



Poczucie tożsamości młodzieży akademickiej w perspektywie socjoekologicznej

Streszczenie: W artykule przeanalizowano identyfikacje młodzieży akademickiej na przykładzie studentów pedagogiki, w oparciu o założenia modelu ekologicznego Uriego Bronfenbrennera. Szczególne znaczenie nadano socjoekologicznym i kontekstowym determinantom kształtującego się poczucia tożsamości pokolenia będącego w okresie wyłaniającej się dorosłości. Celem badań była analiza rozwoju poczucia tożsamości jednostki wynikająca z partycypacji w otaczających warunkach społeczno-kulturowych. Badana młodzież akademicka (140 osób) w wieku 20–25 lat udzielała odpowiedzi na pytanie *Kim jestem?* przy użyciu TST (*Twenty Statement Test*) autorstwa M.H. Kuhna i T.S. McPartlanda (1954). Badania miały charakter pilotażowy. Zebrany materiał badawczy został opracowany przy pomocy całościowej treściowej analizy autodefinicji. Na podstawie uzyskanych wyników badań można zauważyć, że badana młodzież w okresie wyłaniającej się dorosłości najczęściej posługuje się identyfikacjami dotyczącymi jednostki z uwzględnieniem płci, posiadanych cech charakteru czy też określenia siebie jako człowieka. Ponadto pojawiały się kategorie poczucia tożsamości wynikające z pełnionych w mikrosystemie ról społecznych, przykładowo bycie członkiem rodziny, studentem czy też pracownikiem. Stosunkowo rzadziej respondenci identyfikowali się z narodem czy też wyznawaną religią, stanowiącymi rezultat partycypacji makrosystemowych. W odniesieniu do uzyskanych wyników badań sformułowano przesłanki o charakterze edukacyjnym i profilaktycznym.

Słowa kluczowe: poczucie tożsamości, młodzież akademicka, uwarunkowania socjoekologiczne, wyłaniająca się dorosłość, model ekologiczny U. Bronfenbrennera

Wprowadzenie

Tożsamość jest jedną z najczęściej przywoływanych i badanych kategorii w naukach społecznych (Brubaker and Cooper, 2000; Côté, 2006). Z jednej strony przejawia się to w mnogości opracowań, z drugiej może nastroczać trudności związanych z konceptualizacją terminu. W podejmowanych studiach nad tożsamością najczęściej wskazuje się na tożsamość podmiotową (jednostkową, osobową, osobistą), jak też społeczną (grupową, zbiorową) i społeczno-kulturową.

Tożsamość jednostkowa (ang. *self*) definiowana jest jako właściwość biologiczna i psychiczna, w tym przykładowo cele, wartości i przekonania (Marcia, 1966; Waterman, 1999), wewnętrzny system znaczeń (Marcia, 1966; Schwartz, 2001), samoocena (Kernis i inni, 2008), samowiedza (Kozielecki, 1981), standardy zachowania i podejmowania decyzji (Hardy & Carlo, 2005), wyjątkowość odzwierciedlona w indywidualnych aspektach siebie, utrzymujących się w czasie (Malewska-Peyre, 1992; Turner and Onorato, 1999), jak też pożądanane, niechciane czy też oczekiwane wizerunki siebie w przyszłości (Markus and Nurius, 1986).

Natomiast tożsamość społeczna stanowi rezultat uczestnictwa w systemach społecznych i przynależności do określonych grup (Brown, 2000; Goffman, 1959; Marcia, 1966; Tajfel and Turner, 1986;), w tym nadawanego tym grupom znaczenia odgrywanym rolom (Goffman, 1981) oraz kształtowanym w nich przekonaniom, postawom, odczuwanym emocjom, jak też doświadczanym wartościom (De Fina, 2007). Uczestnictwo w budowaniu więzi w owych społecznościach stanowi źródło nadawanych charakterystyk, jak też jest miejscem, w którym jednostki doświadczają wzmocnień, skąd czerpią siłę (Brewer and Hewstone, 2004). Ponadto bycie członkiem określonych grup sprzyja społecznemu sytuowaniu siebie wobec innych w wymiarze podobieństw i różnic (Tajfel and Turner, 1986; Turner and Onorato, 1999; Burszta, 2004; Bauman, 2000), jak też uzyskiwania informacji o sposobach bycia postrzeganym przez innych, wynikających z interakcji zachodzących na poziomie interpersonalnym i międzygrupowym (Baumeister, 1986; Blumer, 2009; Strauss, 2013).

Kolejny wymiar tożsamości – tożsamość kulturowa – jest względnie trwałą identyfikacją indywidualną lub grupy opartą na wspólnych elementach dziedzictwa kulturowego, w tym wartościach, symbolach, tradycjach czy normach (Nikitorowicz, 2009; Paleczny, 2008). Stanowi rezultat party-

cypacji w kręgach społecznych, które poddawane są wpływowi kulturowym i identyfikacji z przykładowymi kategoriami, to jest etniczność (Taylor, 1997; Epstein and Heizler, 2015), narodowość (Fukuyama, 2018) czy religia (Werbner, 2010). Wraz z postępującymi procesami globalizacji, uniwersalizacji i homogenizacji kulturowej pojawiają się nowe i ewoluują dotychczasowe formy przynależności i relacji międzyludzkich (Giddens, 2001; Bauman, 2000). Tożsamość jest niewątpliwie konstruktem wielowymiarowym, silnie zależy od kontekstu, miejsc i przestrzeni w których jest kształtowana.

Wyniki badań (Waterman, 1999; Bosma and Kunnen, 2001) pozwalają zauważyć, że po okresie adolescencji zachodzi równie intensywny proces kształtowania się tożsamości, wynikający z pełnienia nowych ról społecznych, jak też doświadczania ważnych wydarzeń życiowych. Za twórcę terminu „wyłaniająca się dorosłość” (ang. *emerging adulthood*) uważa się J.J. Arnetta (2000), który twierdzi, że jest to okres pomiędzy 18. a 29. rokiem życia, faza pomiędzy późną adolescencją a wczesną dorosłością, w której wiele zadań rozwojowych koniecznych jest do podjęcia. Autor wyróżnia pięć charakterystycznych cech dla tego okresu: faza procesów eksploracji tożsamości (w pracy, relacjach i światopoglądach), wiek niestabilności, skupienia na sobie, odczuwania bycia pomiędzy, czy też przedstawiania przez młodzież wysokich oczekiwań co do przyszłych możliwości życiowych (Arnett, 2004).

W perspektywie nauk społecznych nieczęsto podejmowana jest analiza kontekstu socjoekologicznego w procesie kształtowania tożsamości młodych ludzi (Ajrouch i inni, 2016; Chen i inni, 2012; Żyłkiewicz-Płońska and Nikitorowicz, 2017). Dlatego tekst ten stanowi próbę przyjrzenia się poszczególnym systemom jako przestrzeniom, w których funkcjonują jednostki, gdzie między innymi kształtują swe przekonania, style zachowań, skąd czerpią wartości, formułując sposoby myślenia o sobie, swą tożsamość. Celem artykułu jest analiza poczucia tożsamości młodzieży akademickiej będącej w okresie wyłaniającej się dorosłości na przykładzie studentów pedagogiki, w kontekście systemów wyróżnionych w koncepcji ekosystemu autorstwa U. Bronfenbrennera. Zaprezentowane wyniki badań mogą stanowić inspirację do podejmowania działań o charakterze edukacyjnym i profilaktycznym, mających na celu wzmacnianie istotnych zasobów indywidualnych i środowiskowych, służących integralnemu celowi, jakim jest rozwijanie dojrzałej tożsamości współczesnej młodzieży akademickiej.

Tożsamość w ujęciu socjoekologicznym

Tożsamość nie kształtuje się w pustej przestrzeni, wymaga ciągłych interakcji jednostki z innymi ludźmi, jak też grupami społecznymi, gdzie wszyscy niejako zanurzeni są w otaczającej przestrzeni makrostruktury. Prekursorem uwzględniającym perspektywę ekologiczną w nabywanych przekonaniach, sposobach postępowania, nawykach, wyborach czy też kształtowanej przez jednostkę tożsamości był K. Lewin (1936, 1939). Podkreśla on, że tożsamość jest wynikiem interakcji wewnętrznych sił organizmu z zajmowaną przestrzenią życiową, grupami odniesienia, jak też szerszym układem kontekstu otoczenia kulturowego (Lewin, 2014). Kwestie interakcji jednostki ze środowiskiem społeczno-kulturowym podkreśla też M. Verkuyten (2005), twierdząc, że kategoria tożsamości nie dotyczy jednostek jako takich ani społeczeństwa jako takiego, ale ich wzajemnych relacji. Tożsamość jest wynikiem interakcji, jak też pomaga zrozumieć, do czego właściwie dochodzi podczas owych interferencji społecznych. Z perspektywy socjoekologicznej młodzież w okresie wyłaniającej się dorosłości w swym poczuciu tożsamości łączy wątki osobiste, indywidualne z elementami społecznymi, zbiorowymi, a oba te wymiary niejako zanurzone są w otaczającym kontekście będącym wypadkową oddziaływań społeczno-kulturowych (Tajfel and Turner, 1986; Turner and Onorato, 1999).

U. Bronfenbrenner (1979), podobnie jak K. Lewin, podkreśla współzależność rozwoju młodych ludzi od miejsc i środowisk, w których przyszło im wzrastać. Formułując założenia modelu ekologicznego, wskazuje, że młodzież w okresie wyłaniającej się dorosłości jest aktywnym uczestnikiem w doświadczaniu rozwoju w dynamicznie zmieniających się warunkach socjoekologicznych, jak również poprzez interakcje przyczynia się do powodowania zmian w przestrzeniach społeczno-kulturowych.

W przypadku każdej jednostki tożsamość kształtuje się w jedyny i niepowtarzalny sposób. Nabiera określonej postaci w wyniku bycia kobietą czy mężczyzną, młodym czy starym, uczestnictwa w życiu rodzinnym, szkolnym czy zawodowym, byciu przyjacielem czy kolegą, doświadczaniem pracy czy też zabawy i rozrywki, decydowaniem lub koniecznością życia w samotności czy grupie, aż po bycie mieszkańcem określonego miejsca, regionu, narodu, kontynentu czy świata. Tożsamość niejednokrotnie krystalizuje się w ciszy i samotności, podczas refleksji, jednak domaga się bodźca, socjoekologicznego kontekstu odniesienia, nierzadko różnicy, dzięki którym może się rozwijać.

Rozwój tożsamości w kontekście modelu ekologicznego U. Bronfenbrennera

Kontekst oddziaływania środowiska na kształtowanie tożsamości został uchwycony w modelu ekologicznym U. Bronfenbrennera. Z założenia rozwój jednostki odbywa się w określonej przestrzeni, w poszczególnych systemach społecznych: mikro-, mezo-, egzo- i makrosystemie, z uwzględnieniem perspektywy czasu (chronosystemie). Autor definiuje ekologiczne uwarunkowania rozwoju młodych ludzi jako „progresywne wzajemne przystosowywanie się pomiędzy aktywną i ciągle rozwijającą się istotą ludzką, a zmieniającymi się właściwościami bezpośrednich warunków środowiskowych, w których rozwijająca się jednostka żyje, ponieważ na proces ten wpływ mają relacje, pomiędzy warunkami środowiskowymi i szerszym kontekstem, w którym owe warunki są osadzone” (Bronfenbrenner, 1979). W ujęciu tym podkreślone zostały interakcje, które zachodzą pomiędzy aktywnie rozwijającą się jednostką i jej nieustannie zmieniającym się środowiskiem społeczno-kulturowym.

W centralnym punkcie oddziaływań socjoekologicznych usytuowana jest jednostka ludzka, człowiek, osoba, będąca bezpośrednim inicjatorem, jak też odbiorcą wpływów z poszczególnych środowisk i systemów społecznych. Deskrypcja jednostki może przykładowo przyjmować formę płci biologicznej, wieku, cech fizycznych, jak również cech charakteru.

W najbliższym otoczeniu jednostki znajduje się **mikrosystem**. Poprzez uczestnictwo młodzieży w okresie wyłaniającej się dorosłości w mikrosystemie możliwe jest kształtowanie tych autoidentyfikacji, które wynikają z interakcji z jednostkami i grupami społecznymi, z którymi podmiot ma bezpośredni kontakt. „Mikrosystem jest wzorem aktywności, ról i relacji interpersonalnych doświadczanych i przejawianych przez rozwijającą się jednostkę w bezpośrednim otoczeniu społecznym z uwzględnieniem jego fizycznych i materialnych właściwości” (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Rezultat partycypacji w tym systemie stanowi multiplikacja poczucia głównie tożsamości społeczno-kulturowej jednostki. Młodzi ludzie dostrzegają bogactwo przyjętych i pełnionych ról społecznych, będących podstawą myśli i przekonań na swój własny temat.

Kolejny element w modelu ekologicznym Bronfenbrennera, stanowi **mezo-system**. Zawarte są w nim prawidłowości wynikające z interakcji i współzależności pomiędzy dwoma lub więcej mikrosystemami, w których równocześnie uczestniczy aktywnie rozwijająca się jednostka (Bronfenbrenner, 1979).

W przypadku młodzieży w okresie wyłaniającej się dorosłości wspomniane interakcje mają odzwierciedlenie w wielości możliwych kombinacji relacji między rodziną pochodzenia, uczelnią, grupą rówieśniczą czy też coraz częściej pojawiającym się w tym okresie środowiskiem pracy zawodowej. W mezosystemie ważne są przekonania, stosunek emocjonalny, jak też przejawiane zachowania przedstawicieli poszczególnych mikrosystemów wobec siebie, co w bezpośredni sposób oddziałuje na styl kształtowania tożsamości młodych ludzi.

Natomiast **egzosystem** odnosi się do jednego lub więcej systemów społecznych, w których jednostka bezpośrednio nie uczestniczy, ale zachodzące w nich procesy i wydarzenia mają wpływ lub są pod wpływem tego, co wydarza się w owych systemach (Bronfenbrenner, 1979). Doświadczanie przez młodzież w okresie wyłaniającej się dorosłości pośredniego oddziaływania egzosystemu, związanego ze specyfiką i potencjałem miejsca, w którym przyszło im żyć, znajduje odzwierciedlenie w kształtowanej tożsamości.

Ostatni z pierwotnie wyróżnionych przez Bronfenbrennera elementów socjoekologii człowieka, **makrosystem**, w sposób szczególny oddziałuje na kształtowanie tożsamości kulturowej młodych ludzi. Podobnie jak w przypadku egzosystemu, procesy i wydarzenia mające miejsce w przestrzeni makrosystemu pośrednio oddziałują na rozwój tożsamości jednostki. Makrosystem odnosi się do ciągłości i spójności, którą można zauważyć w danej kulturze lub subkulturze, odzwierciedlonych zarówno w formie, jak też treści jej składowych mikro-, mezo- i egzosystemów, a także wszelkich systemów wierzeń lub ideologii, które leżą u podstaw wspomnianej ciągłości i spójności (Hall, 1996). Makrosystem konstituowany jest przez kulturę, w tym wartości kulturowe, religię, które determinują określone normy społeczne, czego pokłosiem są zachowania społeczne poddawane ocenom moralnym.

Na kształtowanie tożsamości młodzieży w okresie wyłaniającej się dorosłości oddziałuje wielowymiarowa przestrzeń, w której przyszło jej funkcjonować, inni ludzie, relacje z nimi, interakcje pomiędzy przedstawicielami poszczególnych systemów, sytuacja polityczna, ekonomiczna, prawna, kultura, ale także przestrzeń czasu i zmian powodowanych jego upływem zarówno w samej jednostce, jak też w otaczającym ją systemie socjoekologicznym. Dlatego w późniejszej pracy U. Bronfenbrenner i P. Morris (Bronfenbrenner and Morris, 2006) wyróżnili **chronosystem** odzwierciedlający zmiany zachodzące w związku z upływem czasu w otoczeniu, jak też w samej jednostce i jej reakcję na nie. W kontekście kształtowanej tożsamości wymiar chronosystemu należy potraktować jako przestrzeń wglądu człowieka w przeszłość,

możliwość dokonywania refleksji i oceny zmian, jakie powstały na przestrzeni dotychczasowego życia, które wynikały z socjohistorycznych doświadczeń.

Założenia metodologiczne badań

Celem badań była analiza rozwoju poczucia tożsamości wynikająca z partycypacji w otaczających młodzież akademicką w okresie wyłaniającej się dorosłości warunkach społeczno-kulturowych. Badania zostały przeprowadzone za pomocą testu *Twenty Statements Test* (TST) autorstwa M.H. Kuhna i T.S. McPartlanda (1954), przy użyciu instrukcji zbliżonej do oryginalnej: *Poniżej znajduje się 20 pustych miejsc, w których proszę napisać 20 odpowiedzi na proste pytanie „Kim jestem?”. Odpowiadaj, jakbyś pisał to tylko dla siebie, a nie dla kogoś innego. Napisz skojarzenia w kolejności, w jakiej pojawiają się w Twojej głowie. Nie martw się o logikę lub „ważność” każdej odpowiedzi. Postaraj się odpowiedzieć szybko, ponieważ czas jest ograniczony*¹. Opracowując zgromadzony materiał badawczy, zastosowano całościową treściową analizę autodefinicji (Cybal-Michalska, 2006; Leppert, 2005) w oparciu o model ekologiczny U. Bronfenbrennera z uwzględnieniem systemów, w których partycypuje jednostka, kształtując swoje poczucie tożsamości. Badania przeprowadzone zostały na 140-osobowej grupie młodzieży akademickiej (w wieku od 20 do 25 lat). Średnia wieku wynosiła 21,69 (SD=1,176). Badani studiowali na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Większość respondentów stanowiły kobiety (95,7%). Badania zostały przeprowadzone na przełomie 2021 i 2022 roku i miały charakter pilotażowy.

Poczucie tożsamości badanej młodzieży w okresie wyłaniającej się dorosłości w ujęciu socjoekologicznym

W teoretycznej części tekstu posłużono się terminem „tożsamość”, uwzględniając specyfikę jednostki, jak też oddziaływanie środowiska i kultury na jej całościowy rozwój, natomiast ze względu na zastosowane narzędzie badawcze przy prezentacji uzyskanych wyników badań ograniczono się do analizy

¹ “There are twenty numbered blanks on the page below. Please write twenty answers to the simple question ‘Who am I?’ in the blanks. Just give twenty different answers to this question. Answer as if you were giving the answers to yourself, not to somebody else. Write the answers in the order that they occur to you. Don’t worry about logic or ‘importance.’ Go along fairly fast, for time is limited”.

poczucia tożsamości, zamiennie nazywając je identyfikacją. Identyfikacja jest pojęciem względnym, zdanym na przygodność, łatwo można ją zdobyć, stracić, zatrzymać czy zarzucić (Hall, 1996). Poczucie tożsamości jest kategorią węższą niż tożsamość, może ulegać radykalnym zmianom, wyrażając się w formie bezpośredniej deklaracji w odpowiedzi na wprost postawione pytanie (Kłoskowska, 2005).

Na jakość poczucia tożsamości oddziałuje faza rozwojowa, w której aktualnie znajduje się jednostka, jak również otoczenie społeczno-kulturowe, którego doświadcza poprzez bezpośrednie uczestnictwo, jak również pośrednie oddziaływania. Oznacza to, że poczucie tożsamości jest konstruktem złożonym, dynamicznym, procesualnym i kontekstowym. Poniżej zaprezentowane zostały identyfikacje badanej młodzieży w okresie wyłaniającej się dorosłości, które pojawiały się najczęściej w trzech pierwszych wskazaniach z zastosowaniem perspektywy socjoekologicznej. Tym samym postarano się udzielić odpowiedzi na pytanie: „Z których systemów, zgodnie z modelem ekologicznym U. Bronfenbrennera, najczęściej pochodzą kategorie poczucia tożsamości badanej młodzieży akademickiej, w trzech pierwszych wskazaniach”?

Tabela 1. Wymiary poczucia tożsamości badanej młodzieży akademickiej w pierwszym wskazaniu

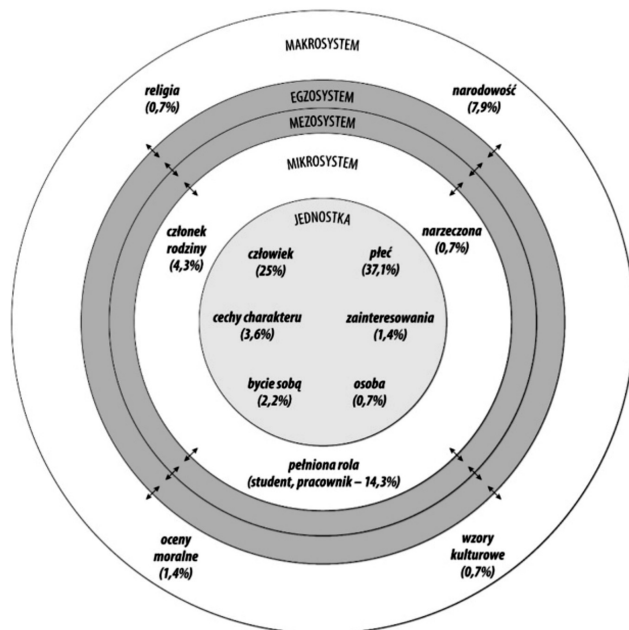
Kategorie	N	%
wymiar jednostkowy	98	70
wymiar mikrosystemowy	27	19,3
wymiar makrosystemowy	15	10,7
Ogółem	140	100

Źródło: Opracowanie własne.

W pierwszym wskazaniu (tabela 1, schemat 1) badana młodzież akademicka najczęściej (70%) odnosiła się do identyfikacji bezpośrednio związanych z samą jednostką. Najczęściej przywoływanymi kategoriami były odniesienia do płci (37,1%), nieco rzadziej pojawiały się synonimiczne określenia dotyczące bycia sobą, człowiekiem czy osobą (27,9%), natomiast co siódmy badany referował do ja psychicznego (cechy charakteru, zainteresowania). Ponad trzy razy rzadziej (19,3%) pojawiały się identyfikacje będące rezultatem bezpośredniego uczestnictwa w mikrosystemie, to jest wypełnianie określonej roli zawodowej (14,3%) czy też bycie członkiem rodziny (4,3%). Stosunkowo najrzadziej (10,7%) badani odnosili się do identyfikacji wynika-

jących z oddziaływania makrosystemu, przykładowo identyfikacja narodowa, religijna czy też oceny własnej osoby w perspektywie moralności bądź wzorów kulturowych. Bycie Polakiem (7,9%) stanowiło najczęściej pojawiającą się tu kategorię.

Schemat 1. Kategorie użyte przez badaną młodzież akademicką jako pierwsze w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?”



Źródło: Opracowanie własne.

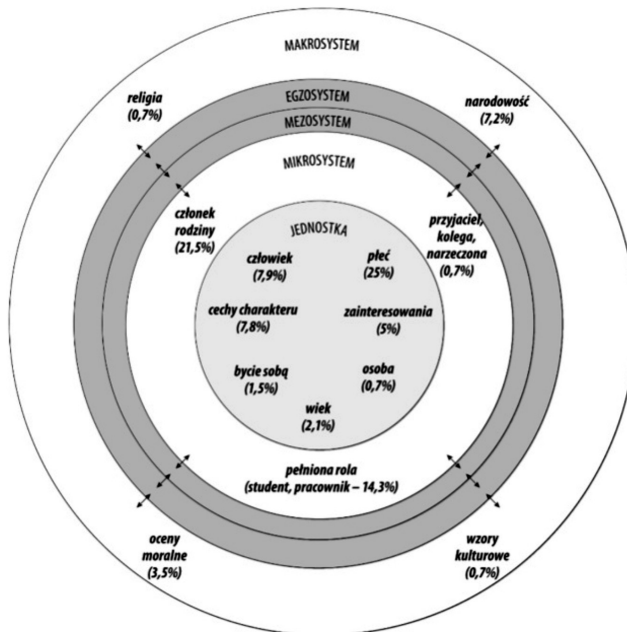
Koncentracja respondentów w pierwszym wskazaniu na jednostkowym wymiarze poczucia tożsamości może stanowić rezultat postępującego procesu indywidualizowania się badanej młodzieży akademickiej. „W społecznie konstruowanej przestrzeni kulturowej, zdominowanej przez tendencje indywidualistyczne, rdzeniem tożsamości jest autobiografia (...)” (Cybał-Michalska, 2006). Osoby o indywidualistycznym nastawieniu mają idiocentryczne tendencje i częściej wyrażają swoje osobiste cechy, postawy, przekonania, zachowania, które nie odnoszą się do innych ludzi (Triandis, H.C., 1989; Marcus and Kitayama, 1991). Tożsamości są źródłem znaczeń dla samych aktorów i są przez nich konstruowane w procesie indywidualizacji (M. Castells, 2008).

Tabela 2. Wymiary poczucia tożsamości badanej młodzieży akademickiej w drugim wskazaniu

Wymiar poczucia tożsamości	N	%
Jednostkowy	69	49,3
Mikrosystemowy	54	38,6
Makrosystemowy	17	12,1
Ogółem	140	100

Źródło: Opracowanie własne.

Schemat 2. Kategorie użyte przez badaną młodzież akademicką jako drugie w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?”



Źródło: Opracowanie własne.

Udzielając drugiej w kolejności odpowiedzi na pytanie „Kim jesteś”, badana młodzież akademicka najczęściej (49,3%), podobnie jak w pierwszym wskazaniu, posługiwała się bezpośrednimi odniesieniami do siebie jako jednostki: płeć (25%), bycie człowiekiem (7,9%) czy też posiadanie określonych cech charakteru (7,8%). Zauważyć można również dwukrotny wzrost, w porównaniu do pierwszego wskazania, identyfikacji wynikających z uczestnic-

stwa w mikrosystemie: bycie członkiem rodziny (21,5%), jak też pełnienie roli studenta czy pracownika (14,3%). Identyfikacje mające swe źródło w makrosystemie były wymieniane przez respondentów stosunkowo rzadziej (12,1%), a odniesienia do narodu (7,2%) były tu najczęściej wskazywane.

Badana młodzież w okresie wyłaniającej się dorosłości, w projekcie budowania własnej tożsamości, nadaje znaczenie nie tylko coraz bardziej powszechnej indywidualizacji, ale docenia również wartość i znaczenie identyfikacji wynikających z uczestnictwa w mikrosystemie, w tym szczególnie bycie członkiem rodziny. To właśnie rodzina, a nie inne grupy społeczne, stanowi fundament kształtowania się tożsamości młodego pokolenia (Hendry and Kloeb, 2007; J. Marcia, 1980). Doświadczanie życia w rodzinie, w której sprecyzowane są oczekiwania wobec pełnienia określonych ról płciowych, społecznych czy zawodowych, jak też dojrzałe ich realizowanie przez poszczególnych członków rodziny, stanowi fundament, punkt odniesienia, jak również stwarza możliwość indywidualnych wyborów w zależności od osobistych wyobrażeń i potrzeb (Côté and Bynner, 2008).

Tabela 3. Wymiary poczucia tożsamości badanej młodzieży akademickiej w trzecim wskazaniu

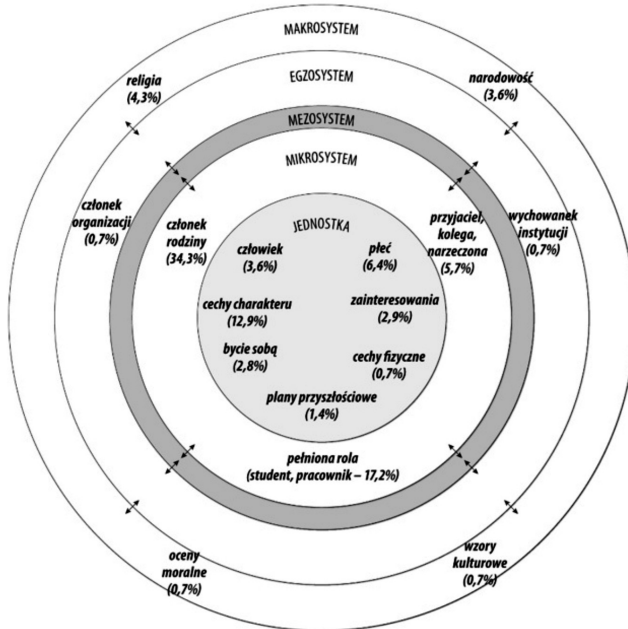
Wymiar poczucia tożsamości	N	%
Jednostkowy	43	30,7
Mikrosystemowy	80	57,2
Egzosystemowy	2	1,4
Makrosystemowy	15	10,7
Ogółem	140	100

Źródło: Opracowanie własne.

W trzecim wskazaniu (tabela 3, schemat 3) badana młodzież akademicka najczęściej (57,2%) posługiwała się identyfikacjami wynikającymi z uczestnictwa w mikrosystemie, inaczej, niż miało to miejsce w przypadku dwóch pierwszych wskazań zdominowanych przez odniesienia jednostkowe. Badani studenci najczęściej odnosili się do tego, że to rodzina (34,3%), a następnie przestrzeń akademicko-zawodowa (17,2%) zajmują ważne miejsce w budowaniu wyobrażeń o sobie. Referując do jednostki (30,7%), respondenci najczęściej opisywali siebie, używając cech charakteru (12,9%), czy też odnosili się do własnej płci (6,4%). Natomiast co dziesiąty badany budował swoje poczucie tożsamości w oparciu o kategorie pochodzące z przestrzeni makrosys-

temowych: religię (4,3%) czy też narodowość (3,6%). Po raz pierwszy pojawiały się również szcążtkowe odwołania (1,4%) do kategorii identyfikacyjnych mających swe źródło w egzosystemie.

Schemat 3. Kategorie użyte przez badaną młodzież akademicką jako trzecie w odpowiedzi na pytanie: „Kim jesteś?”



Źródło: Opracowanie własne.

Poza rodziną również szkoła i uczelnia odgrywają ważne miejsce w procesie kształtowania autoidentyfikacji młodego pokolenia. Przykładowymi czynnikami, które oddziałują na sposób postrzegania siebie, mogą być jakość i rodzaj doświadczeń edukacyjnych (Stapleton, 2015), w tym szczególnie udział w zajęciach o charakterze praktycznym, które mają znaczenie w życiu i co do których treści młodzież może współdecydować (Adams i inni, 2014). Innymi bodźcami oddziałującymi na autopercepcję mogą być: tworzenie warunków i przestrzeni do przejawiania inicjatywy, bycia integralną częścią grupy, jak też stwarzanie okazji do sprawdzania się w różnych rolach (Rękosiewicz and Brzezińska, 2011).

Podsumowując uzyskane w trzech pierwszych wskazaniach wyniki badań, można zauważyć, że młodzież w okresie wyłaniającej się dorosłości w dwóch

pierwszych wskazaniach najczęściej odwoływała się do identyfikacji jednostkowych. Natomiast w trzecim wskazaniu najczęściej przywoływane były kategorie poczucia tożsamości kształtujące się w najbliższym środowisku, związane z członkostwem w grupach odniesienia (szczególnie w rodzinie, na uczelni czy grupie zawodowej), a więc w mikrosystemie. Śladowo zaś pojawiały się odniesienia do poczucia tożsamości kulturowej będącej pochodną partycypacji w makrosystemie. Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że sama jednostka, jak też szeroko rozumiane środowisko, w którym funkcjonuje, odgrywają ważną rolę w procesie rozwoju poczucia tożsamości. „Proces kształtowania się tożsamości dokonuje się w kontakcie z otoczeniem społecznym – z różnymi ludźmi, grupami społecznymi, światopoglądami, religiami, ideami politycznymi” (Rękosiewicz and Brzezińska, 2011, s. 24).

Konkluzje

Na podstawie uzyskanych wyników badań sformułowano wnioski umożliwiające projektowanie działań o charakterze edukacyjnym czy profilaktycznym. Celem tych oddziaływań byłaby koncentracja zarówno na wzmacnianiu indywidualnych potencjałów i zasobów młodzieży akademickiej, jak też na wspieraniu czynników chroniących tkwiących szczególnie w mikrosystemie, stanowiących źródło budowania tożsamości dojrzałej czy też osiągniętej (Marcia, 1966).

Odpowiadając na pytanie „Kim jestem”? badana młodzież będąca w okresie wczesnej dorosłości najczęściej odnosiła się do siebie (cechy fizyczne, osobowościowe), jak też identyfikacji stanowiących rezultat funkcjonowania w mikrosystemie (rodzina, uczelnia i środowisko zawodowe). W celu kształtowania tożsamości dojrzałej, w działaniach edukacyjnych i profilaktycznych szczególną uwagę warto zwrócić na wspieranie jednostki w sposobach postrzegania i myślenia o sobie. Kluczowego znaczenia nabiera tu wzmacnianie wśród młodzieży akademickiej akceptacji siebie, myślenia o sobie pozytywnie, lubienia i szanowania siebie, bycia dla siebie łagodnym. Wspierający w tym względzie mogliby się okazać udział w treningach i warsztatach umożliwiających lepsze poznanie siebie, swoich mocnych stron i ograniczeń, praca nad akceptacją siebie, pogłębienie rozumienia siebie, tego co dla jednostki ważne i potrzebne, stylów i sposobów zachowania itd.

Warto również wzmacniać środowisko rodzinne, w tym szczególnie rodziców i dziadków, poprzez zachęcanie do udziału na przykład w warszta-

tach umiejętności wychowawczych, których celem mogłoby być przykładowo lepsze rozumienie i akceptacja ich dzieci czy wnuków, stawianie realnych i adekwatnych wymagań, granic, praca nad komunikacją czy też stwarzanie optymalnych warunków do rozwoju ich pociech.

Wpieranie rozwoju więzi z najbliższymi osobami, w tym ze znaczącymi dorosłymi (rodzicami, dziadkami, rodzeństwem, ale też nauczycielami, kolegami i współpracownikami), z którymi relacja oparta jest na bezpieczeństwie i zaangażowaniu, sprzyja adekwatnemu z normami społecznymi wypełnianiu ról w dorosłym życiu. Dlatego w celu rozwijania tożsamości dojrzałej warto również wzmocnić środowisko szkolno-zawodowe. Na uczelni, w pracy ważne jest nie tylko zdobywanie wiedzy i rozwój umiejętności, ale kluczowe znaczenie ma identyfikowanie się, integrowanie, zaangażowanie w działanie na rzecz społeczności, której jest się częścią. W przestrzeni szkolno-zawodowej, w której młody człowiek może odnaleźć wiele propozycji działań, gdzie zapraszany jest do zaangażowania się, przejawiania inicjatywy, gdzie stwarzane są możliwości rozwoju, następuje proces poszerzania spektrum tożsamości. Ważne jest, żeby doświadczenia edukacyjne, w których uczestniczy młodzież akademicka, miały charakter praktyczny, odzwierciedlenie nie tylko w przestrzeni uczelni, ale szerzej i – co więcej – by młodzi ludzie mogli o nich współdecydować, proponując treści, metody czy formy pracy.

Niewiele wymienionych przez badaną młodzież autoidentyfikacji wskazywało na ich zaangażowanie na rzecz środowiska od lokalnego po globalne. Może być to obszar, który wymaga promocji wśród młodzieży akademickiej, przyczyniając się do ich zwiększonej partycypacji i poczucia sprawstwa, jak też identyfikowania się z przestrzenią sąsiedzką, regionu, kraju czy też świata. W tym aspekcie warto byłoby zadbać o podnoszenie gotowości młodzieży akademickiej do zachowań obywatelskich, między innymi poprzez rozwój cech czy umiejętności sprzyjających zaangażowaniu społecznemu (wyrażanie własnych poglądów, wrażliwość społeczna, empatia itd.), jak też podejmowanie nowych i wspieranie istniejących inicjatyw społecznych od lokalnych po globalne. Warunkami zwiększającymi udział studentów w działaniach obywatelskich mogłyby być prace na rzecz uczynienia uczelni bardziej otwartymi i gotowymi do nawiązywania współpracy z różnorodnymi organizacjami działającymi na rzecz społeczności od lokalnej, po globalną i promowanie edukacji obywatelskiej. Jak podkreślał T. Merton, „celem edukacji jest pokazanie osobie jak może definiować siebie w sposób autentyczny i spontaniczny w relacjach ze światem” (1979, s. 3), co stanowi odzwierciedlenie socjoekologicznych założeń kształtowania się tożsamości jednostki.

Bibliografia

- Adams, J.D., Gupta, P. and Cotumaccio, A. 2014. Long-term participants: a museum program enhances girls. STEM interest, motivation, and persistence. *Afterschool Matters*. **20**, pp. 13–20.
- Ajrouch, K.J., Hakim-Larson, J. and Fakhri, R.R. 2016. Youth development: An ecological approach to identity. In: Amer, M.M. and Awad, G.H. eds. *Handbook of Arab American psychology*. Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 91–102.
- Arnett, J.J. 2000. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*. **55**, pp. 469–480.
- Arnett, J.J. 2004. *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Atkins, R., Hart, D. and Donnelly, T.M. 2005. The association of childhood personality type with volunteering during adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*. **51**, pp. 145–162.
- Bauman, Z. 2000. *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: PIW.
- Baumeister, R.F. ed. 1986. *Public self and private self*. New York: Springer.
- Blumer, H. 2009. *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków: Nomos.
- Bosma, H.A. and Kunnen, S.E. 2001. Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*. **21**, pp. 39–66.
- Brewer, M.B. and Hewstone, M. eds. 2004. *Applied social psychology: Perspectives on social psychology*. Malden: Blackwell.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. and Morris, P. A. 2006. The bioecological model of human development. In: Damon, W., and Lerner, R. M. eds. *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Brown, R. 2000. Social identity theory: Past achievements, current problems, and future challenges. *European Journal of Social Psychology*. **30**, pp. 745–778.
- Brubaker, R. and Cooper, F. 2000. Beyond “identity”. *Theory and Society*. **29**, pp. 1–47.
- Burszta, W. J. 2004. *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Castells, M. 2008. *Siła tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Chen, J. *et al.* 2012. Identities as protective processes: socio-ecological perspectives on youth resilience. *Journal of Youth Studies*. **15** (6), pp. 761–779. Available at: <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.677815>.
- Côté, J.E. 2006. Identity studies: How close are we to establishing a social science of identity? An appraisal of the field. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. **6**, pp. 3–25.
- Côté, J.E. and Bynner, J.M. 2008. Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: the role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*. **11** (3), pp. 251–268.
- Cybal-Michalska, A. 2006. *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- De Fina, A. 2007. Code-switching and the construction of ethnic identity in a community of practice. *Language in Society*. **36**, pp. 371–392.
- Epstein, G.S. and Heizler, O. 2015. Ethnic identity: a theoretical framework. *Journal of Migration*. **4**(1), pp. 1–11.
- Fukuyama, F. 2018. *Identity: The Demand for Dignity and the Politics of Resentment*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Giddens, A. 2001. *Nowoczesność i tożsamość. 'Ja' i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Goffman, E. 1981. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: PIW.
- Hall, S. 1996. Introduction: Who Needs "Identity"? In: Hall, S. and Du Gay, P. eds. *Questions of cultural identity*. London: Sage.
- Hardy, S.A. and Carlo, G. 2005. Identity as a source of moral motivation. *Human Development*. **48**, pp. 232–256.
- Hendry, L.B. and Kloeb, M. 2007. Conceptualizing emerging adulthood: inspecting the Emperor's new clothes? *Child Development Perspectives*. **1** (2), pp. 74–79.
- Kernis, M.H., Lakey, C.E. and Heppner, W.L. 2008. Secure versus fragile self-esteem as a predictor of verbal defensiveness: Converging findings across three different markers. *Journal of Personality*. **76**, pp. 477–512.
- Kłoskowska, A. 2005. *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. 1981. *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kuhn, M.H. and McPartland, T.S. 1954. An Empirical Investigation of Self-Attitudes. *American Sociological Review*. **19** (1), pp. 68–76.

- Leppert, R. 2005. Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym. In: Leppert, R., Melosik, Z. i Wojtasik, B. red. *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWE we Wrocławiu.
- Lewin, K. 1936. *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. 1939. Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods, *American Journal of Sociology*. **44**, pp. 868–896.
- Lewin, K. 2014. Psychological Ecology. In: Gieseeking, J. J., Mangold, W., Katz, C., Low, S. and Saegert, S. eds. *The People, Place, and Space Reader*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Malewska-Peyre, H. 1992. Ja wśród swoich i obcych. In: Boski, P., Jarymowicz, M., and Malewska-Peyre, H., *Tożsamość a odmiennosc kulturowa*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN, ss. 15–64.
- Marcia, J. 1980. Identity in Adolescence. In: Adelson, J. ed. *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: J. Wiley & Sons, pp. 159–187.
- Marcia, J.E. 1966. Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. **3**(5), pp. 551–558.
- Marcus, H. and Kitayama, S. 1991. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*. **98**, pp. 224–253.
- Markus, H. and Nurius, P. 1986. Possible selves. *American Psychologist* [Preprint]. **41**.
- Merton, T. 1979. *Love and Living*. New York: Farrar, Straus&Giroux.
- Nikitorowicz, J. 2009. *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nikitorowicz, J., Sawicki, K. and Zylkiewicz-Plonska, E. 2017. Youth Identity from Ecological Perspective between Education and Prevention, in *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference*. Rēzeknes: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, pp. 243–254.
- Palczyński, T. 2008. *Socjologia tożsamości*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne.
- Rękosiewicz, M. and Brzezińska, A.I. 2011. Kształtowanie się tożsamości w okresie dzieciństwa i dorastania u osób z niepełnosprawnością intelektualną: rola rodziny i szkoły. *Studia Edukacyjne*. **18**, ss. 23–44.
- Schildkraut, D.J. 2007. Defining American identity in the twenty-first century: How much “there” is there? *The Journal of Politics*. **69**, pp. 597–615.
- Schwartz, S.J. 2001. The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. **1**, pp. 7–58.

- Sedikides, C. and Gregg, A.P. 2008. Self-enhancement: Food for thought. *Perspectives on Psychological Science*. **3**, pp. 102–116.
- Stapleton, S.R. 2015. Environmental identity development through social interactions, action, and recognition. *The Journal of Environmental Education*. **46** (2), pp. 94–113.
- Strauss, A.L. 2013. *Zwierciadła i maski. W poszukiwaniu tożsamości*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Tajfel, H. and Turner, J.C. 1986. The social identity theory of intergroup behavior. In: Worchel, S. and Austin, W.G., eds. *Psychology of Intergroup Relation*. Chicago: Hall Publishers, pp. 7–24.
- Taylor, D.M. 1997. The quest for collective identity: The plight of disadvantaged ethnic minorities. *Canadian Psychology*. **38** (3), pp. 174–190.
- Triandis, H.C. 1989. The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*. **96**, pp. 506–520.
- Turner, J.C. and Onorato, R.S. 1999. Social identity, personality and the self concept: A self-categorization perspective. In: Tyler, T.R., Kramer, R.M., and John, O. P. eds. *The Psychology of the Social Self*. Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum, pp. 11–46.
- Verkuyten, M. 2005. *The social psychology of ethnic identity*. London: Routledge.
- Waterman, A.S. 1999. Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*. **19**, pp. 591–621.
- Werbner, P. 2010. Religious Identity. In: Wetherell, M. and Mohanty, C.T. eds. *The Sage Handbook of Identities*. London: SAGE, pp. 233–257.
- Żyłkiewicz-Płońska, E. and Nikitorowicz, J. 2017. Identity in Ecological Settings. The Theory of Multidimensional Identity. *Kultura i Edukacja*. **4** (118), pp. 9–20.

The sense of identity of academic youth from the socio-ecological perspective

Abstract: The article is aimed at analyzing the identifications of academic youth, with pedagogy students as an example, on the basis of the assumptions of Uri Bronfenbrenner's ecological model. Particular importance was given to the socio-ecological and contextual determinants in which the sense of identity of emerging adults is formed. The aim of the research was to analyse the development of

the sense of identity resulting from participation in the socio-cultural conditions surrounding the individual. The surveyed emerging adults (140 individuals) aged 20–25 answered the question “Who am I?” using the TST (Twenty Statement Test) by M.H. Kuhn and T.S. McPartland (1954). The research was a pilot study. The collected research material was developed using a holistic content analysis of self-definitions. On the basis of the research results, it can be concluded that the surveyed emerging adults most often use identifications related to the individual with respect to gender, possessed personality traits or to the defining oneself as a human being. In addition, there were categories of sense of identity resulting from social roles in the microsystem (a family member, a student or an employee). Less frequently, respondents identified themselves with their nation or religion, which are the result of macrosystem participation. In relation to this, educational and preventive premises were formulated.

Keywords: sense of identity, emerging adulthood, academic youth, socio-ecological conditions, Ecological System Theory by U. Bronfenbrenner

Translated by Emilia Żyłkiewicz-Płońska