Obuchowska (1983) wymienia lęk przed niepowodzeniem oraz przed ekspozycją społeczną jako trudności emocjonalne, których zaostrzenia doświadczają młodzi ludzie. Im większe znaczenie jednostka przypisuje danemu zjawisku, tym silniejsze emocje ono budzi – w tym intensyfikację zmartwień i lęków.

### **1.1.3. Zmiany w sferze interakcji i relacji społecznych**

Tak jak w pozostałych sferach rozwoju, także dojrzewanie społeczne odbywa się w kontekście rozwoju w innych aspektach i wymaga stabilnej bazy zbudowanej z wielu elementów – możliwości kognitywnych, umiejętności społecznego uczenia się czy oddziaływaniami osób znaczących. Jednym z najistotniejszych aspektów dojrzewania społecznego adolescentów są budowane przez nich związki interpersonalne (Obuchowska, 2004) – interakcje z rówieśnikami, ale także z rodzicami i innymi dorosłymi osobami znaczącymi, z którymi dorastający pozostają w relacji (np. nauczyciele, opiekunowie, dalsza rodzina).

Adolescencja to czas rosnącego dążenia do autonomii w relacji z rodzicami. Choć wsparcie emocjonalne z ich strony jest nastolatkowi nadal niezbędne (a nawet bardziej

potrzebne niż wcześniej), to jednak prym zaczynają wieść związki rówieśnicze jako bardziej istotne w mniemaniu dorastających. Ze zróżnicowaniem płciowym zarysowującym się także w zachowaniu i sposobach reagowania, na wczesnym etapie dorastania wiąże się tworzenie podziałów my vs oni i wzajemna niechęć, a czasem nawet wrogość, istniejąca pomiędzy grupami dziewczynek i chłopców. Pewne aktywności są zarezerwowane dla jednej z grup i ta druga nie jest dopuszczana do udziału. Wcześni adolescenty, podobnie jak to miało miejsce w okresie późnego dzieciństwa (Kowalik, 2004), dobierają sobie przyjaciół pod względem podobieństwa psychicznego, dlatego przy tak silnych różnicach (pobudzenie fizyczne, hałaśliwość i chaotyczność chłopców a intensywne i często przesadne wyrażanie uczuć przez dziewczynki) wybór pada zazwyczaj na osobę tej samej płci.

W fazie późnej adolescencji, obok przyjaźni jedнопłciowych, kiedy silniej dają o sobie znać potrzeby seksualnej i emocjonalnej bliskości, zawiązują się pierwsze różnopłciowe związki intymne. Kowalik (2004) wskazuje ten moment jako wyznacznik jednego z wyróżnionych przez siebie przełomów społecznych – momentów krytycznych stabilnego i względnie płynnego rozwoju społecznego. Jeśli zbudowany w tym okresie związek, poprzez konfrontację z partnerem, u obojga wzmocni akceptację samego siebie, to może to w konsekwencji przynieść uzyskanie pełnej tożsamości płciowej i bardziej pogłębione kontakty interpersonalne w przyszłości (Beaglehole, 1949, za: Kowalik, 2004).

#### **1.1.4. Nowe możliwości poznawcze**

W sferze poznawczej także jest osiągniany kamień milowy rozwoju w postaci operacji formalnych (Inhelder, Piaget, 1970). Zgodnie z teorią Piageta są to operacje drugiego stopnia, bardziej zaawansowane, które pozwalają adolescentowi na formułowanie praw, reguł, zasad oraz ich zastosowanie przy rozwiązywaniu problemów. Adolescent ma więc

umiejętność myślenia dedukcyjnego oraz zaczyna formułować hipotezy i weryfikować je z pomocą rzeczywistości. Jak to określiła Kielar-Turska, adolescencja „kończy długą drogę dochodzenia do wiedzy pełnej, uporządkowanej i logicznej” (2007, str. 313). Dzięki operacjom formalnym myślenie adolescentów zaczyna charakteryzować krytycyzm, refleksyjność, pojmowanie i stosowanie metafor, formułowanie własnych opinii niezależnie od poglądów innych osób (Wadsworth, 1998). Uwaga i pamięć we wczesnej fazie adolescencji są jeszcze dość labilne, nietrwałe i zawodne, jednak nasila się wyobraźnia, co przejawia się w intensywnym fantazjowaniu, a także oryginalnych pomysłach i nietypowym podejściu do rozwiązywania problemów.

Co prawda istnieje w literaturze psychologicznej spór o dość długiej historii, który poddaje w wątpliwość podstawowe założenie przyjęte przez Piageta, tj. stadialny charakter rozwoju poznawczego (Trempała, 2004), ale nawet jeśli zmiany rozwojowe następują w sposób ciągły, a nie są skokowe, jak twierdził Piaget, to nie zmienia to jednak faktu, że adolescenti nabywają nowe narzędzia poznawcze, które umożliwiają wzrost refleksyjności w stosunku do siebie, swojego miejsca w świecie i swojego miejsca w cyklu życia, w porównaniu do tego, jaki poziom refleksyjności mieli jako dzieci (Gurba, Czyżowska, 2017). Dostarczono dowodów na to, że rozwój operacji formalnych w myśleniu często nie jest kontynuowany w dorosłości, a czasami zauważalny w tym okresie jest wręcz poznawczy regres (Trempała, 1989). Adolescencja jawi się więc jako okres o szczególnie dużych możliwościach w strukturach poznawczych i potencjale możliwym do wykorzystania również do kształtowania tożsamości. Metaforycznie, można by było to podsumować słowami: kiedy wyruszyć w tak ważną i wymagającą podróż, jak nie teraz, gdy pojazd jest najbardziej sprawny, a zapas paliwa duży?

Sam Piaget (1972) w swoich późniejszych pracach przyznał, że myślenie na poziomie operacji formalnych kształtuje się przez cały okres adolescencji, szczególnie

w jego późniejszej fazie (15-20 r.ż.), a nie jak początkowo twierdził, głównie we wczesnych latach nastoletnich (11-15 r.ż.).

Uwagę należy zwrócić również na fakt, że takie cechy umysłowe jak wnikliwość, otwartość, umiejętność przełączania się na inne punkty widzenia w postrzeganiu tego samego zjawiska nie wynikają bezpośrednio z możliwości kognitywnych. Bardziej niż od inteligencji ogólnej, zależą one od inteligencji emocjonalnej (Obuchowska, 2004), stąd mogą zostać osiągnięte na wcześniejszych etapach rozwojowych niż poznawcze operacje formalne, jeśli tylko środowisko, w którym dorasta jednostka jest ku temu sprzyjające, eksponuje adolescenta na empatyczne zachowania oraz wspiera kształtowanie inteligencji emocjonalnej.

#### **1.1.5. Rozwój moralny – od heteronomii do autonomii postaw i przekonań**

Do uformowania własnego poglądu na świat konieczne jest poddanie ocenie cudzego oraz własnego postępowania. Do wartościowania danych zachowań z kolei potrzeba określonych właściwości myślenia i zasobów w postaci zgromadzonych doświadczeń społecznych.

Podstawowa Piagetowska koncepcja stadiów rozwojowych zakłada, że:

- 1) poszczególne stadia wiążą się z jakościowo różnymi sposobami myślenia, co prowadzi do różnorodnych sposobów rozwiązania tego samego problemu; 2) stadia występują w stałej kolejności, każde wynika z poprzedniego i jest potrzebne, aby mogło pojawić się następne.

Dotyczy to również rozwoju moralnego, w którego przebiegu wyróżnił Piaget (1967) fazy:

- 1) anomii, kiedy dzieci nie mają jeszcze żadnych zasobów, aby rozumieć i oceniać zasady postępowania na poziomie moralnym; 2) realizmu moralnego (egocentryzmu), gdy traktują

zasady jako absolutnie bezwzględne i ściśle wiążą je z posłuszeństwem opiekunom; 3) relatywizmu, kiedy to dzieci zaczynają rozumieć, że panujące reguły są swojego rodzaju umową zawieraną pomiędzy ludźmi po to, żeby ułatwić im funkcjonowanie we wspólnym środowisku; obok konsekwencji, dzieci zaczynają zwracać uwagę również na intencje; i ostatecznie 4) faza moralnej autonomii, zwana też etapem moralności współpracującej, która obejmuje bardziej krytyczne podejście wobec narzucanych reguł. Wg. Piageta przejście pomiędzy ostatnimi fazami może się rozpoczynać już w okresie wczesnej adolescencji. Normy zaczynają być internalizowane i pojawia się możliwość przejścia od odpowiedzialności obiektywnej do subiektywnej. Ustanowione normy i reguły nie są już tylko nakazem dorosłych, ale refleksyjnym samodzielnie wybranym dobrem (Buksik, 1997; Niemirowski, 2017).

Kohlberg wyraźnie przyjmował poznawczy kontekst rozwoju moralnego ((Trempała, Czyżowska 2003) zgadzając się jednocześnie także z twierdzeniem, że zdolności w tym zakresie choć niezbędne, nie są wystarczające, aby pojawiły się określone standardy rozumowania moralnego (Kohlberg, 1981). W przebiegu rozwoju myślenia moralnego autor wyróżnił trzy podstawowe poziomy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny i pokonwencjonalny. W obrębie każdego z tych poziomów wyróżnia się dwa stadia, z których drugie ma charakter bardziej zaawansowany i jest mostem do następnego poziomu (Trempała, 1989). Na poziomie przedkonwencjonalnym dla dokonanej oceny moralnej istotny jest punkt widzenia autorytetu oraz skutki ocenianego czynu, w tym również konsekwencje hedonistyczne. Wejście na poziom konwencjonalny oznacza, że dla danej jednostki porządek moralny jest ponadindywidualny, a ocena jest podejmowana z punktu widzenia grupy społecznej. Funkcjonowanie na poziomie pokonwencjonalny przejawia się zauważalną autonomią w definiowaniu i ocenianiu wartości. Moralność kształtuje się na tle społecznym, jednak ostatecznie jednostka osiąga umiejętność



dokonywania ocen moralnych w sposób niezależny od autorytetów czy grup społecznych, do których należy.

Stopniowe przechodzenie przez fazy moralnego pryncypializmu, racjonalizmu i idealizmu do osiągnięcia autonomii w tej sferze przypada na okres dorastania i początki okresu dorosłości (Gurba, 2011; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994). Jako, że moralność formuje się raczej przez doświadczenia poznawcze i społeczne niż przez internalizację zewnętrznych standardów, przed wczesnymi adolescentami pojawia się zatem kolejne wyzwanie rozwojowe. Na bazie doświadczenia zbieranego w sferze społecznej, ich moralne rozumowanie z konformistycznego (poziom konwencjonalny) ma szansę przybrać formę moralności zaakceptowanej opartej na pryncypiach (poziom pokonwencjonalny) (Buksik, 1997).

W drodze do wykrystalizowania stabilnych osobistych przekonań, a także stosunku do tradycji i religii, adolescentów charakteryzują rygorizm moralny (Gołąb, 1979) i idealizm (Obuchowski, 2000) rozumiany jako przemożna chęć czynienia dobra. Oba te zjawiska pokazują jak bardzo skrajne i dychotomiczne bywa zazwyczaj postrzeganie świata, zdarzeń, innych ludzi a także samego siebie oczami dorastających. Rygorizm odnosi się do „ujmowania powinności jako bezwzględnych, od których nie wolno odstępować” (Obuchowska, 2004, str. 182) i jest szczególnie nasilony w okresie przejścia z późnego dzieciństwa do wczesnej adolescencji (Gołąb, 1979). Adolescenci uwalniają się od rygoryzmu moralnego, – po pierwsze – im sytuacje i problemy do rozwiązania są bardziej złożone oraz – po drugie – kiedy są w stanie wykazać się większą elastycznością w swoim postępowaniu i myśleniu wynikającą z pojmowania relatywizmu zjawisk. Charakterystyczne dla idealizmu młodzieńczego są jego wymagania i wrażliwość. Adolescenci realizują idealistyczne działania pod warunkiem sprzyjającego otoczenia, które okazuje im szacunek i respektuje ich prawa do autonomii i niezależności. Im więcej

pozytywnych doświadczeń z tym związanych, tym chętniej młodzież buduje autonomię w postawach i przekonaniach.

Podsumowując, rozumowanie moralne wiąże się z rozumowaniem logicznym w przebiegu rozwoju poznawczego – posiadanie określonych umiejętności stanowi warunek konieczny, jednak nie wystarczający (Łobocki 2002). Światopogląd, przekonania, postawy i ogólna moralność formują się w relacji z innymi i do innych.

### **1.1.6. W stronę poczucia własnej tożsamości**

Na tle zmian poznawczych, u młodych adolescentów rozwija się metapoznanie – wiedza i świadomość posiadanych struktur, co wiąże się z większą refleksyjnością w stosunku do siebie i próbami określenia siebie. Celem młodego człowieka w tym okresie życia jest zatem – poprzez weryfikację wcześniejszych doświadczeń wyniesionych z poprzedniego okresu rozwojowego oraz intensywne poszukiwanie – próba odpowiedzi na pytanie „kim jestem” i „kim mogę być” oraz wierność sobie (Oleszkowicz, 1995). W dzieciństwie zbierane są informacje o funkcjonowaniu świata i rozwijana wiedza o samym sobie (Brzezińska, 2006). Na ich podstawie, w okresie późnego dzieciństwa tworzona jest mapa siebie i świata, która później, jak notatki, posłuży przy tworzeniu dzieła, którym jest ukształtowana tożsamość. Bez podjęcia licznych prób w celu odnalezienia odpowiedzi na postawione pytania, pełny proces kształtowania tożsamości jest niemożliwy do przeprowadzenia (Bardziejewska, 2004).

Po przemierzeniu wcześniejszych etapów psychospołecznego rozwoju, młody człowiek wchodzi w fazę wczesnego dorastania mniej lub bardziej (1) świadomy osobistych mocnych i słabych stron, (2) chętny do rozpoczęcia poszukiwania celu i kierunku swojego rozwoju i życia, (3) coraz bardziej autonomiczny w stosunku do osób, które są ważne w jego

życiu, a także (4) pewny siebie i innych oraz przekonany, że może skutecznie rozwiązywać zadania w tym końcowym etapie przygotowań do dorosłości (Archer, 1993).

## 1.2. Rozwój tożsamości

Kilka ostatnich dekad przyniosło duże zainteresowanie badawcze obszarem tożsamości i jej znaczenia dla ogólnego rozwoju psychicznego. Podkreśla się jej związki z wieloma aspektami funkcjonowania człowieka, jak np. dobrostanem (Karaś, Kłym, Ciecuch, 2013; Karaś, Ciecuch, Negru, Crocetti, 2014; Bauer, McAdams, Pals, 2008; Berzonsky, 2003; Berzonsky, Ciecuch, 2016) czy przystosowaniem (Luyckx i in. 2008b; Luyckx i in. 2011; Meeus, van de Schoot, Keijsers, Branje, 2012). Autorzy przedstawiają różne podejścia do badania tożsamości wynikające z różnych jej ujęć (por. McLean, Syed, 2015). Zróżnicowanie podejść i metod badawczych pokazuje, jak dynamicznym obszarem nauki stała się psychologia tożsamości w ostatnich dekadach, a zarazem jak ważnym dla całego funkcjonowania człowieka jest ten aspekt rozwoju.

Systematyczne ujęcie tożsamości rozumianej jako względnie stabilnej autoidentyfikacji jednostki i pozostawania w ciągłości z samym sobą pojawiło się w psychologii za sprawą Eriksona (1950/1997). Podstawowa definicja przez niego zaproponowana ujmuje tożsamość jako „coś więcej niż tylko sumę dziecięcych identyfikacji. Jest to nawarstwione doświadczenie zdolności ego do integrowania wszystkich identyfikacji z niestałością libido, z wrodzonymi uzdolnieniami oraz z szansami oferowanymi przez role społeczne.”(s. 272). Autor zwrócił uwagę na nabywaną poprzez doświadczenie wewnętrzną identyczność i ciągłość siebie budujące poczucie własnej tożsamości. W literaturze z obszaru psychologii tożsamości przyjmuje się, że względnie trwałe „poczucie bycia sobą pomimo zmian zachodzących w czasie” (Harwas-Napierała,

2007 s. 13), „poczucie ciągłości, wewnętrznej spójności i odrębności od innych ludzi” (Oleszkowicz, 2006, s. 89) to podstawowe elementy w pojmowaniu i definiowaniu konstruktów tożsamości (Pilarska, 2016). Klasyczna Eriksonowska teoria rozwoju psychospołecznego opiera się na tezie, że proces formowania poczucia tożsamości trwa przez całe życie, a krytyczny punkt osiąga w okresie dorastania.

Marcia (1980) badał empirycznie tezę o szczególnie intensywnych zmianach tożsamościowych u adolescentów w zaproponowanym przez siebie statusowym ujęciu tożsamości. Definiował on tożsamość jako „wewnętrzną, skonstruowaną przez samego siebie, dynamiczną organizację popędów, zdolności, przekonań i historii życia jednostki” (s.159). Autor zwrócił zatem szczególną uwagę na kwestię działania jednostki i jej aktywność w podmiotowym kształtowaniu tożsamości poprzez wyróżnienie procesu eksploracyjnego, służącego zbieraniu doświadczeń oraz procesu decyzyjnego, opierającego się na samodzielnym dokonywaniu wyborów. Krzyżując ze sobą wskazane procesy, Marcia (1966) wyróżnił cztery statusy, do których klasyfikował jednostki w zależności od tego, czy podejmowały poszukiwanie i/lub zaangażowanie czy też nie.

Statusy tożsamości to cztery możliwości rozstrzygnięcia kryzysu – są to cztery różne kategorie, do których można zaliczyć poszczególne jednostki na podstawie tego, jak kształtują swoje poczucie tożsamości. W toku jego kształtowania wyróżnia Marcia dwa podstawowe procesy: poszukiwanie oraz zaangażowanie. Poszukiwanie odnosi się do aktywnej eksploracji, rozważania i kwestionowania różnych alternatywnych wyborów tożsamościowych i służy temu, aby w kolejnym kroku świadomie podjąć zaangażowanie, czyli dokonać wyboru, podjąć decyzję i przyjąć na siebie zarówno bliskie, jak i dalekie tego konsekwencje (Ziółkowska, 1999). Obecność opisanych procesów lub jej brak określa to, jaki status tożsamości można przypisać danej osobie. Schemat relacji między procesami a statusami tożsamości przedstawia tabela 1.

Tabela 1

*Koncepcja statusów tożsamości Marcii (na podst.: Marcia, 1966)*

Status tożsamości	Poszukiwanie	Zaangażowanie
Tożsamość osiągnięta	obecne	obecne
Tożsamość moratoryjna	obecne	brak lub słabe
Tożsamość dyfuzyjna	brak lub słabe	brak
Tożsamość nadana	brak	obecne

Propozycja Marcii (1966) była jednym z pierwszych modeli, które operacjonalizowały teoretyczną propozycję Eriksona, a obecnie paradygmat ten stanowi najpowszechniejszy punkt wyjścia do badań nad formowaniem się poczucia tożsamości (Schwarz, 2001).

Oczywiście model statusów tożsamości nie jest podejściem jedynym. Obecnie, kiedy coraz powszechniejszy jest przedłużający się kryzys tożsamości (Arnett, 2000), badacze dość proponują również inne modele i perspektywy w celu uzyskania pełniejszego obrazu zjawiska. Młodszym, równoległe do statusowego istniejącym podejściem do kształtowania tożsamości, które również sporo czerpie także z rozważań Eriksona, jest podejście narracyjne zapoczątkowane przez McAdamsa (1985, za: McLean, Syed, 2015).

W podejściu narracyjnym życie człowieka porównywane jest do książki, w której spisana jest historia życia (*life-story*), a więc i tożsamość jest opisywana jako zinternalizowana opowieść o życiu spajająca ze sobą różne elementy biografii (McAdams, 2001). Kiedy dana osoba konstruuje spójną narrację swojego życia, wtedy jej tożsamość narracyjna jest uznawana za dojrzałą (Habermas, Bluck, 2000; McAdams, 2006). Zadaniem tożsamości w koncepcji McAdamsa jest zintegrowanie różnych elementów „ja” (Jeziński, 2010) i – jak pisze McAdams (2001) – dopiero w okresie późnej adolescencji i wchodzenia

w dorosłość „ludzie zaczynają układać swoje życie w definiujące ich opowiadania. To zinternalizowana i rozwijająca historia o sobie integruje «ja» synchronicznie i diachronicznie” (s. 102). Podejście do tożsamości w sposób w pełni narracyjny wymaga więc posiadania już pewnych elementów do połączenia i świadomości ich istnienia. Zanim adolescent się określi i osiągnie psychospołeczną samoświadomość, jest na etapie dopiero „zbierania” elementów układanki właśnie w procesie poszukiwania

Poszukiwanie stanowi kluczowy proces w okresie, kiedy adolescenti rozpoczynają kształtowanie tożsamości, a zgodnie z modelem Marcii (1966), poszukiwanie jest pierwszym i zarazem koniecznym warunkiem do uformowania tożsamości osiągniętej. Pomimo przyjęcia, że poszukiwanie stanowi proces inicjujący kształtowanie tożsamości, w literaturze brakuje propozycji teoretycznych i badań skupionych właśnie na początkach poszukiwania, na inicjacji tego procesu.

Niniejsza praca doktorska ma na celu próbę wypełnienia tej luki poprzez zbadanie dynamiki i uwarunkowań początków poszukiwania tożsamościowego. Cele szczegółowe, jakie praca realizuje, są zarówno teoretyczne, jak i empiryczne (tabela 2).

Tabela 2

*Cele szczegółowe dysertacji*

Rodzaj celu	Cel szczegółowy
Teoretyczny	1. Konceptualizacja poszukiwania tożsamościowego na granicy późnego dzieciństwa i wczesnego dorastania
Empiryczny	2. Opis dynamiki poszukiwania tożsamościowego w wyróżnionych domenach
	3. Opis uwarunkowań poszukiwania tożsamościowego

Rozdział 3 realizuje teoretyczny cel konceptualizacji poszukiwania w rozważanym okresie życia (cel nr 1), na podstawie przeglądu literatury dokonanego w rozdziale 2, natomiast cele nr 2 i 3, dotyczące jego dynamiki i uwarunkowań, zostały zrealizowane w rozdziałach prezentujących wyniki własnych badań empirycznych.

## ROZDZIAŁ 2:

### KONCEPTUALIZACJA TOŻSAMOŚCIOWEGO POSZUKIWANIA W ISTNIEJĄCYCH MODELACH ROZWOJU TOŻSAMOŚCI

#### 2.1. Kryzys czy poszukiwanie?

Poszukiwanie obecnie nazywane jest w anglojęzycznej literaturze terminem *exploration* (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008; Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers, 2006, Luyckx, i in. 2005; Luyckx, i in. 2008a). W polskiej literaturze ten termin jest tłumaczony jako eksploracja (por. Brzezińska, Piotrowski, 2010) lub właśnie – poszukiwanie (Karaś, Kłym, Wasilewska, Rusiak, Ciecuch, 2012). Czasem autorzy stosują te dwa określenia synonimicznie (Brygoła, 2016; Brzezińska, Piotrowski, 2016).

Pierwotnie jednak – nawiązując do psychospołecznej teorii rozwoju Eriksona – poszukiwanie określane było mianem *kryzysu* (*crisis*; Marcia, 1966). W rozumieniu Eriksona (1950/1997; 1959/2004; 1968), ów tożsamościowy kryzys nie jest tylko trudną sytuacją, niosącą ze sobą niebezpieczeństwa, ale również oznacza szansę i nowe możliwości (Muuss, 1996). Kryzys, dzięki swej podwójnej naturze, spełnia zatem również rolę rozwojową i twórczą (Oleszkowicz, 1995). Dlatego też operacjonalizując teoretyczną



propozycję Eriksona, Marcia (1966) na określenie rozważania owych alternatywnych wyborów użył właśnie pojęcia kryzys.

Określenie kryzys, mimo dość szerokiego znaczenia, jakie było mu przypisywane w teorii Eriksona (1959/2004) wiązało się jednak z negatywnymi konotacjami językowymi. Dlatego też Matteson (1977) zaproponował zastąpienie go określeniem *exploration*. Badacz sformułował tezę, że słowo *kryzys* używane przez Eriksona (1959/2004) i początkowo również przez Marcie (1966), niepotrzebnie przywołuje obraz dorastania jako okresu szczególnie trudnego, wypełnionego problemami i konfrontacjami. W związku z tym, to właśnie określenie *exploration* (poszukiwanie) zostało przez Mattesona (1977) uznane za bardziej opisowe i trafniej odnoszące się do tego konstruktów. Warto dodać, że ostatecznie również Marcia zgodził się z sugestiami Mattesona (1977) i uznał nazwę *exploration* jako lepiej oddającą istotę zaproponowanego przez siebie procesu (Marcia, 1980).

Proces poszukiwania polega na tym, że człowiek dąży do aktywnego podejmowania wyborów przemyślując, przeszukując i wypróbowując różne możliwości (Kroger, Marcia, 2011). Poszukiwanie obejmuje zatem podejmowanie orientacyjno-poszukiwawczych działań różnych ze względu na cel oraz wartości, jakimi motywowana jest jednostka (Brzezińska, Piotrowski, 2010), które w późniejszych etapach mają prowadzić do zaangażowania. Jako takie, poszukiwanie może być postrzegane jako podstawowy proces uruchamiający kształtowanie się tożsamości osiągniętej (Berman, Schwartz, Kurtines, Berman, 2001). W związku z tym, począwszy już od teoretycznych pism Eriksona (1950/1997; 1959/2004; 1968), przez prace empiryczne jego kontynuatorów (Berman i in., 2001; Marcia, 1966; Marcia, Archer, 1993) poszukiwanie było ukazywane jako centralny proces w okresie, kiedy jednostka zaczyna kształtowanie swojej tożsamości. Ten początek kształtowania się tożsamości, manifestujący się właśnie szerokim poszukiwaniem, jest ściśle związany z rosnącą autonomią (Weeks, Pasupathi, 2010),

rozważaniem własnej przyszłości jako niezależnej jednostki i budowaniem pierwszych romantycznych relacji (Furman, Shaffer, 1999). Wszystko to zostaje oparte na podstawie, jaką stanowi poczucie kompetencji, osiągnięte we wcześniejszych stadiach rozwojowych (Erikson, 1950/1997) i prowadzi do wzmocnienia siebie jako jednostki.

## 2.2 Różne rodzaje poszukiwania

Jak stwierdził Meeus (1996), model statusów tożsamości Marcii jest najważniejszą propozycją psychologii tożsamości, szczególnie jeśli mowa o kształtowaniu się tożsamości w okresie dorastania. Chociaż model ten był w użyciu przez dziesiątki lat, a opisane w nim procesy poszukiwania i zaangażowania zainspirowały wiele teoretycznych i empirycznych publikacji, nie był on wolny od krytyki. Badacze rozwijający paradygmat Marcii w swoich modelach modyfikowali go w kierunku propozycji bardziej precyzyjnych i dynamicznych, wyodrębniając na przykład podwymiary poszukiwania, różniące się od siebie jakościowo, które mogą następować na różnych etapach kształtowania poczucia tożsamości. Poniżej zostaną krótko omówione modele kształtowania się tożsamości, uwzględniające różne wymiary poszukiwania, wywodzące się z klasycznej propozycji Marcii (1966).

(1) Model Meeusa, Iedemy i Maassena (2002). Wymienieni autorzy proponują rozszerzenie koncepcji Marcii poprzez rozróżnienie dwóch jakościowo różnych rodzajów poszukiwania. Przyjmują poszukiwanie w ujęciu Marcii jako takie, które dotyczy rozważania różnych alternatyw przed wyborem i podjęciem decyzji; natomiast dodatkowo wyróżniają także poszukiwanie rozumiane jako zakres, w jakim młody człowiek myśli i zbiera informacje o swoich aktualnych, już podjętych zaangażowaniach – oraz w aktywny sposób je rewiduje.

(2) Pięciowymiarowy model formowania poczucia tożsamości Luyckxa i wsp. (Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers, 2006; Luyckx i in., 2008a). Jest to model, stanowiący integrację modelu Marcii z modyfikacją Bosmy, który zaproponował rozszerzenie wymiaru zaangażowania (Bosma, 1985, za: Luyckx i in., 2006; Luyckx i in. 2011) i opisanym wyżej modelem Meeusa z zespołem (Meeus, Iedema, Maassen, 2002), proponującym rozróżnienie podwymiarów w ramach poszukiwania. Podczas gdy Marcia położył nacisk głównie na powstawanie zaangażowania poprzez poszukiwanie alternatyw, późniejsze modele skupiły się na opisie utrzymywania podjętego już zaangażowania poprzez dogłębne poszukiwanie w jego obrębie i radzenie sobie z tym zaangażowaniem. Luyckx i współpracownicy (Luyckx i in., 2006, 2008a) uznali, że dwuwymiarowe ujęcie kształtowania tożsamości nie pozwala na dostatecznie precyzyjny opis, więc wysunęli tezę o konieczności przedstawienia bardziej rozbudowanego modelu opisującego strukturę tożsamości.

W konsekwencji Luyckx ze współpracownikami (Luyckx i in. 2006, 2008a) przedstawili zaangażowanie i poszukiwanie jako dwa uzupełniające się procesy, przy czym zarówno w zaangażowaniu jak i poszukiwaniu wyodrębniono dodatkowe podwymiary. Podejmowanie zaangażowania (*commitment making*) było rozpatrywane jako rzeczywiście dokonywane przez jednostkę wybory, jej decyzje, jakie podejmuje w istotnych kwestiach dotyczących osobistej przyszłości, natomiast identyfikacja z zaangażowaniem (*identification with commitment*) była określona jako stopień identyfikacji jednostki z własnymi wyborami oraz siła poczucia sprawczości. Poszukiwaniem szerokim (*exploration in breadth*) nazwano odkrywanie, dociekanie, zbieranie informacji o różnych alternatywach tożsamościowo ważnych wyborów, prowadzące w rezultacie do wytworzenia się zaangażowania. Poszukiwanie głębokie (*exploration in depth*) rozumiano jako zbieranie przez jednostkę jak najbardziej kompletnych informacji o jej bieżących wyborach. Piąty wymiar, za pomocą którego autorzy odróżnili adaptacyjne poszukiwanie szerokie i głębokie

od bardziej dysfunkcyjnego i bezrefleksyjnego poszukiwania, określono jako poszukiwanie ruminacyjne (*ruminative <maladaptive> exploration*) (Luyckx i in., 2008a). Warto dodać, że Słowińska i Oleszkowicz (2015) zaproponowały modyfikację modelu Luyckxa, postulując, że zarówno poszukiwanie szerokie, jak i głębokie może przyjmować formę refleksyjną lub ruminacyjną – bez względu na to, w jakim obszarze poszukiwanie się odbywa.

Otrzymane wyniki badań wskazują na występowanie różnic w związkach obu adaptacyjnych wymiarów poszukiwania z takimi zmiennymi jak przystosowanie szkolne (pozytywna korelacja z poszukiwaniem głębokim), zażywanie substancji psychoaktywnych (ujemny związek z poszukiwaniem głębokim) czy symptomy depresyjne (dodatni związek z poszukiwaniem szerokim) (Luyckx i in., 2006).

(3) Model trzech wymiarów kształtowania poczucia tożsamości Crocetti i wsp. (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008). W tym modelu skupiono się głównie na podejmowanym zaangażowaniu i nie poświęcono poszukiwaniu tyle uwagi, co we wcześniej opisywanym modelu pięciowymiarowym. Crocetti i in. (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008) wyróżnili zaangażowanie, głębokie poszukiwanie i rewizję zaangażowania. Wymiar zaangażowania odnosi się do decyzji podejmowanych w obszarach istotnych tożsamościowo, a także zakresu, w jakim jednostka jest pewna trafności swojego wyboru i identyfikuje się z nim. Głębokie poszukiwanie odnosi się do aktywnego rozważania zaangażowań, zastanawiania się nad swoimi wyborami, poszukiwania nowych informacji na ich temat. Wymiar ten, zgodnie z postulatem Meeusa (1996) oraz zasadnością rozbicia poszukiwania na szerokie i głębokie wykazaną przez Luyckxa i in. (2006), pozwala na obserwację poszukiwania także po zaangażowaniu. Rewizja zaangażowania to porównania dokonywane pomiędzy bieżącymi obszarami zaangażowania a innymi możliwościami, gdy te podjęte

zaangażowania nie są już satysfakcjonujące. Jest to także wysiłek jednostki, aby zmienić obecne zaangażowania – stanowi więc problemowy i kryzysogeny aspekt formowania się poczucia tożsamości.

Tabela 3 przedstawia podsumowanie wyróżnionych różnych ujęć i aspektów poszukiwania.

Tabela 3

*Zestawienie procesów/wymiarów poszukiwania obecnych w różnych modelach kształtowania poczucia tożsamości*

Autorzy modelu teoretycznego	Procesy/ wymiary	Opis
Marcia (1966)	Poszukiwanie	Aktywna eksploracja dostępnych w otoczeniu możliwości, rozpoznawanie panujących w otoczeniu relacji i przegląd dostępnych zasobów
Meeus Iedema, Maassen (2002)	Poszukiwanie przed zaangażowaniem	Rozważania różnych alternatyw przed wyborem lub podjęciem decyzji
	Poszukiwanie w obrębie zaangażowania	Zbieranie informacji o swoich aktualnych zaangażowaniach w sposób aktywny
Luyckx i in. (2008a)	Poszukiwanie szerokie	Odkrywanie, dociekanie, zbieranie informacji o różnych tożsamościowych alternatywach
	Poszukiwanie głębokie	Zbieranie przez jednostkę jak najbardziej kompletnej informacji o jej bieżących wyborach
	Poszukiwanie ruminacyjne	Dysfunkcyjny typ poszukiwania, związany z negatywnymi aspektami funkcjonowania psychologicznego; charakteryzuje się przeżywaniem negatywnych emocji
Crocetti, Rubini, Meeus (2008)	Poszukiwanie głębokie	Wymiar aktywnego rozważania podjętego zaangażowania, zastanawianie się nad swoimi wyborami, poszukiwanie nowych informacji i na temat bieżących zaangażowań

Przedstawione modele kształtowania tożsamości – obecne w literaturze i powszechnie stosowane – bez wątpienia wniosły ogromną wartość do obszaru badań nad tożsamością. Z punktu widzenia niniejszej pracy, czyli tematyki początków poszukiwania, warto zwrócić uwagę na dwie kwestie, będące swego rodzaju ograniczeniami modeli. Pierwsza z nich to koncentracja na formalnych, a nie treściowych aspektach procesu kształtowania tożsamości, a druga z nich to problemy z zastosowaniem tych modeli do badania początków poszukiwania ze względu na to, że obejmują one cały cykl kształtowania tożsamości, prowadzący do pełnego zaangażowania, zatem właściwy raczej dla późnej adolescencji i wczesnej dorosłości.

Marcia (1966) opisując kształtowanie poczucia tożsamości kilka dekad temu skupiał się na obszarach wówczas istotnych tożsamościowo – wybór zawodu, przekonania religijne i światopoglądowe, kwestie związane z rodziną i karierą. W modelu Crocetti, Rubini i Meeusa (2008) została podkreślona waga badania różnych obszarów tożsamości, nie tylko tych zaproponowanych przez Marcie. Budowa stworzonego w obrębie tego modelu narzędzia *Utrecht-Management of Identity Commitment Scale* (U-MICS, Crocetti, Rubini, Meeus, 2008) umożliwia badanie wymienionych trzech wymiarów w różnych sferach życia. Traktując model Crocetti, Rubini i Meeusa (2008) za punkt wyjścia, Karaś i Ciecuch (2015) kontynuują badania tożsamości proponując konkretne sfery wyłonione na podstawie badań jakościowych osób w okresie stającej się dorosłości.

Luyckx i in. (2006, 2008a) rozbili poszukiwanie na kilka wymiarów i wyróżnili poszukiwanie szerokie, czyli to początkowe rozważanie wielu dostępnych alternatyw, jeszcze przed podjęciem zaangażowania (patrz tabela 3). Jednak pomimo opisanego w modelu jako uniwersalnego, szerokiego poszukiwania, nie ograniczającego się do konkretnych – jak u Marcii – domen, w stworzonej przez nich operacjonalizacji

(kwestionariuszu) stwierdzenia mające mierzyć poszukiwanie odnoszą się jedynie do sfery ogólnych planów na przyszłość.

Sfery w jakich pojawia się szerokie poszukiwanie tożsamościowe, nie zostały w pełni rozpoznane i opisane w żadnym z dotychczasowych modeli. Brak takiego katalogu obszarów, w których adolescenti rozpoczynają poszukiwanie stanowi istotną lukę w badaniach nad kształtowaniem się tożsamości. Wyróżnienie konkretnych sfer, w których poprzez podjęcie poszukiwania manifestowany jest kryzys tożsamości pozwoliłoby na bardziej precyzyjny opis procesu kształtowania tożsamości.

Drugi problem to niedostosowanie istniejących modeli do badania początków procesu kształtowania tożsamości. Jest to kwestia ściśle związana z pierwszym ograniczeniem: poszukiwanie szerokie jest tym wymiarem, który najsilniej splata się z treścią i odbywa się w konkretnych domenach. Modele opisujące początki kształtowania się tożsamości nie mogą koncentrować się jedynie na różnych wymiarach poszukiwania, ale muszą oferować ich katalog, aby owo poszukiwanie badać w konkretnym kontekście. Próba przezwyciężenia obu ograniczeń została podjęta w zaproponowanym przez Kłym i Cieciucha (2015) modelu domen tożsamościowego poszukiwania szerokiego u progu wczesnej adolescencji.

## ROZDZIAŁ 3:

### SFERY TOŻSAMOŚCIOWEGO POSZUKIWANIA

#### 3.1. Treściowe aspekty kształtowania tożsamości

Próbę rozwiązania pierwszego z opisanych wyżej problemów, tj. rozpatrywania kwestii tożsamości jedynie w kilku przyjętych sferach, podjęli już wcześniej Karaś (2015) oraz Karaś i Ciecuch (2015, 2018). Przeprowadzili badania jakościowe zadając młodym dorosłym otwarte pytanie o to, jakie sfery życia są istotne dla kształtowania ich tożsamości. W kolejnym kroku, odpowiedzi, których udzielili badani, zostały zaklasyfikowane przez sędziów kompetentnych do kilku kategorii.

Takie empiryczne podejście przyniosło w rezultacie propozycję 8 obszarów/domen kształtowania tożsamości w okresie stającej się dorosłości (Karaś, 2015): *cechy charakteru* (charakterystyki osobowościowe uznane przez badanych za kluczowe dla odpowiedzi na tożsamościowe pytanie), *doświadczenia z przeszłości* (które mają znaczenie dla tożsamości jednostki), *relacje rodzinne, relacje ze znajomymi i przyjaciółmi* (najważniejsze relacje i bliskie związki z rodziną pochodzenia i obecną rodziną, a także z innymi osobami z otoczenia jednostki ważne dla odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?”), *światopogląd* (zestaw najważniejszych życiowych przekonań jednostki), *zainteresowania i pasje* (zestaw najważniejszych zainteresowań/ hobby), *cele i plany na przyszłość* (sfera odnosząca się do



powziętych przez człowieka planów i postawionych celów), *praca* (sfera bieżącej aktywności zawodowej). Dodatkowo, Karaś i Ciecuch zweryfikowali model ośmiu wyróżnionych domen w badaniach z użyciem narzędzia W- MICS (*Warsaw Management of Identity Commitment Scale*) wzorowanego na kwestionariuszu U-MICS (*Utrecht-Management of Identity Commitments Scale*), stworzonym na podstawie trójwymiarowego modelu kształtowania tożsamości zaproponowanego przez Crocetti, Rubini i Meeusa (2008).

Domeny wymienione w powyższym akapicie zostały przytoczone w kolejności zgodnej z częstotliwością z jaką były używane przez badanych, tak więc badani stosunkowo najrzadziej udzielali odpowiedzi odnoszących się do domeny praca. Z kolei odpowiedzi związanych ze sferą edukacyjną były tak nieliczne, że nawet nie utworzyły osobnej kategorii, co tym bardziej potwierdza tezę przyjętą przez Karaś (2015), że katalog sfer powszechnie uznawanych za najistotniejsze dla kształtowania tożsamości, wywiedziony z klasycznych prac Marcii (1980), jest co najmniej niewystarczający.

Karaś i Ciecuch (Karaś, 2015; Karaś, Ciecuch, 2015; 2018) w swoich badaniach skupili się na okresie wschodzącej dorosłości, czyli etapie życia późniejszym od adolescencji, w którym główny nacisk kładzie się na zaangażowanie. Przedstawiona przez nich propozycja, choć niosąca wiele nowych informacji odnośnie treści tożsamości, silnie wiąże się z określonym etapem życia, tj. wschodzącą dorosłością oraz dorosłością.

### **3.2. Katalog domen tożsamościowego poszukiwania na progu dorastania**

Próbę odpowiedzi na pytania dotyczące treściowych aspektów kształtowania tożsamości w okresie wczesnej adolescencji stanowi model, opisany w pracy Kłym i Ciecucha (2015). Autorzy przyjęli definicję poszukiwania szerokiego za Luyckxem

i współpracownikami (2008a). Jest to zatem w ich ujęciu odkrywanie, dociekanie, zbieranie informacji o różnych alternatywach i możliwych opcjach wyboru w istotnych tożsamościowo obszarach.

Na podstawie przeglądu literatury Kłym i Ciecuch (2015) wyróżnili 12 domen, w których tak zdefiniowane poszukiwanie szerokie może pojawić się w okresie wczesnej adolescencji. Autorzy przyjrzeni się tym sferom funkcjonowania, które przez badaczy okresu dorastania były wskazywane jako szczególnie istotne dla postrzegania samego siebie na danym etapie rozwoju. Katalog obejmuje szeroki zakres i zawiera zarówno aspekty odnoszące się do sfery poznawczej, jak i behawioralnej. Wyróżnione przez badaczy domeny to: czas wolny, wygląd fizyczny, rodzina pochodzenia, praca, relacje chłopak-dziewczyna, formowanie własnego zdania, postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia, autorefleksja, przyszłość, przyszła rodzina, światopogląd, stosunek do zasad. Wszystkie wyróżnione domeny zostały opisane poniżej.

*Wygląd fizyczny.* Poszukiwanie dotyczy wzrastającego znaczenia, jakie młody człowiek przypisuje swojej fizyczności. Przejawia się większym niż wcześniej zwracaniem uwagi na wygląd zarówno swój, jak i innych. Jest to rozmyślanie na temat tego, jak się wygląda oraz szukanie swojego własnego stylu (por. Brinthaupt, Lipka, 2002).

*Czas wolny.* Poszukiwanie dotyczy różnych możliwości dotyczących dodatkowych zajęć, zatem wszelkich aktywności, które nastolatek podejmuje lub chciałby podjąć w swoim wolnym czasie. Celem tych działań jest znalezienie swoich zainteresowań i pasji, a także odkrycie swoich mocnych stron, także dzięki poznaniu tych słabych (por. Erikson, 1968).

*Rodzina pochodzenia.* Poszukiwanie w tej domenie przejawia się w postaci refleksji związanych z rodziną pochodzenia oraz panującymi w niej relacjami. Poza bardziej analitycznym niż we wcześniejszych latach życia spojrzeniem na funkcjonowanie własnej rodziny, jest to również rozważanie czy pasuje się do niej i czy jest się podobnym do innych

jej członków oraz porównywanie własnej rodziny z rodzinami rówieśników (por. McKinney, Renk, 2011).

*Praca.* Poszukiwanie dotyczy zaczynających się pojawiać refleksji nastolatka na temat sfery zawodowej oraz rozważań na temat podjęcia wyborów zawodowych. Obejmuje rozważania na temat tego, co nastolatek chce robić w dorosłym życiu, jaką pracę chciałby podjąć - wszelkie jego pomysły na zawód, który byłby dla niego najbardziej odpowiedni w przyszłości (por. Marcia, 1966).

*Relacje chłopak-dziewczyna.* Poszukiwanie w tej domenie polega na wzrastającym zainteresowaniu nastolatka romantycznymi relacjami oraz większym niż we wcześniejszych etapach rozwojowych zwracaniu uwagi na płęć przeciwną. Odnosi się również do myślenia o tym, jaka osoba byłaby dla nastolatka najlepsza w roli partnera, a także jakiego rodzaju związek nastolatek chciałby z tą osobą stworzyć (por. Conolly, Craig, Goldberg, Pepler, 1999; Furman, Shaffer, 1999).

*Formowanie własnego zdania.* Poszukiwanie w obszarze formowania własnego zdania manifestowane jest w postaci przybierającej na sile w okresie dorastania potrzeby autonomii w sferze decyzyjności. Poszukiwanie przejawia się próbami sformułowania własnego zdania – także niezgodnego z poglądami innych. Jest to zatem formowanie własnych poglądów, związane z przyjmowaniem lub odrzucaniem przekonań rodziców (por. Duckett, Raffaelli, Richards, 1989).

*Postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia.* Poszukiwanie dotyczy przechodzenia z jednego etapu rozwojowego na inny ze ściśle współwystępującym poczuciem „wyrastania” z dzieciństwa i przechodzenia w nową – jakościowo inną – fazę własnego życia. Poszukiwanie w tym obszarze wiąże się z poczuciem, że nie jest się już dzieckiem i jednoczesnym odczuwaniem dyskomfortu przez nastolatka w sytuacjach, gdy inni (szczególnie rodzice) traktują go jak dziecko (por. Brinthaupt, Lipka, 2002).

*Autorefleksja.* Poszukiwanie w tej domenie polega na podejmowaniu refleksji na swój własny temat. Przejawia się zadawaniem sobie pytań na temat tego kim się jest. Jest to również odczuwanie potrzeby odkrywania nowych rzeczy o sobie i poznawania samego siebie (por. Brinthaupt, Lipka, 2002).

*Przyszłość.* Poszukiwanie w tej domenie obejmuje rozważanie różnych kierunków, które nastolatek może podjąć w życiu; zastanawianie się nad tym, jak chciałby żyć, dopełnione rozmyślaniami na temat tego, jakie cele są dla niego ważne i jaki styl życia odpowiadałby mu w przyszłości. (por. Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers, 2006; Luyckx i in., 2008a).

*Przyszła rodzina.* Jest to odrębna domena od wcześniej opisywanej rodziny pochodzenia i skupia się nie na istniejących relacjach, ale na tych, które nastolatek chciałby zbudować w rodzinie, którą sam stworzy w przyszłości. Poszukiwanie w tej domenie przejawia się w wyobrażaniu sobie swojej przyszłej rodziny, relacji, jakie będą panowały między jej członkami i sposobu, w jaki ta rodzina będzie funkcjonować (por. Furman, Shaffer, 1999).

*Światopogląd.* Poszukiwanie w tej domenie obejmuje rozpatrywanie różnych systemów wartości. Przejawia się szukaniem informacji na ich temat, porównywaniem ich ze sobą i rozważaniem dostępnych alternatyw. Są to również refleksje pozwalające nastolatkowi uzasadnić i umocnić jego przekonania, a także wątpliwości związane z wiarą (por. Boyes, Chandler, 1992; Erikson, 1950/1997).

*Stosunek do zasad.* Poszukiwanie przejawia się w rozważaniu czy wszystkie panujące reguły, nakazy i zakazy są potrzebne i czy mają sens. Poszukiwanie nastolatka w tym obszarze przejawia się także zastanawianiem się nad tym, co by się stało, gdyby się on tych ustalonych zasad nie trzymał (por. Krettenauer, Colasante, Buchmann, Malti, 2014; Magnusson, Stattin, Allen, 1985; Zhang, Arvey, 2009).

### 3.2.1. Weryfikacja empiryczna

Do pomiaru poszukiwania w dwunastu wyróżnionych obszarach został skonstruowany *Kwestionariusz wczesnego poszukiwania tożsamościowego (Early Identity Exploration Scale, EIES; Kłym, Ciecuch, 2015)*, który przyjmuje formę kwestionariusza portretowego. Kwestionariusz znajduje się w Załączniku 1. Zestaw klasycznych itemów dla każdej ze skal został poprzedzony krótkim opisem dwóch osób różniących się od siebie w odniesieniu do tego co robią, czują i myślą w danej sferze. Zadaniem badanego jest przeczytanie opisów tych osób, z których jedna w danej dziedzinie poszukuje, a druga nie poszukuje, a następnie ustosunkowanie się do twierdzeń na swój temat, opisujących podobieństwo do jednej lub drugiej osoby. Zastosowanie takiej formy narzędzia umożliwia osobom badanym lepsze zrozumienie stwierdzeń, porównanie się do osób opisanych w kwestionariuszu i ułatwia autorefleksję.

EIES umożliwia pomiar poszukiwania w 12 istotnych tożsamościowo domenach w okresie wczesnej adolescencji: wygląd fizyczny, czas wolny, rodzina pochodzenia, praca, relacje chłopak-dziewczyna, formowanie własnego zdania, postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia, autorefleksja, przyszłość, przyszła rodzina, światopogląd, stosunek do zasad. Badani ustosunkowują się do pozycji kwestionariuszowych na 5-stopniowej skali Likerta, określając częstotliwość poszczególnych aktywności – od *bardzo rzadko lub nigdy* do *bardzo często lub zawsze*.

**Szczegółowe dane modelu pomiarowego.**<sup>1</sup> Wskaźniki rzetelności alfa Cronbacha dla skal wahały się od 0,62 do 0,91. Wszystkie współczynniki są przedstawione po przekątnej w tabeli 4 poniżej.

---

<sup>1</sup> Podrozdział „Szczegółowe dane modelu pomiarowego” zawiera wyniki opublikowane w artykule *The Early Identity Exploration Scale—a measure of initial exploration in breadth during early adolescence* (Kłym, Ciecuch, 2015). Wyniki te zostały opisane przez Marię Kłym-Guba.

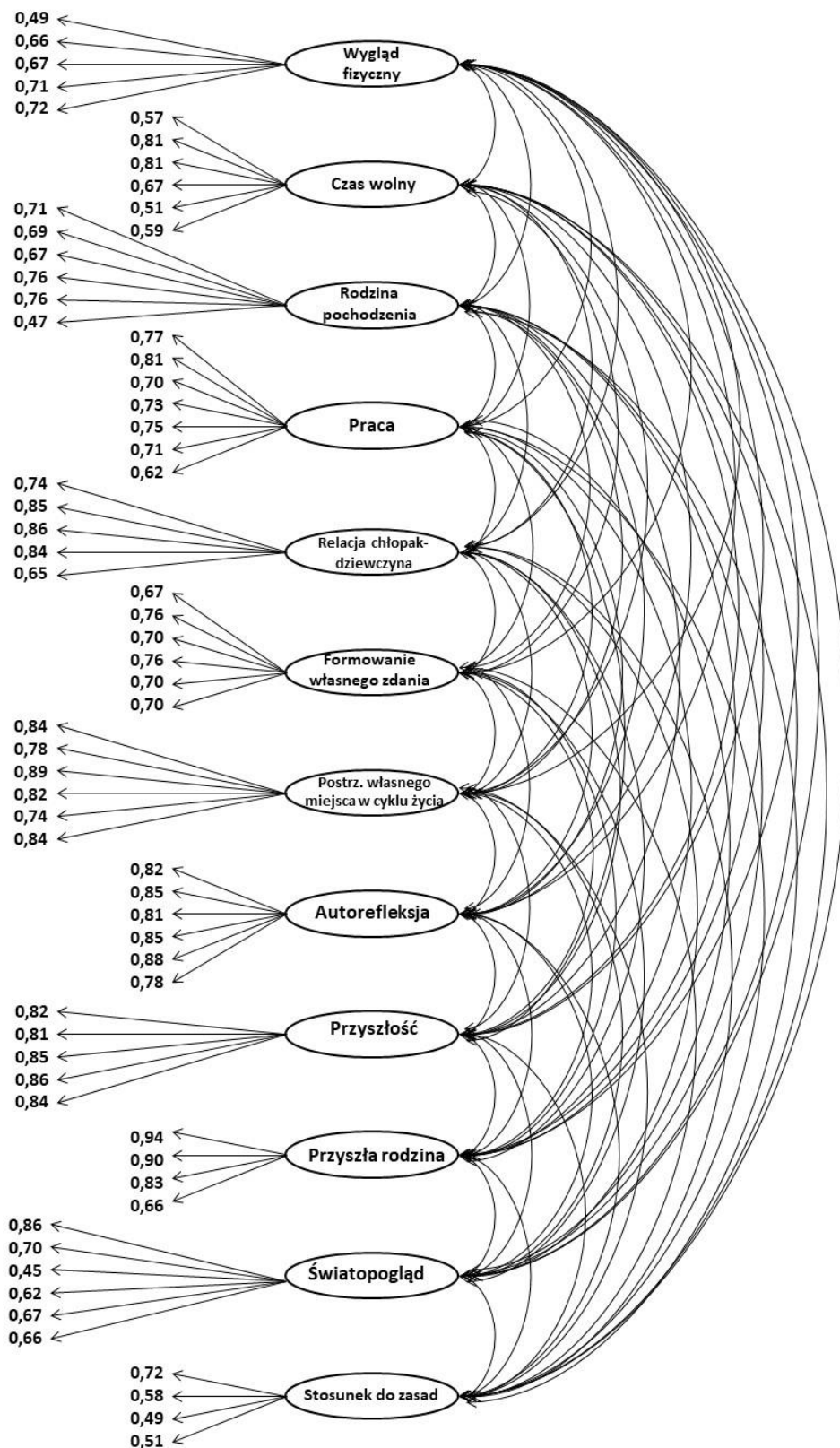
Tabela 4

Korelacje między zmiennymi mierzonymi przez EIES (korelacje między zmiennymi obserwowalnymi są powyżej przekątnej, korelacje między zmiennymi latentnymi są poniżej przekątnej) oraz alfa Cronbacha po przekątnej (pogrubione)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
(1) Wygląd fizyczny	<b>0,73</b>	0,44**	0,45**	0,37**	0,35**	0,30**	0,15**	0,48**	0,33**	0,35**	0,33**	0,26**
(2) Czas wolny	0,58***	<b>0,79</b>	0,31**	0,52**	0,18**	0,19**	0,04	0,44**	0,42**	0,34**	0,40**	0,15**
(3) Rodzina pochodzenia	0,58***	0,40***	<b>0,79</b>	0,37**	0,23**	0,42**	0,17**	0,52**	0,32**	0,36**	0,36**	0,37**
(4) Praca	0,47***	0,64***	0,46***	<b>0,85</b>	0,26**	0,24**	0,22**	0,50**	0,63**	0,49**	0,43**	0,27**
(5) Relacje chłopak-dziewczyna	0,43***	0,23***	0,26***	0,29***	<b>0,85</b>	0,28**	0,40**	0,36**	0,27**	0,44**	0,28**	0,30**
(6) Formowanie własnego zdania	0,37***	0,24***	0,52***	0,28***	0,32***	<b>0,83</b>	0,54**	0,43**	0,34**	0,25**	0,29**	0,52**
(7) Postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia	0,18**	0,07	0,20***	0,26***	0,46***	0,62***	<b>0,89</b>	0,27**	0,31**	0,30**	0,19**	0,35**
(8) Autorefleksja	0,60***	0,54***	0,62***	0,59***	0,40***	0,49***	0,31***	<b>0,91</b>	0,62**	0,55**	0,58**	0,41**
(9) Przyszłość	0,41***	0,51***	0,38***	0,72***	0,32***	0,40***	0,35***	0,69***	<b>0,90</b>	0,48**	0,50**	0,30**
(10) Przyszła rodzina	0,44***	0,41***	0,42***	0,57***	0,48***	0,29***	0,35***	0,61***	0,55***	<b>0,85</b>	0,48**	0,36**
(11) Światopogląd	0,45***	0,53***	0,47***	0,55***	0,33***	0,37***	0,23***	0,72***	0,63***	0,56***	<b>0,78</b>	0,37**
(12) Stosunek do zasad	0,37***	0,24***	0,54***	0,35***	0,40***	0,72***	0,46***	0,56***	0,42***	0,48***	0,53***	<b>0,62</b>

Adnotacja. \* $p < ,05$ . \*\* $p < ,01$ . \*\*\* $p < ,001$

Uzyskano następujące wskaźniki dopasowania modelu pomiarowego z 12 zmiennymi latentnymi oraz 66 itemami: CFI = 0,933, RMSEA = 0,042, 90% CI [0,040; 0,045],  $\chi^2 = 3660,2$ , df = 2013. Model pomiarowy EIES z ładunkami czynnikowymi dla wszystkich pozycji w każdej skali przedstawiono na rysunku 1. Wszystkie modele odpowiadają standardowym kryteriom (RMSEA < 0,08 CFI > 0,90) i dlatego mogą zostać zaakceptowane.



Rysunek 1. Konfirmacyjna analiza czynnikowa Kwestionariusza EIES. Korelacje między zmiennymi latentnymi znajdują się tabeli 4.



Według CFA, skale były rozróżnialne. Jednak większość z nich była znacząco i zasadniczo wzajemnie skorelowana (patrz tabela 4). Zrodziło to pytanie, czy skale skupiają się w czynnikach wyższego rzędu.

Odpowiedzi dostarczyła dodatkowa analiza struktury sfer poszukiwania. Przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową (*Exploratory Factor Analysis*, EFA) na 12 skalach. Okazało się, że 12 wyodrębnionych sfer poszukiwania można pogrupować w czynniki wyższego rzędu. Na podstawie wartości własnych ( $> 1$ ) wyodrębniono dwa czynniki. Pierwszy z nich wyjaśnił 41,8% wariancji, a drugi czynnik 12,0% wariancji. Tabela 5 przedstawia ładunki skal na czynniki otrzymane w EFA, poza ładunkami poniżej 0,40, które zostały w tabeli pominięte.

Tabela 5

*Ładunki czynnikowe skal EIES na czynniki uzyskane w eksploracyjnej analizie czynnikowej*

	Czynnik	
	1	2
Praca	0,71	
Autorefleksja	0,71	
Przyszłość	0,67	
Czas wolny	0,66	
Światopogląd	0,61	
Przyszła rodzina	0,59	
Wygląd fizyczny	0,53	
Rodzina pochodzenia	0,47	
Formowanie własnego zdania		0,74
Postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia		0,67
Stosunek do zasad		0,58
Relacje chłopak-dziewczyna		0,42

*Adnotacja.* Ładunki poniżej 0,40 zostały pominięte

**Podsumowanie analiz czynnikowych.** Przeprowadzone eksploracyjna oraz confirmacyjna analiza czynnikowa potwierdziły rozróżnialność obszarów oraz zasadność ich rozłącznego traktowania. Poszukiwanie we wskazanych 12 domenach jest zatem od siebie względnie niezależne, ale – czego dowiodły korelacje między zmiennymi latentnymi w confirmacyjnej analizie czynnikowej oraz eksploracyjna analiza czynnikowa na skalach – możliwe jest wyróżnienie dwóch czynników wyższego rzędu, które grupują 12 domen poszukiwania. Pierwszy czynnik obejmuje następujące domeny: czas wolny, wygląd fizyczny, rodzina, praca, autorefleksja, przyszłość, przyszła rodzina oraz światopogląd i może on być powiązany z socjalizacyjnym aspektem tożsamościowego poszukiwania. Czynnik drugi grupuje domeny, w których poszukiwanie wiąże się szczególnie z autonomią

i indywidualizacją – te domeny to: relacje chłopak-dziewczyna, formowanie własnego zdania, postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia oraz stosunek do zasad. Poszukiwanie w obrębie domen zgrupowanych przez czynnik drugi można opisać jako poszukiwanie buntownicze, kontestujące i dążące do zmiany.

## **ROZDZIAŁ 4:**

### **UWARUNKOWANIA ROZWOJU TOŻSAMOŚCI**

To, czy i w jaki sposób dana osoba kształtuje swoją tożsamość, jest problemem złożonym i zależy od szeregu czynników. Znaczenie ma zarówno wewnętrzne wyposażenie jednostki, takie jak np. określone cechy osobowości, a także sprzyjające okoliczności zewnętrzne, np. wsparcie społeczne (Hewlett, 2013). Formowanie tożsamości jest procesem bardzo wymagającym i głównym realizatorem tych wymagań jest sam adolescent, jako architekt i aranżer nabierającej indywidualnych kształtów tożsamości. Jednak jego działalność – budowanie poczucia niezależności i odrębności – odbywa się w określonym kontekście i na określonym tle, od którego adolescent nie jest w stanie całkowicie się odseparować. Sprzyjające najbliższe otoczenie może skutecznie wzmacniać adolescenta w jego rozwoju, wspierając go w poszukiwaniu elementów odpowiednich do budowanej przez niego konstrukcji, oraz pomagając spajać je w całość.

#### **4.1. Cechy osobowości a kształtowanie tożsamości**

Osobowość stanowi jeden z najważniejszych czynników warunkujących różnice indywidualne w kształtowaniu tożsamości (Luyckx, Teppers, Klimstra, Rassart, 2014).

Cechy leżące u podstaw „ja” danej jednostki zdają się przewidywać to, w jaki sposób będzie ona formować swoją tożsamość. Zmienne z różnych modeli kształtowania tożsamości związane z zaangażowaniem istotnie wiążą się ze wszystkimi pięcioma cechami osobowości z modelu Wielkiej Piątki (Klimstra i in., 2012; 2013; Luyckx i in. 2012; 2014; Topolewska-Siedzik, Ciecuch, 2018).

Szczególne znaczenie dla wyjaśnienia także eksploracyjnych wymiarów tożsamości mają cechy: otwartość na doświadczenie, sumienność i ekstrawersja (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Klimstra i in. 2012; Luyckx i in. 2014; Topolewska-Siedzik, Ciecuch, Strus, 2018). Wysoki poziom otwartości na doświadczenie wiąże się z podejmowaniem aktywności w obrębie poszukiwania zarówno szerokiego, jak i głębokiego (Luyckx i in. 2014). Sumienność i ekstrawersja, jako cechy wiążące umiejętności dobrego planowania i organizacji oraz skupienie na działaniu, są w literaturze przyjmowane jako istotne predyktory podejmowania refleksyjnego poszukiwania (Luyckx i in., 2014). Dodatkowo, w przypadku otwartości na doświadczenia wykazano, że chociaż przynosi ona korzyści zarówno dla poszukiwania szerokiego, jak i głębokiego, jednak poszukiwanie szerokie było spowodowane większą niepewnością niż poszukiwanie głębokie. Badacze wiążą tę różnicę z wyższym poziomem neurotyczności u osób, które intensywniej poszukują szeroko niż głęboko (Luyckx, Soenens, Goossens, 2006; Klimstra i in., 2012).

Informacyjny styl kształtowania tożsamości z modelu Berzonsky’ego (1989), charakteryzujący się wysokim poziomem zaangażowania i silnym poszukiwaniem, dodatkowo wiązał się z ekstrawersją, sumiennością, ugodowością i otwartością. Dla stylu normatywnego (wysoki poziom zaangażowania z niskim poszukiwaniem) wykazano podobne związki z jedną tylko różnicą, a mianowicie ujemną korelacją z otwartością (Dollinger 1995). Otrzymane związki zwracają uwagę na możliwą zależność pomiędzy otwartością na doświadczenie a podejmowanym poszukiwaniem.

Jako predyktor kształtowania tożsamości, osobowość jest dość dobrze opisana w literaturze odnoszącej się do okresów późnej adolescencji, stającej się dorosłości oraz dorosłości. Jak do tej pory, niewiele jest badań rozpatrujących problematykę relacji łączących tożsamość z cechami osobowości w okresie wczesnej adolescencji. Związki zachodzące pomiędzy trybami formowania tożsamości (wyróżnionymi w ujęciu integrującym istniejące modele kształtowania tożsamości) a cechami i czynnikami wyższego rzędu osobowości u wczesnych i średnich adolescentów zostały systematycznie opisane przez Topolewską-Siedzik i Ciecucha (2018). Autorzy skupili się jednak na nieco późniejszych etapach rozwojowych i dalszych niż sama inicjacja etapach kształtowania tożsamości.

W badaniach Crocetti, Rubini i Meeusa (2008) weryfikowano relacje cechy osobowości-tożsamość w grupie badanej obejmującej także młodszych uczestników (od 10 r.ż.). Jednak tutaj także model zastosowany przez badaczy skupia się wokół zaangażowania i jego osobowościowych uwarunkowań, przez co nie dostarcza informacji odnośnie związków poszukiwania z osobowością u wczesnych adolescentów. Ta kwestia zostanie podjęta w badaniach własnych przeprowadzonych w ramach niniejszej pracy doktorskiej.

## **4.2. Kontekst rodzinny a tożsamość**

Badacze (Grotevant, 1987; Kerpelman i in. 1997) zwrócili uwagę na to, jak istotna w budowaniu poczucia tożsamości jest informacja zwrotna od innych. Opisali oni poszukiwanie tożsamości jako zachowanie mające na celu zdobycie informacji o sobie i swoim środowisku, które pozwala na podjęcie ważnej życiowo decyzji. Kształtowanie tożsamości przedstawiono jako system samoregulacji, który kieruje uwagę w wybranym

kierunku, filtruje i przetwarza informacje, zarządza wrażeniami oraz wybiera odpowiednie zachowania (Adams, Marshall, 1996). Formowanie tożsamości to proces interakcji osoba-kontekst opierający się na równowadze między człowiekiem a innymi, którzy go otaczają (Beyers, Goossens, 2008). Dodatkowo Adams i Marshall (1996) definiują tożsamość jako społeczno-psychologiczny konstrukt odzwierciedlający wpływy społeczne poprzez procesy naśladowania i identyfikacji oraz aktywne kształtowanie siebie poprzez tworzenie tego, co istotne dla jednostki i innych. Pomiędzy jednostkami istnieje twórcze napięcie, oddziaływanie pomiędzy potrzebą utrzymania relacji z innymi oraz potrzebą jednostki do stworzenia odrębnego siebie. To poczucie odrębności, samodzielności może zostać zbudowane jedynie w kontekście stosunków z innymi, ale jednocześnie, człowiek musi wykonać krok poza granice tych relacji i stworzyć swoje własne niepowtarzalne znaczenie (Adams, Marshall, 1996). Już Erikson doceniał wagę kontekstu dla procesu kształtowania tożsamości. Postrzegał rozwój tożsamości jako wzajemną relację pomiędzy jednostką a kontekstem – jako proces rozpoznawania i bycia rozpoznawanym przez tych, którzy są dla jednostki znaczący (Kroger, 2004).

Adoleścenci aktywnie kształtują poczucie tożsamości poprzez społeczne procesy naśladowania i identyfikacji (Adams i Marshall, 1996). Relacja dziecka z rodzicami jest jednym ze szczególnie znaczących kontekstów społecznych. Kontekst rodzinny adolescenta, ze szczególnym skupieniem na jego ocenie postaw rodzicielskich przyjmuje się za zewnętrzne, środowiskowe uwarunkowanie kształtowania tożsamości.

Bezpośredni wpływ jakości relacji z rodzicami na kształtowanie tożsamości adolescentów był postulowany już w klasycznej teorii przywiązania (*Attachment theory*; Bowlby, 1969, 1988). Zgodnie z jej założeniami, eksploracja rozpoczyna się od „bezpiecznej bazy”, a poczucie bezpieczeństwa jest odzwierciedlone w bardziej eksploracyjnym zachowaniu dziecka i rozwoju kompetencji (Ainsworth, Blehar, Waters,

Wall, 1978; Grossman, Grossman, 1991). Łącząc klasyczną teorię Bowlby'ego z ujęciem adolescencji jako okresu ponownego procesu separacji-indywiduacji, Grotevant i Cooper (1985, 1986a, 1986b) przekonują, że silna więź z rodzicami w okresie dorastania idzie w parze ze wsparciem indywidualności, a zatem sprzyja kształtowaniu tożsamości. Rodzice są zaangażowanymi i refleksyjnymi uczestnikami tego procesu u swoich dzieci (Schachter, Ventura, 2008). Opiekun pobudza niezależne i autonomiczne działania adolescenta, a jednocześnie jest dla niego osiągalny w trudnych momentach (Syed, Seiffge-Krenke, 2012). Jakże zatem zachowania i postawy rodziców będą szczególnie ważne i wspierające w kontekście poszukiwania tożsamościowego podejmowanego przez ich dzieci, pozostaje pytaniem otwartym, na które niniejsza dysertacja szuka odpowiedzi.

Istnieje wiele modeli odnoszących się do postaw rodzicielskich. Pomimo faktu, że modele te – jedne mniej, a inne bardziej – różnią się od siebie nawzajem nomenklaturą i poziomem szczegółowości, to jednak ujmują często bardzo podobne zjawiska, choć nieco inaczej określane.

Skinner i współpracownicy (2005) dokonali przeglądu i porównania propozycji wymiarów rodzicielskich (*dimensions of parenting*) przedstawianych przez badaczy na przestrzeni ponad pół wieku. Najczęściej przyjmowano, że różne style rodzicielskie skupiają się wzdłuż trzech motywów: ciepło vs. wrogość (*warmth vs. hostility*), struktura vs. chaos (*structure vs. chaos*) i autonomia vs. przymus (*autonomy vs. coercion*) (Skinner i in., 2005). Relacja ciepło vs. wrogość skupia się głównie na trosce o rozwój dziecka i uznaje miłość i czułość jako fundament opieki. Struktura vs. chaos określa stopień w jakim zapewniona jest struktura i dyscyplina, jasność i spójność oczekiwań oraz ustalenie granic. Motyw autonomia vs. przymus odnosi się do wsparcia niezależności dziecka, wchodzenia w interakcje z nim w sposób niezagrażający wolności ekspresji i wewnętrznej motywacji.



Autorzy zaproponowali rozbitcie dwubiegunowych wymiarów i wyróżnili sześć podstawowych wymiarów rodzicielstwa. Wyszuli argument, że pomimo faktu, że przeciwległe bieguny mają funkcjonalnie przeciwne efekty, to jednak np. w przypadku silnej niestabilności rodzica istnieje możliwość, że będzie on wykazywał naprzemiennie wysoki poziom obu konstruktów przyjętych za dwa bieguny jednego motywu. Przy rozbitciu 3 motywów na 6 wymiarów otrzymuje się zatem pełniejszy i bardziej realny obraz rodzicielstwa. Dodatkowo, przyjęcie sześciu jednobiegunowych wymiarów pozwala na analizę pozytywnych (ciepło, struktura, wsparcie autonomii) oraz negatywnych (odrzućenie, chaos, prymus) aspektów relacji z rodzicami.

Weryfikacja koncepcji przeprowadzona na gruncie polskim wykazała, że o ile w grupie adolescentów model pomiarowy był dopasowany do danych, to jednak korelacje pomiędzy poszczególnymi wymiarami były bardzo wysokie (Czyżkowska, Kłym-Guba, Ciecuch, w druku). Poddaje to w wątpliwość słuszność wyróżniania sześciu wymiarów przedstawionych przez Skinner. W niniejszej rozprawie doktorskiej analizowano zatem jakość relacji rodzic-dziecko na podstawie dwóch wskaźników: pozytywnych i negatywnych aspektów, a także jako czynnik ogólny (stosunek pozytywnych aspektów do negatywnych).

Badania zgodnie pokazują, że style rodzicielstwa pozwalają przewidywać intensywność podejmowanego przez dziecko poszukiwania (Beyers, Goossens, 2008), a aspektem szczególnie istotnym dla tego wymiaru tożsamości jest komunikacja (Meeus, Oosterwegel, Vollebergh, 2002).

Beyers i Goossens (2008) wykazali, że style wychowania (*parenting*) są predyktorem poszukiwania szerokiego i przedstawili wniosek, że adolescenti intensywniej eksplorują, gdy rodzice traktują ich w sposób akceptujący, pełen ciepła i elastyczności, unikając wrogości, odrzućenia i narzucania nadmiernej kontroli.

Niskie zaangażowanie uczuciowe w relacji rodzice-dziecko przejawiające się brakiem wzajemnego przywiązania nie jest bazą sprzyjającą podejmowaniu prób, badaniu i eksplorowaniu przez młodych ludzi. Spora część adolescentów doświadczając braku emocjonalnego wsparcia, a jednocześnie rodzącej się potrzeby poszukiwania własnej drogi i własnych odpowiedzi, doświadczą lęku, a nawet swoistego poczucia winy (Rostowski, 2005). W takiej sytuacji psychiczne zagubienie i poczucie przytłoczenia odpowiedzialnością za ewentualne rozpoczęcie poszukiwania i jego nieznane konsekwencje, skutecznie utrudnia podjęcie procesów tożsamościowych (Pickhardt, 2013). Analizy podłużne potwierdzają, że bez sprzyjającego środowiska rodzinnego, u wczesnych adolescentów tożsamość nie rozwija się i pozostaje rozproszona (Schwartz, Mason, Pantin, Szapocznik 2009). Jakość uczuciowa relacji panujących w rodzinie wiąże się z budowaniem poczucia bezpieczeństwa i zaufania do innych oraz – szczególnie istotnego dla podjęcia poszukiwania tożsamościowego – zaufania do samego siebie (Kamptner, 1988). Gotowość do eksplorowania alternatywnych możliwości i późniejszego zaangażowania się w ich realizację, ma swoją podstawę w przekonaniu o akceptacji płynącej ze strony rodziców (Berk, 1998; Papini, 1994). Badania pokazują również, że drobne konflikty pomiędzy rodzicami a dzieckiem, a szczególnie metody ich rozwiązywania wspierają dziecko w rozwoju (Gurba, 2010; Smetana, 1996; von der Lippe, 1998). Do formowania spójnej tożsamości potrzebne jest zatem zaangażowanie rodziców, komunikacja i wsparcie (Berzonsky, Branje, Meeus, 2007; Reis and Youniss, 2004; Schwartz i in. 2005).

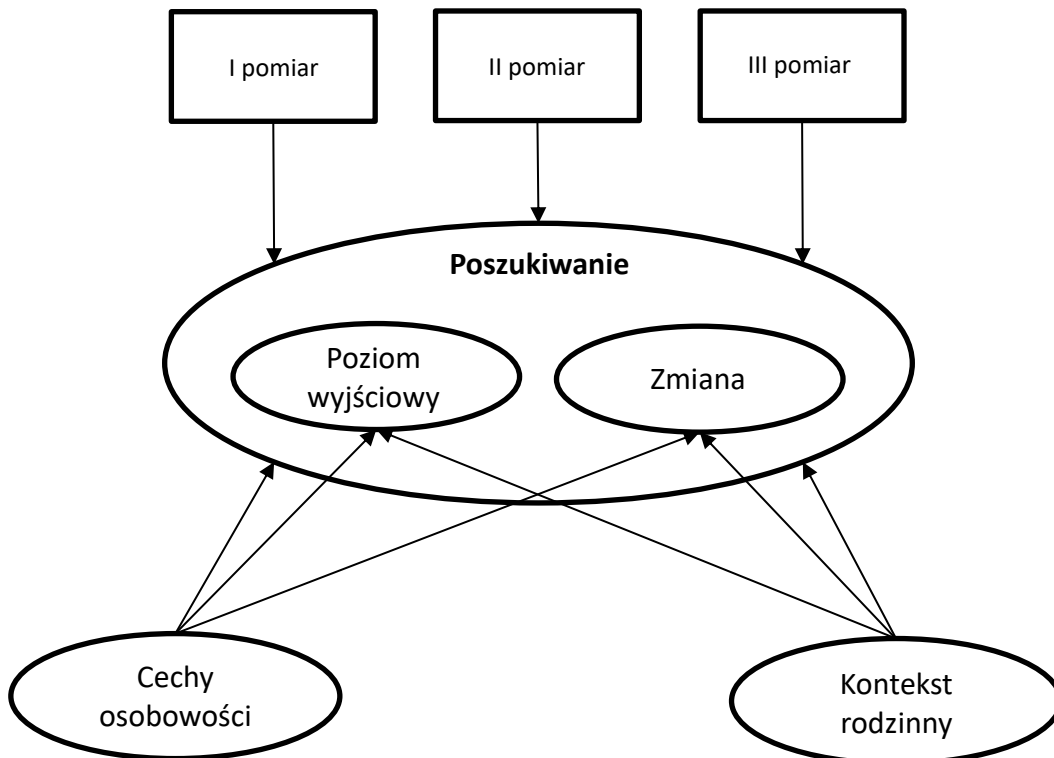
## ROZDZIAŁ 5:

### PROBLEM BADAŃ WŁASNYCH

Głównym celem niniejszej rozprawy doktorskiej jest poszerzenie dotychczasowej wiedzy dotyczącej kształtowania poczucia tożsamości, dzięki skupieniu się na inicjującym go procesie poszukiwania w okresie wczesnej adolescencji. Osiągnięcie celu teoretycznego, tj. konceptualizacji poszukiwania tożsamościowego na granicy późnego dzieciństwa i wczesnego dorastania (przedstawionej w rozdziale 3), pozwoliło na przejście do empirycznej analizy dynamiki poszukiwania tożsamościowego w 12 wyróżnionych domenach. Badania miały charakter podłużny z trzema powtarzаныmi pomiarami. Analiza dynamiki, a nie tylko statycznego obrazu, poszukiwania we wczesnej adolescencji pozwoliła na pełniejsze ukazanie początków oraz rozwoju kształtującego się poczucia tożsamości.

Kolejnym celem była empiryczna weryfikacja uwarunkowań poszukiwania tożsamościowego, tj. zbadanie relacji jakie zachodzą pomiędzy dwoma typami predyktorów – cechami osobowości w modelu Wielkiej Piątki (McCrae, Costa, 2005) oraz wymiarami rodzicielstwa w ujęciu Skinner, Johnson i Snyder (2005) – a poszukiwaniem tożsamościowych w okresie wczesnej adolescencji. Przyjęte hipotezy dotyczą dynamiki poszukiwania tożsamościowego oraz predyktywnej mocy cech osobowości oraz kontekstu rodzinnego zarówno dla wyjściowego poziomu poszukiwania, jak i dla jego zmiany. Hipotezy te zostaną szczegółowo podane w dalszej części tego rozdziału. Model badawczy,

przyjęty w pracy, uwzględniający zarówno dynamikę, jak i uwarunkowania (osobowościowe i rodzinne) poszukiwania tożsamościowego został przedstawiony na rysunku 2.



Rysunek 2. Model badawczy przyjęty w pracy, uwzględniający dynamikę oraz osobowościowe i rodzinne uwarunkowania poszukiwania.

### 5.1. Intensywność i dynamika poszukiwania w 12 domenach

Już Marcia (1966) zakładał, że procesy tożsamościowe są podejmowane z różnym nasileniem w różnych sferach tożsamości. Jak wspomniano, autorzy aktualnych rozszerzeń jego modelu również badają poszczególne wymiary tożsamości w różnych domenach przyjmując, że np. podjęcie poszukiwania w sferze zawodowej czy światopoglądu wcale nie

oznacza poszukiwania z podobną intensywnością w sferze relacyjnej. Wychodząc z tego założenia i wykorzystując stworzony katalog domen poszukiwania tożsamościowego pojawiają się pytania (1) o zróżnicowanie domenowe w intensywności podejmowanego poszukiwania: w których z wyróżnionych 12 domen wcześniejsi adolescenty podejmują bardziej intensywne poszukiwanie, a w których mniej intensywne oraz (2) jak intensywność poszukiwania tożsamościowego w poszczególnych domenach zmienia się w czasie? Ponieważ przeprowadzone badania są eksploracyjne, zostały sformułowane jedynie ogólne hipotezy w tym zakresie:

H1: Poszukiwanie tożsamościowe w obrębie poszczególnych domen nasila się wraz z wiekiem adolescentów.

Hipotezę H1 sformułowano na podstawie badań w starszych okresach rozwojowych (średnia i późna adolescencja, wschodząca dorosłość), które wykazały, że proces poszukiwania nasila się wraz z wiekiem (Arnett, 2000, 2004; Crocetti i in., 2009; Luyckx i in., 2006a, 2008a, 2013; Meeus i in. 2012; Pop i in., 2016). Jeśli, co wykazują przywołane powyżej badania, rozwój tożsamości w okresie adolescencji to nasilanie procesu poszukiwania, to można założyć, że dotyczy to również początków poszukiwania we wczesnej adolescencji.

H2: Występuje istotne zróżnicowanie interpersonalne w (a) intensywności poszukiwania na początku oraz (b) zakresie zmiany intensywności poszukiwania.

Hipotezę H2 sformułowano na podstawie analogicznych badań podłużnych w grupie wczesnych i średnich adolescentów (Topolewska-Siedzik, Ciecuch, 2018) oraz średnich do późnych adolescentów (Klimstra i in., 2010), które wykazały wzrost poszukiwania w czasie w badaniach podłużnych. W związku z powyższym można oczekiwać, że owa

prawidłowość ujawni się w okresie wczesnej adolescencji, w której również wystąpi różnicowanie interpersonalne w zakresie wyjściowego poziomu poszukiwania oraz jego zmiany.

## **5.2. Płciowe różnicowanie w intensywności poszukiwania**

Badania raportowane w literaturze wykazały istnienie różnic płciowych w przebiegu kształtowania tożsamości (Archer, 1989; Crocetti, Luyckx, Scrignaro, Sica, 2011; Klimstra i in., 2010; Pop i in. 2016; Sandhu, Tung, 2006). Ogólnie rzecz ujmując, dziewczynki są bardziej niż chłopcy zaawansowane w zakresie kształtowania tożsamości na początku okresu dojrzewania i ta różnica zaciera się dopiero w okresie późnej adolescencji. Na tej podstawie sformułowano hipotezę:

H3: Dziewczęta wykazują wyższy niż chłopcy poziom poszukiwania tożsamościowego w okresie wczesnej adolescencji.

## **5.3. Osobowościowe uwarunkowania poszukiwania**

Jak to omówiono w części teoretycznej, w literaturze znajdują się wyniki sugerujące, że cechy osobowości istotnie wiążą się z kształtowaniem się tożsamości (Duriez, Soenens, Beyers, 2004; Duriez, Soenens, 2006; Schwartz i in., 2011; Klimstra, i in. 2012; Klimstra, 2013; Topolewska-Siedzik, Ciecuch, 2018) oraz, że cechami szczególnie istotnymi dla poszukiwania tożsamościowego są otwartość na doświadczenie, sumienność, ekstrawersja (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Klimstra, Luyckx, Germeijs, Meeus, Goosens, 2012; Luyckx, Teppers, Klimstra, Rassart, 2014) oraz neurotyczność (Klimstra i in., 2012). W związku z powyższym, oczekiwano, że podobne zależności wystąpią również w badanym okresie wczesnej adolescencji i sformułowano hipotezę H4:

H4: Wraz ze wzrostem poziomu otwartości na doświadczenie, sumienności, ekstrawersji oraz neurotyczności wzrasta intensywność poszukiwania tożsamościowego w okresie wczesnej adolescencji.

#### **5.4. Rodzinne uwarunkowania poszukiwania**

Główny nurt badań w dziedzinie kształtowania tożsamości przedstawia adolescentów jako osoby zaangażowane w proces kształtowania swojej tożsamości (Schachter, Ventura, 2008). Istnieją jednak dane potwierdzające, że sposób, w jaki rodzice wchodzą w interakcję ze swoim potomstwem ma swoje konsekwencje w zakresie tego, jak dzieci internalizują struktury ego i kształtują tożsamość (Grotevant, Cooper, 1985; Lamborn, Mounts, Steinberg, Dornbusch, 1991; Opozda, 2007) oraz, że kontekst rodzinny jest istotny także przez cały okres dojrzewania (Smollar, Youniss, 1989).

Raportowane w literaturze badania dowodzą że umiarkowane ilości konfliktów w relacji rodzice-dziecko są adaptacyjne dla rozwoju młodzieży (Smetana, 1996; von der Lippe, 1998). Założenie, że optymalny rozwój adolescentów jest promowany przez łagodne relacje rodzinne może się wydawać w kontraście do tych wniosków. Jednak to wspólne uzgodnienia i efektywność rozwiązań pojawiających się między dzieckiem a rodzicami konfliktów jest tutaj kluczowy, a nie brak jakichkolwiek trudności (Smetana, 1996).

Aby zweryfikować rodzinne uwarunkowania kształtowania tożsamości w okresie wczesnej adolescencji, postawiono następującą hipotezę:

H5: Podejmowane przez adolescenta poszukiwanie tożsamościowe wiąże się dodatnio z jakością relacji z rodzicami (przewagą pozytywnych aspektów nad negatywnymi).

## 5.5. Kontekst rodzinny, cechy osobowości i płeć jako predyktory zmiany w poszukiwaniu

Przeprowadzone przez Klimstrę i wsp. (2010) testy różnicowe ujawniły, że dziewczęta charakteryzuje wyższy poziom poszukiwania głębokiego w porównaniu z chłopcami w całym okresie dojrzewania, przy czym w badanej przez nich grupie chłopcy i dziewczęta wykazywali podobne wskaźniki zmian. Jednakże, na podstawie wcześniej wskazanych w dysertacji prawidłowości dla wczesnego poszukiwania założono, że jeśli dziewczęta mają wykazywać wyższy poziom poszukiwania w punkcie wyjścia, a na etapie późnej adolescencji ta różnica ma się zacierać, to spodziewany jest intensywny wzrost poszukiwania szczególnie u chłopców.

Hipotezę odnoszącą się do związanych z płcią różnic w zakresie zmiany w poszukiwaniu sformułowano zatem następująco:

H6: Zmiany w poszukiwaniu są bardziej intensywne u chłopców niż u dziewczynek;

Podobnie, w przypadku cech osobowości spodziewane zależności dotyczą także stopnia w jakim na ich podstawie można przewidywać dynamikę poszukiwania tożsamościowego.

Literatura wskazuje na ważne związki łączące cechy osobowości z procesami kształtowania tożsamości na poziomie trajektorii rozwojowych leżących u ich podstaw w późniejszych niż wczesna adolescencja etapach rozwoju. Podobnie jak w badaniach poprzecznych, wykazano także podłużne zależności z otwartością na doświadczenie (Luyckx, Soenens, Goossens, 2006; Topolewska-Siedzik, Ciecuch, 2018). Luyckx i wsp. (2014) piszą o współzależnym systemie osobowość-tożsamość, w którym istnieją dodatnie związki cech neurotyzmu i otwartości na doświadczenie z poszukiwaniem szerokim. W związku z tym, że literatura nie dostarcza informacji o związkach cech osobowości ze zmianą w poszukiwaniu w okresie wczesnej adolescencji, sformułowano



hipotezę ogólną, obejmującą cztery cechy osobowości, ale do analiz włączono całą Wielką Piątkę osobowości, aby móc zweryfikować empirycznie ich znaczenie dla zmiany w poszukiwaniu. Hipoteza ta brzmi następująco:

H7: Wysoki poziom otwartości na doświadczenie, sumienności, ekstrawersji i neurotyczności wiąże się z bardziej intensywnym wzrostem poszukiwania;

Jak wykazano, zaangażowanie rodziców, komunikacja rodzic-nastolatek i wsparcie było w adolescencji pozytywnie powiązane ze spójnością tożsamości i negatywnie związane z jej rozproszeniem (Reis and Youniss, 2004; Schwartz i in. 2005). W przypadku późnych adolescentów bezpieczeństwo w relacjach rodzinnych również bezpośrednio wzmacniało rozwój tożsamości (Kamptner, 1988). Badania rozważające longitudinalne relacje między funkcjonowaniem rodziny a rozwojem tożsamości (Schwartz, Mason, Pantin, Szapocznik 2009) pokazały, że we wczesnej adolescencji kontekst rodzinny ma szczególne znaczenie dla rozproszenia tożsamości.

W celu weryfikacji tego, jak ważna jest jakość relacji rodzic-dziecko dla zmiany zachodzącej w poszukiwaniu tożsamościowym, została sformułowana hipoteza jak poniżej:  
H8: Na podstawie jakości relacji adolescenta z rodzicami można przewidywać: (a) poziom poszukiwania na początku oraz (b) zmianę zachodzącą w poszukiwaniu (obie zależności pozytywne).

## ROZDZIAŁ 6:

### METODA

#### 6.1. Procedura i uczestnicy

Badania odbyły się w latach 2013-2014 i wzięło w nich udział  $N = 454$  dorastających z jednego dużego (pow. 1700 tys. mieszkańców) i jednego średniego miasta (pow. 30 tys. mieszkańców) w woj. mazowieckim. Szkoły, w których odbywały się badania, zostały włączone do badań w następujący sposób: Wylosowano określone szkoły z obu miast, do których wystosowano prośbę o umożliwienie przeprowadzenia badań uczniów. W tych szkołach, w których dyrekcja wyraziła na to zgodę, przeprowadzono dla rodziców krótką prezentację na temat planowanego projektu badawczego i zebrano zgody rodziców na udział ich dzieci w badaniach. Uczestnikami były osoby w okresie wczesnej adolescencji, uczniowie V i VI klas szkół podstawowych oraz I i II klas gimnazjalnych. Średnia wieku wynosiła  $M_{\text{wiek}} = 13,04$ , ( $SD_{\text{wiek}} = 0,98$ ), a przedział wiekowy 11-14 lat. Grupa charakteryzowała się równym podziałem ze względu na płeć (50% dziewczynek).

Zarówno poszukiwanie tożsamościowe, jak i wymiary rodzicielstwa zostały zbadane w pełnej grupie. Cechy osobowości zostały zmierzone w liczącej  $N = 189$  podgrupie ( $M_{\text{wiek}} = 12,95$ ;  $SD_{\text{wiek}} = 0,98$ ; 53% dziewczynek).

Uczestnicy wypełniali kwestionariusze tradycyjną metodą papier-ołówek podczas lekcji w klasie. Badania były przeprowadzane grupowo, przez psychologów-badaczy, tj. osoby spoza szkoły, przeszkolone pod względem procedury niniejszych badań empirycznych. Podczas każdej sesji badawczej był obecny jeden badacz. Udział w badaniach był dobrowolny, a badani zostali poinformowani o celu badań oraz zapewnieni o poufności zebranych danych. Procedura obejmowała badania longitudinalne, tj. trzy pomiary odbywające się co około 6 miesięcy.

## 6.2. Narzędzia

W badaniach użyto trzech narzędzi do badania poszukiwania tożsamościowego, cech osobowości oraz wymiarów rodzicielstwa.

**Poszukiwanie tożsamościowe.** Do pomiaru poszukiwania zastosowano portretowy 66 itemowy *Kwestionariusz wczesnego poszukiwania tożsamościowego (Early Identity Exploration Scale, EIES; Kłym, Ciecuch, 2015)*. Narzędzie jest zbudowane w ten sposób, że przy każdej z dwunastu domen poszukiwania badany najpierw czyta krótki opis sytuacji, w której dwie osoby różnią się od siebie swoim działaniem, a później jego zadaniem jest określenie własnych działań i ustosunkowanie się do zdań nawiązujących do przeczytanego wcześniej tekstu. Zastosowanie takiej formy portretowości w narzędziu miało na celu ułatwienie młodemu badanemu refleksji i utożsamienie się z jedną z dwóch opisywanych osób. Pozycje kwestionariuszowe są w formie stwierdzeń, na które odpowiada się przy użyciu skali Likerta posiadającej 5 stopni, odnoszących się do częstotliwości poszczególnych aktywności. Badany wybiera zatem jedną z następujących możliwości: *'bardzo rzadko lub nigdy'*, *'rzadko'*, *'czasami'*, *'często'*, *'bardzo często lub zawsze'*.

Narzędzie zostało szerzej opisane w podrozdziale 3.3. oraz załączone na końcu niniejszej dysertacji wraz z pozostałymi narzędziami (patrz: Załącznik 1).

**Cechy osobowości.** Do pomiaru pięciu cech osobowości (ekstrawersja, ugodowość, sumienność, neurotyczność i otwartość na doświadczenie) zastosowano *Big Five Questionnaire - Children version* (Barbaranelli, Caprara, Rabasca, Pastorelli, 2003) w polskiej adaptacji Ciecucha, Toczyłowskiej-Niemiec i Barbaranell'ego (2016). Narzędzie składa się z 69 itemów w formie charakterystyk, do których badany ma za zadanie ustosunkować się używając pięciostopniowej skali (od 1 = *prawie nigdy* do 5 = *prawie zawsze*). W badanej próbie otrzymano następujące wskaźniki rzetelności alfa Cronbacha dla skal kwestionariusza: ekstrawersja  $\alpha = 0,81$ ; ugodowość  $\alpha = 0,89$ ; sumienność  $\alpha = 0,84$ ; neurotyczność  $\alpha = 0,82$ ; otwartość na doświadczenie  $\alpha = 0,77$ .

**Wymiary rodzicielstwa.** Do opisu relacji rodzice-dziecko z perspektywy dziecka użyto kwestionariusz *Parents as Social Context Questionnaire – Child-report* (PASCQ; Skinner, Wellborn, Regan, Johnson, 1986; polska adaptacja Czyżkowska, Kłym-Guba, Ciecuch, 2019). Narzędzie składa się z 48 pozycji, po 8 na każdą z sześciu skal: (1) ciepło – wyrażanie miłości, uczuć, troski i radości; przejawia się w uznaniu okazywanym dziecku oraz emocjonalnej dostępności; (2) odrzucenie – czynna niechęć, awersja i wrogość; szorstki i ostry stosunek rodzica wobec dziecka a także drażliwość, nadreaktywność i dezaprobata; (3) struktura – dostarczanie informacji o ścieżkach prowadzących do osiągnięcia pożądaných rezultatów; (4) chaos – zakłócenie i brak przejrzystości – niespójność, niekonsekwencja, nieprzewidywalność i bezwzględność; (5) wsparcie autonomii – obdarowanie wolnością w wyrażaniu i działaniu; zachęcanie dziecka do podejmowania własnych, szczerých preferencji i opinii oraz akceptacja i ich poszanowanie; (6) przymus – restrykcyjny, narzucający, autokratyczny styl rodzicielski z nadmierną kontrolą i wymaganiem ścisłego podporządkowania się.

Zadaniem badanego przy wypełnianiu kwestionariusza PASCQ jest określenie w jakim stopniu zgadza się z poszczególnymi stwierdzeniami (od 1 = *zdecydowanie nieprawda* do 4 = *zdecydowanie prawda*). Rzetelność sześciu skal mierzonych kwestionariuszem PASCQ w niniejszych badaniach zawiera się w przedziale od  $\alpha = 0,75$  (chaos) do  $\alpha = 0,88$  (ciepło).

Poza analizą wyników otrzymanych na każdej z wyżej opisanych skal osobno, możliwe jest również określenie poziomu pozytywnych i negatywnych aspektów relacji rodzice-dziecko. Wskaźnik pozytywnych aspektów stanowi uśredniony wynik skal: ciepło, struktura, wsparcie autonomii. Wskaźnikiem negatywnych aspektów jest średnia wyników uzyskanych na skalach: odrzucenie, chaos, przymus. Dodatkowo, w celu uzyskania uogólnionego wskaźnika opisującego relacje rodzic-dziecko, od wartości wskaźnika pozytywnych aspektów odejmuje się wartość wskaźnika aspektów negatywnych. Tak uzyskany współczynnik relacji rodzic-dziecko został zastosowany do weryfikacji hipotezy 8, która dotyczy predyktywnej mocy relacji rodzic-dziecko na początkowy poziom oraz dynamikę poszukiwania tożsamościowego. Podczas testowania hipotezy 5 (dotyczącej związków poszukiwania tożsamościowego z jakością relacji z rodzicami) użyto dwóch wskaźników relacji rodzic-dziecko – jej pozytywnych i negatywnych aspektów.

### 6.3. Sposób testowania hipotez<sup>2</sup>

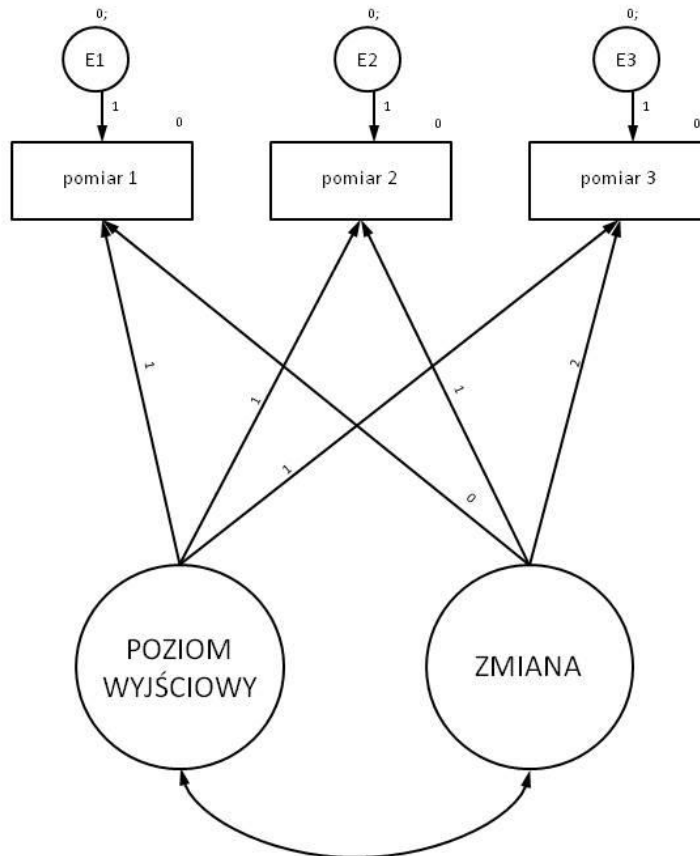
Hipotezy H1 (dot. nasilenia poszukiwania wraz z wiekiem) oraz H2 (dot. różnicowania interpersonalnego w intensywności poszukiwania i zakresie jej zmiany)

---

<sup>2</sup> Część treści zamieszczonych w podrozdziale 6.3. została opublikowana jako fragment artykułu *Dynamika poszukiwania tożsamościowego w różnych domenach we wczesnej adolescencji: wyniki badań longitudinalnych* (Kłym-Guba, Ciecuch, 2016) - sekcja „Metoda analizy danych”. Ta część artykułu została napisana przez Marię Kłym-Guba.

zweryfikowano w modelu latentnych krzywych rozwojowych (*latent growth curve*, LGC; Byrne, 2010).

Model LGC pozwala na stosunkowo precyzyjny opis zmiany nie tylko na poziomie grupowym, ale i jej zróżnicowania interindywidualnego (Hser, Hoffman, Grella, Anglin, 2001). LGC zawiera w sobie bowiem model wewnątrzosobowy (*within-person*), ukazujący indywidualną zmianę wewnątrz poszczególnych osób oraz międzyosobowy (*between-person*), obrazujący różnice występujące pomiędzy badanymi. Estymacja LGC w ramach modelu SEM (*structural equation modeling*) opiera się na analizie średnich i macierzy kowariancji, co umożliwia oddzielenie efektu grupowego (opartego na średniej) od efektu indywidualnych osób (opartego na kowariancji). Zmiennymi obserwowalnymi są wyniki trzech pomiarów danej zmiennej (np. poszukiwania tożsamościowego w domenie wygląd fizyczny), a zmienne latentne stanowią: „średni poziom wyjściowy danej zmiennej” (*intercept*) oraz „zmiana” (*slope*). Takie zinterpretowanie opisanych zmiennych jest możliwe dzięki określonej układowi warunków i ograniczeń narzuconych na ładunki czynnikowe oraz potraktowaniu modelu LGC jako modelu czynnikowego ze znanymi wszystkimi ładunkami czynnikowymi (Byrne, 2010; por. Ciecuch, 2013). Model LGC dla trzech pomiarów, przy założeniu liniowości zmiany, prezentuje rysunek 3.



Rysunek 3. Model latentnych krzywych rozwojowych dla trzech pomiarów (na podst.: Ciecuch, 2013). W kołach prezentowane są zmienne latentne, a w prostokątach – zmienne obserwowalne; E – oznacza błąd pomiaru.

Zgodnie z procedurą opisaną przez Byrne (2010), model LGC został poddany interpretacji w następujący sposób:

1. Analiza wskaźników dopasowania modelu do danych (analiza wstępna). Jest to pierwszy krok, wskazujący zasadność przeprowadzenia dalszych etapów analizy. Do oceny dopasowania modelu latentnych krzywych rozwojowych zastosowane zostały następujące wskaźniki: (1) CFI (*Comparative Fit Index*), (2) RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*). Przyjęto standardowe kryteria akceptowalności

modelu jako dobrze dopasowanego do danych, stosowane również w confirmacyjnej analizie czynnikowej (Hu, Bentler, 1999; Marsh, Hau, Wen, 2004), tj. CFI > 0,90 i RMSEA < 0,08.

2. Analiza zmiany longitudinalnej w badanej grupie (test hipotezy 1). Analiza ta umożliwia odpowiedź na pytanie, czy nasilenie badanych zmiennych zmienia się w czasie. Wskaźnikiem tej zmiany jest istotność średniej zmiennej latentnej „zmiana”. Zmiana longitudinalna w przypadku opisanych badań oznacza, że intensywność poszukiwania tożsamościowego zmieniała się z czasem. Ze względu na stosunkowo krótki okres badania (1,5 roku) oraz etap rozwojowy badanych (wczesna adolescencja) testowany był wzrost liniowy.
3. Analiza zróżnicowania międzyosobowego w poziomie danej zmiennej w punkcie wyjścia (test hipotezy 2a). Analiza ta umożliwia odpowiedź na pytanie, czy wszyscy badani w pierwszym pomiarze mają taki sam poziom badanej zmiennej, czy też różnią się pod tym względem. Wskaźnikiem tego zróżnicowania jest poziom istotności wariancji zmiennej latentnej „poziom wyjściowy”. Zróżnicowanie to oznacza, że poszczególne osoby znacząco różniły się od siebie nawzajem intensywnością poszukiwania w momencie pierwszego pomiaru.
4. Analiza zróżnicowania międzyosobowego w zakresie zidentyfikowanej zmiany (test hipotezy 2b). Analiza ta umożliwia odpowiedź na pytanie, czy zmiana zachodzi u wszystkich badanych w taki sam sposób, czy też są między nimi różnice w tym zakresie. Wskaźnikiem tego zróżnicowania jest istotność wariancji zmiennej latentnej „zmiana”. Takie zróżnicowanie z kolei oznacza, że poszczególne osoby znacząco różniły się od siebie nawzajem pod względem tego, jak zmieniała się intensywność ich poszukiwania w czasie.



W związku z tym, że w krzywych wzrostu przewidywano istnienie różnic interindywidualnych i poszukiwano ich źródeł w obszarze cech osobowości i kontekstu rodzinnego, włączono te zmienne, obok płci, do modelu LGC jako predyktory. Hipotezy dotyczące związanych z płcią różnic w zmianie poszukiwania (H3) oraz znaczenia cech osobowości i relacji rodzice-dziecko dla zmiany zachodzącej w poszukiwaniu (H7 oraz H8a i H8b) zostały zweryfikowane przy użyciu tzw. warunkowego modelu wzrostu (*conditional growth curve modelling, CGCM* lub *conditional LGM* (Duncan, Duncan, 2009).

W przypadku predyktorów mierzonych raz (na początku badania), jakimi są pomiary cech osobowości i ogólnego czynnika relacji rodzice-dziecko dokonane w pierwszym pomiarze empirycznym, istotny związek między tego typu predyktorem i zmienną latentną „poziom wyjściowy“ interpretuje się jako możliwość przewidywania wartości wyjściowej zmiennej zależnej (w tym przypadku poszukiwania tożsamościowego), natomiast istotny związek predyktora ze zmienną latentną „zmiana“ potwierdza jego predykatywną moc w zakresie przewidywania wielkości i kierunku zmiany (Zajac-Lamparska, Warchoń, Deja, 2018).

## ROZDZIAŁ 7:

### WYNIKI

#### 7.1. Poszukiwanie tożsamościowe i jego dynamika<sup>3</sup>

W celu weryfikacji hipotezy 1, zakładającej nasilenie wraz z wiekiem poszukiwania tożsamościowego w obrębie poszczególnych domen, oraz hipotezy 2, dotyczącej zróżnicowania interpersonalnego w intensywności poszukiwania na początku (2a) oraz w zakresie zmiany intensywności poszukiwania (2b), przeprowadzono analizy w modelu latentnych krzywych rozwojowych kolejno dla każdej z dwunastu domen poszukiwania tożsamościowego. W przypadku każdej domeny co najmniej jeden z opisanych wskaźników dopasowania (CFA i RMSEA), a w większości oba, były zadowalające. Jedyne w przypadku trzech domen (wygląd fizyczny, relacje chłopak-dziewczyna, postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia) RMSEA przekroczyło próg akceptowalności (0,08), ale CFI również w tych przypadkach sugerowało, że model może zostać zaakceptowany. Uzналиśmy zatem, że model jest dostatecznie dopasowany we wszystkich domenach, co pozwoliło na przejście do dalszych etapów analizy zmiany. Dokładne wartości wskaźników dopasowania (CFI, RMSEA) zostały zawarte w tabeli 6.

---

<sup>3</sup> Część treści podrozdziału 7.1. została opublikowana jako fragment artykułu *Dynamika poszukiwania tożsamościowego w różnych domenach we wczesnej adolescencji: wyniki badań longitudinalnych* (Kłym-Guba, Ciecuch, 2016) - sekcja „WYNIKI“. Ta część artykułu została napisana przez Marię Kłym-Guba.

Tabela 6

Wyniki analizy latentnych krzywych rozwojowych dla 12 domen poszukiwania tożsamościowego

Domena poszukiwania tożsamościowego	Wskaźniki dopasowania modelu				Średnia		Wariancja	
	$\chi^2$	$p$	CFI	RMSEA	Poziom wyjściowy	Zmiana	Poziom wyjściowy	Zmiana
Wygląd fizyczny	11,122	0,00	0,97	0,18	2,48***	0,10***	0,32***	0,06*
Czas wolny	1,035	0,31	1	0,01	2,99***	-0,03	0,41***	0,01
Rodzina pochodzenia	0,585	0,44	1	0	2,22***	0,02	0,30***	0,04
Praca	0,661	0,42	1	0	3,05***	0,11***	0,37***	0,06*
Relacje chłopak-dziewczyna	6,483	0,01	0,98	0,13	3,13***	0,08**	0,50***	0,07
Formowanie własnego zdania	0,012	0,91	1	0	3,15***	-0,03	0,40***	0,06*
Postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia	8,479	0,00	0,98	0,15	3,37***	-0,04	0,37***	0,02
Autorefleksja	0,620	0,43	1	0	2,71***	0,04	0,57***	0,13***
Przyszłość	0,984	0,32	1	0	3,15***	0,05	0,44***	0,08**
Przyszła rodzina	1,285	0,26	1	0,03	2,91***	-0,02	0,49***	0,05
Światopogląd	0,971	0,32	1	0	2,36***	0,12***	0,20***	0,10***
Stosunek do zasad	0,000	0,99	1	0	2,71***	0,03	0,20***	0,08**

Adnotacja. CFI – comparative fit index; RMSEA – root mean square error of approximation. \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Prostoliniowa zmiana longitudinalna (hipoteza 1) w każdej z badanych domen została zweryfikowana na podstawie znaku i istotności średniej zmiennej latentnej „zmiana”. W przypadku domen: wygląd fizyczny, praca, relacje chłopak-dziewczyna i światopogląd, zmiana była istotna (istotna średnia dodatnia), co oznacza, że w tych domenach następuje istotna intensyfikacja poszukiwania w badanym 1,5 rocznym okresie. Nieistotne wyniki dla pozostałych domen świadczą o tym, że intensywność poszukiwania w tych domenach nie zmieniała się istotnie wraz z upływem czasu w całej grupie badanej.

W niektórych domenach wariancja zmiennej latentnej „zmiana” była istotna, mimo że jej średnia nie była istotna. Były to domeny: formowanie własnego zdania, autorefleksja, przyszłość oraz stosunek do zasad. Oznacza to, że w tych domenach nie stwierdzono istotnej zmiany dla całej grupy, ale jest możliwe, że zachodzi ona dla części osób badanych, ponieważ badani istotnie różnili się między sobą w przebiegu zmiany nasilenia poszukiwania w tych domenach.

Jak wskazuje tabela 6, wykazano zróżnicowanie międzyosobowe w poziomie wyjściowym poszukiwania (hipoteza 2a) we wszystkich 12 domenach, ponieważ wariancja zmiennej „poziom wyjściowy” jest istotna w każdej domenie. Oznacza to, że wystąpiły istotne różnice między adolescentami w poziomie poszukiwania na początku badań.

Zgodnie z opisaną wyżej procedurą, czwartym krokiem interpretacji danych jest weryfikacja czy dla domen, w których potwierdzono zmianę w poziomie poszukiwania istnieje zróżnicowanie międzyosobowe w zakresie zidentyfikowanej zmiany (hipoteza 2b). Ze wskazanych wyżej domen, w których potwierdzono istotną zmianę longitudinalną podejmowanego poszukiwania, potwierdzono istotne zróżnicowanie międzyosobowe (wariancja zmiennej latentnej „zmiana” była istotna) w następujących domenach: wygląd fizyczny, praca i światopogląd. Oznacza to, że chociaż u wszystkich badanych występuje

intensyfikacja poszukiwania w tych domenach, to jednak badani różnią się między sobą stopniem tej intensyfikacji.

Biorąc pod uwagę dwa kryteria: (1) istotność nasilania poszukiwania oraz (2) zróżnicowanie interpersonalne w przebiegu ewentualnego nasilania poszukiwania, można podzielić domeny na cztery rodzaje. Zostały one zaprezentowane w tabeli 7.

Tabela 7

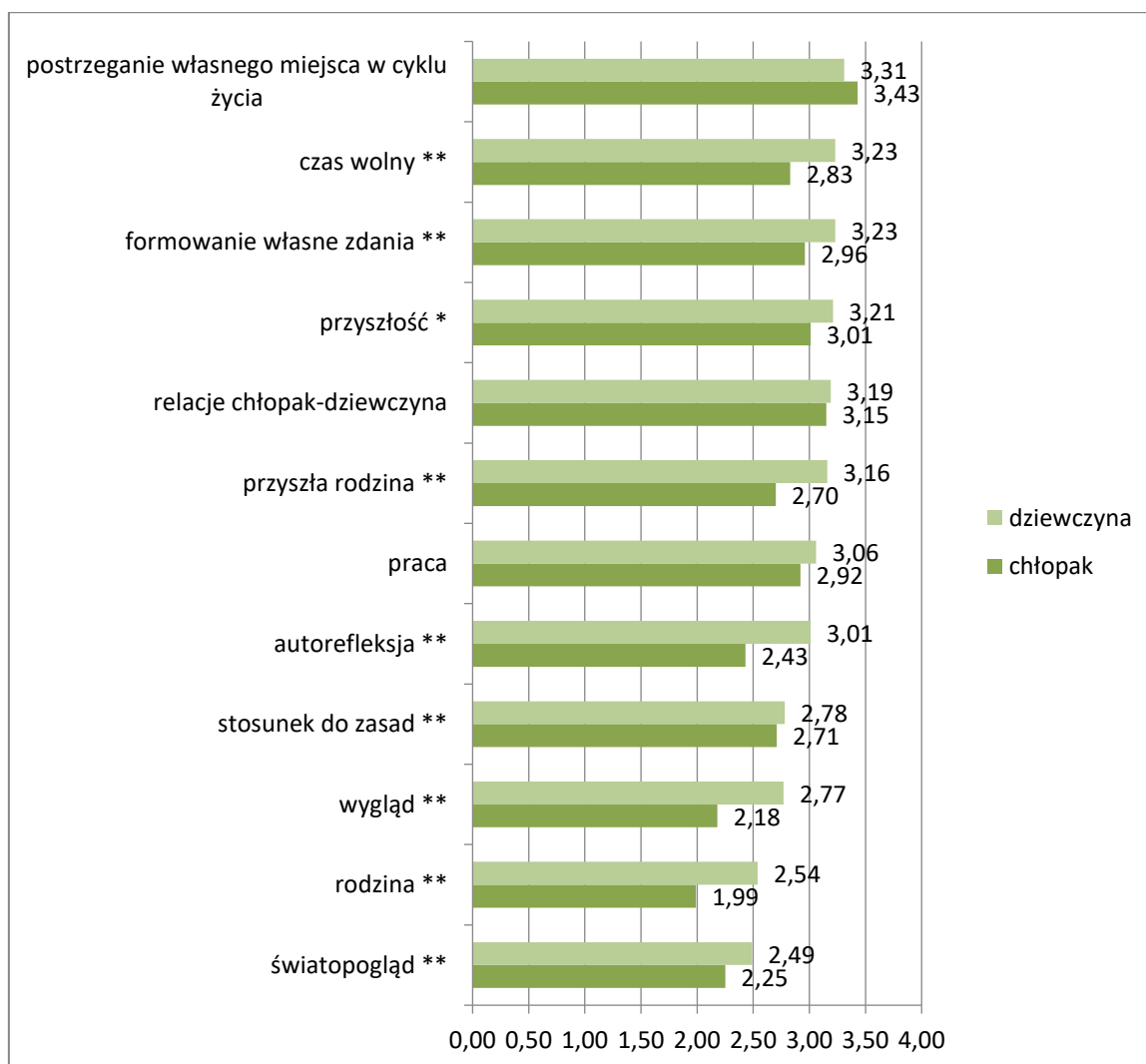
*Zróżnicowanie domen ze względu na przebieg procesu poszukiwania*

	Poszukiwanie nasila się w całej grupie	Poszukiwanie nie nasila się w całej grupie
Występuje zróżnicowanie między adolescentami w nasileniu zmiany	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wygląd fizyczny</li> <li>• Praca</li> <li>• Światopogląd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formowanie własnego zdania</li> <li>• Autorefleksja</li> <li>• Przyszłość</li> <li>• Stosunek do zasad</li> </ul>
Nie występuje zróżnicowanie między adolescentami w nasileniu zmiany	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacje chłopak- dziewczyna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rodzina pochodzenia</li> <li>• Przyszła rodzina</li> <li>• Postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia</li> <li>• Czas wolny</li> </ul>

W domenach: wygląd fizyczny, praca i światopogląd występuje intensyfikacja poszukiwania, zatem bez względu na to, jak intensywnie nastolatek poszukuje tożsamości w tych domenach na początku rozważanego okresu rozwojowego, możemy przewidywać, że podejmowane przez niego poszukiwanie będzie w tych domenach coraz silniejsze. Zarazem występuje istotne zróżnicowanie między adolescentami w dynamice nasilenia poszukiwania.

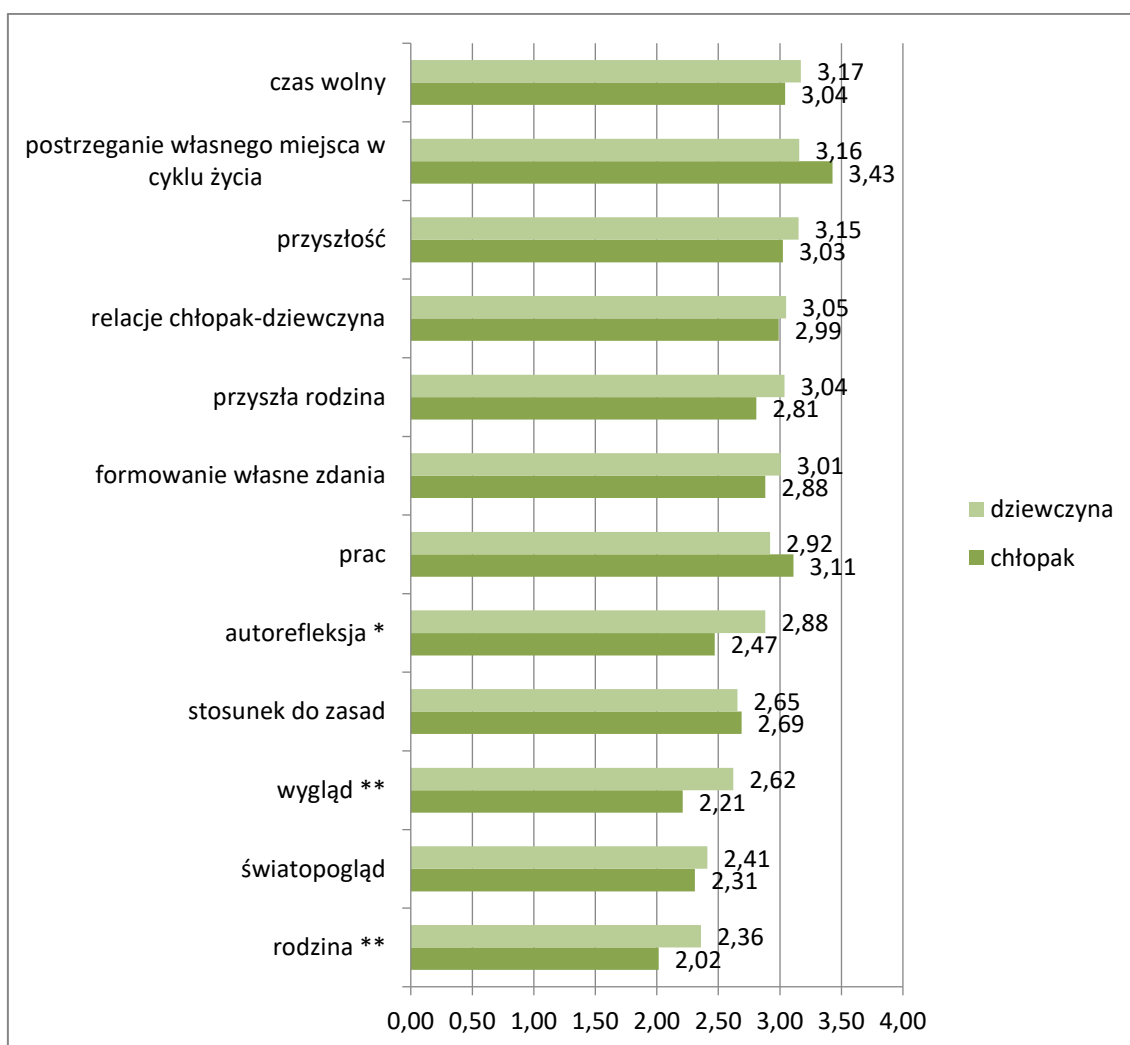
### 7.1.1. Różnice w nasileniu poszukiwania związane z płcią

W celu weryfikacji hipotezy 3 (dotyczącej wyższego u dziewczynek niż chłopców poziomu poszukiwania tożsamościowego) przeprowadzono analizę porównawczą średnich. Na rysunku 4 przedstawiono nasilenie poszukiwania tożsamościowego w grupie dziewcząt i chłopców. Istotne różnice zaobserwowano w zakresie ośmiu z dwunastu rozpatrywanych domen poszukiwania, przy czym zawsze wyższe wartości uzyskały dziewczęta (potwierdzenie hipotezy 3). Otrzymane różnice dla domeny przyszłość były istotne statystycznie na poziomie  $p \leq 0,05$ ; dla pozostałych siedmiu domen  $p \leq 0,01$ .



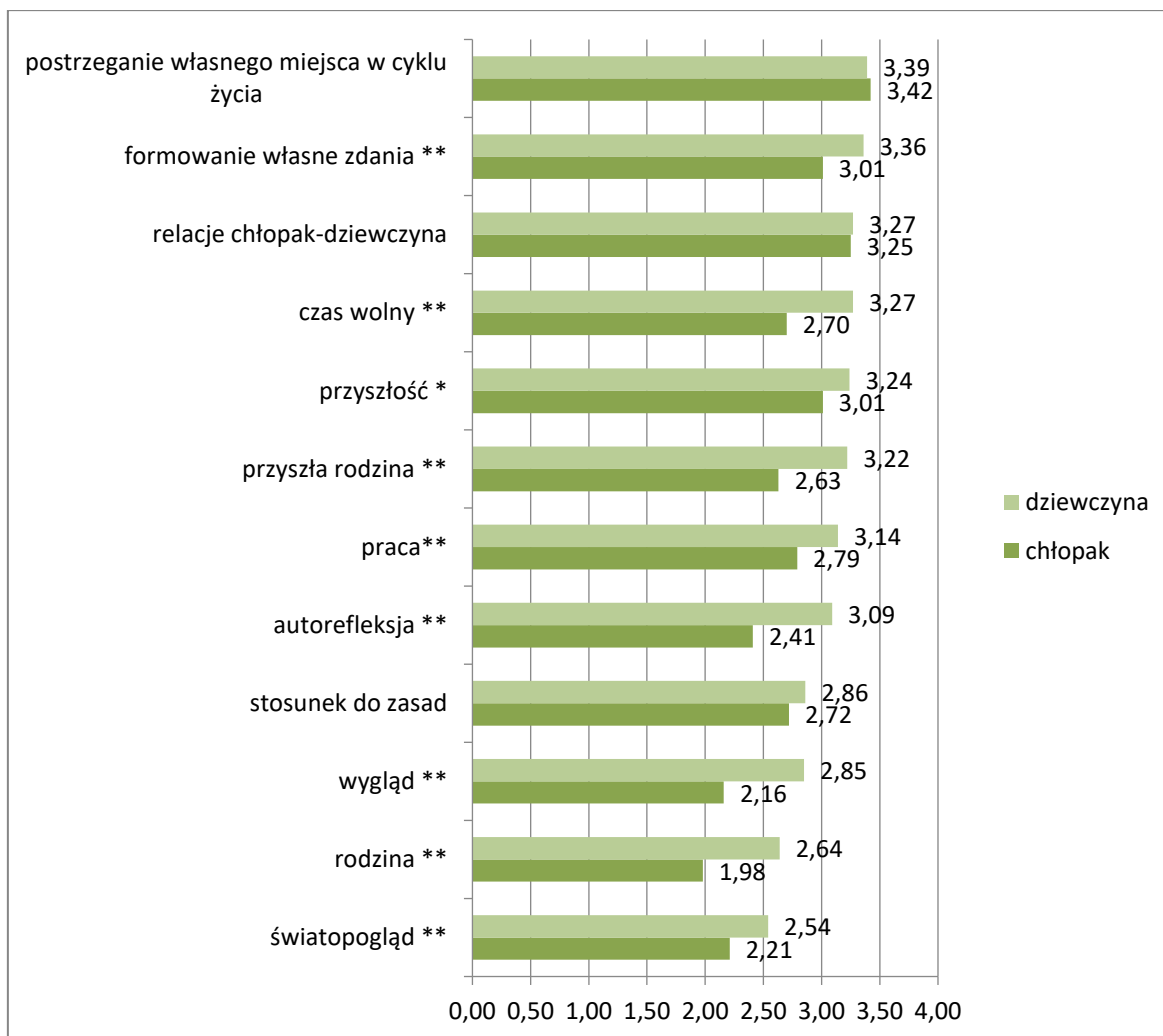
Rysunek 4. Różnice w poszukiwaniu związane z płcią w całej grupie.  
(\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ )

Ponadto, przeprowadzono analizę różnic związanych z płcią osobno w grupie uczniów szkół podstawowych oraz grupie gimnazjalistów. Otrzymane wyniki wskazują, że nasilenie poszukiwania u dziewczynek i chłopców występuje na podobnym poziomie u uczniów szkół podstawowych i istotnie różnicuje się u gimnazjalistów. Zaobserwowane różnice w średnich zostały zobrazowane na rysunkach 5 i 6.



Rysunek 5. Różnice w poszukiwaniu związane z płcią w grupie uczniów V i VI klas szkół podstawowych.

(\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ )



Rysunek 6. Różnice w poszukiwaniu związane z płcią w grupie gimnazjalistów.  
 (\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ )

## 7.2. Osobowościowe i rodzinne uwarunkowania poziomu poszukiwania tożsamościowego

### 7.2.1. Ujęcie poprzeczne osobowościowych i rodzinnych uwarunkowań poziomu poszukiwania tożsamościowego

W celu weryfikacji hipotez 4 i 5 dotyczących uwarunkowań poszukiwania tożsamościowego we wczesnej adolescencji, przeprowadzono analizy korelacji oraz



regresji. W tabeli 8 zostały zaprezentowane korelacje poszukiwania tożsamościowego z cechami osobowości oraz jakością relacji rodzice-dziecko.

Tabela 8

*Korelacje cech osobowości i relacji rodzice-dziecko z poszukiwaniem tożsamościowym w poszczególnych domenach*

	Cechy osobowości					Jakość relacji rodzice-dziecko
	Ekstrawersja	Ugodowość	Sumienność	Neurotyczność	Otwartość na doświadczenie	
Wygląd fizyczny	0,20**	0,16*		-0,24**		
Czas wolny	0,21**	0,25**	0,32**		0,35**	
Rodzina pochodzenia				-0,32**		-0,26**
Praca	0,14*		0,23**	0,15*	0,22**	
Relacje chłopak-dziewczyna	0,27**	0,21**		0,15*		
Formowanie własnego zdania	0,19**		0,30**	0,16*	-0,32**	-0,32**
Postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia	0,23**					-0,26**
Autorefleksja	0,19**	0,24**	0,16*	0,26**	0,21**	-0,09*
Przyszłość	0,20**	0,17*	0,24**		0,22**	0,09*
Przyszła rodzina	0,24**	0,29**	0,22**		0,17*	
Światopogląd	0,17*	0,21**	0,24**	0,14*	0,20**	
Stosunek do zasad				0,27**		-0,16**

*Adnotacja. Podano tylko wartości istotne statystycznie.*

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

W tabeli 9 przedstawiono wyniki przeprowadzonej analizy regresji krokowej, w której zmiennymi wyjaśnianymi było poszukiwanie kolejno w każdej z 12 domen, a zmiennymi wyjaśniającymi – w pierwszym kroku – cechy osobowości, a w drugim – jakość relacji rodzice-dziecko.

Tabela 9

*Wyniki analiz regresji krokowej w której cechy osobowości (krok 1) oraz wskaźnik relacji rodzice-dziecko (krok 2) wyjaśniają poszukiwanie w poszczególnych domenach*

	Cechy osobowości						Jakość relacji rodzice-dziecko
	Skorygowany R2	Ekstrawersja	Ugodowość	Sumienność	Neurotyczność	Otwartość na doświadczenie	
Wygląd fizyczny	0,14**		0,22**		-,36**		
Czas wolny	0,12**					0,35**	
Rodzina pochodzenia	0,19**				-0,26**		-0,27**
Praca	0,06**			0,19*	-0,20**		
Relacje chłopak-dziewczyna	0,13**	0,25**	0,24*	-0,27**	-0,20**		
Formowanie własnego zdania	0,23**	0,34**		-0,18*	-0,18*		-0,29**
Postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia	0,14**	0,36**					-0,28**
Autorefleksja	0,19**		,34**		-0,27**		-0,26**
Przyszłość	0,05**			0,19**	-0,16*		
Przyszła rodzina	0,11**		0,21*		-0,21*		
Światopogląd	0,05**			0,20**	-0,16*		
Stosunek do zasad	0,09**				-0,31**		

*Adnotacja. Podano tylko wartości istotne statystycznie.*

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Neurotyczność okazała się być cechą osobowości istotną dla poszukiwania w większości domen tożsamości (wyniki istotne dla 10 z 12 domen poszukiwania, poza: czas wolny, postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia). W przypadku cechy otwartości na doświadczenie nie odnotowano – poza domeną czas wolny – istotnych związków z podejmowanym poszukiwaniem. Dla pozostałych cech osobowości wykazano związki z poszukiwaniem w niektórych domenach. Podejmowanie poszukiwania w domenach: relacje chłopak-dziewczyna, formowanie własnego zdania oraz postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia można przewidywać na podstawie wysokiego poziomu ekstrawersji. Sumienność okazała się być istotna szczególnie w przypadku domen, w których wykazano wcześniej występowanie zróżnicowania między adolescentami w nasileniu zmiany poszukiwania (praca, relacje chłopak-dziewczyna, formowanie własnego zdania, przyszłość, światopogląd), a także dla domeny relacje chłopak-dziewczyna. Wykazano również istotną zależność pomiędzy ugodowością a poszukiwaniem podejmowanym w następujących domenach: relacje chłopak-dziewczyna, autorefleksja, przyszła rodzina, stosunek do zasad. Otrzymane wyniki nie pozwalają w pełni potwierdzić hipotezy 4, a w przypadku cechy neurotyczności wręcz ją obalają.

W drugim kroku w analizie regresji jako zmienną wyjaśniającą wprowadzono wskaźnik relacji rodzice-dziecko. Wyniki statystycznie istotne otrzymano w przypadku domen: rodzina pochodzenia, formowanie własnego zdania, postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia i autorefleksja. Wszystkie wykazane relacje są ujemne, a zatem hipoteza 5 nie została potwierdzona.

### 7.2.2 Różnice międzypłciowe w osobowościowych i rodzinnych uwarunkowaniach poziomu poszukiwania tożsamościowego (ujęcie poprzeczne)

Regresję krokową wykonano również z podziałem na grupy płciowe. Analizy powiązań istniejących między jakością relacji rodzice-dziecko a nasileniem poszukiwania w poszczególnych domenach nie wykazały związków statystycznie istotnych dla żadnej domeny poszukiwania w podgrupie chłopców. Wśród dziewcząt (tabela 10) natomiast wykazano istotne zależności w czterech domenach: rodzina pochodzenia, formowanie własnego zdania, postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia i autorefleksja. Wszystkie te związki były ujemne.

Tabela 10

Wyniki analiz regresji krokowej w podgrupie dziewcząt. Cechy osobowości (krok 1) oraz wskaźnik relacji rodzice-dziecko (krok 2) wyjaśniają poszukiwanie w poszczególnych domenach

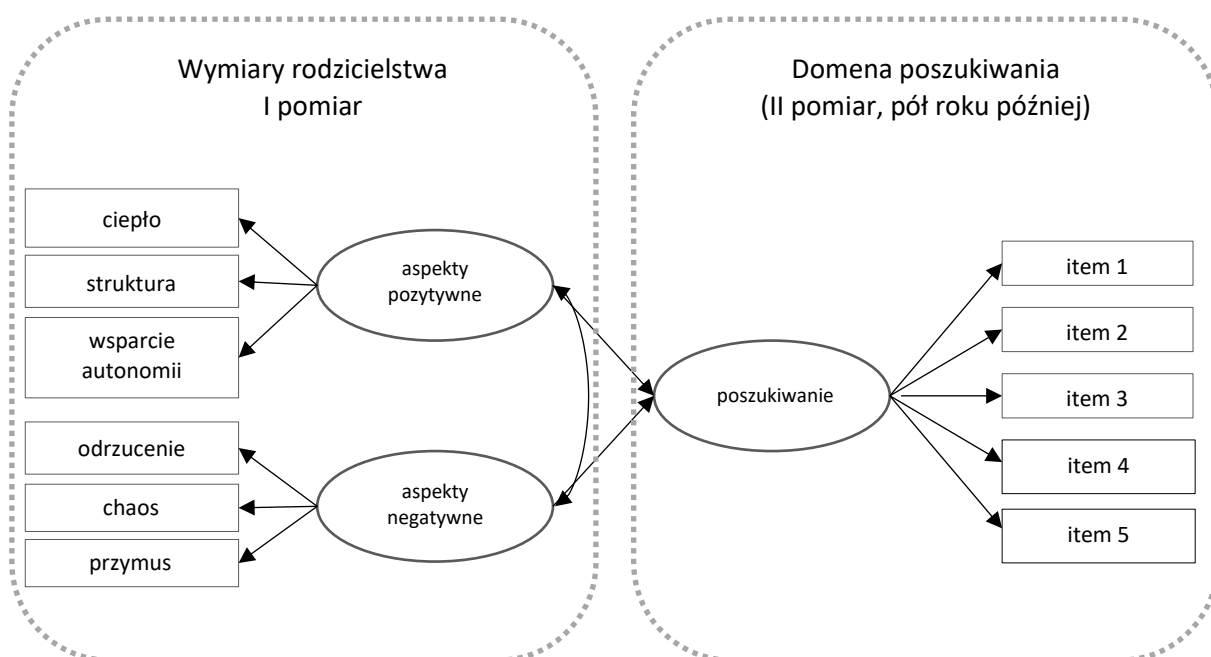
	Cechy osobowości					Jakość relacji rodzice-dziecko	
	Skorygowany R2	Ekstrawersja	Ugodowość	Sumienność	Neurotyczność		Otwartość na doświadczenie
Wygląd fizyczny							
Czas wolny							
Rodzina pochodzenia	0,33**			-0,22*	-0,43**	-0,46**	
Praca							
Relacje chłopak-dziewczyna							
Formowanie własnego zdania	0,44**	0,26**		-0,36**	-0,51**	0,26**	-0,33**
Postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia	0,29**	0,27**			-0,29**	-0,21*	-0,43**
Autorefleksja	0,28**	0,23*			-0,38**		-0,42**
Przyszłość							
Przyszła rodzina							
Światopogląd							
Stosunek do zasad							

Adnotacja. Podano tylko wartości istotne statystycznie.

(\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ )

### 7.2.3. Ujęcie podłużne rodzinnych uwarunkowań poziomu poszukiwania tożsamościowego

Powyżej przedstawiono znalezione zależności pomiędzy jakością relacji rodzice-dziecko a nasileniem poszukiwania w poszczególnych domenach w ujęciu poprzecznym, tj. analizując dane dotyczące obu konstruktów otrzymane w tym samym pomiarze. W dalszych analizach poddano weryfikacji zależność pomiędzy wymiarami rodzicielstwa a poszukiwaniem podejmowanym pół roku później w modelu równań strukturalnych. Model ten przedstawiono na rysunku 7.



Rysunek 7. Zależność pomiędzy wymiarami rodzicielstwa a domenami poszukiwania mierzonymi z odstępem czasowym - schemat przeprowadzonej analizy ścieżek.

Analizy zostały przeprowadzone w programie IBM Amos 22. Tabela 11 zawiera wskaźniki dopasowania modelu do danych w każdej z badanych domen poszukiwania tożsamościowego.

Tabela 11

*Wskaźniki dopasowania do danych dla modeli równań strukturalnych zaprezentowanych na rysunku 7*

Domena poszukiwania	CFI	RMSEA
Wygląd fizyczny	0,937	0,087
Czas wolny	0,937	0,085
Rodzina pochodzenia	0,949	0,079
Praca	0,935	0,084
Relacja chłopak-dziewczyna	0,960	0,078
Formowanie własnego zdania	0,938	0,085
Postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia	0,936	0,089
Autorefleksja	0,973	0,062
Przyszłość	0,938	0,098
Przyszła rodzina	0,974	0,068
Światopogląd	0,956	0,069
Stosunek do zasad	0,965	0,071

Dla wszystkich domen poszukiwania wykazano zadowalający przynajmniej jeden wskaźnik dopasowania modelu do danych. Wskaźnik CFI był zawsze na akceptowalnym poziomie ( $>0,900$ ), a wskaźnik RMSEA w 6 na 12 domen ( $<0,080$ ).

W tabeli 12 przedstawiono uzyskane ładunki ścieżkowe osobno dla dziewcząt i chłopców.

Tabela 12

*Ładunki ścieżkowe dla związków pozytywnych i negatywnych aspektów rodzicielstwa z poszukiwaniem w poszczególnych domenach osobno w grupie chłopców i dziewcząt*

Domena poszukiwania	Chłopcy		Dziewczęta	
	Aspekty pozytywne	Aspekty negatywne	Aspekty pozytywne	Aspekty negatywne
Czas wolny	0,50**			
Rodzina pochodzenia				0,58*
Praca	0,35*			
Relacje chłopak-dziewczyna	0,47**			0,26 <sup>(t)</sup>
Formowanie własnego zdania		0,35*		0,33*
Autorefleksja	0,33*			
Przyszła rodzina	0,52**			0,35 <sup>(t)</sup>

*Adnotacja.* Podano tylko wartości istotne statystycznie lub na poziomie tendencji statystycznej.

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; <sup>(t)</sup>- tendencja.

W przypadku chłopców zaobserwowano istotne związki pozytywnych aspektów rodzicielstwa z podejmowanym w późniejszym czasie poszukiwaniem w pięciu domenach (czas wolny, praca, relacje chłopak-dziewczyna, autorefleksja, przyszła rodzina). U chłopców, negatywne aspekty rodzicielstwa wiązały się z poszukiwaniem tylko w jednej domenie – formowanie własnego zdania.

Odmienne zależności wykazano dla dziewcząt – znaczenie dla poszukiwania tożsamościowego wykazano jedynie dla negatywnych aspektów rodzicielstwa (istotne wyniki dla domen: rodzina pochodzenia i formowanie własnego zdania oraz tendencje dla domen: relacje chłopak-dziewczyna i przyszła rodzina).



### 7.3. Osobowościowe i rodzinne uwarunkowania zmiany poziomu poszukiwania tożsamościowego

Dalsze analizy stanowiące weryfikację hipotez 6, 7 i 8, dotyczyły zmiany zachodzącej w intensywności poszukiwania i przeprowadzono je dla ogólnego czynnika poszukiwania tożsamościowego, bez podziału na poszczególne domeny poszukiwania. Model krzywych latentnych rozwojowych dla ogólnego czynnika poszukiwania charakteryzuje się dobrym dopasowaniem do danych. Współczynniki dopasowania modelu zawiera tabela 13. Analizy potwierdziły wzrost poziomu ogólnego poszukiwania w badanej grupie. Dodatkowo wykazały, że osoby badane różnią się poziomem początkowym poszukiwania (wariancja poziomu wyjściowego istotna), ale nie różnią się intensywnością zmiany (wariancja zmiany nieistotna), jeśli poszukiwanie jest rozważane łącznie we wszystkich 12 domenach.

Tabela 13

*Wyniki analiz przeprowadzonych na modelu LGC*

Zmienna	$\chi^2$ df = 1	CFI	RMSEA	SRMR	Poziom wyjściowy		Zmiana	
					średnia	wariancja	średnia	wariancja
Poszukiwanie – czynnik ogólny	1,666	0,998	0,035 [,000; ,124]	0,011	2,860***	0,238***	0,038**	0,018

*Adnotacja.* \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Analizy CGCM (*Conditional Growth Curve Modelling*) przeprowadzono początkowo na pełnej grupie z przyjęciem za predyktory dwóch zmiennych: płci i kontekstu rodzinnego. Następnie, w podgrupie (por. podrozdział 6.1. Procedura i uczestnicy) zweryfikowano model poszerzony o predyktory w postaci pięciu cech osobowości.

Wyniki otrzymane dla obu modeli przedstawiono odpowiednio w tabelach 14 i 15.

Tabela 14

*Wartości predykcyjne kontekstu rodzinnego i płci dla poszukiwania w modelu CGCM*

	Poziom wyjściowy	Zmiana
Predyktory		
Kontekst rodzinny	-0,146**	0,146
Płeć	0,632***	-0,232

*Adnotacja.* \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Tabela 15

*Wartości predykcyjne kontekstu rodzinnego, płci i cech osobowości dla poszukiwania w modelu CGCM*

	Poziom wyjściowy	Zmiana
Predyktory		
Kontekst rodzinny	-0,242**	0,291
Płeć	0,168	0,118
Ekstrawersja	0,330*	0,102
Ugodowość	0,241	-0,493
Sumienność	-0,123	0,036
Neurotyczność	0,465***	-0,362
Otwartość na doświadczenie	0,343*	-0,263

*Adnotacja.* \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Analizy dostarczyły potwierdzenia, że w całej grupie badanych płęć przewiduje poziom wyjściowy poszukiwania, ze wskazaniem na dziewczęta jako osiągające wyższy od chłopców wynik na skali poszukiwania na początku. Otrzymane wyniki nie dostarczają informacji o związku zmiany zachodzącej w poszukiwaniu z płcią (niepotwierdzona hipoteza H6).

Z rozważanych pięciu cech osobowości, wykazano istotne wyniki dla ekstrawersji, neurotyczności i otwartości na doświadczenie. Wskazane trzy cechy przewidują pozytywnie poziom początkowy poszukiwania tożsamościowego (hipoteza H7 potwierdzona częściowo).

Kontekst rodzinny (czynnik ogólny rozumiany jako przewaga pozytywnych aspektów nad negatywnymi) przewiduje poziom początkowy poszukiwania tożsamościowego (relacja negatywna; odrzucona hipoteza H8a), jednak nie przewiduje zmiany zachodzącej w jego zakresie (niepotwierdzona hipoteza H8b). Oznacza to, że adolescenti pozostający w gorszej relacji z rodzicami stosunkowo więcej poszukują.

Ogólny wniosek wynikający z analizy otrzymanych wyników jest taki, że zarówno cechy osobowości, jak i kontekst rodzinny przewidują poziom wyjściowy ogólnego poszukiwania tożsamościowego, ale nie przewidują tempa zmiany w ogólnym poziomie poszukiwania.

## ROZDZIAŁ 8:

### DYSKUSJA

Gdy tożsamość jest dobrze ukształtowana, daje to osobie doświadczenie wewnętrznej spójności i identyczności, mimo działania w różnych rolach (Pilarska, 2016). Osoba o słabiej rozwiniętej tożsamości ma trudności z wchodzeniem w dorosłość, przyjmowaniem ról i zobowiązań, określeniem swoich osobistych mocnych i słabych stron i nie ma dobrze określonego poczucia „ja” (Marcia, 1966, 1980). Pojawia się poczucie bycia nie na swoim miejscu, bez względu na rolę, której dana osoba się podejmie, co może nastęrczać wielu trudności w odnalezieniu satysfakcji w codziennym życiu.

To dorastanie jest zwykle uznawane jako pierwszy okres rozwojowy, w którym kwestie tożsamości stają się szczególnie istotne (Erikson, 1968). Jednak już wczesne procesy socjalizacji i identyfikacji z dzieciństwa stanowią istotny materiał roboczy do formowania tożsamości poprzez proces poszukiwania i pierwsze zaangażowania w okresie dojrzewania (Schachter, Ventura, 2008).

Badania prezentowane w niniejszej pracy miały na celu przyjrzenie się procesowi poszukiwania tożsamościowego na samym początku, w okresie, gdy jest on inicjowany; ustalenie w jakich obszarach osoby w okresie wczesnej adolescencji rozpoczynają poszukiwanie wcześniej, a w jakich później i z jaką intensywnością; a także weryfikacja

osobowościowych i rodzinnych uwarunkowań tego procesu. Literatura przedmiotu dostarcza dużo więcej informacji na temat procesu zaangażowania (niż poszukiwania) w przebiegu kształtowania tożsamości (np. Crocetti i in. 2008; Berzonsky, Ciecuch, 2016; Soenens, i in. 2011), a badacze skupiają się przede wszystkim na okresie późnej adolescencji czy wschodzącej dorosłości (np. Brzezińska i in. 2012; Cramer, 2017; Klimstra i in. 2013). Badań młodych adolescentów, poświęconych początkom poszukiwania tożsamościowego jest stosunkowo niewiele (Markovitch i in. 2017). Zamiarem niniejszej dysertacji było wypełnienie tej luki. Dodatkowo, longitudinalne podejście do problemu kształtowania tożsamości prezentowane w rozprawie stanowi odpowiedź na obecne w literaturze postulaty badaczy, żeby skupić się na rozwoju tożsamości jako procesie, a nie tylko przedstawieniu jej statycznego obrazu (McLean, Syed, 2015).

Zauważalnym w obecnych czasach problemem, któremu literatura przedmiotu poświęca dużo uwagi, jest wydłużający się proces kształtowania tożsamości. Już w latach 50. poprzedniego wieku Erikson (1959/2004) pisał o tym, że (choć krytyczny jest tu okres dorastania) tożsamość może być formowana przez całe życie. Współcześnie jednak proces ten przebiega zauważalnie dłużej i bardziej dynamicznie niż w przypadku poprzednich pokoleń (Stephen, Fraser, Marcia, 1992; Tesch, Whitbourne, 1982; Whitbourne, 1986; Zagórska, Jelińska, Surma, Lipska, 2012). Z pewnych powodów młodzi ludzie nie podejmują zaangażowania tożsamościowego w sposób tak pewny jak kiedyś, a zmiana tożsamościowych zaangażowań i zobowiązań zdarza się stosunkowo częściej (Cramer, 2004). Odnalezienie tego, co dla danej jednostki będzie satysfakcjonujące, wymaga podjęcia poszukiwania (Marcia, 1966). Nasuwają się zatem pytania o to, czy jeśli zaangażowanie jest podejmowane później, a cały proces kształtowania tożsamości rozciąga się także na kolejne – po adolescencji – etapy rozwojowe, to jak przebiega inicjujący formowanie tożsamości proces poszukiwania?.

Aby odpowiedzieć na to pytanie, został zaproponowany model zawierający 12 domen poszukiwania (wydobytych z literatury), które odnoszą się do obszarów szczególnie istotnych z punktu widzenia rozwoju w okresie przechodzenia z późnego dzieciństwa we wczesne dorastanie. Te domeny to: wygląd fizyczny, czas wolny, rodzina pochodzenia, praca, relacje chłopak-dziewczyna, formowanie własnego zdania, postrzeganie własnego miejsca w cyklu życia, autorefleksja, przyszłość, przyszła rodzina, światopogląd, stosunek do zasad. Potwierdzono dopasowanie modelu do analizowanych danych, a kwestionariusz stworzony w ramach jego operacjonalizacji charakteryzowały zadowalające właściwości psychometryczne (Kłym, Ciecuch, 2015).

Stworzenie opisanego modelu umożliwiło dalsze badanie prawidłowości występujących w poszukiwaniu tożsamościowym podejmowanym przez wczesnych adolescentów – w obrębie jego zróżnicowania, zachodzącej w nim zmiany oraz jego zależności i uwarunkowań. Jeśli chodzi o zróżnicowanie interpersonalne w poziomie wyjściowym poszukiwania, wykazano je we wszystkich 12 domenach. Oznacza to, że adolescenty na początku badań istotnie różnili się pomiędzy sobą poziomem podejmowanego poszukiwania w każdej domenie, co ukazuje silną indywidualizację pod względem tego, kiedy proces formowania poczucia tożsamości realnie się rozpoczyna.

Istotną intensyfikację poszukiwania wraz z postępującym nasileniem w całej grupie badanej wykazano dla domen: wygląd fizyczny, praca, relacje chłopak-dziewczyna i światopogląd. Częściowo pokrywa się to z założeniami Marcii (1966), który opisując kształtowanie poczucia tożsamości kilka dekad temu skupiał się na obszarach wówczas istotnych tożsamościowo – wybór zawodu, religijne przekonania światopoglądowe, priorytety związane z rodziną i karierą. Różnicę stanowi fakt, że w niniejszych badaniach nie otrzymano istotnego wyniku dla domeny przyszła rodzina, ale dla domeny relacje chłopak-dziewczyna już tak. Okazało się zatem, że w badanym okresie rozwojowym młodzi

adolescenci nie myślą jeszcze o zakładaniu rodziny, a ich uwaga i potrzeby skupiają się bardziej na budowaniu bliskich romantycznych relacji. Wygląd fizyczny również okazał się być domeną, w której nasila się poszukiwanie podejmowane przez młodych adolescentów u wszystkich osób w badanej grupie. Z pewnością w tej kwestii istnieje duża swoboda i możliwości wyrazu (Dziuban, 2013), a to może generować większe możliwości wyrażenia swojej indywidualności poprzez np. strój. Dodatkowo wykazano, że intensyfikacja poszukiwania w tej domenie, a także w domenach: praca i światopogląd występuje w różnym stopniu u różnych badanych. Jedynie w przypadku relacji chłopak-dziewczyna intensywność poszukiwania wzrastała u wszystkich badanych i u wszystkich z podobną intensywnością.

Godny uwagi jest również fakt, że – zgodnie z literaturą z zakresu psychologii rozwojowej – w niektórych z pozostałych domen również można byłoby oczekiwać wzrostu poszukiwania, a jednak w badaniach go nie zanotowano. Takiej intensyfikacji można było się spodziewać w domenie dotyczącej czasu wolnego, który jawi się jako obszar, który dość wcześnie zaczyna podlegać własnej kontroli adolescentów (Baldwin, Caldwell, 2003; Bosma, 1989; Obuchowska, 2004; Piotrowski, Ziółkowska, Wojciechowska, 2014). Być może przyczyną jest społeczna specyfika obecnych czasów – wysoce konkurencyjne społeczeństwo nastawione coraz bardziej na osiągnięcia wywiera presję na nastolatki, aby odnosili sukces i wykorzystywali czas najefektywniej jak to możliwe, co w konsekwencji pozostawia mało swobody w zakresie spędzenia wolnego czasu.

Wraz z przyjęciem przez dziecko na siebie roli ucznia, rozpoczyna się proces kształtowania „postawy pracy”, a więc wytrwałości w realizacji podejmowanych działań, troski o rezultaty i umiejętności czerpania satysfakcji z wykonywania wszystkich wcześniej zaplanowanych działań (Appelt, 2003). Wskazany wyżej stresogenny kontekst rozwoju współczesnych dzieci i młodzieży przejawia się często poczuciem przytłoczenia ilością

szkolnych obowiązków i zajęć dodatkowych oraz wynikających z nich oczekiwań otoczenia (Korczyński, 2014). Przy tak zaplanowanym grafiku i intensywnej jego realizacji, na swobodę w obszarze czasu wolnego może już nie być przestrzeni (zarówno fizycznej, jak i psychicznej) i może się okazać, że brak eksploracji tożsamościowej w obszarze czasu wolnego jest związany z tym, że u współczesnej młodzieży zjawisko wolnego czasu przestaje istnieć.

Domeną poszukiwania, w której również nie wykazano wzrostu w zakresie poszukiwania jest rodzina pochodzenia, choć zmiany w percypowaniu swojej rodziny, a w szczególności rodziców, są kwestią często podkreślaną w literaturze. Być może zmiany w tym zakresie nie zostały wychwycone ze względu na stosunkowo krótki okres, w jakim odbywały się badania – trzy pomiary z półrocznymi odstępami dają informację na temat zmian zachodzących przez rok. Okres dorastania wcale nie musi przebiegać burzliwie (Bardziejewska, 2004; Bee, 2004). Możliwe, że dla uchwycenia reorganizacji zachodzącej w postrzeganiu rodziny pochodzenia konieczne byłoby rozważenie dłuższego czasu badawczego, tj. nie tylko etapu wczesnej adolescencji, ale całego okresu dorastania.

Sprawdzono, czy istnieją różnice w podejmowanym przez adolescentów poszukiwaniu, które systematycznie wiązałyby się z płcią. Okazało się, że w znacznej większości z analizowanych domen, dziewczynki podejmowały poszukiwanie z większą intensywnością niż czynili to chłopcy. Wniosek ten jest zgodny z raportowanym w literaturze zróżnicowaniem płciowym w kwestii kształtowania poczucia tożsamości (Archer, 1989; Klimstra i in., 2010; Sandhu, Tung, 2006). Chociaż w literaturze znaleźć można informacje o braku związanych z płcią różnic, jeśli chodzi o czas, w którym adolescentenci rozpoczynają kształtowanie tożsamości (Archer, 1989), to jednak dalsze analizy wykazały, że momentem, w którym ta różnica zaczyna się pojawiać jest przełom szkoły podstawowej i gimnazjum.



Za cel postawiono także empiryczną weryfikację uwarunkowań poszukiwania tożsamościowego. Zbadano relacje jakie zachodzą pomiędzy dwoma typami predyktorów (osobowościowymi i rodzinnymi) a poszukiwaniem tożsamościowym zarówno jeśli chodzi o poziom jego nasilenia, jak i o to, jak intensywnie się ono zmienia w czasie. Otrzymane wyniki dostarczyły informacji, że intensywność zmiany poszukiwania nie zależy od tych rozważanych predyktorów. Jednak zarówno cechy osobowości, jak i kontekst rodzinny wiązały się z nasileniem poszukiwania na początku rozważanego okresu.

W odniesieniu do cech osobowości, wykazano związek poszukiwania z neurotycznością. Im niższy poziom neurotyczności wykazywali badani, tym silniej podejmowali poszukiwanie w większości domen tożsamości. O wczesnym poszukiwaniu tożsamościowym stanowi zatem zrównoważenie emocjonalne, co jest informacją o tyle istotną, że intensywne poszukiwanie w późniejszych okresach rozwojowych może być związane z brakiem stabilności emocjonalnej i chaotycznością działania powodowaną właśnie nieradzeniem sobie z silnymi emocjami (Klimstra i in., 2012). Sumienność również okazała się być istotna. Związki poszukiwania z sumiennością wykazano zasadniczo w przypadku tych domen, w których występowały różnice międzyosobowe w nasileniu zmiany poszukiwania, a także dla domeny relacje chłopak-dziewczyna, która – jak wcześniej wspomniano – okazuje się być najbardziej uniwersalną domeną (poszukiwanie w tym obszarze odbywa się intensywnie, wzrasta w czasie, bez różnic interpersonalnych). Spodziewano się związku otwartości na doświadczenie z chętniejszym eksplorowaniem tożsamościowych alternatyw (Berzonsky, 1990; Topolewska-Siedzik, Ciecuch, Strus, 2018), jednak wyniki empiryczne pokazały znaczenie tej cechy jedynie dla poszukiwania rozpatrywanego we wszystkich 12 domenach łącznie. Związki ekstrawersji i ugodowości z poszukiwaniem nie ułożyły się w systematyczny obraz zależności.

Podsumowując, relacje pomiędzy cechami osobowości a poszukiwaniem tożsamościowym otrzymane w niniejszych badaniach różnią się od tych wykazywanych w literaturze traktującej o związkach tożsamości z osobowością w późniejszych etapach kształtowania tożsamości (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Klimstra, Luyckx, Germeijs, Meeus, Goosens, 2012; Luyckx, Teppers, Klimstra, Rassart, 2014). Przyczyną może być specyfika samego procesu poszukiwania na tym wczesnym etapie – bardziej eksploracyjnego, porównawczego i wymagającego nieco innych zasobów osobistych niż ten proces w późniejszym okresie oraz proces podejmowania zaangażowania (Marcia, 1966, 1980). Zwraca to uwagę na szczególną potrzebę dalszych analiz i precyzyjnego przyjrzenia się procesowi wczesnego tożsamościowego poszukiwania, które jak pokazują opisane badania, może być warunkowane również przez inne czynniki niż jest to standardowo rozważane w problematyce kształtowania tożsamości.

Rozwój osobowości ujmowany z perspektywy cech przebiega na zasadzie ciągłości i ewolucyjnych zmian kierowanych w dużym stopniu procesami biologicznymi, co wyraża się względną stałością cech (Oleś, 2016). Zarazem badania pokazują, że osobowość kształtuje się poprzez różnicowanie cech (Mervielde, de Fruyt, 2000). W okresie późnego dzieciństwa pomimo możliwości rozróżnienia już wszystkich cech Wielkiej Piątki, są one ze sobą silnie skorelowane (Maćkiewicz, Ciecuch, 2012), znacznie silniej niż np. u dorosłych. Może to wskazywać, że w okresie wczesnej adolescencji osobowość wciąż ostatecznie się krystalizuje, co również może wyjaśniać różnice w otrzymanych zależnościach cechy osobowości - tożsamość względem tych raportowanych dla późniejszych okresów rozwojowych (Dunkel, Papini, Berzonsky, 2008; Klimstra, 2013; Topolewska-Siedzik, Ciecuch, 2018; Wilt, Olson, McAdams, 2011).

Systematyczne zależności z poszukiwaniem tożsamościowym wykazano dla jakości relacji rodzic-dziecko, ocenianej z perspektywy adolescenta. Kontekst rodzinny

percypowany przez nastolatka okazał się istotny dla tych domen poszukiwania, które dotyczą poczucia własnej tożsamości jako już-nie-dziecka i w których szczególnie manifestuje się adolescentów potrzeba partnerstwa w relacji z rodzicami. Otrzymane wyniki wskazują, że do podjęcia poszukiwania popycha adolescentów raczej negatywna relacja z rodzicami – szczególnie w przypadku dziewcząt, które poszukują tożsamościowych alternatyw, gdy nie czują od rodziców ciepła, dającej poczucie bezpieczeństwa struktury oraz wsparcia ich autonomii. Dalsze analizy potwierdziły również, że ta zależność się utrzymuje i ma znaczenie dla intensywności poszukiwania po upływie pewnego czasu (w niniejszych badaniach było to pół roku). W tym aspekcie silnie zaznaczyły się różnice związane z płcią. Otóż okazuje się, że tak jak w przypadku dziewcząt, to przewaga negatywnych aspektów w relacji z rodzicami wiązała się z intensywniejszym poszukiwaniem tożsamościowym, tak u chłopców poszukiwanie pojawiało się, gdy wcześniej doświadczyli od rodziców ciepła i wsparcia w swojej niezależności. Zależności wykazane dla chłopców są zatem spójne z literaturą (Berzonsky, 2004; Smits i in., 2008). Ogólnie mówiąc, jeśli potrzeba bezpieczeństwa jest u chłopców zaspokojona i czują akceptację swoich działań, wtedy podejmują aktywności eksploracyjne. Z kolei dla dziewczynek aspekty własnej tożsamości zaczynają być bardziej ważne, gdy w relacji z rodzicami odczuwają odrzucenie, chaos czy przymus.

Nasuwa się tu refleksja i porównanie ze społeczno-kulturowymi portretami obu płci i wymaganiami stawianymi ich przedstawicielom (Bem, 1993/2000). Chłopiec-przyszły mężczyzna jest wspierany w drodze do samodzielności, czuje się w niej silnym i bezpiecznym i na tym tle kształtuje poczucie własnej tożsamości. Dziewczynka natomiast jawi się jako powściągliwa, podporządkowana, która – jeśli ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa – nie potrzebuje poszukiwania własnych odpowiedzi. Wspomniany problem zróżnicowania w zależności od płci (Brannon, 2002) jest bardzo złożony i z pewnością

zależy od całego szeregu czynników, których nie sposób ująć w jednym projekcie badawczym. Kształtowanie tożsamości jest zatem jednym z aspektów rozwoju, w którym te różnice zaczynają się silnie zarysowywać już na początkowym etapie kształtowania poczucia tożsamości w okresie wczesnej adolescencji.

Przedstawione w niniejszej dysertacji wyniki oraz ich dyskusja miały na celu zwrócenie uwagi na istotność procesu poszukiwania tożsamościowego, jego szczególną w okresie wczesnej adolescencji intensywność, zakres oraz dynamikę. Badania stanowiły propozycję ukazania kwestii wkraczania w proces kształtowania tożsamości na tle rozwojowym.

Jak wszystkie projekty badawcze, ten przedstawiony w niniejszej dysertacji również nie jest wolny od ograniczeń. Po pierwsze, dane empiryczne zebrano za pomocą badań kwestionariuszowych, które miały charakter samoopisowy. Mogły zatem zostać zniekształcone przez takie zmienne zakłócające, jak np. lęk przed oceną, brak motywacji do wykonania zadania czy różne wśród osób badanych subiektywne pojmowanie i interpretację stopni na skali odpowiedzi. Po drugie, badania zostały przeprowadzone na jednej grupie, zatem warto je zreplicować w przyszłych badaniach. Po trzecie, badania miały charakter longitudinalny, jednak odstępy pomiędzy trzema kolejnymi pomiarami wynosiły 6 miesięcy, co stanowi minimalny czas dla tego typu badań. Tożsamość w okresie adolescencji kształtuje się bardzo intensywnie, zatem półroczne odstępy w badaniach są uzasadnione, ale w przyszłych badaniach liczbę pomiarów warto zwiększyć a czas trwania wydłużyć (Pettigrew, 1990).

Pomimo powyższych ograniczeń, realizacja projektu dostarczyła jednak informacji, które pomogły wypełnić lukę istniejącą w aktualnej wiedzy na temat początków kształtowania tożsamości i odpowiedzieć na niestawiane wcześniej pytania.

Nie podlega wątpliwości, że tożsamość jest ważna dla ogólnego zdrowia psychicznego (por. Erikson, 1950/1997; Grotevant, 1987; Thoits, 1999) i dobrostanu (por. Gurba, Czyżowska, Białek, 2015; Karaś, Ciecuch, Negru, Crocetti, 2013; Karaś i in. 2013; Oleś, 2016; Schwartz i in, 2013; Vleioras, Bosma, 2005) – można ją uważać za wartość rozwojową, która przyczynia się do umacniania siebie i pozytywnego rozwoju w kolejnych, po dorastaniu, okresach życia człowieka (Theokas i in., 2005).

Weryfikacja wyników otrzymanych w ramach niniejszej dysertacji wymaga przeprowadzenia badań replikacyjnych. Ich potwierdzenie dałoby możliwości zastosowania otrzymanych wyników w praktyce, np. w poradnictwie rodzinnym, we współpracy z jednostkami oświatowymi czy przy tworzeniu psychologicznych programów wsparcia dla dzieci i młodzieży. Ponieważ formowanie poczucie tożsamości adolescentów dokonuje się w kontekście całościowego ich rozwoju psychofizycznego, wyposażenie ich otoczenia w wiedzę i odpowiednie umiejętności pozwoliłoby na efektywniejsze wsparcie młodzieży w jej rozwoju.

## BIBLIOGRAFIA

- Adams, G. R., Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19, 429-442.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Appelt, K. (2003). Wiek szkolny. *Remedium*, 9(127), 4-5.
- Archer, S. L. (1982). The lower age boundaries of identity development. *Child Development*, 53. 1551-1556.
- Archer, S. L. (1989). Gender differences in identity development: issues of process, domain and timing. *Journal of Adolescence*, 12(2), 117-38.
- Archer, S. L. (1993). Identity Status in Early and Middle Adolescents: Scoring Criteria. [w:] J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer and J. L. Orlofsky (red.), *Ego identity: a handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag, 177- 204.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development of the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.  
DOI: 10.1037//0003- 066X.55.5.469
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties*. New York, NY: Oxford University Press.
- Arnold, M. E. (2017). Supporting Adolescent Exploration and Commitment: Identity Formation, Thriving, and Positive Youth Development. *Journal of Youth Development*, 12(4). DOI: 10.5195/jyd.2017.522 ISSN 2325-4017 (online)

- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A., Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the big five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645-664.
- Bardziejewska, M. (2004). Okres dorastania - szanse rozwoju. *Remedium*, 11, 4-5.
- Baldwin C. K., Caldwell, L. L. (2003). Development of the free time motivation scale for adolescents. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 129-151.
- Bauer, J. J., McAdams, D., Pals, J. L. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies* 9(1), 81-104. DOI: 10.1007/s10902-006-9021-6
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Zysk I S-ka.
- Bem, S. L. (1993/2000). *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: GWP.
- Berk, L. (1998). *Development through the Lifespan*. Boston: Allyn & Bacon.
- Berman, A. M., Schwartz, S. J., Kurtines, W. M., Berman, S. L. (2001). The process of exploration in identity formation: The role of style and competence. *Journal of Adolescence*, 24, 513-528.
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 267-281.
- Berzonsky, M. D. (2003). Identity style and well-being: Does commitment matter? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3, 131-142.
- Berzonsky, M. D. (2004). Identity style, parental authority, and identity commitment. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 213-220.
- Berzonsky M. D., Branje S. J. T., Meeus, W. (2007). Identity Processing Style, Psychosocial Resources, and Adolescents Perceptions of Parent-Adolescent Relations. *Journal of Early Adolescence*, 27, 324-335. DOI: 10.1177/0272431607302006

- Berzonsky, M. D., Ciecuch, J. (2016). Mediation role of identity commitment in relationships between identity processing style and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, Journal of Happiness Studies* 17(1), 145-162.
- Beyers, W., Goossens, L. (2008). Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 31, 165-184.  
DOI: 10.1016/j.adolescence.2007.04.003
- Blos, P. (1967). The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162–186.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage: Developmental issues*. New York: International Universities Press.
- Bosma, H. A. (1989). Szkoła, praca i czas wolny w rozwoju tożsamości młodzieży. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 345-353.
- Bosma, H. A., Kunnen, E. S. (2008). Identity-in-context is not yet identity development-in-context. *Journal of Adolescence*, 31, 281–289.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Boyes, M. C., Chandler, M. (1992). Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 277-304.
- Brannon, L. (2002). *Psychologia rodzaju*. Gdańsk: GWP.
- Brinthaupt, T.M., Lipka, R.P. (2002). *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Brygoła, E. (2016). Procesy formowania się tożsamości osobistej a właściwości osobowości autorskiej. *Roczniki Psychologiczne*, 19(2), 365-400. DOI: 10.18290/rpsych.2016.19.2-6pl



- Brzezińska, A. (2006). Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej. [w:] A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, 47-77. Warszawa: PWN.
- Brzezińska, A. I., Ciecuch, J. (2015). Tożsamość - nowe operacjonalizacje, nowe problemy. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 5-8. DOI: 10.2478/V1067-010-0120-5
- Brzezińska, A. I., Ciecuch, J. (2016). Formowanie się tożsamości w niestabilnych czasach. *Roczniki Psychologiczne*, 19(2), 205-212. DOI: 10.18290/rpsych.2016.19.2-1pl
- Brzezińska, A. I., Czub, T., Hejmanowski, Sz., Rękosiewicz, M., Kaczan, R., Piotrowski, K. (2012). Determinants of identity formation during the transition from adolescence to adulthood. *Culture and Education*, 5(91), 5-31.
- Brzezińska, A. I., Piotrowski, K. (2010). Polska adaptacja Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS). *Polskie Forum Psychologiczne*, 15, 66-84.
- Brzezińska, A. I., Piotrowski, K. (2016). Zmiana tożsamości w kontekście edukacyjnym: badania podłużne uczniów szkół ponadgimnazjalnych. *Roczniki Psychologiczne*, 19(2), 257-296. DOI: 10.18290/rpsych.2016.19.2-3pl
- Brzezińska, A., Trempała, J. (2007). Wprowadzenie do psychologii rozwoju. [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki., tom 1*, 229-284. Gdańsk: GWP.
- Buksik, D. (1997). Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka. *Seminare. Poszukiwania naukowe*. 13, 147-166.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.)*. New York, NY: Taylor and Francis Group.
- Ciecuch, J. (2010). Pięciodziennej struktura osobowości we wczesnej adolescencji. *Studia Psychologica*, 10, 251-271.
- Ciecuch, J. (2013). *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*. Warszawa: Liberi Libri.

- Cieciuch, J., Toczyłowska-Niemiec, K., Barbaranelli, C., (2016). Kwestionariuszowy pomiar pięciu cech osobowości dzieci i dorastających. Polska adaptacja *Big Five Questionnaire – Children (BFQ-C)*. (w recenzji).
- Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., Pepler, D. (1999). Conceptions of cross-sex friendships and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 481-493.
- Cramer, P. (2004). Identity change in adulthood: The contribution of defense mechanisms and life experiences. *Journal of Research in Personality*, 38, 280-316.
- Cramer, P. (2017). Identity change between late adolescence and adulthood. *Personality and Individual Differences*, 104, 538-543. DOI: 10.1016/j.paid.2016.08.044
- Crocetti, E., Klimstra, T.A., Keijsers, L., Hale, W.W., Meeus, W. (2009). Anxiety trajectories and identity development in adolescence: a five-wave longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(6), 839–849. DOI: 10.1007/s10964-008-9302-y
- Crocetti, E., Luyckx, K., Scignaro, M., Sica, L.S. (2011). Identity formation in Italian emerging adults: a cluster-analytic approach and associations with psychosocial functioning. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(5), 558-572. DOI: 10.1080/17405629.2011.576858.
- Crocetti, E., Rubini, M., Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation In various ethnic groups: Development and validation of three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31, 207-222.
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K., Meeus, W. (2008). Identity Formation in Early and Middle Adolescents From Various Ethnic Groups: From Three Dimensions to Five Statuses. *Journal of Adolescence*, 37, 983-996.

- Czyżkowska, A., Kłym-Guba, M., Ciecuch, J. (2019). Kwestionariusz interpersonalnego kontekstu rodzicielstwa (PASCQ) – o historii pewnej porażki na drodze do syntezy konstruktów opisujących relacje wychowawcze i rodzicielskie, *Psychologia Wychowawcza*, w druku.
- Dollinger, S. M. C. (1995). Identity Styles ant the Five-Factor Model of Personality. *Journal of Research in Personality*, 29, 475-479.
- Duckett, E., Raffaelli, M., Richards, M. H. (1989). Taking care: Maintaining the self and the home in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 549-566.
- Duncan, T.E., Duncan, S.C. (2009). The ABC's of LGM: An introductory guide to latent variable growth curve modeling. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(6), 979-991, DOI: 10.1111/j.1751-9004.2009.00224.x
- Dunkel, C. S., Papini, D. R., Berzonsky, M. D. (2008). Explaining differences in identity styles: possible roles of personality and family functioning. *Identity*, 8(4), 349-363. DOI: 10.1080/15283480802365338.
- Duriez, B., Soenens, B., Beyers, W. (2004). Personality, Identity Styles, and Religiosity: An Integrative Study Among Late Adolescents in Flanders (Belgium). *Journal of Personality*, 72, 877-910.
- Duriez, B., Soenens, B. (2006). Personality, identity styles, and religiosity: An integrative study among late and middle adolescents. *Journal of Adolescence*, 29, 119-135.
- Dziuban, A. (2013). *Gry z tożsamością. Tatuowanie ciała w indywidualizującym się społeczeństwie polskim*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Erikson, E. H. (1950/1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson, E. H. (1959/2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Fawcett, L. M., Garton, A. F., Dandy, J. (2009). Role of motivation, self-efficacy and parent support in adolescent structured leisure activity participation. *Australian Journal of Psychology*, 61, 175–182. DOI: 10.1080/00049530802326792.
- Furman, W., Shaffer, L. A. (1999). A story of adolescence: The emergence of other-sex relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 513-522.
- Gołąb, A. (1979). Wysokość standardów moralnych a moralne zachowanie się. [w:] *Badania nad osobowością dzieci i młodzieży*. I. Obuchowska, O. W. Owczynnikowa, J. Reykowska (red.). Warszawa, WSiP.
- Grossman, K. E., Grossman, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. [w:] C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, P. Morris (red.), *Attachment across the lifecycle*, 93–114. London: Routledge.
- Grotevant, H. D., Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415- 428.
- Grotevant, H. D., Cooper, C. R. (1986a). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82–100.
- Grotevant, H. D., Cooper, C. R. (1986b). Individuality and connectedness in adolescent development: Review and prospects for research on identity, relationships, and context. [w:] E.E. Skoe, A.L. von der Lippe (red.), *Personality development in adolescence: A cross national and life span perspective*, London: Routledge, 3-37.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Gurba, E. (2010). Związek między stylami tożsamości i jakością relacji z rodzicami u młodzieży gimnazjalnej i licealnej. *Psychologia Rozwojowa*, 15(4), 79-92.

- Gurba, E., Czyżowska, D., (2015). Związek kompetencji poznawczych ze stylami tożsamości w różnych okresach rozwojowych. *Psychologia Rozwojowa*, 22(3), 37-55.  
DOI: 10.4467/20843879PR.17.015.7575
- Gurba, E., Czyżowska, D., Białek, A. (2015). Style tożsamości i dobrostan psychiczny młodych dorosłych żyjących w związkach i w pojedynkę. *Nowe perspektywy badań rozwoju w dzieciństwie i dorosłości : księga pamiątkowa dla Profesor Marii Kielar-Turskiej*, 157-175, Kraków: WUJ.
- Habermas T., Bluck S. (2000). Getting a Life: The Emergence of the Life Stories in Adolescence. *Psychological Bulletin*, 5, 748–769.
- Harwas-Napierała B. (2007). Tożsamość jednostki w epoce współczesnych przemian. [w:] B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, 11-24. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) (2004a). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, tom 2*. Warszawa, PWN.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) (2004b). *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych, tom 3*. Warszawa, PWN.
- Herman, M. R., Dornbusch, S.M., Herron, M.C., Herting, J.R. (1997). The influence of Family Regulation, Connection, and Psychological Autonomy on Six Measures of Adolescent Functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 34-67.
- Hewlett, B. S. (2013). Introduction: Adolescent Identity, Risk, and Change. [w:] B. L. Hewlett (red.), *Adolescent identity: Evolutionary, cultural, and developmental perspectives*, 1-20. Nowy Jork: Routledge.
- Hu, L., Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.

- Hurme, H. (2004). Rozwój emocjonalny. [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych, tom 3*, 45-70. Warszawa, PWN.
- Hser, Y., Hoffman, V., Grella, C., Anglin, D. (2001). A 33-year follow-up of narcotics addicts. *General Archives of Psychiatry*, 58, 503-508.
- Inhelder, B., Piaget, J. (1970). *Od logiki dziecka do logiki młodzieży: Rozprawa o kształtowaniu się formalnych struktur operacyjnych*. Warszawa: Państwowe
- Jeziński, K. (2010). Zagadnienie tożsamości w ujęciach Dana P. McAdamsa i Erika H. Eriksona. *Psychologia rozwojowa*, 15(4), 93-102.
- Kamptner, N. L. (1988). Identity development in late adolescence: Causal modeling of social and familial influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 17, 493-514.
- Karaś, D. (2015). Identity Domains in Emerging Adulthood: Results of Qualitative Research in Poland. *European Association for Research on Adolescence Newsletter*, May 2015, 11–14.
- Karaś, D., Ciecuch, J. (2015). Domenowe podejście do kształtowania tożsamości. Weryfikacja trójwymiarowego modelu w różnych sferach życia w grupie młodych dorosłych. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 61–73. DOI: 10.2478/V1067-010-0140-5.
- Karaś, K., Ciecuch, J. (2018). The relationship between identity processes and well-being in various life domains. *Personality and Individual Differences*, 121, 111–119. DOI: 10.1016/j.paid.2017.09.027
- Karaś, D., Ciecuch, J., Negru, O., Crocetti, E. (2014). Relationships between identity and well-being in Italian, Polish, and Romanian emerging adults. *Social Indicators Research*, 121(3), 727-743. DOI: 10.1007/s11205-014-0668-9.

- Karaś, D., Kłym, M., Ciecuch, J. (2013). Eudajmonistyczny dobrostan psychiczny a kształtowanie poczucia tożsamości w sferze edukacyjnej i zawodowej. *Psychologia Rozwojowa*, 18(1), 87-101.
- Karaś, D., Kłym, M., Wasilewska, Ż. M., Rusiak, D., Ciecuch, J. (2012). Wymiary tożsamości a satysfakcja z życia u studentów i pracujących. *Studia Psychologica*, 12(1), 25-45.
- Kerpelman, J. L., Pittman, J. F., Lamke, L. K. (1997). Toward a microprocess perspective on adolescent identity development: An identity control theory approach. *Journal of Adolescent Research*, 12, 325–346.
- Kielar-Turska M. (2007), Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 1.*, 285–332. Gdańsk: GWP.
- Klimstra, T. A. (2013). Adolescent Personality Development and Identity Formation. *Child Development Perspectives*, 7, 80-84.
- Klimstra, T. A., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J. (2010). Identity Formation in Adolescence: Change or Stability? *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 150–162. DOI: 10.1007/s10964-009-9401-4.
- Klimstra, T. A., Luyckx, K., Branje, S., Teppers, E., Goossens, L., Meeus, W. H. J. (2013). Personality traits, interpersonal identity, and relationship stability: Longitudinal linkages in late adolescence and young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1661-1673. DOI: 10.1007/s10964-012-9862-8
- Klimstra, T. A., Luyckx, K., Germeijs, V., Meeus, W. H. J., Goossens, L. (2012). Personality Traits and Educational Identity Formation in Late Adolescents: Longitudinal Associations and Academic Progress. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 346-361. DOI: 10.1007/s10964-011-9734-7

- Klimstra, T. A., Luyckx, K., Goossens, L., Teppers, E., De Fruyt, F. (2013). Associations of identity dimensions with big five personality domains and facets. *European Journal of Personality*, 27, 213–221. DOI: 10.1002/per.1853.
- Kłym, M., Ciecuch, J. (2015). The Early Identity Exploration Scale – a measure of initial exploration in breadth during early adolescence. *Frontiers in Psychology*, 6:533. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00533.
- Kłym-Guba, M., Ciecuch, J. (2016). Dynamika poszukiwania tożsamościowego w różnych domenach we wczesnej adolescencji: wyniki badań longitudinalnych. *Roczniki Psychologiczne*, 19(2), 221-237. DOI: 10.18290/rpsych.2016.19.2-2pl
- Kohlberg, L. (1981). *Essays in Moral Development, t. I: The Philosophy of Moral Development*. New York, Harper and Row.
- Korczyński, S. (2014). Stres edukacyjny gimnazjalistów. *Rocznik Polsko-Ukraiński*, 16, 89– 110. DOI: org/10.16926/rpu.2014.16.05
- Kowalik, S. (2004). Rozwój społeczny. [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych, tom 3*, 45-70. Warszawa, PWN.
- Krettenauer, T., Colasante, T., Buchmann, M., Malti, T. (2014). The development of moral emotions and decision-making from adolescence to early adulthood: A 6 year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 583-596.
- Kroger, J. (1998). Adolescence as a second separation-individuation process: Critical review of an object relations approach. [w:] E.E. Skoe, A.L. von der Lippe (red.), *Personality development in adolescence: A cross national and life span perspective*, London: Routledge, 172-192.
- Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: The balance between self and other (3rd ed.)*. London: Routledge.



- Kroger, J., Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. [w:] S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (red.), *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer, 31-54.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-65.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., Vansteenkiste, M. (2005). Identity Statuses Based on 4 Rather Than 2 Identity Dimensions: Extending and Refining Marcia's Paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 605–618.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361-378.
- Luyckx, K., Klimstra, T.A., Duriez, B., Van Petegem, S., Beyers, W. (2013). Personal Identity Processes from Adolescence Through the Late 20s: Age Trends, Functionality, and Depressive Symptoms. *Social Development*, 22(4). DOI: 10.1111/sode.12027
- Luyckx, K., Schwartz, S., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., Goossens, L. (2008a). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58-82.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. (2008b). Developmental Typologies of Identity Formation and Adjustment in Female Emerging Adults: A Latent Class Growth Analysis Approach. *Journal of Research on Adolescence*, 18(4), 595-619.

- Luyckx, K., Schwartz, S., Goossens, L., Beyers, W., Missotten, L. (2011). Processes of Personal Identity Formation and Evaluation. [w:] S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (red.), *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer, 77- 98.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L. (2011). The Path From Identity Commitments to Adjustment: Motivational Underpinnings and Mediating Mechanisms. *Journal of Counseling & Development*, 88(1), 52-60. DOI: 10.1002/j.1556-6678.2010.tb00150.x
- Luyckx, K., Soenens, B., Goossens, L. (2006). The Personality-Identity Interplay in Emerging AdultWomen: Convergent Findings from Complementary Analyses. *European Journal of Personality*, 20(3), 195–215. DOI: 10.1002/per.579
- Luyckx, K., Teppers, E., Klimstra, T., Rassart, J. (2014). Identity processes and personality traits and types: Directionality of effects and developmental trajectories. *Developmental Psychology*, 50(8), 2144-53.
- Łobocki, M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Magnusson, D., Stattin, H., Allen, V. L. (1985). Biological maturation and social development: A longitudinal study of some adjustment processes from mid-adolescence to adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 267-283.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. [w:] J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley, 159-187.
- Marcia, J. E., Archer, S. L. (1993). Identity Status in late adolescents: scoring criteria. [w:] J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, J. L. Orlofsky (red.), *Ego*

*identity: a handbook for psychosocial research*. New York, NY: Springer-Verlag, 205- 240.

Markovitch, N., Luyckx, K., Klimstra, T. A., Abramson, L., Knafo, A. (2017). Identity Exploration and Commitment in Early Adolescence: Genetic and Environmental Contributions. *Developmental Psychology*, 53(11), 2092-2102.

Marsh, H. W., Hau, K.-T., Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11, 320 –341.

Matteson, D. J. (1977). Exploration and commitment: Sex differences and methodological problems in the use of identity status categories. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 353-374.

McAdams, D.P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.

McAdams, D.P. (2006). The Problem of Narrative Coherence. *Journal of Constructivist Psychology*, 19, 109–125.

McCrae, R., Costa, P. (2005). *Osobowość człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

McKinney, C., Renk, K. (2011). A multivariate model of parent-adolescent relationship variables in early adolescence. *Child Psychiatry and Human Development*, 42, 442- 462.

McLean, K. C., Syed, M. (red.). (2015). *The Oxford handbook of identity development*. New York: Oxford University Press.

Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 569-598.

- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G. H. (2002). Commitment and exploration as mechanisms of identity formation. *Psychological Reports, 90*, 771-785.
- Meeus, W., Oosterwegel, A., Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence, 25*(1), 93-106. DOI: 10.1006/jado.2001.0451
- Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., Branje, S. (2012). Identity Statuses as Developmental Trajectories: A Five-Wave Longitudinal Study in Early-to-Middle and Middle-to-Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 1008-1021.
- Muuss, R. E. (1996). Erik Erikson's Theory of identity development. [w:] R. E. Muuss. *Theories of Adolescence, Sixth Edition*. New York: McGraw-Hill Publishers, 42-57.
- Obuchowska, I. (2008), Dorastanie – między mocą a bezsilnością. [w:] Z. Izdebski (red.), *Zagrożenia okresu dorastania*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Obuchowska, I. (2004). Adolescencja. [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, tom 2*, 163-201. Warszawa, PWN.
- Obuchowski, K. (2000). Galaktyka potrzeb. Poznań, Zys i S-ka.
- Oleś, M. (2016). Dimensions of Identity and Subjective Quality of Life in Adolescents. *Social Indicators Research, 126*. 1401–1419. DOI: 10.1007/s11205-015-0942-5
- Oleś, P. (2016). Podmiotowe i sytuacyjne uwarunkowania rozwoju osobowości. *Rocznik Filozoficzny Ignatianum, 22*(1), 130-145.
- Oleszkowicz, A. (1995). Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg, na podstawie wybranych psychologicznych koncepcji rozwoju człowieka i badań empirycznych. *Prace Psychologiczne XLI*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 18-33.

- Oleszkowicz, A. (2006). *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania, formy, skutki*.  
Warszawa: Scholar.
- Opozda, D. (2007). Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży.  
*Przegląd Pedagogiczny, 1*, 49-56.
- Papini, D. (1994). Family Interventions [w:] S. Archer (red.), *Interventions for Adolescent Identity Formation*, 47-61. London: Sage Publications.
- Pettigrew, A. M. (1990). Longitudinal field research on change: theory and practice.  
*Organization science, 1*(3), 267-292.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: PWN.
- Pickhardt, C. (2013). *Surviving Your Child's Adolescence: How to Understand, and Even Enjoy, the Rocky Road to Independence*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Pilarska, A. (2016). Wokół pojęcia poczucia tożsamości: przegląd problemów i propozycja konceptualizacji. *Nauka, 2*, 123-141.
- Piotrowski, K., Ziółkowska, B., Wojciechowska, J. (2014). Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania. [w:] A. I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria I: Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*, tom 5. Warszawa: IBE.
- Pop, E.I., Negru-Subtirica, O., Crocetti, E., Opre, A., Meeus, W. (2016). On the interplay between academic achievement and educational identity: a longitudinal study. *Journal of Adolescence, 47*, 135–144. DOI: 10.1016/j.adolescence.2015.11.004.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (2014). *Psychologia wychowawcza*.  
Warszawa: PWN.
- Reis O, Youniss J. (2004). Patterns in identity change and development in relationships with mothers and friends. *Journal of Adolescent Research, 19*, 31-44.
- Rostowski, J. (2005), Rodzinne uwarunkowania kształtowania się tożsamości osobowej człowieka. *Psychologia Rozwojowa, 10*(2), 13-21.

- Sandhu, D., Tung, S. (2006). Gender differences in adolescent identity formation. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 21(1–2), 29-40.
- Schachter, E. P., Ventura, J. J. (2008). Identity Agents: Parents as Active and Reflective Participants in Their Children's Identity Formation. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 449-476. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2008.00567.x
- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity* 1, 7-58.
- Schwartz, S. J., Côté, J. E., Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two development al routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37, 201- 229.
- Schwartz, S. J., Donnellan, M. B., Ravert, R. D., Luyckx, K., Zamboanga, B. L. (2013). Identity development, personality, and well-being in adolescence and emerging adulthood: Theory, research, and recent advances. [w:] R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry, I. B. Weiner (red.), *Handbook of psychology: Developmental psychology*, 339-364. Hoboken, Nowy Jork, US: John Wiley & Sons Inc.
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., Vignoles, V. L. (2011) (red.), *Handbook of Identity Theory and Research*, 1, New York: Springer.
- Schwartz, S. J., Mason, C. A., Pantin, H., Szapocznik, J. (2009). Longitudinal Relationships Between Family Functioning and Identity Development in Hispanic Adolescents. Continuity and Change. *Journal of Early Adolescence*, 29(2), 177-211.
- Skinner, E. A., Johnson, S., Snyder, T. (2005). *Six dimensions of parenting: A motivational model*. *Parenting: Science and Practice*, 5, 175-235.
- Słowińska, A., Oleszkowicz, A. (2015). Kwestionariusz procesów tożsamościowych (KPT) – walidacja narzędzia. *Studia Psychologiczne*, 53(3), 9–18. DOI: 10.2478/V1067-010-0121-4.

- Słowińska, A., Oleszkowicz, A. (2012). Propozycja modyfikacji Modelu Podwójnego Cyklu Formowania się Tożsamości Luyckxa i współpracowników. *XXI Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej*. Zielona Góra, 28-30 maja.
- Smetana, J. G. (1996). Adolescent-parent conflict: Implications for adaptive and maladaptive development. [w:] D. Cicchetti, S. L. Toth, (red.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology, vol. 7. Adolescence: Opportunities and challenges*, 1-46. Rochester, Nowy Jork: University of Rochester.
- Smits, I., Soenens, B., Luyckx, K., Duriez, B., Berzonsky M., Goossens, L. (2008). Perceived parenting dimensions and identity styles: Exploring the socialization of adolescents' processing of identity-relevant information. *Journal of Adolescence*, 31(2), 151-164.
- Smollar, J., Youniss, J. (1989). Transformations in Adolescents' Perceptions of Parents. *International Journal of Behavioral Development*, 12(1), 71-84.
- Soenens, B., Berzonsky, M. D., Dunkel, C. S., Papini, D. R., Vansteenkiste, M. (2011). Are all identity commitments created equally? The importance of motives for commitment for late adolescents' personal adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 358-369. DOI: 10.1177/0165025411405954
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Stephen, J., Fraser, E., Marcia, J. E. (1992). Moratorium-achievement (MAMA) cycles in lifespan identity development: Value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*, 15, 283-300.
- Strelau, J. (red.) (2007). *Psychologia. Podręcznik akademicki, tom 1*. Gdańsk: GWP.

- Tesch, S. A., Whitbourne, S. K. (1982). Intimacy and Identity Status in Young Adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 1041-1051.
- Theokas, C., Almerigi, J. B., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C., i in. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 113-143.
- Thoits, P. A. (1999). Self, Identity, Stress, and Mental Health. [w:] Aneshensel, C. S., Phelan, J. C. (red.) *Handbook of the Sociology of Mental Health. Handbooks of Sociology and Social Research*. Springer, Boston, MA.
- Topolewska-Siedzik, E., Ciecuch, J. (2018). Trajectories of Identity Formation Modes and Their Personality Context in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(4), 775-792. DOI: 10.1007/s10964-018-0824-7
- Topolewska-Siedzik, E., Ciecuch, J., Strus, W. (2018). Personality underpinnings of identity: The role of metatraits and traits in identity formation modes. *Self and Identity*. DOI: 10.1080/15298868.2018.1483964
- Trempała, J. (red.) (2016). *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- Trempała, J. (2004). Rozwój poznawczy. [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych, tom 3*, 13-44. Warszawa, PWN.
- Trempała, J. (1989). *Rozumowanie w okresie wczesnej dorosłości*. Warszawa-Poznań, PWN.
- Trempała, J., Czyżowska, D. (2003). Rozwój moralny. [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka, tom 3*, Warszawa, PWN.
- Vleioras, G., Bosma, H. A., (2005). Are identity styles important for well-being? *Journal of Adolescence*, 28, 397-409.



- Von der Lippe, A. L. (1998). Are conflict and challenge sources of personality development? Ego development and family communication. [w:] E. E. A. Skoe, A. L. von der Lippe (red.), *Personality Development in Adolescence. A cross national and life span perspective*. Nowy Jork: Routledge, 38-60.
- Wadsworth, B. (1998). *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Weeks, T. L., Pasupathi, M. (2010). Autonomy, identity, and narrative construction with parents and friends. [w:] K. C. McLean, M. Pasupathi (red.), *Narrative development in adolescence: Creating the storied self*. New York, NY: Springer Science + Business Media, 65-91.
- Whitbourne, S. K. (1986). Openness to Experience, Identity Flexibility, and Life Change in Adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 163-168.
- Wilt, J., Olson, B. D., McAdams, D. P. (2011). Higher-order factors of the Big Five predict exploration and threat in life stories. *Journal of Research in Personality*, 45, 613-621. DOI: 10.1016/j.jrp.2011.08.010.
- Zagórska, W., Jelińska, M., Surma M., Lipska, A. (2012). *Wydłużająca się droga do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Zajac-Lamparska, L., Warchoń, Ł., Deja, M. (2018). Analiza danych podłużnych: modelowanie latentnych krzywych rozwojowych. *Polskie Forum Psychologiczne*, 23(2), 395-412. DOI: 10.14656/PFP20180210
- Zhang, Z., Arvey, R.D. (2009). Rule breaking in adolescence and entrepreneurial status: An empirical investigation. *Journal of Business Venturing*, 24, 436-447.

## SPIS ZAŁĄCZNIKÓW

### Załącznik 1.

*Kwestionariusz wczesnego poszukiwania tożsamościowego* (EIES; Kłym, Ciecuch, 2015)

1a – wersja dla dziewcząt

1b – wersja dla chłopców

### Załącznik 2.

*Big Five Questionnaire - Children version* (Barbaranelli, Caprara, Rabasca, Pastorelli, 2003) - polska adaptacja: Ciecuch, Toczyłowska-Niemiec, Barbaranelli, 2016

### Załącznik 3.

*Parents as Social Context Questionnaire – Child-report* (PASCQ; Skinner, Wellborn, Regan, Johnson, 1986) - polska adaptacja: Czyżkowska, Kłym-Guba, Ciecuch, 2019

**EIES – wersja dla dziewcząt**  
(Maria Kłym, Jan Ciecuch, 2015)

Poniżej znajduje się kilka opisów różnych osób; tego, jakie są, co robią, myślą albo jak się czują.

Pod opisami są pytania skierowane do Ciebie. Przeczytaj je uważnie i zaznacz przy każdym zdaniu w tabeli tę odpowiedź, która najlepiej opisuje Ciebie.

Nie ma tutaj złych odpowiedzi – każdy człowiek jest inny. Po prostu chcielibyśmy Cię poznać, więc szczerze opowiedz nam o sobie.

Kamila nie zwraca większej uwagi na to, jak ubiera się na co dzień. Sposób ubierania nie jest dla niej ważny. Zupełnie nie zastanawia się nad tym jaki styl mógłby jej odpowiadać i nie eksperymentuje ze swoim wyglądem.

Agnieszka ostatnio zaczęła się ubierać inaczej niż do tej pory. Takie rzeczy jak strój czy fryzura stały się dla niej ważne. Próbuje znaleźć swój własny styl i rozmawiam z innymi o swoim wyglądzie.

**1.**  
A teraz pomyśl o sobie.  
Czy Ty zastanawiasz się nad swoim wyglądem? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
1. Ostatnio ubieram się inaczej niż wcześniej.					
2. Chciałabym znaleźć swój własny styl ubierania.					
3. Przykładam dużą wagę do tego, jaką mam fryzurę.					
4. Rozmawiam z innymi o moim wyglądzie.					
5. Oglądam w czasopismach lub Internecie przykłady różnych ubiorów i fryzur, żeby wybrać najbardziej odpowiednie dla siebie.					

Maja chciałyby chodzić na jakieś dodatkowe zajęcia i dzięki temu dowiedzieć się w czym jest dobra. W wolnym czasie robi różne rzeczy, aby sprawdzić, które są dla niej ciekawe, a które nie. Zależy jej na tym, żeby odkrywać swoje pasje.

Karolina nie zastanawia się nad tym w jakich dziedzinach jest dobra. Wie, co lubi i robi to w wolnym czasie, nie szukając innych form spędzania wolnego czasu.

**2.**  
A teraz pomyśl o sobie.  
Co Ty robisz w czasie wolnym? Jak chciałabyś go spędzać? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
6. Chciałabym chodzić na dodatkowe zajęcia, żeby dowiedzieć się, które z nich są dla mnie odpowiednie.					
7. Chciałabym odkryć jakieś swoje pasje i zainteresowania, których jeszcze nie znam.					
8. Czuję potrzebę odkrywania swoich mocnych stron.					
9. Poszukuję nowych form zabawy i rozrywki.					
10. Chodzę na dodatkowe zajęcia, żeby sprawdzić w czym jestem dobra.					
11. Odkrywam nowe zajęcia, które sprawiają mi radość.					

Justyna ostatnio dużo myśli o swoich bliskich, zastanawia się, kim byłaby, gdyby urodziła się w innej rodzinie. Zastanawia się nad tym, czy pasuje do swojej rodziny czy nie. Dużo też myśli o tym, jaka będzie rodzina, którą w przyszłości założy.

Ania nie rozmyśla o tym, jak wyglądałoby jej życie, gdyby jej rodzice i rodzeństwo byli inni. Nie zastanawia się nad tym, jakie relacje panują w jej rodzinie, ani nie rozmawia z innymi na ten temat. Rzadko też zdarza jej się myśleć o tym, jaka będzie jej przyszła rodzina.

### 3.

A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty dużo myślisz o swojej rodzinie? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
12. Zastanawiam się nad tym, w jakim stopniu pasuję do mojej rodziny.					
13. Zastanawiam się, kim byłabym, gdybym urodziła się w innej rodzinie.					
14. Porównuję moją rodzinę do rodzin moich kolegów/koleżanek.					
15. Myślę o tym, jak wyglądałoby moje życie, gdyby moi rodzice byli inni.					
16. Zastanawiam się nad relacjami panującymi w mojej rodzinie.					
17. Rozmawiam z innymi o mojej rodzinie.					

Weronika raczej nie zastanawia się nad tym, co chciałaby robić w dorosłym życiu. Na razie temat pracy zawodowej, którą podejmie jako dorosła jest dla niej zbyt odległy. Uważa, że będzie jeszcze miała na to czas.

Ola niedawno zaczęła zastanawiać się, co chciałaby robić w przyszłości. Próbuje wyobrazić sobie siebie w różnych zawodach i zastanawia się, jaki byłby dla niej najbardziej odpowiedni. Rozmawia na ten temat z innymi, a także szuka informacji w Internecie i książkach.

### 4.

A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty zastanawiasz się nad swoją przyszłą pracą? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
18. W ostatnim czasie zastanawiam się, co chciałabym robić w przyszłości.					
19. Zastanawiam się nad tym, jak chciałabym żyć.					
20. Próbuję wyobrazić sobie siebie w różnych zawodach.					
21. Zastanawiam się, jaki zawód byłby dla mnie najbardziej odpowiedni.					
22. Czuję, że teraz jest odpowiedni czas, żeby zastanowić się nad tym, jaką pracę chcę wykonywać w przyszłości.					
23. Rozmawiam z innymi o tym, jaka praca byłaby dla mnie dobra w przyszłości.					
24. Szukam informacji na temat różnych zawodów i różnych rodzajów przyszłej pracy w Internecie, książkach itd.					

Asia ostatnio myśli o chłopakach więcej niż kiedyś. Zastanawia się jaki byłby dla niej najlepszy. Myśli też o tym, jaki związek chciałaby stworzyć i rozmawia z innymi o swoich relacjach z chłopakami.

Patrycja nie ma chłopaka i jeszcze nie zastanawiała się nad tym, jaki jest jej ideał. Nie myśli też o tym, jaki typ relacji chłopak-dziewczyna najbardziej by jej odpowiadał. Związek to dla niej zbyt odległy temat.

### 5.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty myślisz o swoich relacjach z chłopakami? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
25. Myślę o chłopakach.					
26. Ostatnio zaczęłam bardziej zwracać uwagę na chłopaków, ich wygląd, ubiór i charakter.					
27. Zastanawiam się jaki chłopak byłby dla mnie najlepszy.					
28. Myślę o tym, jaki typ relacji chłopak-dziewczyna najbardziej by mi odpowiadał.					
29. Rozmawiam z innymi o moich relacjach z chłopakami.					

Monika coraz częściej zauważa, że na wiele tematów ma inne zdanie niż jej rodzice. Gdy zgadza się z dorosłymi, to przyznaje im rację; natomiast gdy ma inne zdanie, pokazuje to.

Zuzia zgadza się ze swoimi rodzicami w wielu sprawach i rzadko ma odmienne zdanie. Nie sprzeciwia się rodzicom i rzadko zastanawia się nad tym, czy rodzice mogą się mylić.

### 6.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty często masz inne zdanie niż dorośli? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
30. Zanim wykonam polecenie rodziców, zastanawiam się, czy ma ono sens.					
31. Zastanawiam się, czy rodzice mają zawsze rację.					
32. Mam inne zdanie niż moi rodzice.					
33. Staram się przekonać rodziców do swojego zdania.					
34. Jeśli mam inne zdanie niż dorośli, pokazuję to.					
35. Odczuwam sprzeciw wobec tego, co mówią rodzice.					

Natalii nie przeszkadza, jeśli rodzice albo inni dorośli traktują ją jak dziecko. Rozumie, że nie jest jeszcze dorosła i dlatego dorośli nie powinni postępować z nią jak z równą sobie.

Magda nie lubi, gdy rodzice traktują ją jak dziecko, bo uważa, że już nie jest dzieckiem. To, co do tej pory jej się podobało, zaczyna być dla niej zbyt dziecinne. Od jakiegoś czasu nie czuje się już dzieckiem i nie lubi, gdy dorośli ją tak traktują.

### 7.

*A teraz pomyśl o sobie.  
Czy Ty czujesz się dzieckiem?  
Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
36. Denerwuję się, kiedy ktoś mnie traktuje jak dziecko.					
37. Czuję, że nie jestem już dzieckiem.					
38. Przeszkadza mi, gdy dorośli traktują mnie jak dziecko.					
39. Myślę, że jestem dojrzała i w wielu sprawach mogę sama o sobie decydować.					
40. Mam poczucie, że wiem lepiej niż dorośli co jest dla mnie dobre.					
41. Myślę, że dorośli powinni mnie traktować poważniej.					

Kasia od pewnego czasu zaczęła częściej rozmyślać na swój temat. Zadaje sobie wiele pytań dotyczących jej własnej osoby. Zależy jej, żeby dobrze siebie poznać i dowiedzieć się jakim jest człowiekiem.

Wiktoria nie poświęca czasu na zastanawianie się nad sobą. Wie kim jest i nie rozmyśla o tym. Nie odczuwa potrzeby dowiadywania się nowych rzeczy o sobie.

### 8.

*A teraz pomyśl o sobie.  
Czy Ty myślisz o samej sobie?  
Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
42. Zadaję sobie pytania dotyczące samej siebie.					
43. Poważnie zastanawiam się, kim naprawdę jestem.					
44. Czuję potrzebę dowiadywania się o sobie nowych rzeczy.					
45. Rozmyślam na swój temat.					
46. Zależy mi na trafnym poznaniu samej siebie.					
47. Odczuwam potrzebę porozmawiania z kimś o tym, jaka jestem i kim jestem.					

Agata często rozmyśla o różnych kierunkach, które mogłaby podjąć w swoim życiu. Zastanawia się nad tym, jak chciałaby żyć i jaki styl życia byłby dla niej dobry. Z zaangażowaniem myśli o swoich planach na przyszłość.

Ewa raczej nie myśli o rzeczach, które mogłaby robić w przyszłym życiu. Uważa, że nie opłaca się martwić o ważne sprawy z wyprzedzeniem. Zupełnie nie zastanawia się teraz nad swoją przyszłością, ani nad celami, jakie mogłaby sobie wyznaczyć, bo są to dla niej jeszcze zbyt odległe sprawy.

### 9.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty myślisz o swojej przyszłości?*

*Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
48. Z zaangażowaniem myślę o różnych kierunkach, w których mogę podążać w moim życiu.					
49. Myślę o różnych rzeczach, które mogę robić w przyszłości.					
50. Rozważam wiele różnych stylów życia, które mogą mi odpowiadać.					
51. Myślę o różnych celach, które mogę sobie wyznaczyć.					
52. Myślę o różnych stylach życia, które mogą być dla mnie dobre.					

Łucja uważa, że jest za wcześnie, żeby myśleć o tym, jaką rodzinę stworzy kiedyś w przyszłości. Nie zastanawia się, jak ta rodzina będzie wyglądała, ani jakie relacje będą w niej panować.

Igę niedawno zaczęło ciekawić jaka będzie jej przyszła rodzina i dość często się nad tym zastanawia. Myśli i rozmawia z innymi o tym, jak chciałaby, żeby funkcjonowała stworzona przez nią w przyszłości rodzina.

### 10.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty myślisz o swojej przyszłej rodzinie?*

*Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
53. Ciekawi mnie jaka będzie moja przyszła rodzina.					
54. Myślę o tym, jaką rodzinę kiedyś stworzę.					
55. Zastanawiam się jakie relacje będą panować w rodzinie, którą zbuduję.					
56. Rozmawiam z innymi o tym, jak chciałabym, żeby wyglądała moja przyszła rodzina.					

Marta ostatnio ma wątpliwości dotyczące tego, w co wierzy, dlatego dużo rozmyśla o tym, jakie są jej wartości i rozmawia na ten temat z innymi. Te refleksje i rozmowy pozwalają jej pogłębiać jej własne przekonania.

Julia uważa, że lepiej jest trzymać się utrwalonych zasad i przekonań, niż rozmyślać nad różnymi systemami wartości. Nie czuje potrzeby sprawdzenia tego, w co wierzy, więc nie szuka informacji, które pomogłyby jej uzasadnić jej przekonania i wartości.

### 11.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty zastanawiasz się nad tym, w co wierzysz? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
57. Rozmyślam o tym, jakie wartości są dla mnie ważne.					
58. Mam wątpliwości dotyczące moich przekonań.					
59. Myślę, że czasem warto zastanowić się, czy ktoś, kto np. wierzy w innego Boga ma rację.					
60. Rozmawiam z innymi o tym, w co wierzę.					
61. Rozmowy z innymi pozwalają mi zgłębić i poszerzyć moje przekonania.					
62. Czytam, szukam informacji, aby wypracować swój własny system wartości i przekonań.					

Gosia uważa, że zasady i przepisy są ważne i zawsze należy ich przestrzegać. Jej zdaniem, reguły pomagają ludziom w życiu. Raczej nie myśli o tym, czy wszystkie obowiązujące zasady są sensowne.

Paulina zastanawia się nad tym, czy wszystkie reguły, nakazy i zakazy są potrzebne. Zdarza jej się je łamać, jeśli uważa, że nie mają one sensu. Rozmawia z innymi na ten temat i podważa ustalone zasady.

### 12.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty zastanawiasz się nad tym czy reguły są potrzebne? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
63. Zastanawiam się, czy niektóre reguły i zasady mają sens.					
64. Rozważam co by się stało, gdybym nie trzymała się reguł.					
65. Zdarza się, że łamię jakieś reguły.					
66. Rozmawiam z innymi o tym, czy reguły są potrzebne czy nie.					



**EIES – wersja dla chłopców**  
(Maria Kłym, Jan Ciecuch, 2015)

Poniżej znajduje się kilka opisów różnych osób; tego, jakie są, co robią, myślą albo jak się czują.

Pod opisami są pytania skierowane do Ciebie. Przeczytaj je uważnie i zaznacz przy każdym zdaniu w tabeli tę odpowiedź, która najlepiej opisuje Ciebie.

Nie ma tutaj złych odpowiedzi – każdy człowiek jest inny. Po prostu chcielibyśmy Cię poznać, więc szczerze opowiedz nam o sobie.

Szymon nie zwraca większej uwagi na to, jak ubiera się na co dzień. Sposób ubierania nie jest dla niego ważny. Zupełnie nie zastanawia się nad tym jaki styl mógłby mu odpowiadać i nie eksperymentuje ze swoim wyglądem.

Jacek ostatnio zaczął się ubierać inaczej niż do tej pory. Takie rzeczy jak strój czy fryzura stały się dla niego ważne. Próbuje znaleźć swój własny styl i rozmawiam z innymi o swoim wyglądzie.

**1.**

A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty zastanawiasz się nad swoim wyglądem? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
1. Ostatnio ubieram się inaczej niż wcześniej.					
2. Chciałbym znaleźć swój własny styl ubierania.					
3. Przykładam dużą wagę do tego, jaką mam fryzurę.					
4. Rozmawiam z innymi o moim wyglądzie.					
5. Oglądam w czasopismach lub Internecie przykłady różnych ubiorów i fryzur, żeby wybrać najbardziej odpowiednie dla siebie.					

Kuba chciałby chodzić na jakieś dodatkowe zajęcia i dzięki temu dowiedzieć się w czym jest dobry. W wolnym czasie robi różne rzeczy, aby sprawdzić, które są dla niego ciekawe, a które nie. Zależy mu na tym, żeby odkrywać swoje pasje.

Rafał nie zastanawia się nad tym w jakich dziedzinach jest dobry. Wie, co lubi i robi to w wolnym czasie, nie szukając innych form spędzania wolnego czasu.

**2.**

A teraz pomyśl o sobie. Co Ty robisz w czasie wolnym? Jak chciałbyś go spędzać? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
6. Chciałbym chodzić na dodatkowe zajęcia, żeby dowiedzieć się, które z nich są dla mnie odpowiednie.					
7. Chciałbym odkryć jakieś swoje pasje i zainteresowania, których jeszcze nie znam.					
8. Czuję potrzebę odkrywania swoich mocnych stron.					
9. Poszukuję nowych form zabawy i rozrywki.					
10. Chodzę na dodatkowe zajęcia, żeby sprawdzić w czym jestem dobry.					
11. Odkrywam nowe zajęcia, które sprawiają mi radość.					

Mateusz ostatnio dużo myśli o swoich bliskich, zastanawia się, kim byłby, gdyby urodził się w innej rodzinie. Zastanawia się nad tym, czy pasuje do swojej rodziny czy nie. Dużo też myśli o tym, jaka będzie rodzina, którą w przyszłości założy. Bartek nie rozmyśla o tym, jak wyglądałoby jego życie, gdyby jego rodzice i rodzeństwo byli inni. Nie zastanawia się nad tym, jakie relacje panują w jego rodzinie, ani nie rozmawia z innymi na ten temat. Rzadko też zdarza mu się myśleć o tym, jaka będzie jego przyszła rodzina.

### 3.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty dużo myślisz o swojej rodzinie? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
12. Zastanawiam się nad tym, w jakim stopniu pasuję do mojej rodziny.					
13. Zastanawiam się, kim byłbym, gdybym urodził się w innej rodzinie.					
14. Porównuję moją rodzinę do rodzin moich kolegów/koleżanek.					
15. Myślę o tym, jak wyglądałoby moje życie, gdyby moi rodzice byli inni.					
16. Zastanawiam się nad relacjami panującymi w mojej rodzinie.					
17. Rozmawiam z innymi o mojej rodzinie.					

Kacper raczej nie zastanawia się nad tym, co chciałby robić w dorosłym życiu. Na razie temat pracy zawodowej, którą podejmie jako dorosły jest dla niego zbyt odległy. Uważa, że będzie jeszcze miał na to czas.

Paweł niedawno zaczął zastanawiać się, co chciałby robić w przyszłości. Próbuje wyobrazić sobie siebie w różnych zawodach i zastanawia się, jaki byłby dla niego najbardziej odpowiedni. Rozmawia na ten temat z innymi, a także szuka informacji w Internecie i książkach.

### 4.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty zastanawiasz się nad swoją przyszłą pracą? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
18. W ostatnim czasie zastanawiam się, co chciałbym robić w przyszłości.					
19. Zastanawiam się nad tym, jak chciałbym żyć.					
20. Próbuję wyobrazić sobie siebie w różnych zawodach.					
21. Zastanawiam się, jaki zawód byłby dla mnie najbardziej odpowiedni.					
22. Czuję, że teraz jest odpowiedni czas, żeby zastanowić się nad tym, jaką pracę chcę wykonywać w przyszłości.					
23. Rozmawiam z innymi o tym, jaka praca byłaby dla mnie dobra w przyszłości.					
24. Szukam informacji na temat różnych zawodów i różnych rodzajów przyszłej pracy w Internecie, książkach itd.					

Sebastian ostatnio myśli o dziewczynach więcej niż kiedyś. Zastanawia się jaka byłaby dla niego najlepsza. Myśli też o tym, jaki związek chciałby stworzyć i rozmawia z innymi o swoich relacjach z dziewczynami.

Olek nie ma dziewczyny i jeszcze nie zastanawiał się nad tym, jaki jest jego ideał. Nie myśli też o tym, jaki typ relacji chłopak-dziewczyna najbardziej by mu odpowiadał. Związek to dla niego zbyt odległy temat.

### 5.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty myślisz o swoich relacjach z dziewczynami? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
25. Myślę o dziewczynach.					
26. Ostatnio zacząłem bardziej zwracać uwagę na dziewczyny, ich wygląd, ubiór i charakter.					
27. Zastanawiam się jaka dziewczyna byłaby dla mnie najlepsza.					
28. Myślę o tym, jaki typ relacji chłopak-dziewczyna najbardziej by mi odpowiadał.					
29. Rozmawiam z innymi o moich relacjach z dziewczynami.					

Łukasz coraz częściej zauważa, że na wiele tematów ma inne zdanie niż jego rodzice. Gdy zgadza się z dorosłymi, to przyznaje im rację; natomiast gdy ma inne zdanie, pokazuje to.

Tomek zgadza się ze swoimi rodzicami w wielu sprawach i rzadko ma odmienne zdanie. Nie sprzeciwia się rodzicom i rzadko zastanawia się nad tym, czy rodzice mogą się mylić.

### 6.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty często masz inne zdanie niż dorośli? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
30. Zanim wykonam polecenie rodziców, zastanawiam się, czy ma ono sens.					
31. Zastanawiam się, czy rodzice mają zawsze rację.					
32. Mam inne zdanie niż moi rodzice.					
33. Staram się przekonać rodziców do swojego zdania.					
34. Jeśli mam inne zdanie niż dorośli, pokazuję to.					
35. Odczuwam sprzeciw wobec tego, co mówią rodzice.					

Marcinowi nie przeszkadza, jeśli rodzice albo inni dorośli traktują go jak dziecko. Rozumie, że nie jest jeszcze dorosły i dlatego dorośli nie powinni postępować z nim jak z równym sobie.

Antek nie lubi, gdy rodzice traktują go jak dziecko, bo uważa, że już nie jest dzieckiem. To, co do tej pory mu się podobało, zaczyna być dla niego zbyt dziecinne. Od jakiegoś czasu nie czuje się już dzieckiem i nie lubi, gdy dorośli go tak traktują.

### 7.

*A teraz pomyśl o sobie.  
Czy Ty czujesz się dzieckiem?  
Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
36. Denerwuję się, kiedy ktoś mnie traktuje jak dziecko.					
37. Czuję, że nie jestem już dzieckiem.					
38. Przeszkadza mi, gdy dorośli traktują mnie jak dziecko.					
39. Myślę, że jestem dojrzały i w wielu sprawach mogę sam o sobie decydować.					
40. Mam poczucie, że wiem lepiej niż dorośli co jest dla mnie dobre.					
41. Myślę, że dorośli powinni mnie traktować poważniej.					

Wojtek od pewnego czasu zaczął częściej rozmyślać na swój temat. Zadaje sobie wiele pytań dotyczących jego własnej osoby. Zależy mu, żeby dobrze siebie poznać i dowiedzieć się jakim jest człowiekiem.

Konrad nie poświęca czasu na zastanawianie się nad sobą. Wie kim jest i nie rozmyśla o tym. Nie odczuwa potrzeby dowiadywania się nowych rzeczy o sobie.

### 8.

*A teraz pomyśl o sobie.  
Czy Ty myślisz o samym sobie?  
Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
42. Zadaję sobie pytania dotyczące samego siebie.					
43. Poważnie zastanawiam się, kim naprawdę jestem.					
44. Czuję potrzebę dowiadywania się o sobie nowych rzeczy.					
45. Rozmyślam na swój temat.					
46. Zależy mi na trafnym poznaniu samego siebie.					
47. Odczuwam potrzebę porozmawiania z kimś o tym, jaki jestem i kim jestem.					

Marek często rozmyśla o różnych kierunkach, które mógłby podjąć w swoim życiu. Zastanawia się nad tym, jak chciałby żyć i jaki styl życia byłby dla niego dobry. Z zaangażowaniem myśli o swoich planach na przyszłość.

Adam raczej nie myśli o rzeczach, które mógłby robić w przyszłym życiu. Uważa, że nie opłaca się martwić o ważne sprawy z wyprzedzeniem. Zupełnie nie zastanawia się teraz nad swoją przyszłością, ani nad celami, jakie mógłby sobie wyznaczyć, bo są to dla niego jeszcze zbyt odległe sprawy.

### 9.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty myślisz o swojej przyszłości?*

*Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
48. Z zaangażowaniem myślę o różnych kierunkach, w których mogę podążać w moim życiu.					
49. Myślę o różnych rzeczach, które mogę robić w przyszłości..					
50. Rozważam wiele różnych stylów życia, które mogą mi odpowiadać.					
51. Myślę o różnych celach, które mogę sobie wyznaczyć.					
52. Myślę o różnych stylach życia, które mogą być dla mnie dobre..					

Filip uważa, że jest za wcześnie, żeby myśleć o tym, jaką rodzinę stworzy kiedyś w przyszłości. Nie zastanawia się, jak ta rodzina będzie wyglądała, ani jakie relacje będą w niej panować.

Witka niedawno zaczęło ciekawić jaka będzie jego przyszła rodzina i dość często się nad tym zastanawia. Myśli i rozmawia z innymi o tym, jak chciałby, żeby funkcjonowała stworzona przez niego w przyszłości rodzina.

### 10.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty myślisz o swojej przyszłej rodzinie?*

*Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
53. Ciekawi mnie jaka będzie moja przyszła rodzina.					
54. Myślę o tym, jaką rodzinę kiedyś stworzę.					
55. Zastanawiam się jakie relacje będą panować w rodzinie, którą zbuduję.					
56. Rozmawiam z innymi o tym, jak chciałbym, żeby wyglądała moja przyszła rodzina.					

Igor ostatnio ma wątpliwości dotyczące tego, w co wierzy, dlatego dużo rozmyśla o tym, jakie są jego wartości i rozmawia na ten temat z innymi. Te refleksje i rozmowy pozwalają mu pogłębiać jego własne przekonania.

Michał uważa, że lepiej jest trzymać się utrwalonych zasad i przekonań, niż rozmyślać nad różnymi systemami wartości. Nie czuje potrzeby sprawdzenia tego, w co wierzy, więc nie szuka informacji, które pomogłyby mu uzasadnić jego przekonania i wartości.

### 11.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty zastanawiasz się nad tym, w co wierzysz? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
57. Rozmyślam o tym, jakie wartości są dla mnie ważne.					
58. Mam wątpliwości dotyczące moich przekonań.					
59. Myślę, że czasem warto zastanowić się, czy ktoś, kto np. wierzy w innego Boga ma rację.					
60. Rozmawiam z innymi o tym, w co wierzę.					
61. Rozmowy z innymi pozwalają mi zgłębić i poszerzyć moje przekonania.					
62. Czytam, szukam informacji, aby wypracować swój własny system wartości i przekonań.					

Błażej uważa, że zasady i przepisy są ważne i zawsze należy ich przestrzegać. Jego zdaniem, reguły pomagają ludziom w życiu. Raczej nie myśli o tym, czy wszystkie obowiązujące zasady są sensowne.

Maciek zastanawia się nad tym, czy wszystkie reguły, nakazy i zakazy są potrzebne. Zdarza mu się je łamać, jeśli uważa, że nie mają one sensu. Rozmawia z innymi na ten temat i podważa ustalone zasady.

### 12.

*A teraz pomyśl o sobie. Czy Ty zastanawiasz się nad tym czy reguły są potrzebne? Ustosunkuj się do każdego zdania wstawiając X w odpowiedniej kolumnie.*

	Bardzo rzadko lub nigdy	rzadko	czasami	często	Bardzo często lub zawsze
63. Zastanawiam się, czy niektóre reguły i zasady mają sens.					
64. Rozważam co by się stało, gdybym nie trzymał się reguł.					
65. Zdarza się, że łamię jakieś reguły.					
66. Rozmawiam z innymi o tym, czy reguły są potrzebne czy nie.					

**BFQ-C (wersja2) C. Barbaranelli, G. Caprara, A. Rabasca, C. Pastorelli**

polska adaptacja: Jan Ciecuch i Karolina Toczyłowska, 2010

płeć ..... wiek .....

Poniżej znajdują się opisy różnych cech i zachowań. Zastanów się, jak często ty zachowujesz się w ten sposób. Wstaw krzyżyk w kolumnę, która najlepiej Ciebie charakteryzuje.

Każdy człowiek jest inny, więc nie ma tu dobrych ani złych odpowiedzi. Po prostu zaznacz odpowiedź, która najbardziej do Ciebie pasuje.

	1 prawie nigdy	2 rzadko	3 nie wiem	4 często	5 prawie zawsze
1. Lubię spotykać się z innymi ludźmi.					
2. Dzielę się z innymi swoimi rzeczami.					
3. Sumiennie wykonuję moje obowiązki.					
4. Denerwuję się z byle powodu.					
5. Dużo wiem o różnych rzeczach.					
6. Jestem w złym humorze.					
7. Z przyjemnością wykonuję ciężką pracę.					
8. Podczas dyskusji bardzo się ekscytuję.					
9. Lubię rywalizować z innymi.					
10. Mam bujną wyobraźnię.					
11. Zachowuję się uczciwie wobec innych.					
12. Łatwo uczę się przedmiotów szkolnych.					
13. Zauważam i rozumiem, gdy ktoś potrzebuje mojej pomocy.					
14. Lubię być w ruchu i mieć dużo zajęć.					
15. Szybko się denerwuję.					
16. Lubię dawać prezenty.					
17. Kłócę się z innymi.					
18. Kiedy nauczyciel zadaje pytanie, potrafię odpowiedzieć poprawnie.					
19. Lubię spędzać czas z innymi.					
20. Angażuję się w to, co robię.					
21. Kiedy ktoś mnie skrzywdzi, przebaczam mu.					
22. Podczas lekcji skupiam się na tym, co robię.					
23. Z łatwością mówię innym to, co myślę.					
24. Lubię czytać książki.					
25. Kiedy kończę odrabiać pracę domową, sprawdzam wiele razy, czy nie ma tam błędów.					
26. Mówię to, co myślę.					
27. Z sympatią odnoszę się do kolegów.					
28. Stosuję się do reguł i poleceń.					
29. Łatwo się obrażam.					
30. Kiedy nauczyciel coś tłumaczy, od razu to rozumiem.					
31. Jest mi smutno.					

	1 prawie nigdy	2 rzadko	3 nie wiem	4 często	5 prawie zawsze
32. W stosunku do innych zachowuję się uprzejmie.					
33. Lubię oglądać programy popularnonaukowe w telewizji.					
34. Jeśli się w coś zaangażuję, kontynuuję to.					
35. Robię coś, żeby się nie nudzić.					
36. Lubię oglądać w telewizji wiadomości i wiedzieć co się dzieje na świecie.					
37. W moim pokoju panuje porządek.					
38. Grzecznie rozmawiam z innymi.					
39. Jeśli chcę coś zrobić, nie potrafię czekać i robię to natychmiast.					
40. Lubię rozmawiać z innymi.					
41. Niecierpliwie się.					
42. Umiem przekonać innych do mojego zdania.					
43. Potrafię wymyślać nowe zabawy i gry.					
44. Jeśli zacznę coś robić, za wszelką cenę staram się to dokończyć.					
45. Jeśli ktoś z mojej klasy ma jakiś problem, pomagam mu.					
46. Potrafię rozwiązywać zadania matematyczne.					
47. Ufam ludziom.					
48. Lubię mieć porządek w moich przyborach szkolnych.					
49. Łatwo tracę spokój.					
50. Kiedy coś mówię, inni są mi posłuszni.					
51. Uprzejmie odnoszę się nawet do ludzi, których nie lubię.					
52. Lubię poznawać i uczyć się nowych rzeczy.					
53. Bawię się dopiero wtedy, gdy odrobię lekcje.					
54. Robię coś ze wzburzeniem.					
55. Lubię żartować.					
56. Trudno odwrócić moją uwagę od tego co robię.					
57. Łatwo nawiązuję przyjaźnie.					
58. Zdarza mi się płakać.					
59. Bardzo chcę podróżować i poznawać zwyczaje innych krajów.					
60. Myślę, że inni ludzie są dobrzy i uczciwi.					
61. Martwię się z byle powodu.					
62. Wszystko rozumiem od razu.					
63. Jestem osobą wesołą i pełną życia.					
64. Chętnie pożyczam innym moje rzeczy					
65. Wypełniam swoje obowiązki.					
66. Podczas rozmowy czasem się denerwuję.					
67. Lubię brać udział w zawodach.					
68. Kiedy coś mówię, inni mnie słuchają.					
69. Rzadko się rozpraszam.					



## Kwestionariusz PASCQ\_d – wersja D

E. Skinner, J. Wellborn, C. Regan, S. Johnson

(Polska adaptacja: A. Czyżkowska, M. Kłym, J. Ciecuch, 2019)

Używając skali od 1 do 4, wskaż w jakim stopniu poniższe stwierdzenia są prawdziwe w Twoim przypadku. Pamiętaj, żeby odpowiadać szczerze - nie ma tu dobrych i złych odpowiedzi.

**1 - zdecydowanie nieprawda**

**2 – raczej nieprawda**

**3 – raczej prawda**

**4 – zdecydowanie prawda**

	1	2	3	4
1. Moi rodzice dają mi odczuć, że mnie kochają.				
2. Czasami zastanawiam się czy moi rodzice mnie lubią.				
3. Gdy chcę coś zrobić, moi rodzice pokazują mi jak to się robi.				
4. Gdy moi rodzice składają obietnicę, nie wiem czy jej dotrzymają.				
5. Moi rodzice mi ufają.				
6. Moi rodzice zawsze mówią mi co robić.				
7. Moi rodzice lubią być ze mną.				
8. Moi rodzice uważają, że zawsze im przeszkadzam.				
9. Gdy chcę zrozumieć jak coś działa, moi rodzice tłumaczą mi to.				
10. Gdy moi rodzice mówią, że coś robią, to tak naprawdę czasami tego nie robią.				
11. Moi rodzice akceptują mnie takim, jakim jestem.				
12. Moi rodzice narzucają mi swoją wolę.				
13. Moi rodzice zawsze cieszą się na mój widok.				
14. Moi rodzice sprawiają, że czuję się niechciany.				
15. Zawsze jeśli mam jakiś problem, moi rodzice pomagają mi znaleźć rozwiązanie.				
16. Moi rodzice wciąż zmieniają obowiązujące mnie zasady.				
17. Moi rodzice pozwalają mi robić to, co uważam za ważne.				
18. Moi rodzice uważają, że istnieje tylko jeden dobry sposób postępowania – ich sposób.				
19. Moi rodzice uważają, że jestem kimś szczególnym.				
20. Wszystko co robię, nie jest wystarczająco dobre dla moich rodziców.				
21. Moi rodzice wyjaśniają powody panujących u nas zasad rodzinnych.				
22. Moi rodzice wściekają się na mnie, nie ostrzegając mnie wcześniej.				

- 1 - zdecydowanie nieprawda  
 2 – raczej nieprawda  
 3 – raczej prawda  
 4 – zdecydowanie prawda

	1	2	3	4
23. Moi rodzice starają się zrozumieć mój punkt widzenia.				
24. Moi rodzice na nic się nie zgadzają.				
25. Moi rodzice potrafią odczytać co czuję nie pytając mnie o to.				
26. Gdy jest mi źle, to nie obchodzi moich rodziców.				
27. Moi rodzice oczekują, że będę przestrzegać rodzinnych zasad.				
28. Gdy zrobię coś złego, nigdy nie wiem jak zareagują rodzice.				
29. Kiedy moi rodzice proszą, abym coś zrobił, tłumaczą dlaczego.				
30. Jedyny powód, jaki podają moi rodzice, to "Bo ja tak mówię".				
31. Moi rodzice są zadowoleni ze mnie takiego, jakim jestem.				
32. Moi rodzice nie mówią zbyt wiele o tym, co robię dobrze, ale zawsze mówią o tym, co jest źle.				
33. Moi rodzice pokazują mi, jak samemu robić różne rzeczy.				
34. Moi rodzice wymierzają mi kary bez powodu.				
35. Moi rodzice zachęcają mnie abym był wierny sobie.				
36. Nie wolno mi nie zgadzać się z rodzicami.				
37. Moi rodzice bardzo dobrze mnie rozumieją.				
38. Moi rodzice tak naprawdę mnie nie kochają.				
39. Moi rodzice dotrzymują obietnic.				
40. Bardzo często nie mam pojęcia gdzie są moi rodzice.				
41. Moi rodzice oczekują, że będę mówił to, co myślę.				
42. Moi rodzice próbują kontrolować wszystko, co robię.				
43. Moi rodzice są szczęśliwi, że jestem ich dzieckiem.				
44. Moi rodzice czepiają się mnie za każdą drobnostkę.				
45. Gdy moi rodzice mówią mi, że coś zrobią, wiem, że tak będzie.				
46. Nigdy nie wiem co moi rodzice zaraz zrobią.				
47. Moi rodzice chcą znać moje zdanie na temat tego, co powinniśmy zrobić.				
48. Moi rodzice uważają, że wszystko wiedzą najlepiej.				