

Dorota STRZELCZYK-MUSZYŃSKA  
*Instytut Psychologii, Uniwersytet Łódzki*

## **Statusy tożsamości a środowisko szkolne i wybór kariery zawodowej**

### **Kształtowanie się tożsamości osobowej**

Problematyka kształtowania się tożsamości wiąże się szczególnie silnie z młodością, gdyż okres ten powszechnie uważany jest za krytyczny i najważniejszy w procesie formowania tożsamości, przebiegającym od dzieciństwa do starości. Zmiany psychiczne i biologiczne zachodzące wówczas czynią z młodego człowieka inną osobę, wywołują konieczność szukania swojej własnej drogi życiowej, samookreślenia. W tym czasie jednostka powinna wypracować sobie odpowiedź na pytanie, kim jest, dokąd zmierza, czym chciałaby się zajmować w przyszłości, jakie są jej zapatrywania polityczne; powinna sprecyzować, z jakimi grupami społecznymi chciałaby się związać.

Według Jamesa Marcii, proces kształtowania się tożsamości jest związany przede wszystkim z koniecznością podejmowania decyzji, dotyczących mniej lub bardziej istotnych problemów. Każda z nich implikuje formowanie się tożsamości. Niekiedy proces ten przebiega w sposób gwałtowny, przybierając formę kryzysów tożsamości, z których najistotniejszy ma miejsce właśnie w okresie młodości. Jest to spowodowane przez zbiegnięcie się wówczas rozwoju fizycznego, umiejętności poznawczych i wymagań społecznych. Efektem rozwiązania tego kryzysu jest opowiedzenie się po jednej stronie orientacji seksualnej, sprecyzowanie stanowiska ideologicznego i ukierunkowanie zawodowe.

Rozwój tożsamości przebiega stopniowo i nieświadomie. Składają się nań decyzje pozornie trywialne: z kim umówić się na randkę, zerwać znajomość czy nie, czy rozpocząć życie seksualne, brać używki, kontynuować naukę czy rozpocząć pracę, jaki kierunek studiów wybrać, skupić się na nauce, pracy czy działalności politycznej itp. Wszystkie postanowienia, z których korzysta jednostka przy podejmowaniu decyzji, zaczynają łączyć się w coraz bardziej jednolitą strukturę, implikującą powstanie tożsamości (Marcia 1980).

W pracy wykorzystano koncepcję prof. Wima Meeusa z Uniwersytetu w Utrechcie, który przyjął występowanie czterech statusów tożsamości. Ujmuje je w kategoriach

działającego się procesu, (Meeus 1996). Definiując statusy w oparciu o dwie zmienne — poszukiwanie (badanie opcji z założenia powstania w bliskiej przyszłości silnego przekonania) i — przekonanie (określenie przez jednostkę celów, wartości i wierzeń, których istnienie potwierdza odpowiednie działanie) wyróżnił:

- Status tożsamości rozproszonej, wskazujący na to, że jednostka nie posiada do tej pory ukształtowanych przekonań dotyczących przyszłego rozwoju;
- Status tożsamości przekazywanej, oznaczający, że jednostka posiada przekonanie, ale nie zostało ono poprzedzone własnymi poszukiwaniami;
- Status tożsamości odraczanej (moratorium), oznaczający, że jednostka jest w trakcie aktywnych poszukiwań i nie posiada jeszcze skryształizowanych przekonań;
- Status tożsamości nabywanej wskazujący, że jednostka zakończyła już aktywne poszukiwania i wypracowała własne przekonania.

Statusy tożsamości rozpatrywano w czterech sferach: stosunki z rówieśnikami, szkoła/studia, ideologia, stosunki z rodzicami. Pozwala to na możliwość porównania dynamiki rozwoju tożsamości w zależności od treści kształtowanych przekonań. Ten podział na sfery wywodzi się z teorii Marcii, został on nieco rozszerzony przez Meeusa. Sfery: relacje z rodzicami i relacje z rówieśnikami stanowią uszczegółowiony odpowiednik sfery stosunków interpersonalnych wg Marcii. Sfera szkoła/studia dotyczy kształcenia i jest odpowiednikiem sfery zawodowej wg Marcii, rozszerzonej na młodzież grupy wiekowe. Sfera ideologiczna jest zgodna z propozycją Marcii.

## Środowisko szkolne

Istotną rolę w formowaniu się tożsamości młodego człowieka odgrywa szkoła i wszystkie aspekty życia z nią związane. Grupą formalną najsilniej wówczas oddziałującą na jednostkę jest klasa szkolna. Składa się ona z jednostek w tym samym wieku, będących na podobnym poziomie rozwoju psychicznego i fizycznego oraz zebranych dla realizacji tego samego celu, co umożliwia szybką integrację izolowanych początkowo od siebie jednostek w coraz bardziej zwartą grupę o wspólnych upodobaniach, zainteresowaniach i rodzajach aktywności. W jej ramach odbywa się proces przyswajania wiedzy wyznaczonej programami, proces wychowania kierowany przez nauczyciela, a także samowychowanie członków grupy klasowej (Przetacznik, Włodarski, 1994).

Klasa jako grupa formalna pełni funkcję zadaniową, jej celem jest dążenie do realizacji programów nauczania i wychowania. Podobnie jak w grupach rówieśniczych występuje tu hierarchia, w której wysokie pozycje zajmują te jednostki, które odgrywają szczególnie istotną rolę w rozwiązywaniu zadań stojących przed całym zespołem. Niekiedy zdarza się jednak, że są one odrzucane przez członków grupy nieformalnej istniejącej na terenie klasy. Dochodzi wówczas do rozbieżności między strukturą władzy, rozumianej w tym przypadku jako kierowanie działalnością innych członków grupy (np. przez uczestnictwo w pracy samorządu klasowego czy szkolnego), a hierarchią uznania społecznego, jakim cieszy się dany uczeń wśród kolegów. Na ogół jednak wysoka pozycja w grupie nieformalnej łączy się z dobrym przystosowaniem do wymagań szkoły, a więc także z pozytywną motywacją do nauki i uczestnictwem w życiu społecznym klasy (tamże).

W miarę postępu nauki jednostka coraz wyraźniej określa siebie — precyzuje, kim jest i kim chce być. Nie jest to obraz stabilny i w pełni ukształtowany, daje jednak podstawę do formowania własnej tożsamości. Na terenie klasy ujawniają się pewne cechy charakteru i osobowości wpływające w istotny sposób na tworzenie się zarówno tożsamości osobistej, jak i społecznej. Należą do nich: łatwość nawiązywania i utrzymywania kontaktów interpersonalnych, przejawianie inicjatywy, bezpośredni udział i zaangażowanie w pracę grupy. Często zdarza się, że jednostki, u których proces formowania się tożsamości rozpoczął się wcześniej niż u ich rówieśników, obejmują rolę przywódcy. Cechuje ich wysoki poziom uspołecznienia i przystosowania się do grupy, zdolności organizacyjne, często także specjalne uzdolnienia w jakiejś dziedzinie (tamże).

Wpływ środowiska szkolnego na rozwój poczucia tożsamości może przejawiać się także jako oddziaływanie na sferę poznawczą młodzieży. Dokonuje się to na przykład przez rozwój zainteresowań, uczestnictwo w kółkach naukowych, podejmowanie dodatkowych form aktywności rozszerzających horyzonty młodego człowieka. Doniosłą rolę ma tutaj do odegrania nauczyciel mogący stymulować dalszy rozwój jednostki. Jeżeli dojdzie do identyfikacji z nim, młody człowiek może wybrać w przyszłości pokrewny zawód czy specjalizację.

Podsumowując, można stwierdzić, że środowisko szkolne wpływa na proces formowania tożsamości przez kształtowanie cech osobowościowych, rozwój zainteresowań i kontaktów społecznych, propozycje zaangażowania zawodowego.

## Statusy tożsamości a wybór kariery zawodowej związany z procesami edukacyjnymi

Cały cykl edukacji ma wpływ na jednostkę, ponieważ wówczas nabywa ona i ocenia pewne umiejętności, czy sprawności, a zwłaszcza posiadane zdolności, które predysponują ją i stanowią lepsze przygotowanie do podjęcia tej właśnie, a nie innej kariery zawodowej. Listę możliwych opcji kariery zawodowej dla młodego człowieka dopełniają w znacznym stopniu sugestie ze strony nauczycieli, a zwłaszcza doradców zawodowych (Seligman, 1994).

Wiele młodych osób ze statusem **tożsamości rozproszonej** nie przejawia zbytniego zainteresowania nauką. Niekiedy niepowodzenia w zakresie odpowiedniego przedmiotu szkolnego czy brak akceptacji w szkole bądź występowanie jakiegoś fizycznego czy społecznego ograniczenia zniechęca tę młodzież do podejmowania prób wyboru zawodu. Brak im entuzjazmu i silnej nadziei na powodzenie (Archer, 1993).

Dla osób ze statusem **tożsamości przekazywanej** charakterystyczne jest występowanie szczerego zaangażowania jednym zawodem, nawet bez poważnego rozważenia i rozpatrzenia innych możliwych alternatyw czy ukierunkowań. Warte podkreślenia jest to, że selekcja została dokonana we wczesnym okresie życia, podczas uczęszczania do szkoły podstawowej. W większości przypadków tak wczesny wybór zawodu pozostaje w związku z występowaniem osoby znaczącej jako modelu, najczęściej bywa nim nauczyciel (Meeus, 1992).

Osoby ze statusem **tożsamości odraczanej** rozważają równocześnie kilka alternatyw wyboru zawodu. W sekwencji procesu badania młody człowiek ma wiele sposobności do bardziej adekwatnej oceny, oszacowania swoich zdolności i umiejętności w kontekście potrzeb czy wymogów rozpatrywanych propozycji pracy zawodowej.

Ponadto, tego rodzaju dociekliwe badanie dostarcza wielu okazji do przeprowadzenia dyskusji z rodzicami czy nauczycielami. System edukacyjny daje doskonałą możliwość rozpatrywania wielu alternatyw, zwłaszcza jeżeli szkoły zapewniają dostęp do poradnictwa zawodowego.

W przypadku osób z **tożsamością nabywaną** możliwe są dwa rozwiązania problemu wyboru zawodu. Pewne jednostki po dokonaniu wyboru nadal pozostają elastyczne i plastyczne na zmiany, jeśli faktycznie pojawi się jakaś lepsza oferta pracy. Natomiast inne traktują swoje wybory jako niepodlegające zmianom; chociaż nadal zachowują zdolność do konfrontowania alternatyw, które wybrali z posiadanymi zdolnościami, upodobaniami, czy też brakami upodobań. Wybraną i zaakceptowaną karierę zawodową realizują w sposób realistyczny, dynamiczny i celowy (Archer, 1993).

**Tab. 1.** Definiowanie statusów tożsamości w zależności od poziomu przekonania i poszukiwania

	Tożsamość rozproszona	Tożsamość przekazywana	Tożsamość odraczana (moratorium)	Tożsamość nabywana
Przekonanie	niskie	wysokie	niskie	wysokie
Poszukiwanie	niskie	niskie	wysokie	wysokie

## Cele badawcze

Przeprowadzono badania podłużne o charakterze eksploracyjnym, aby uzyskać odpowiedzi na pytania związane z dynamiką rozwoju tożsamości wśród młodzieży licealnej i akademickiej, np. czy na przestrzeni dwóch lat zmieniła się liczebność osób posiadających określony status tożsamości, jakie cechy osobowości współwystępowały z poszczególnymi statusami na obu etapach badań. Poniższa prezentacja wyników stanowi odpowiedź na jedną z grup pytań badawczych, a mianowicie te, które dotyczyły zmian w rozwoju tożsamości zachodzących wraz z wiekiem w zakresie sfery „szkoła”.

Pytania badawcze (uogólnienie):

1. Czy można zaobserwować zmianę w rozkładzie liczbowym i procentowym osób badanych posiadających określony status tożsamości?
2. Czy występują cechy osobowości różnicujące osoby o różnych statusach tożsamości?
3. Czy po upływie dwóch lat można zaobserwować zmianę cech różnicujących osoby o różnych statusach tożsamości?

## Grupa badawcza

Badania zostały przeprowadzone na grupie losowo wybranych uczniów łódzkich liceów ogólnokształcących oraz studentów Uniwersytetu Łódzkiego (różne kierunki nauczania) i miały charakter podłużny. Pierwszy etap badań przypadł na rok szkolny 1994/1995 i wzięło w nim udział około 1000 osób. Do drugiego etapu badań, który został przeprowadzony po upływie dwu lat, ze względów merytorycznych zakwalifikowano blisko 600 osób. Ponieważ badania mają także dać odpowiedź na pytanie, czy trendy rozwojowe zaproponowane przez Watermana, skonstruowane w oparciu o ana-

lizego materiału empirycznego pochodzącego z badań nad mężczyznami, mają zastosowanie także w przypadku kobiet, ostatecznej analizie statystycznej poddano wyniki 152 licealistek i 84 studentek.

## Metody pomiaru

Do pomiaru tożsamości została zastosowana Skala Rozwoju Tożsamości konstrukcji prof. W. Meeusa (Meeus, 1993) z Uniwersytetu w Utrechcie, zaadoptowana do polskich warunków przez zespół pracowników Uniwersytetu Łódzkiego pod naukowym kierownictwem prof. J. Rostowskiego. Sposób pomiaru jest oparty na pięciostopniowej skali Likerta, a odpowiedzi mieszczą się w przedziale: 1 — „zgadzam się całkowicie” do 5 — „nie zgadzam się całkowicie”. Metoda ta pozwala na odrębny pomiar przekonań i poszukiwań dla statusów tożsamości w czterech sferach: kontakty z rówieśnikami, szkoła, ideologia i kontakty z rodzicami.

W przypadku sfery ‘szkoła’ pytania dotyczyły następujących zagadnień:

- Czy szkoła daje poczucie bezpieczeństwa, ufności w przyszłość i wiary we własne siły;
- Czy uczęszczanie do niej pozwala na optymistyczne spojrzenie w przyszłość;
- Czy jednostka jest zadowolona z wyboru tej właśnie placówki;
- Czy stara się dowiadywać o niej nowych rzeczy, także od rówieśników.

## Wyniki i wnioski

Wstępna analiza danych ukazuje zmiany, jakie zaszły w rozkładzie liczbowym i procentowym statusów tożsamości na przestrzeni dwóch lat (tabele 2 – 5).

### Zmiany w sferze szkoła w populacji licealistek:

1. Stwierdzono wzrost liczby osób ze statusem **tożsamości rozproszonej** mający miejsce w sytuacji kończenia nauki w szkole średniej. Pozwala to na wysunięcie wniosku o braku dokonywania wyboru pomiędzy szeregiem dostępnych alternatyw, dotyczących dalszego kształcenia lub podjęcia pracy zawodowej, co jest dość niepokojącym zjawiskiem w tej fazie życia młodego człowieka.
2. Zauważyć można spadek liczby osób posiadających status **tożsamości nabywanej**. Może to świadczyć o fakcie, że wcześniej podjęte decyzje co do dalszej drogi edukacyjnej okazały się błędne i może trudno realizowalne w obecnej rzeczywistości.

Tab. 2. Rozkład liczbowy i procentowy licealistek w pierwszej turze badań

	Rówieśnicy		Szkoła		Ideologia		Rodzice	
	L	%	L	%	L	%	L	%
O	32	21.1	24	15.8	34	22.4	31	20.4
M	31	20.4	33	21.7	14	9.2	30	19.7
P	31	20.4	26	17.8	30	19.7	34	22.4
R	59	38.2	69	45.4	74	48.7	57	37.5
	152	100,0	152	100,0	152	100,0	152	100,0

Tab. 3. Rozkład liczbowy i procentowy licealistek w drugiej turze badań.

	Rówieśnicy		Szkoła		Ideologia		Rodzice	
	L	%	L	%	L	%	L	%
O	43	28.3	19	12.5	27	24.3	40	26.3
M	28	18.4	35	23.0	19	12.5	28	18.4
P	36	23.7	25	16.4	28	18.4	37	24.3
R	45	29.6	73	48.0	68	44.7	47	30.9
	152	100,0	152	100,0	152	100,0	152	100,0

### Zmiany w sferze *szkoła* w populacji studentek:

- Spadek liczby osób posiadających status **tożsamości rozprozonej** sugeruje, że zbliżający się ku końcowi okres bycia studentem, zmusił je do podjęcia decyzji dotyczących ich przyszłości zawodowej i nie pozwolił na dłuższe pozostawanie w „zawieszeniu”.
- Istotny wzrost liczby osób ze statusem **tożsamości nabywanej** (jedyna zmiana istotna statystycznie) wskazuje na fakt, że dokonały one już „rozpoznania” możliwych alternatyw dotyczących bądź to dalszej edukacji, bądź możliwości podjęcia satysfakcjonującej pracy zawodowej.

Tab. 4. Rozkład liczbowy i procentowy studentek w pierwszej turze badań

	Rówieśnicy		Szkoła		Ideologia		Rodzice	
	L	%	L	%	L	%	L	%
O	24	28.6	32	38.1	23	27.4	17	20.2
M	17	20.2	15	17.9	12	14.3	24	28.6
P	16	19.0	17	20.2	19	22.6	11	13.1
R	27	32.1	20	23.8	30	35.7	32	38.1
	84	100,0	84	100,0	84	100,0	84	100,0

Tab. 5. Rozkład liczbowy i procentowy studentek w drugiej turze badań

	Rówieśnicy		Szkoła		Ideologia		Rodzice	
	L	%	L	%	L	%	L	%
O	20	23.8	38	45.2	20	23.8	27	32.1
M	22	26.2	12	14.3	25	29.8	20	23.8
P	17	20.2	18	21.4	12	14.3	11	13.1
R	25	29.8	16	19.0	27	32.1	26	31.0
	84	100,0	84	100,0	84	100,0	84	100,0

W celu stwierdzenia, które zmienne osobowościowe różnicują statusy tożsamościowe, dokonano analizy wariancji w połączeniu z testem Duncana (tabele 6 – 7). Poniżej przedstawione zostaną wyniki analizy przeprowadzonej dla zmiennych osobowościowych, które różnicowały te same statusy w obu turach badań w sferze *szkoła*.

### W populacji licealistek

- osoby ze statusami tożsamości nabywanej uzyskały w skali *Bliskość* testu KPB średnie wyniki istotnie wyższe ( $F = 3.99$ ;  $df = 3/148$ ;  $\text{Sign } F = .0091$ ) niż osoby

ze statusem tożsamości rozproszonej — wskazuje to na ich większe zaangażowanie w związki interpersonalne i poczucie bliskości z rówieśnikami; podobnie istotnie wyższe średnie wyniki w tej skali uzyskiwały osoby ze statusem tożsamości przekazywanej w porównaniu z osobami ze statusami tożsamości odraczonej i rozproszonej.

- osoby ze statusem tożsamości przekazywanej uzyskały w skali *Zaufanie do siebie* i *Poczucie bezpieczeństwa* testu KPB średnie wyniki istotnie wyższe (odpowiednio  $F = 3.75$ ;  $df = 3/148$ ;  $Sign F = .0124$  oraz  $F = 3.57$ ;  $df = 3/148$ ;  $Sign F = .0155$ ) niż osoby ze statusami tożsamości odraczonej i rozproszonej — może to wskazywać na cechujące ich dobre samopoczucie — są wszak zaangażowane w swą karierę szkolną, choć jej wyboru nie dokonały same.

### W populacji studentek

- osoby ze statusem tożsamości nabywanej i przekazywanej uzyskały średnie wyniki w skali *Zaufanie do siebie* testu KPB istotnie wyższe (odpowiednio  $F = 4.67$ ;  $df = 3/80$ ;  $Sign F = .0046$ ) niż osoby ze statusem tożsamości odraczonej i rozproszonej — wskazuje to na ich większe zaufanie do podjętych wcześniej decyzji i wyborów, własnych lub narzuconych przez osoby znaczące;
- osoby ze statusem tożsamości nabywanej cechuje wyższe średnie *Poczucie bezpieczeństwa* niż osoby ze statusami tożsamości odraczonej i rozproszonej ( $F = 3.0739$ ;  $df = 3/80$ ;  $Sign F = .0323$ ) — spowodowane jest to zapewne ich ukształtowanym poglądem na życie, w tym także na dalszy rozwój kariery zawodowej.

Tab. 6. Analiza wariancji dla wybranych zmiennych osobowościowych dla populacji licealistek

Zmienna osobowościowa	Źródło zmienności	SS	d.f.	MS	F	Sign. F	test Duncana*
KPB Bliskość	między grupami	65.5347	3	21.8449	3.9928	.0091	N – R P – O, R
	wewnątrz grup	809.7285	148	5.4711			
KPB zaufanie do siebie	między grupami	96.5917	3	32.1972	3.7529	.0124	P – O, R
	wewnątrz grup	1269.7241	148	8.5792			
KPB Poczucie bezp.	między grupami	408.7794	3	136.2598	3.5743	.0155	P – O, R
	wewnątrz grup	5642.0561	148	38.1220			

\* — pokazuje pary statusów różnicowane przez daną zmienną osobowościową na obu etapach badań; N — t. nabywana; P — t. przekazywana; O — t. odraczana; R — t. rozproszona

Tab. 7. Analiza wariancji dla wybranych zmiennych osobowościowych dla populacji studentek

Zmienna osobowościowa	Źródło zmienności	SS	d.f.	MS	F	Sign. F	test Duncana*
KPB zaufanie do siebie	między grupami	110.2365	3	36.7455	4.6767	.0046	N – O, R P – O, R
	wewnątrz grup	628.5730	80	7.8572			
KPB Poczucie bezp.	między grupami	353.7539	3	117.9180	3.0739	.0323	N – O, R
	wewnątrz grup	3068.9127	80	38.3614			

\* — pokazuje pary statusów różnicowane przez daną zmienną osobowościową na obu etapach badań; N — t. nabywana; P — t. przekazywana; O — t. odraczana; R — t. rozproszona

## Podsumowanie

Wydaje się, że jednym z ważniejszych, i w większości placówek szkolnych realizowanych już zadań, jest zapoznanie młodzieży z szeroką gamą możliwości wyboru dróg kariery zawodowej. Dokonuje się to na wiele sposobów. Najbardziej spopularyzowane są: prelekcje, spotkania z przedstawicielami różnych zawodów, zwiedzanie różnorodnych miejsc pracy. Rokujące duże nadzieje na przyszłość wydają się być różnorodne formy alternatywnego kształcenia, np. klasy autorskie, stosowanie ocen opisowych, wdrażanie systemu bloków programowych itp. Dzięki temu jednostka, znając swoje predyspozycje psychofizyczne oraz wymagania stawiane przez różne zawody, jest w stanie, wcześniej czy później, dokonać satysfakcjonującego ją wyboru. Spostrzeżenie to potwierdzają badania przeprowadzone przez zespół pracowników Instytutu Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1994/95 i 1996/97 roku. W badaniu wzięły udział dwie grupy: licealiści i studenci.

W obu grupach najsilniej zaznaczył się wpływ wieku na poziom tożsamości w sferze związanej z procesem kształcenia. Wyższe statusy tożsamości studentów w porównaniu z uczniami szkół średnich mogą być związane z większym poziomem świadomości własnych celów edukacyjnych i planów zawodowych przy wyborze kierunku studiów w porównaniu z wyborem szkoły średniej.

## Bibliografia

- Archer, S. (1993). *Identity Status in Early and Middle Adolescents: Scoring Criteria*. [w:] J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer (red.), *Ego Identity*. London: Routledge.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. London – New York: W.W. Norton.
- Marcia, J. (1980). *Identity in Adolescence*. [w:] J. Adelson (red.), *Handbook of Adolescent Psychology*. London: Routledge.
- Meeus, W. (1996). *Studies on Identity Development in Adolescence*. „Journal of Youth and Adolescence”, 23.
- Meeus, W. (1992). *Toward a Psychosocial Analysis of Adolescent Identity; An Evaluation of the Epigenetic Theory (Erikson) and the Identity Status Model (Marcia)*. [w:] W. Meeus, M. de Goede, W. Kox, K. Hurrelmann (red.) *Adolescence, Careers, and Cultures*, Nowy Jork: Walter de Gruyter.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (1994). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.
- Seligman, L. (1994). *Developmental Career Counseling and Assessment*. Londyn: Sage Publications.
- Sugarman, L. (1990). *Life-Span Development. Concepts, Theories and Interventions*. Londyn: Routledge.



Dorota STRZELCZYK-MUSZYŃSKA

## The status of identity versus school environment and choosing one's occupational career

### Summary

Results of longitudinal survey, aimed at showing dynamic changes in the field of status of identity of adolescents, are discussed in the paper. There were a few hundred respondents, pupils of *údf* grammar schools and students of the University of Łódź, involved in the survey. The final statistic analysis was performed on the results of 152 grammar school girl-students and 84 female university students. The Identity Development Scale by Professor Wim Meeus of Utrecht University, adapted to Polish conditions by a group of Łódź University teaching staff headed by Professor Jan Rostowski, was used for measuring identity. The scale allows measuring statuses of identity (acquired, transmitted, deferred and distracted) in four spheres: contacts with peers, school / university studies, ideology, contacts with parents.

Results of the investigation concerning development of one's identity in school environment and the implications resulting from having a definite status of identity for choosing one's occupational career are presented.