

HANNA LIBERSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

---

# Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie

## Wprowadzenie

Okres dorastania, szczególnie jego druga faza, jest czasem kryształizowania się tożsamości (Obuchowska, 1996). Jednak wypracowanie koncepcji własnej osoby i odnalezienie sensu swej egzystencji, wokół których jednostka wytycza swą przyszłą drogę życiową zawsze przebiega w określonym kontekście społeczno-kulturowym (Oleś, 2002, Bokszański, 2006). Badacze rozwoju człowieka wskazują na znaczenie najbliższego podstawowego środowiska rozwojowego, jakim jest rodzina, dla prawidłowego ukształtowania się struktur psychicznych młodego człowieka, w tym tożsamości (por. Grotevant, Cooper, 1985, Tyszkowa, 1996, Obuchowska, 1996, Harwas-Napierała, 2003). Centrum, wokół którego formuje się tożsamość dorastającej jednostki stanowią wartości, zasady postępowania i cele, których źródłem jest najczęściej rodzina pochodzenia (por. Rostowska, 1995, Brzezińska, 2000).

Osiągnięcie tożsamości przez jednostkę wiąże się z przyjęciem odpowiedzialności za siebie, swoje wybory i czyny. Jest też odczytywane jako wyraz autonomii podmiotu, a zarazem jej gwarancja. Ustanowienie spójnej tożsamości, w myśl założeń teoretycznych, jest wystarczającą podstawą do podjęcia zadań dorosłości (Schaffer, 2006). Gotowość do wejścia w życie dorosłe bezpośrednio wyzna-

czona jest przez zaawansowanie w konstruowaniu tożsamości, a pośrednio – przez środowisko rodzinne. Jednak wielu młodych ludzi obawia się przyszłości i odracza w czasie moment „przekroczenia granicy” między tym, co znane, czyli teraźniejszością (dzieciństwem – dorastaniem), a tym, co nieznanne, czyli przyszłością (dorobnością). Często wynika to z faktu, iż nie otrzymują oni wystarczającego wsparcia ze strony swoich najbliższych do budowania tożsamości (Liberska, 2004).

Źródeł koncepcji własnej osoby poszukuje się już we wczesnym dzieciństwie, kiedy to powstaje więź przywiązania tak istotna dla rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego oraz seksualnego (Bowlby, 1973). Jednak w świetle koncepcji rozwoju psychospołecznego E. Eriksona (1968, 1997) kluczowy do ustalenia tożsamości jest okres dorastania, określany w literaturze przedmiotu jako „ziemia niczyja” (Schaffer, 2006). Dorastająca jednostka jest wtedy pozornie zawieszona w czasie – między dzieciństwem a dorobnością i przechodzi istotne zmiany nie tylko w strukturze biologicznej i fizjologii swego organizmu, ale i w strukturach umysłu (Inhelder, Piaget, 1970, Turner, Helms, 1999). Cechuje się nasiloną wrażliwością na sygnały dochodzące zarówno z wnętrza organizmu, jak też ze środowiska zewnętrznego, w tym tego najbliższego, jakim jest rodzina.

Chociaż wiele prac psychologicznych poświęcono funkcjonowaniu rodziny i jej roli w rozwoju dzieci i młodzieży, to jednak wyraźnie brakuje badań nad rodzinnymi uwarunkowaniami tożsamości.

W powyższym świetle zasadne jest podjęcie eksploracji uwarunkowań tożsamości młodzieży tkwiących w jej środowisku rodzinnym.

## Ujęcie tożsamości

W prezentowanym opracowaniu przyjmujemy rozumienie tożsamości zaproponowane przez J. Marcję (1980). Rozpropagował on definiowanie tożsamości jako jednego z czterech możliwych statów: tożsamości osiągniętej, moratoryjnej, nadanej i dyfuzyjnej.

Status tożsamości osiągniętej, najbardziej zaawansowany rozwojowo, uznawany jest za gwarancję autonomiczności w realizowaniu przez jednostkę koncepcji własnej osoby i biegu dalszego życia oraz ich względnej stabilności. Powstaje poprzez eksplorację alternatyw i samodzielne podjęcie zobowiązań dotyczących wartości, celów, zadań i ról społecznych wpisanych w koncepcję własnej osoby i przyszłości osobistej (Brzezińska, 2000). Natomiast status tożsamości moratoryjnej (in. odroczonej) przejawia się mniej lub bardziej intensywną eksploracją różnorodnych alternatywnych „ja” i pomysłów odnoszących się do przyszłego życia. Jednostka na tym etapie kształtowania tożsamości nie jest jeszcze gotowa do samookreślenia i relatywnie ostatecznego zadeklarowania swych wyborów. Rozwojowo poprzedza on status tożsamości osiągniętej. Niektórzy młodzi ludzie nie podejmują trudu samodzielnego budowania własnej tożsamości, lecz przejmują ją od innych osób, a przede wszystkim od osób znaczących. Jeśli tożsamość powstaje właśnie w taki sposób, to mówimy o statusie tożsamości nadanej (in. lustrzanej albo odbitej, albo przejętej). W tym przypadku zobowiązania zostają podjęte pod wpływem nacisków otoczenia, bez wcześniejszej eksploracji alternatyw (Berzonsky i in., 1999, 2003). Identyfikacja z autorytetami powoduje, że u jednostki stosunkowo wcześnie krystalizuje się tożsamość obejmująca zobowiązania na przyszłość i określająca jej wybory życiowe. Niekiedy jest ogniwem przejściowym do tożsamości osiągniętej. Natomiast w odniesieniu do jednostki, która nie zaangażowała się w poszukiwanie i sprawdzanie alternatyw, nie wypracowała samodzielnie zobowiązań ani nie przejęła ich od autorytetów, mówimy o statusie tożsamości dyfuzyjnej (in. rozproszonej lub pomieszanej). Młody człowiek nie postawił jeszcze przed sobą pytania o to, kim jest, kim chce zostać ani tym bardziej nie podjął próby uzyskania na nie odpowiedzi.

Podsumowując, status tożsamości określa rozległość eksploracji przeprowadzonej przez jednostkę w celu wypracowania własnych zobowiązań oraz faktyczne zobowiązania odnoszące się do wyboru zawodu, światopoglądu, orientacji psychoseksualnej, które będą realizowane w dorosłym życiu (por. Bosma, 1985).

## Styl wychowania w rodzinie i jego wpływ na rozwój dziecka

W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na rozpoznaniu znaczenia stylu wychowania preferowanego przez rodziców dla osiągnięcia tożsamości przez dorastających.

Styl wychowania odzwierciedla charakter oddziaływań rodzicielskich na psychikę dziecka. Termin ten jest stosowany dla określenia wychowania naturalnego zachodzącego w rodzinie (por. Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994)<sup>1</sup>.

Styl wychowania określają poglądy rodziców dotyczące możliwych sposobów oddziaływania na dziecko. Wiedza o celach wychowania, formach i środkach najbardziej adekwatnych z punktu widzenia etapu rozwoju dziecka często jest zdeterminowana przez wzory wyniesione z rodziny pochodzenia oraz własną koncepcję życia (Zaborowski, 1980, Harwas-Napierała, 2002). Styl wychowania obejmuje formy kontrolowania dziecka oraz formy udzielanego mu wsparcia, preferowany system kar i nagród, ilość czasu przeznaczanego dla dziecka, charakter norm rodzinnych, komunikację wewnątrzrodzinną, sposób podejmowania decyzji dotyczących dziecka i całej rodziny, jak też zasady regulujące podział obowiązków w gospodarstwie domowym oraz autorytet rodzicielski (Pulkkinen, 1988, Rostowska, 1995, Harwas-Napierała, 2006).

W literaturze przedmiotu rozróżnia się cztery style wychowania: demokratyczny, autokratyczny, liberalny i niekonsekwentny (Mika, 1987, Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994, Smetana, 1995, Santrock, 2003).

Najbardziej korzystny z punktu widzenia rozwoju osobowości dziecka jest styl demokratyczny (por. Hurlock, 1985, Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994).

---

<sup>1</sup> Blisko związany jest z nim termin „styl rodzicielstwa” rozumiany jako jeden z wymiarów struktury rodzinnej. Jest on przydatny w charakterystyce różnicowej podstawowych modeli rodziny (por. Kagiticibasi, 1996, Harwas-Napierała, 2003).



W rodzinie stosującej styl demokratyczny dziecko ma możliwość współdziałać z innymi członkami rodziny w organizacji aktywności rodzinnej, ma swój wkład w podejmowanie decyzji dotyczących nie tylko jego osoby, ale i całej rodziny.

Rodzice preferujący styl demokratyczny nie tylko nie unikają dyskusji ze swym dzieckiem na różne tematy, w szczególności na te, które dotyczą go bezpośrednio, ale wręcz zachęcają go do nich. Rozmawiają ze swym dorastającym synem i/lub córką na temat jego/jej przyszłości: celów życiowych, nadziei i obaw z nimi związanych, podejmują zagadnienia filozoficzne, analizują wydarzenia polityczne, problemy wiary – nie ma tematów „tabu” (Obuchowska, 1996). Rodzice i dziecko/dzieci wspólnie podejmują decyzje dotyczące życia rodziny, np. sposobu spędzenia wakacji, życia towarzyskiego, zakupu mebli, remontu kuchni itp. Prawa i obowiązki dziecka są jasno sprecyzowane, w tym prawo do własnego zdania w określonych sprawach, do obrony swych poglądów, do wytłumaczenia przyczyn postępowania i inne. W miarę rozwoju psychofizycznego dziecka zakres przysługujących mu praw poszerza się. Stopniowo zanikają ograniczenia rodzicielskie dla inicjatywy i samodzielności dziecka. Rodzice zachęcają dziecko do zachowań autonomicznych, jednocześnie stymulując jego gotowość do podejmowania odpowiedzialności za zachowanie. Postępowanie niezgodne z obowiązującymi w rodzinie normami podlega sankcjom, które nie polegają na represjach, lecz na perswazji, nakłanianiu do zmiany niewłaściwego zachowania i wyjaśnianiu istoty przewinienia w sposób adekwatny do aktualnego poziomu rozwoju dziecka. Zasady dyscypliny demokratycznej z jednej strony ułatwiają przystosowanie psychiczne i społeczne dziecka, a z drugiej strony – sprzyjają osiągnięciu przez nie niezależności w myśleniu, otwartości i inicjatywy w działaniu, budowie pozytywnego obrazu własnej osoby (Hurlock, 1985).

W opisanych wyżej warunkach wzrasta prawdopodobieństwo przejęcia przez dorastającego od rodziców systemu wartości, norm postępowania, celów życiowych, a nawet koncepcji „ja” (Rostowska, 1995, Harwas-Napierała, 2002).

W środowiskach konserwatywnych, w których centralną dominującą postacią jest jeden z rodziców (często – ojciec) preferowany jest styl wychowania autokratyczny. W swej skrajnej postaci cechuje się przewagą jednostronnej komunikacji: od rodzica do dziecka. Życie rodziny regulują sprecyzowane normy, za złamanie których winowajca musi ponieść określoną karę: najczęściej surową. Decyzje dominującego rodzica są nieodwołalne, najczęściej nie podlegają negocjacom, a jedynie są „podawane do wiadomości”, w tym decyzje dotyczące osoby dziecka sprowadzonego do roli wykonawcy polecenia rodzicielskiego i wymagającego stałej kontroli. Oddziaływanie dyscypliny autorytarnej na osobowość dziecka jest niekorzystne, zwłaszcza w okresie dorastania (por. Ziemska, 1979). W stosunkach dominujący rodzic – dziecko przeważają emocje negatywne utrudniające uwewnętrznienie przez syna czy córkę cenionych przez rodzica celów, wartości i norm. Fakt, że dziecko dostosowuje się do oczekiwań rodzica, nie świadczy o zaakceptowaniu rodzicielskich standardów, lecz przede wszystkim o jego lęku przed karą. W takich warunkach inicjatywa dorastającego, samodzielność myślenia i działania są ograniczone, także w odniesieniu do kształtowania tożsamości. Niezaspokojona potrzeba autonomii może pobudzić dorastającego do negacji koncepcji człowieka dorosłego lansowanej przez rodzica, a nawet uruchomić procesy wiodące ku tożsamości negatywnej. W świetle powyższej analizy w środowisku rodzinnym określonym przez autorytarny styl wychowania, powstają warunki sprzyjające poszukiwaniu koncepcji własnej osoby i drogi życiowej raczej poza domem rodzinnym niż przejęciu tożsamości od dominującego rodzica.

W rodzinie preferującej łagodniejszy wariant stylu autokratycznego przed dzieckiem stawiane są wymagania dostosowane do jego możliwości i zainteresowań, dzięki czemu jest ono w stanie sprostać oczekiwaniom rodziców, uzyskać ich akceptację, a także zdobyć zapowiedzianą nagrodę. W ten sposób między dzieckiem a rodzicami nawiązuje się pozytywna więź emocjonalna – podstawowa dla transmisji wewnątrzrodzinnej wzorców osobowych, wartości, norm, zadań i ról życiowych. W tych warunkach praw-

dopodobne jest uzyskanie przez dorastającego tożsamości poprzez przyjęcie wzorców od autorytetów, którymi mają szansę zostać rodzice.

Dorośli przekonani, że ich podstawowym obowiązkiem jako rodziców jest przede wszystkim zapewnienie dziecku warunków umożliwiających bezpieczną realizację jego spontanicznie objawianych potrzeb i zainteresowań, preferują styl wychowania liberalny. W konsekwencji dziecko otrzymuje od swoich rodziców wiele pozytywnych uczuć i ma pełną swobodę działania. Relacje wewnątrzrodzinne są zdominowane przez komunikację jednostronną: od dziecka do rodziców. Matka i/lub ojciec rzadko ingerują w zachowanie dziecka, a w przypadku drastycznego naruszenia przez nie norm społecznych wymierzają mu słabą karę, jaką jest na przykład reprimenda. W takim środowisku wychowawczym proces uwewnętrznienia norm i wartości jest spowolniony lub ulega wypaczeniom (Rostowska, 1995, Liberska, Matuszewska, 2001). W efekcie „centrum”, wokół którego dorastający może zbudować swą tożsamość jest słabe, niedookreślone (por. Brzezińska, 2000, Liberska, 2005).

W środowisku domowym, w którym rodzice nie są w stanie zająć zgodnego stanowiska co do metod i form oddziaływania na dziecko lub też rywalizują o jego uczucia (wykorzystując dziecko w „grach” małżeńskich), dominuje styl wychowania niekonsekwentny. Jego charakterystyczną cechą jest niesystematyczność oddziaływań wychowawczych, wyrażająca się zmiennością oczekiwań, norm i wymagań odnoszących się do dziecka oraz sposobów oceniania i kontrolowania jego postępowania. W takich warunkach utrudnione jest powstanie pozytywnej więzi emocjonalnej między dzieckiem a rodzicami i zaspokojenie jego podstawowych potrzeb rozwojowych. Matka i ojciec nie wspierają w wystarczającym stopniu swego dziecka, nie są dla niego pozytywnymi modelami czy wzorami osobowymi. Prowadzi to do poczucia osamotnienia, nie ułatwia też dziecku znalezienia własnego miejsca w świecie. Konsekwencjami ograniczeń i wypaczeń wewnątrzrodzinnej transmisji wartości, norm, ról społecznych, celów i zadań życiowych, z pun-



ktu widzenia ustalania tożsamości przez dorastające dziecko, są różnego rodzaju trudności w prawidłowym ukształtowaniu koncepcji własnej osoby i własnej drogi życiowej w przeszłości.

Zarysowane powyżej oddziaływania wychowawcze, charakterystyczne dla wyodrębnionych czterech stylów wychowania, tworzą specyficzne uwarunkowania kształtowania się tożsamości w okresie dorastania. Uzasadnia to przyjęcie założenia, zgodnie z którym badania nad kształtowaniem się tożsamości powinny uwzględniać czynniki tkwiące w środowisku domowym, w tym styl wychowania preferowany przez rodziców.

### **Problem, pytania i hipoteza badawcza**

Powyższe rozważania na temat kształtowania tożsamości młodzieży i jej uwarunkowań związanych ze stylem wychowania doprowadziły do sformułowania następujących pytań badawczych ukierunkowujących eksplorację empiryczną:

1. Jakie statusy tożsamości są najczęstsze u dorastających dziewcząt i chłopców?
2. Jakie wsparcie uzyskuje od rodziców młodzież o odmiennych statusach tożsamości?
3. Czy system kar rodzicielskich stosowanych wobec dorastających o odmiennych statusach tożsamości jest różny?
4. Jaki jest charakter kontroli rodzicielskiej sprawowanej nad młodzieżą o odmiennych statusach tożsamości?
5. Czy sposób podejmowania decyzji dotyczących dorastającego i życia rodzinnego różnicuje młodzież o odmiennych statusach tożsamości?
6. Czy ilość czasu przeznaczana dorastającemu dziecku różnicuje statusy tożsamości młodzieży?

Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu i wyników badań pilotażowych sformułowano określone przypuszczenia dotyczące relacji między tożsamością młodzieży a stylem wychowania w rodzinie, które przyjęły postać poniższej hipotezy badawczej:



*Statusy tożsamości młodzieży wykazują zróżnicowanie w zależności od charakterystyki stylu wychowania preferowanego przez rodziców.*

W świetle przeglądu literatury przedmiotu oczekuje się, że silne wsparcie udzielane dorastającym przez rodziców sprzyja przede wszystkim wykrystalizowaniu się statusu tożsamości nadanej lub osiągniętej (ukierunkowując eksplorację na etapie moratorium i ułatwiając podjęcie zobowiązań). Natomiast słabe lub niepełne wsparcie rodzicielskie tworzy podstawy do uformowania się statusu tożsamości moratoryjnej lub dyfuzyjnej (oraz przedłużania moratorium ze względu na utrudnianie podjęcia zobowiązań).

Oczekuje się też wystąpienia pozytywnej zależności między brakiem kar fizycznych stosowanych wobec dorastających przez rodziców oraz ilością czasu przeznaczanego przez nich swym dzieciom a budowaniem przez młodych ludzi statusu tożsamości nadanej i osiągniętej. Przypuszcza się też, że włączanie przez rodziców swych dorastających dzieci w dyskusje przy „rodzinnym stole” prowadzone na różne tematy, a nie tylko dotyczące ich samych czy rodziny jest uwarunkowaniem sprzyjającym ukształtowaniu tożsamości nadanej.

Nie zostały sformułowane żadne szczegółowe przypuszczenia dotyczące relacji między siłą kontroli rodzicielskiej a uzyskiwaniem tożsamości przez młodzież.

## Metoda

### Grupa badawcza

Badaniami objęto 72 osoby znajdujące się na początku drugiej fazy dorastania. W grupie badanej było trzydzieści sześć dziewcząt i trzydziestu sześciu chłopców w wieku 14.2–15.10. Wyłoniona ona została na drodze losowania warstwowego. Wszystkie osoby badane były uczniami szkół ponadgimnazjalnych (klasa I i II). Badania przeprowadzono na terenie Poznania.

### Techniki badawcze

Dla zbadania statusów tożsamości wykorzystano Groningeską Skalę Tożsamości GIDS autorstwa H.A. Bosmy (1985). Dane dotyczące poszczególnych parametrów stylu wychowania zostały użyte za pomocą ankiety własnej konstrukcji (opracowanej na podstawie wcześniejszych badań pilotażowych).

Skala GIDS zasadza się na koncepcji statusów tożsamości według Marcii (1980). Dostarcza danych na temat trzech zmiennych uznanych za istotne dla rozwoju tożsamości, a mianowicie: treści zobowiązań dorastającego, siły zobowiązań i natężenia eksploracji w wybranych obszarach aktywności (Bosma, 1985). Kształtując swą tożsamość, jednostka eksploruje i podejmuje zobowiązania dotyczące filozofii życia, relacji z rodzicami, relacji z przyjaciółmi, relacji intymnych oraz sposobu spędzania czasu (w szkole i poza nią). Scalone doświadczenia z kluczowych obszarów aktywności są podstawą dla dokonania autocharakterystyki przez dorastającego. Badanie skalą GIDS obejmuje dwa etapy. Na etapie pierwszym przeprowadzamy rozmowę z osobą badaną ukierunkowaną na rozpoznanie jej zobowiązań w poszczególnych obszarach aktywności. Na przykład w rozmowie dotyczącej filozofii życia zadajemy badanemu następujące pytania: Czy jesteś osobą wierzącą? Czy chodzisz do kościoła? Za jaką partią polityczną opowiadasz się? Co, twoim zdaniem, jest ważne w życiu politycznym? Na etapie drugim zbieramy materiał dotyczący zobowiązań wskazanych przez badanego na etapie pierwszym. W tym celu wykorzystujemy kwestionariusz zawierający stwierdzenia odnoszące się do zobowiązań wcześniej wymienionych przez osobę badaną. Tym razem prosimy ją o określenie siły tych zobowiązań i ocenę natężenia własnej eksploracji w poszczególnych obszarach. Osoba badana wskazuje na jedną z czterech możliwości (często, czasem tak a czasem nie, nie wiem, nie). Za każdą z nich otrzymuje określoną liczbę punktów (odpowiednio: 2, 1, 0, 0).

Następnie zgromadzony materiał zostaje oceniony przez zespół sędziów kompetentnych ze względu na treść i siłę poszczególnych

zobowiązań oraz natężenie eksploracji i zaklasyfikowany do kategorii określających poszczególne statusy tożsamości. (W analizie wykorzystano wyłącznie wyniki osób badanych, w ocenie których sędziowie byli całkowicie zgodni).

Drugie narzędzie badawcze, jakim była ankieta „Styl wychowania w rodzinie” wykorzystano do rozpoznania stylu wychowawczego charakterystycznego dla rodziny badanego dorastającego. Ankieta zawierała pytania dotyczące takich parametrów stylu wychowania, jak formy kontroli sprawowanej przez rodziców nad dzieckiem (jawna *vs.* dyskretna, słaba *vs.* silna), komunikacji wewnątrzrodzinnej (rodzaju, zakresu i osób ją inicjujących), rodzaju i siły wsparcia udzielanego dziecku przez rodziców (emocjonalne, behawioralne, intelektualne), reakcji rodziców na przewinienia dorastającego, ilości czasu przeznaczanego dziecku przez rodziców (ograniczony – nieograniczony, adekwatny do potrzeb *vs.* zależny od nastroju rodzica), organizacji życia rodziny (zmienna – ustalona przez dorosłych *vs.* wspólnie) i sposobu podejmowania decyzji dotyczących życia rodziny.

Osobami, do których skierowano ankietę byli dorastający, czyli zebrano dane na temat stylu wychowawczego w rodzinie w percepcji dzieci. Badani nanosili swoje oceny na przygotowane wcześniej czterostopniowe skale, a ich odpowiedzi były punktowane od 1 do 4. Przykładowo: zbierając dane dotyczące kontroli rodzicielskiej, pytano: Czy uważasz, że rodzice nadzorują twoje zachowanie? Osoba badana wskazywała na jedną z możliwości: nie, niekiedy, dość często, zawsze. Zbierając dane na temat sposobu podejmowania decyzji w rodzinie, pytano: W jaki sposób zapadają decyzje dotyczące sposobu spędzenia wakacji? Osoba badana wskazywała na właściwą, jej zdaniem, odpowiedź, wybierając ją spośród kilku możliwości: zawsze decydują rodzice, niekiedy rodzice decydują sami, a niekiedy decydujemy wspólnie, decydujemy wspólnie, raczej sam o tym decyduję. Analizie jakościowej i ilościowej poddano dane dotyczące wyróżnionych wyżej parametrów stylu wychowania funkcjonującego w rodzinach badanej młodzieży. Ogólna ocena stylu dominującego w danej rodzinie jako demo-



kratycznego, autokratycznego, liberalnego lub niekonsekwentnego miała znaczenie pomocnicze w końcowym omówieniu wyników badań.

## Wyniki badań

### Statusy tożsamości badanych osób

Całość wyników wskazuje na zróżnicowanie kształtowania się tożsamości młodzieży określonej za pomocą kategorii statusu. W badanej grupie najliczniejsza okazała się podgrupa o statusie tożsamości nadanej (33%), następnie o statusie tożsamości moratoryjnej (28%), kolejne trzecie miejsce pod względem liczebności zajmowała podgrupa o statusie tożsamości osiągniętej (21%). Najmniej liczna była podgrupa o statusie tożsamości dyfuzyjnej (18%).

### Sposób podejmowania decyzji dotyczących dorastającego dziecka i udział dorastających w dyskusjach wewnątrzrodzinnych

Wyniki uzyskane za pomocą ankiety dotyczące sposobów podejmowania decyzji związanych z osobą młodego człowieka pokazały, że są one odmienne w rodzinach młodzieży o statusie tożsamości osiągniętej bądź nadanej od stosowanych w rodzinach młodzieży, u której rozpoznano status tożsamości moratoryjnej lub dyfuzyjnej ( $\chi^2 = 8.48 > \chi_{\alpha}^2 = 7.82$ ,  $k = 3$ ,  $\alpha = 0.05$ ). Dziewczęta i chłopcy o statusach tożsamości nadanej lub osiągniętej znacząco częściej współuczestniczą w ich podejmowaniu niż dorastający przejawiający statusy tożsamości moratoryjnej lub dyfuzyjnej.

Rezultaty wskazały też, że młodzież o odmiennych statusach w różnym stopniu włącza się w dyskusje toczące się w środowisku domowym na tematy wykraczające bezpośrednio poza rodzinę takie, jak polityka, religia, środowisko naturalne i inne ( $\chi^2 = 8.15 >$

$\chi^2 = 7.82$ ,  $k = 3$ ,  $\alpha = 0.05$ ). Najczęściej w nich uczestniczą dorastający o statusie tożsamości nadanej, następnie młodzież o statusie tożsamości osiągniętej, a najrzadziej – o statusie tożsamości dyfuzyjnej.

### **Czas dla dziecka a status jego tożsamości**

Wyniki badań pokazują, że ilość czasu przeznaczanego przez rodziców swym dorastającym dzieciom o odmiennych statusach tożsamości jest istotnie różna ( $\chi^2 = 10.4 > \chi^2 = 9.84$ ,  $k = 3$ ,  $\alpha = 0.02$ ). Najwięcej czasu rodzice poświęcają dorastającym o statusie tożsamości nadanej, następnie – o statusie tożsamości moratoryjnej, a najmniej czasu poświęcają dorastającym dzieciom o statusie tożsamości dyfuzyjnej.

### **Kontrola rodzicielska a statusy tożsamości dorastających**

Analiza statystyczna nie potwierdziła istotności różnic w natężeniu kontroli rodzicielskiej wobec dorastających o odmiennych statusach tożsamości. Jednak porównanie uzyskanych wyników w tym zakresie pokazuje, że najsilniejszej kontroli podlegają dorastający o statusie tożsamości nadanej, a w dalszej kolejności dorastający o statusie moratorium i dyfuzyjnym. Najsłabiej kontrolowani są młodzi ludzie o statusie tożsamości osiągniętej.

### **Wsparcie ze strony rodziców a statusy tożsamości dorastających**

Rezultaty badań wskazują, że wsparcie intelektualne, emocjonalne i działaniaowe udzielane przez rodziców dorastającym dzieciom różnicuje podgrupy badanych dorastających o odmiennych statusach tożsamości. Najsilniej są wspierani przez rodziców dorastający o statusie tożsamości nadanej, nieco słabiej – dorastający

o statusie tożsamości osiągniętej. Wyraźnie słabszego wsparcia doświadczają dorastający o statusie tożsamości moratoryjnej, a najslabszego – o statusie tożsamości dyfuzyjnej.

Najsilniejsze wsparcie intelektualne udzielane jest przez rodziców młodzieży cechującej się tożsamością nadaną, a następnie młodzieży o tożsamości osiągniętej. Słabsze wsparcie intelektualne uzyskuje młodzież o tożsamości moratoryjnej, a najslabsze – młodzież o tożsamości dyfuzyjnej.

Wsparcie działaniaowe okazywane przez rodziców jest najsilniejsze w odczuciu młodzieży o statusie tożsamości nadanej. Słabsze wsparcie działaniaowe otrzymuje młodzież o statusie tożsamości moratoryjnej, a następnie – o statusie tożsamości osiągniętej. Siła tego rodzaju wsparcia jest najslabsza w przypadku młodzieży o statusie tożsamości dyfuzyjnej.

Wsparcie emocjonalne ze strony rodziców jest najsilniejsze w stosunku do dorastających o statusie tożsamości nadanej i osiągniętej, słabsze w stosunku do dorastających o statusie tożsamości dyfuzyjnej, a najslabsze – w stosunku do dorastających o statusie tożsamości moratoryjnej.

Badani dorastający o odmiennych statusach tożsamości uzyskują od rodziców istotnie różne silne wsparcie działaniaowe, intelektualne i emocjonalne ( $\chi^2 = 14.55 > \chi_{\alpha}^2 = 12.59$ ,  $k = 6$ ,  $\alpha = 0.05$ ).

### **Kary stosowane przez rodziców a statusy tożsamości młodzieży**

Wyniki badań pokazują zróżnicowanie kar rodzicielskich doznawanych przez dorastających o odmiennych statusach tożsamości.

Kary typu pozbawienia przywilejów czy przyjemności, np. zawieszenie wypłaty kieszonkowego albo zakaz powrotu do domu po godzinie 22 oraz kary słowne, takie jak besztanie lub wyzywanie winowajcy („jesteś leniem”, „nieodpowiedzialnym bezmózgowcem” itp.) należą do najczęściej stosowanych przez rodziców niezależnie od statusu tożsamości dorastających.



Jednak w odniesieniu do dorastających o statusie tożsamości osiągniętej i dyfuzyjnej przeważają kary słowne, tzn. besztańskie, wyzywanie, obrażanie, a wobec młodzieży o statusie tożsamości nadanej lub moratoryjnej najczęściej rodzice stosują kary w formie zakazów i pozbawienia.

W świetle wyników badań rodzice rzadziej stosują kary fizyczne o słabszym nasileniu, takie jak szarpanie za włosy czy uszy, potrząsanie, uderzenie ręką w plecy, trzepnięcie w głowę, spoliczkowanie niż kary typu pozbawiania i werbalne. Najrzadziej stosowane okazały się, w świetle wypowiedzi badanej młodzieży, silne kary fizyczne (bicie pasem, uderzenie pięścią, kijem, krzesłem, kopanie...).

Ogólnie kary o najslabszym natężeniu najczęściej stosowane są przez rodziców wobec młodzieży o statusie tożsamości nadanej, a następnie – wobec dorastających o statusie tożsamości osiągniętej. Kary o większym natężeniu spotykają młodzież o statusie tożsamości moratoryjnej i dyfuzyjnej.

Różnice w sile kar stosowanych przez rodziców wobec dorastających dzieci o odmiennych statusach tożsamości są istotne statystycznie ( $\chi^2 = 7.84 > \chi_{\alpha}^2 = 7.81$ ,  $k = 3$ ,  $\alpha = 0.05$ ).

Rezultaty analizy ilościowej i jakościowej potwierdziły hipotezę głoszącą zróżnicowanie statusów tożsamości uzyskiwanych przez młodzież w zależności od charakterystyki stylu wychowania preferowanego przez rodziców. Spośród uwzględnionych w analizie parametrów stylu wychowania istotne dla kształtowania się tożsamości dorastających okazały się: sposób podejmowania decyzji dotyczących dorastającego dziecka, udział młodego człowieka w dyskusjach wewnątrzrodzinnych, ilość poświęcanego mu czasu przez rodziców, rodzaje silnego wsparcia rodzicielskiego, a także siła kar wymierzanych dorastającemu dziecku przez rodziców. Nie stwierdzono istotności wpływu kontroli rodzicielskiej nad zachowaniem dorastającego syna i/lub córki na zróżnicowanie uzyskiwanych przez nich statusów tożsamości.

## Podsumowanie

Rezultaty badań pokazały, że kształtowanie się tożsamości młodzieży gimnazjalnej nie przebiega w sposób wyrównany i jest przynajmniej w pewnym stopniu zdeterminowane przez styl wychowania funkcjonujący w rodzinie.

Rezultaty pozwalają stwierdzić, że gorsze stosunki, biorąc pod uwagę czas przeznaczony dziecku, silne wsparcie mu udzielane, system karania i kontroli jego zachowania oraz pozycję dziecka w rodzinie (partner – wykonawca), łączą rodziców z dorastającymi dziećmi o statusie tożsamości dyfuzyjnej lub moratoryjnej niż z dorastającymi o statusie tożsamości nadanej lub osiągniętej.

Uwzględnione w badaniach parametry stylu wychowania stosowanego przez rodziców nastoletnich dzieci znajdują przełożenie na kształtującą się tożsamość młodych ludzi. Wsparcie otrzymane ze strony rodziców może zmniejszyć, zniwelować lub zapobiec wystąpieniu lęku u dorastającego przed samodzielnością: przed samodzielnym poznawaniem własnych możliwości i szans oferowanych przez bliższe i dalsze środowisko, przed autonomicznymi decyzjami i wreszcie przed ponoszeniem za nie odpowiedzialności. Eksploracja siebie i świata zewnętrznego jest bardziej efektywna wtedy, gdy dorastająca jednostka ma poczucie bezpieczeństwa. Wrozumiałość i tolerancja rodziców wobec błędów dorastających dzieci, wsparcie emocjonalne, intelektualne i działania udzielane im w sytuacjach trudnych – zaistniałych np. na skutek nietrafnych decyzji podjętych przez młodego człowieka – podtrzymują wysiłki dorastających do zbudowania własnej tożsamości i ustalenia koncepcji drogi życiowej. Pomoc rodziców w rozwiązywaniu konkretnych problemów, z którymi borykają się dorastające dziewczęta i chłopcy pozwala zmniejszyć zagrożenia związane z poszukiwaniem nieracjonalnych sposobów redukcji stresu (narkotyki, alkohol, leki...), (Liberska, 1998). Pomoc ze strony rodziców w gromadzeniu informacji, w dostarczaniu wzorów postępowania w różnych okolicznościach, w opanowywaniu

nowych ról ułatwia dorastającym dzieciom poradzenie sobie z kluczowym zadaniem adolescencji: zarówno eksplorację alternatyw, jak i podjęcie zobowiązań. Dwukierunkowość komunikacji między rodzicami a ich dorastającym potomstwem przejawiająca się między innymi włączaniem dorastającego dziecka w dyskusje toczone w domu na różnorodne tematy i wspólne z nim podejmowanie decyzji dotyczących nie tylko osoby młodego człowieka, ale i całej rodziny umacnia więź wewnątrzrodzinną i tym samym sprzyja transmisji doświadczenia w rodzinie (Rostowska, 1995). Szczere i częste rozmowy młodych ludzi z rodzicami służą wzajemnemu zrozumieniu i efektywnemu przekazowi rodzicielskiej koncepcji człowieka dorosłego i koncepcji życia synowi i/lub córce w okresie dorastania (por. von der Lippe, Moller, 2000).

W takich warunkach wzrasta gotowość młodego człowieka do wyboru wartości, zadań i ról społecznych poznanych w domu rodzinnym i podjęcia zobowiązań zgodnych z rodzicielskimi. Pozytywne stosunki rodziców z dziećmi umożliwiają również rozwój indywidualnych zainteresowań dorastających, a w połączeniu z dyskretną kontrolą nad poczynaniami syna / córki i przyznaniem dorastającej jednostce „rozumnej swobody” (por. Ziemska, 1979) tworzą dobrą podstawę do wcześniejszego podjęcia eksploracji różnych alternatyw „ja” przez młodego człowieka (por. Nurmi, 1987). Szerokie wsparcie odbierane od rodziców, częste rozmowy z nimi dotyczące różnych zagadnień (ideologii, religii, polityki, systemu wartości, szkoły, stosunków międzyludzkich, celów życiowych i inne), nie limitowany czas poświęcany dziecku ukierunkowują jego eksplorację i ułatwiają mu podjęcie zobowiązań.

W scharakteryzowanym powyżej środowisku rodzinnym wzrasta prawdopodobieństwo ustalenia tożsamości młodego człowieka poprzez przejście koncepcji człowieka dorosłego od autorytetów, jakimi są dla niego rodzice, zintegrowanej z indywidualnymi zainteresowaniami, zdolnościami czy inklinacjami (Erikson, 1968). Warunki takie, z rozwojowego punktu widzenia, są również korzystne dla relatywnie autonomicznego osiągnięcia tożsamości ze względu na – po pierwsze: wspieraną i zabezpieczaną przez



rodziców aktywność dorastającego eksplorującą różne alternatywne koncepcje własnej osoby, a po drugie – rodzicielskie zezwolenie na samodzielne podjęcie przez młodego człowieka zobowiązań i ich akceptację przez matkę i ojca.

Należy podkreślić, że zbudowanie tożsamości osiągniętej wymaga od młodego człowieka samodzielnego rozpoznania zainteresowań, sprawdzenia się w różnych rolach, a także doświadczenia poczucia odpowiedzialności za podjęte decyzje. Zatem dla ukształtowania tożsamości osiągniętej konieczne jest uzyskanie pewnej autonomii psychicznej od rodziców, stopniowe ograniczanie kontroli rodzicielskiej, dostosowywanie norm regulujących życie rodziny do etapu rozwoju dorastającego dziecka (por. Nurmi, 1989). Zabiegi o zdobycie niezależności mogą wzbudzać niezadowolenie u tych rodziców, którzy nie nadążają za postępującymi zmianami rozwojowymi swych dzieci. Prowadzić to może nie do modyfikowania form kontroli nad dzieckiem i osłabiania jej siły, ale do wzrostu jej natężenia, a w dalszej konsekwencji do osłabienia więzi dziecka z rodzicami i upadku autorytetu rodzicielskiego. Tym samym wzrasta prawdopodobieństwo poszukiwania wzorców osobowych poza rodziną. Akceptacja rodzicielska nasilającej się potrzeby autonomii dorastającego dziecka i jego aktywności nakierowanej na zbudowanie własnej tożsamości związana z wypracowaniem dyskretniejszych form kontroli nad dzieckiem i podkreślaniem ważności jego poglądów dla wspólnego podejmowania decyzji istotnych dla całej rodziny, a także stopniowym powiększaniem z jednej strony zakresu jego niezależności w podejmowaniu decyzji istotnych dla przyszłości własnej (np. wybór zawodu, opcji politycznej), a z drugiej strony – jego odpowiedzialności za własne decyzje może przynieść efekt pozytywny z rozwojowego punktu widzenia w postaci uformowania statusu tożsamości osiągniętej.

W takiej konstelacji warunków w środowisku wychowawczym możliwe jest nie tylko podtrzymanie wcześniejszej pozytywnej więzi emocjonalnej dorastającego z jego rodzicami, ale nawet jej nasilanie, a są to okoliczności sprzyjające przejęciu tożsamości od

autorytetów, jakimi stali się dla młodego człowieka rodzice bądź też przyspieszeniu jej osiągnięcia. Brak zgody rodziców na swobodne eksplorowanie siebie i świata – wyrażające się w silnej kontroli nad dorastającym dzieckiem, ograniczaniu swobody decydowania, zwłaszcza w sprawach bezpośrednio dotyczących jego osoby, manipulowaniu wsparciem w celu podporządkowania dorastającego oczekiwaniom rodziców, sile i rodzaju kar mu udzielanych – utrudnia młodemu człowiekowi zdobycie pełnego rozeznania we własnej osobie, dokonanie wyborów i podjęcie zobowiązań. W konsekwencji przedłużona zostaje eksploracja bądź też budowana tożsamość może przyjąć status dyfuzyjnej, a niekiedy – negatywnej.

Tożsamość dyfuzyjna może też pojawić się wtedy, gdy młody człowiek w swym najbliższym środowisku nie znajduje osób, z którymi mógłby się identyfikować. Temu sposobowi budowania tożsamości sprzyjają style wychowania: liberalny oraz niekonsekwentny, a także silny autorytarny. Podobny tor rozwoju tożsamości może zostać też uruchomiony na skutek zerwania bliskich więzi emocjonalnych między rodzicami a dzieckiem w wyniku błędów wychowawczych popełnianych w czasie dorastania dziewcząt i chłopców przez rodziców, którzy nie rozumieją potrzeb rozwojowych dziecka, nie są do nich przygotowani albo nie nadążają za nimi, albo nawet próbują się im przeciwstawić: zaostrzając kary wymierzone dorastającemu, ograniczając wsparcie mu udzielane, wykluczając z grona rodziny podczas omawiania spraw jej dotyczących, redukując ilość czasu poświęcanego nieposłusznemu dziecku, jak również rezygnując z jakiegokolwiek kontroli nad dzieckiem i zrywając więź rodzice – dorastające dziecko. Ryzyko wyłonienia się tożsamości dyfuzyjnej, jak również tożsamości negatywnej, wzrasta zarówno w warunkach słabej więzi dziecka z rodzicami, jak i w warunkach jej osłabienia w wyniku podjęcia przez rodziców powyższych oddziaływań wychowawczych. Zredukowanie wsparcia rodzicielskiego i nasilenie kontroli w przypadku młodych ludzi aktualnie eksplorujących różnorodne alternatywy, blokuje ich przejście z etapu moratorium do etapu podejmo-

wania zobowiązań i tym samym hamuje osiągnięcie przez nich tożsamości.

Materiał zebrany w omówionych badaniach wymaga dalszej bardziej pogłębionej analizy. Jednak już na obecnym etapie zaawansowania prac empirycznych można stwierdzić, że wyniki badań nad kształtowaniem tożsamości w kontekście uwarunkowań rodzinnych, w tym stylu wychowania – są interesujące.

### Bibliografia

- 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., Nurmi J.E., Kinney A., Tammi K. (1999), *Identity processing style and cognitive and attributional strategies: Similarities and differences across differ context.* „European Journal of Personality”, 13, 2, 105-121.
- Boksański Z. (2006), *Tożsamości zbiorowe.* Warszawa: PWN.
- Bosma H.A. (1985), *Identity development in adolescence. Coping with commitments.* Groningen: Rijksuniversiteit Te Groningen.
- Bowlby J. (1973), *Attachment and loss.* London: Hoggarth Press.
- Brzezińska A. (2000), *Spółeczna psychologia rozwoju.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Erikson E.H. (1968), *Identity – youth and crisis.* New York: W.W. Norton.
- Erikson E.H. (1950/1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo.* Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Grotevant H., Cooper C. (1985), *Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence.* „Child Development”, 56, 415-428.
- Harwas-Napierała B. (2002), *Wykorzystywanie wiedzy psychologicznej o rozwoju człowieka w odniesieniu do rodziny,* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Wiedza z psychologii rozwoju człowieka w praktyce psychologicznej.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 69-112.
- Harwas-Napierała B. (2003), *Zmiany w funkcjonowaniu rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju rodziców,* [w:] B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego,* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 11-23.
- Harwas-Napierała B. (2006), *Komunikacja interpersonalna w rodzinie.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Hurlock E.B. (1985), *Rozwój dziecka.* Warszawa: PWN.

- Inhelder B., Piaget J. (1970), *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Kagitcibasi C. (1996), *Family and Human Development Across Cultures*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liberska H. (1998), *Wybrane aspekty psychologicznego funkcjonowania młodzieży wychowywanej w rodzinach pełnych i niepełnych*. „Roczniki Socjologii Rodziny”, X, 231-247.
- Liberska H. (2004), *Tożsamość dorastających a ich środowisko rodzinne*. „Psychologia Rozwojowa”, 9, 2, 65-77.
- Liberska H. (2005), *Tożsamość młodzieży a jej orientacja temporalna*. Referat wygłoszony podczas XIV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologów Rozwojowych, Warszawa, 23-26 czerwiec 2005.
- Lippe A.L. von der, Moller I.U. (2000), *Negotiation of conflict, communication patterns, and ego development in the family of adolescent daughters*. „International Journal of Behavioral Development”, 24, 1, 59-67.
- Marcia J. E. (1980), *Identity in adolescence*, [w:] J. Adelson (ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: J. Wiley, 159-187.
- Nurmi J.E. (1987), *Age, sex, social class, and quality of family interaction as determinants of adolescents' future orientation: a developmental task interpretation*. „Adolescence”, vol. XXII, 88, 977-991.
- Nurmi J.E. (1989), *Adolescents' orientation to the future: Development of interests and plans, and related attributions and affects, in the life-span context*. Commentationes Societarum Socialium, 39. Helsinki: The Finnish Society for Sciences and Letters.
- Obuchowska I. (1996), *Drogi dorastania*. Warszawa: WSiP.
- Oleś P. (2002), *Rozwój osobowości*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 131-177.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1994), *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pulkkinen L. (1988), *Home atmosphere and adolescent future orientation*. A paper presented at the third European Conference on Developmental Psychology, Budapest.
- Rostowska T. (1995), *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Santrock J.W. (2003), *Adolescence*. London: McGraw-Hill.
- Schaffer H.R. (2006), *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smetana J.G. (1995), *Parenting style and conception of parental authority during adolescence*. „Child Development”, 66, 299-326.
- Turner J.S., Helms D.B. (1999), *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.



- Tyszkowa M. (1996), *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 124-150.
- Zaborowski Z. (1980), *Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*. Warszawa: NK.
- Ziemska M. (1979), *Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*. Warszawa: PWN, 155-197.