

**Hanna Liberska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## **Orientacja przyszłościowa młodzieży w dobie transformacji kulturowych**

### **Wprowadzenie**

We współczesnej psychologii rozwojowej, zgodnie z paradygmatem kontekstualistyczno-dialektycznym i podejściem systemowym, akcentuje się wielostronność, złożoność i różnorodność torów rozwoju psychicznego człowieka i jego uwarunkowań (Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska, 1996). W kształtowaniu psychiki szczególną rolę przyznaje się jej interakcjom z procesami kulturowymi i historycznymi zachodzącymi w danym społeczeństwie, co silnie podkreślają przedstawiciele kierunku kulturowo-historycznego (Wygotski, 1971, 1978, Leontiew, 1962, Wertsch, 1991). Tworzy to podwaliny tezy, zgodnie z którą zmiany rozwojowe psychiki człowieka zachodzą w kontekście jego życia i aktywności.

Wychodząc od powyższego, w badaniach nad rozwojem jednostki żyjącej czy to w społeczeństwach określanych mianem cywilizowanych, czy też określanych jako prymitywne, należy uwzględniać kontekst rozwojowy, gdyż wywiera on silny wpływ na funkcjonowanie i rozwój psychiczny człowieka we wszelkich jego sferach, poczynając od wzrostu fizycznego i dojrzewania biologicznego przez czynności poznawcze, kształtowanie poglądów, postaw i działań aż do uformowania się obrazu własnej osoby i świata (por., Łuria, 1976, Piaget, 1977, Mead, 2000). W ciągu życia zmienia się charakter wyżej wspomnianej interakcji: stopniowo wzrasta rozwojowe znaczenie

struktur psychiki (samoświadomości, koncepcji własnej osoby i koncepcji życia) a ograniczeniu podlega stopień i zakres wpływów o charakterze zewnętrznym względem podmiotu. Należy podkreślić, iż wzajemne relacje między nimi zmieniają się w toku rozwoju indywidualnego, także w związku z wydarzeniami społeczno-historycznymi, często o charakterze nienormalnym, istotnymi z punktu widzenia przekształceń struktur społecznych i tym samym ważnymi dla kształtowania dalszego biegu życia ich członków. W tym miejscu pragnę zaakcentować znaczenie wydarzeń niemożliwych do przewidzenia przez jednostkę, a przez to nieuwzględnionych w tworzonych przez nią we wczesnych okresach życia koncepcji własnej osoby i koncepcji własnego rozwoju.

## **Rola orientacji temporalnej w rozwoju jednostki**

Współczesne teorie rozwoju w ciągu życia, jak już wyżej sygnalizowano, przyjmują założenie, że ludzie, w granicach wyznaczonych przez oddziaływania społeczne, kulturowe i biologiczne, aktywnie kształtują tor swego rozwoju (Baltes, Lindenberger, Staudinger, 1998, Brandstadter, Lerner, 1999, Heckhausen, 2000). Szczególnie ważnym regulatorem rozwoju człowieka są cele, które przed sobą stawia i zadania, których się podejmuje w kolejnych okresach swego życia. Cele, jako stany upragnione, oczekiwane, które jednostka stara się zdobyć i/lub utrzymać wytyczają kierunek jej rozwoju. Zostają przełożone na czynności i działania, których realizacja określona jest potencjałem własnym i potencjałem środowiska rozpoznanymi przez podmiot. W ten sposób jednostka konstruuje układ celów życiowych i planując aktywność ukierunkowaną na ich osiągnięcie, świadomie kształtuje bieg swego życia.

Wybór celów i zadań, tworzenie powiązań logicznych pomiędzy nimi, ciągów przyczynowo-skutkowych, przestrzennych i czasowych przypadają na okres adolescencji. W dalszych okresach rozwojowych

mogą one ulegać zmianom, wzbogaceniu, niekiedy zubożeniu, jak też przesunięciom temporalnym, zgodnie z modelem selekcji, optymalizacji i kompensacji, w zgodzie z teorią regulacji rozwoju (Riediger, Freund, Baltes, 2005).

## Rzrówój jednostki i jego kontekst

Powiązania i zależności między rozwojem człowieka a kontekstem społeczno-kulturowym, w którym przebiega jego życie w interesujący sposób, z punktu widzenia omawianego problemu, przedstawia koncepcja czterech płaszczyzn socjalizacji (Tillmann, 2005).

Pierwsza z płaszczyzn, uznawana za centralną, obejmuje rozwój jednostki wyrażający się między innymi powiększającą się wiedzą, wzorami doświadczeń, formowaniem tożsamości, świata wartości i uczuć, kształtowaniem postaw. Od najwcześniejszych chwil jej życia przebiega on w interakcji z otoczeniem społecznym (ludzie i ich wytwory). Jednostka, już od momentu swego zaistnienia, oddziałuje na swe środowisko, początkowo nie będąc tego świadomą.

Drugą płaszczyznę tworzą interakcje i czynności podmiotu. Pierwszoplanową rolę przypisuje się relacjom dziecka z rodzicami i innymi członkami rodziny, a także relacjom z rówieśnikami w przedszkolu, następnie w szkole, stosunkom z kolegami, z przyjaciółmi.

Kolejną, trzecią płaszczyzną socjalizacji, są instytucje powołane specjalnie dla realizacji tego procesu takie jak żłobek, przedszkole, szkołę, a także różne organizacje (np. organizacje młodzieżowe, harcerstwo) oraz instytucje spełniające inne podstawowe funkcje, wśród których znajdują się między innymi zakłady pracy, sanatoria, środki masowego przekazu, Kościoły, wspólnoty religijne itp., które funkcjonują również jako ośrodki socjalizacji. W ich przypadku funkcja socjalizacyjna ma charakter drugoplanowy.

Czwartą, nadrzędną płaszczyzną socjalizacji jest system ogólnospołeczny cechujący się określoną strukturą kulturalną, polityczną, socjalną i ekonomiczną, który pełni funkcję regulatora funkcjonowania wszelkich instytucji.

Wymienione cztery płaszczyzny tworzą strukturę hierarchiczną. Płaszczyzna wyższa określa w sposób ogólny warunki i zasady funkcjonowania płaszczyzn niższych, jednak podlega wpływom pochodzącym z płaszczyzn zajmujących niższą pozycję w hierarchii. Na każdej płaszczyźnie zachodzą liczne i różnorodne związki bezpośrednie, a w obrębie hierarchii zarówno bezpośrednie, jak i pośrednie. W efekcie mamy do czynienia z tworem dynamicznym, którego kierunek rozwoju nie jest w pełni przewidywalny w danym momencie czasu. Procesy zainicjowane na jednej z płaszczyzn są w stanie uruchomić ciąg zmian dostrzegalnych na pozostałych płaszczyznach, których efektem może być radykalna przebudowa całego hierarchicznego systemu.

W polu zainteresowań psychologa znajduje się nie tylko płaszczyzna podstawowa, ale też pozostałe wyższego rzędu płaszczyzny, jak i cała tworzona przez nie dynamiczna struktura, która przyciąga szczególne zainteresowanie w okresach przełomowych, a takim bez wątpienia jest okres ostatniej transformacji systemowej w Polsce. Stanowią one kontekst rozwojowy, w ramach którego jednostka podejmuje zadania kulturowo przypisane do danego okresu życia.

## **Kluczowe zadania okresu adolescencji i związki między nimi**

Wśród kluczowych zadań związanych z okresem adolescencji znajdują się określenie własnej tożsamości osobowej i społecznej, zbudowanie koncepcji własnej osoby i zarysowanie drogi życiowej w perspektywie czasu.

Centrum tożsamości stanowi hierarchia wartości podmiotu, będąca dla niego punktem odniesienia zarówno podczas ustalania celów, jaki i przy wyborze środków i sposobów ich realizacji, jak też ich osadzania w czasie wzdłuż projektowanej drogi życiowej (Piaget, 1970, Brzezińska, 2000, Czerwińska-Jasiewicz, 2005). W ten sposób procesy tożsamościowe splatają się z procesami kształtowania się orientacji temporalnej młodych ludzi. Ich konsekwencje mają znaczenie nie tylko dla podmiotu, ale i dla całego społeczeństwa, gdyż prowadzą go do odnalezienia swego miejsca w społeczeństwie, jednak nie tyle w ramach aktualnej rzeczywistości, co raczej w granicach rzeczywistości projektowanej, przewidywanej przez młodego człowieka. Decyzje podejmowane przez młodzież swym zasięgiem przekraczają granice teraźniejszości w obu kierunkach: z jednej strony - osadzone są w przeszłości młodego człowieka, a z drugiej strony - wybiegają często w bardzo odległą przyszłość.

Jedną z istotnych konsekwencji obu procesów jest odnalezienie przez młodego człowieka swego miejsca w świecie dorosłych zastanym, antycypowanym bądź projektowanym. Negatywna ocena rzeczywistości wywala u części młodzieży niezadowolenie, pobudza do buntu, a nawet do podejmowania prób zmiany otaczającego świata (Oleszkowicz, 2006). W budowanych przez nią koncepcjach własnej osoby i własnej drogi życiowej można odnaleźć cele i zadania ukierunkowane na przebudowę świata (Piaget, 1970). Często są osadzone w odległej perspektywie czasu (Liberska, 1993, 2004). Jednak niektórzy młodzi ludzie nie są w stanie dostrzec w swym środowisku szans rozwoju dla siebie, a zarazem nie czują się na siłach przeciwstawić się temu, niekiedy ze względu na niską ocenę własnego potencjału, chociaż nie zawsze jest to ocena adekwatna. W przypadku niektórych z nich procesy tożsamościowe ulegają znacznemu spowolnieniu lub nawet zahamowaniu a orientacja temporalna zostaje zawężona do krótkiego interwału czasu teraźniejszego. W tej grupie można odnaleźć również jednostki, które pomimo trudności w określeniu własnej

hierarchii wartości, ustaleniu celów, rozpoznaniu i wyborze zadań dla siebie, jednak podejmują wysiłek zaprojektowania własnego życia w wymiarze przyszłości. Nie mając wystarczającej orientacji we własnych zasobach ani w otaczającej rzeczywistości, odczuwając presję środowiska, presję swego dojrzewającego ciała i wreszcie presję przekształcających się struktur psychicznych, zakładają bardzo rozległą perspektywę czasu, którą wypełniają zgodnie z odczuwanymi naciskami w sposób przypadkowy lub uznany za bezpieczny - w odległej przyszłości dając sobie dużo czasu na przemyślenia, na zdobycie orientacji o sobie i świecie (Liberska, 2004, 2007). Daje im to poczucie, iż nie różnią się nadmiernie od swych rówieśników, nie odstają od innych i przynależą do swej kohorty. W ich przypadku deklarowana jest orientacja przyszłościowa o ubogiej strukturze treściowej i znacznej rozległości czasowej.

W tym miejscu wyraźnie zaznaczają się związki procesów zaangażowanych w kształtowanie orientacji temporalnej i tożsamości z rzeczywistością percypowaną przez podmiot.

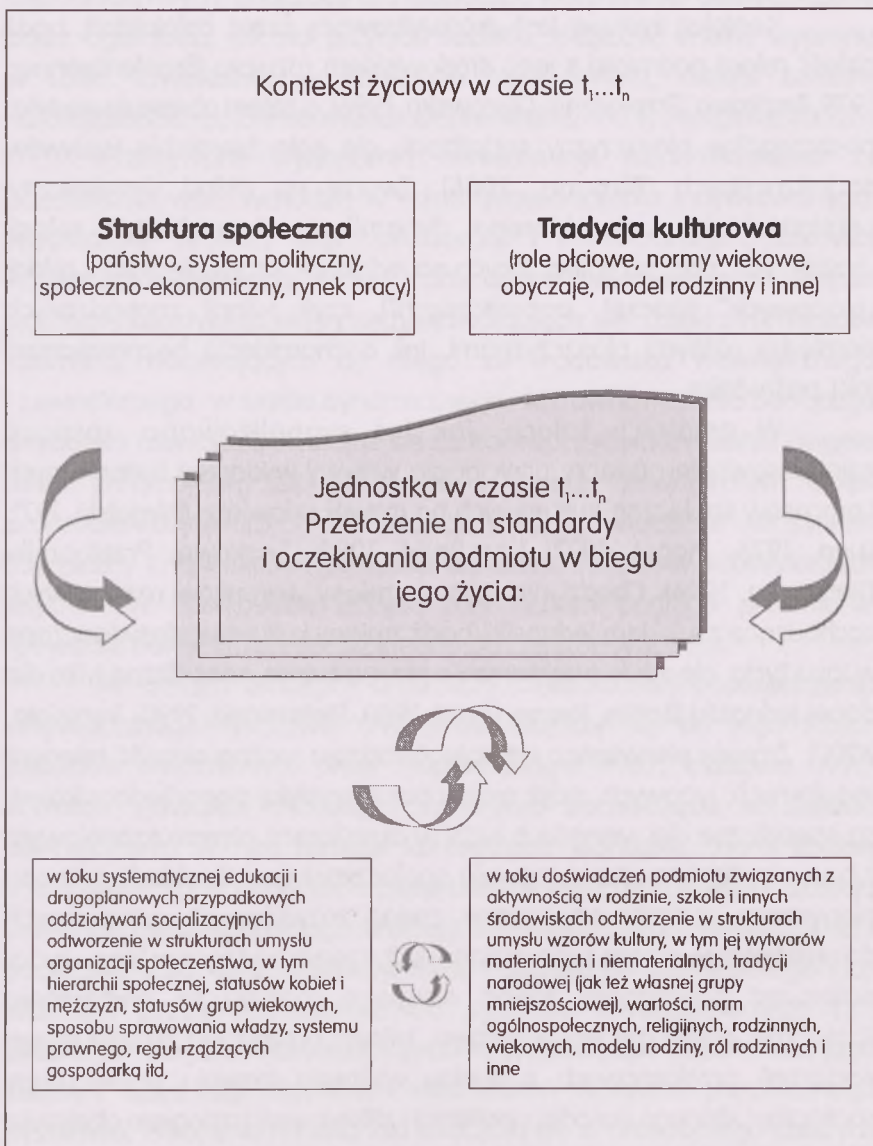
## **Model kształtowania się orientacji przyszłościowej młodzieży w kontekście życiowym**

Relacje, mniej i bardziej ścisłe, pośrednie jak i bezpośrednie między zmianami rozwojowymi orientacji przyszłościowej jednostki, tak jakościowymi, jak i ilościowymi, a kontekstem życia, ilustruje model opracowany zainspirowany rozważaniami Malmberga (1998) na temat powiązań kontekstów rozwojowych (rys. 1).

Przedstawiony model wpisuje się w wyżej scharakteryzowaną koncepcję czterech płaszczyzn socjalizacji. Wyróżnionym płaszczyznom, poczynając od nadrzędnej, odpowiadają kolejno: struktura społeczna, tradycja kulturowa, w tym także podstawowe środowiska rozwoju takie jak rodzina, grupa rówieśnicza, krąg przyjaciół itp. oraz struktury psychiki.

## Rysunek 1

## Relacje między rozwojem orientacji przyszłościowej jednostki i jej kontekstem życia



## Kontekst życiowy kształtowania orientacji przyszłościowej młodzieży

Kontekst życiowy jest ukonstytuowany przez całość, bądź całość relacji podmiotu z jego środowiskiem rozwoju (Bronfenbrenner, 1979, Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska, 1996), a zatem obejmuje nie tylko poszczególne płaszczyzny socjalizacji, ale całą hierarchię wpływów socjalizacyjnych (Tillmann, 2005). Tworzy on układ dynamiczny, przekształcający się, którego dynamika jest pochodną relacji „poziomych” czyli przebiegających na jednej płaszczyźnie, jak i z relacji „pionowych” (inaczej „poprzecznych”), czyli relacji zachodzących pomiędzy różnymi płaszczyznami, tak o charakterze bezpośrednim, jaki pośrednim.

W ostatnich latach, jak już sygnalizowano, rosnące zainteresowanie badaczy przyciągają wpływy wydarzeń historycznych i procesów społeczno-kulturowych na rozwój człowieka (Wygotski, 1971, Łuria, 1976, Piaget, 1977, Levy-Bruhl, 1992, Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska, 1996). Chodzi nie tylko o zmiany warunków rozwojowych zachodzące z wiekiem jednostki, bądź zmiany kulturowe doświadczane w toku życia, ale także o wydarzenia przypadkowe, specyficzne tylko dla danej jednostki (Baltes, Reese, Lipsitt, 1980, Pietrasiński, 1990, Trempała, 2000). Zmiany pierwszego i drugiego rodzaju można określić mianem regularnych, typowych, gdyż mają charakterystykę ponadjednostkową, są specyficzne dla wszystkich ludzi w określonym okresie rozwojowym lub w określonym etapie rozwoju społeczeństwa. Przykładem zmian pierwszego rodzaju są zmiany zadań rozwojowych przypisanych do określonego okresu życia w danej kulturze zachodzące w biegu życia, natomiast przykładem zmian drugiego rodzaju są wydarzenia społeczne, polityczne lub kulturowe, którym przypisana zostaje ranga wydarzeń przełomowych z punktu widzenia rozwoju danej grupy społecznej, danego narodu, cywilizacji i które swym zasięgiem obejmują



całą generację, a niekiedy wiele generacji takie, jak kryzys ekonomiczny, wybitne odkrycia naukowe, rewolucja technologiczna, wojna światowa itp. Przykładem zmian trzeciego rodzaju są wydarzenia o charakterze nienormatywnym, znaczące dla jednostek, które nie są doświadczane przez ogół ludzi, jak na przykład rozwód rodziców, wielka wygrana w Lotto, zwycięstwo w konkursie Miss Świata, medal zdobyty na Olimpiadzie itp. (Dohrenwend, Dohrenwend, 1974, Trempała, 2000).

Przeżywane wydarzenia normatywne, nienormatywne czy pozanormatywne, wchodzą w skład doświadczenia indywidualnego. Nieustające procesy jego strukturalizacji i restrukturalizacji (Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska, 1996) zachodzące w strukturach umysłu podmiotu konstytuują jego psychikę znajdującą się dzięki strumieniowi informacji docierających do niego ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego w stanie dynamicznego niezrównoważenia będącego atrybutem rozwoju. Odwołując się do koncepcji równoważenia Piageta (1981) przyjmujemy, że informacje o świecie zewnętrznym dzięki procesom asymilacji i akomodacji, zostają włączone w system psychiczny człowieka, co prowadzi do przekształceń w subsystemach psychiki, w następstwie których cały system podlega przemianie i powstaje nowy rodzaj interakcji jednostki z jej środowiskiem.

W ramach koncepcji strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia indywidualnego Tyszkowej (1988), odwołującej się do jego trzech aspektów wyróżnionych przez Piageta (Piaget, 1967, Tyszkowa, 1996) wszelkie zjawiska, procesy i zdarzenia zachodzące w świecie zewnętrznym, w tym reakcje konkretnych jednostek, które zostały dostrzeżone przez podmiot, w pierwszej kolejności („na wejściu”) zostają przeanalizowane przez jego struktury poznawcze, w drugiej kolejności - podlegają opracowaniu afektywnemu i dopiero po ujęciu „kategoriami wartości przez odniesienie do systemu ewaluatywnego (...) ukształtowanego w warunkach życia w systemie społeczeństwa i jego kultury”, stają się aktywnym elementem systemu psychicznego (Tyszkowa, 1996, s. 127) i jako taki włączają się w procesy jego dalszych

zmian rozwojowych oraz przekształcenia relacji podmiotu z kontekstem, a w dalszej perspektywie przekształceń tego ostatniego. W ten sposób podmiot nie tylko kreuje samego siebie, ale też przekształca kontekst swego dalszego rozwoju.

Zgodnie z powyższymi тезami psychika podmiotu percypującego otaczający go świat, zachodzące w nim procesy i wydarzenia społeczne, polityczne, ekonomiczne, kulturowe (zarówno w makro-, jak i mikroskali) podlega zmianom, a w związku z tym zmianom podlega także zawartość treściowa i struktura jego orientacji temporalnej funkcjonującej jako subkład w systemie psychicznym (Liberska, 2004).

## **Struktura społeczna jako kontekst kształtowania orientacji przyszłościowej młodzieży**

Komponenty wyróżnionej na rysunku struktury społecznej, takie jak rynek pracy, system polityczny, struktura władzy, opieka społeczna, środki masowego przekazu i inne, tworzą „...zróżnicowaną mieszaninę wielu propozycji i wymogów, które ostatecznie muszą zostać indywidualnie przetworzone przez każdą jednostkę ludzką...” będącą „...konkretną tkanką warunków życia, traktowanych przez jednostkę jako obiekt, który należy opanować i przekształcić” (1994, s. 89).

Transformacja systemowa w ostatnich kilkunastu latach w znacznym stopniu określa kierunek i dynamikę zmian kontekstu społeczno-ekonomicznego (Adamski, 1994). Analiza trendów przemian społeczeństw postindustrialnych pozwala prognozować dalsze jego przekształcenia (Tyszka, 2002, Wnuk-Lipiński, 2004, Bauman, 2006).

Współczesne polskie społeczeństwo szybko zbliża się do modelu funkcjonowania społeczeństw postindustrialnych, co wyraża się między innymi spotęgowaniem przepływu informacji i automatyzacją, przekształceniem rynku pracy polegającym na sukcesywnym

zmniejszaniu się możliwości podejmowania pracy fizycznej i wzroście możliwości podejmowania pracy umysłowej, dużą dostępnością edukacji na poziomie średnim i wyższym oraz powiększaniem grupy wysokiej klasy profesjonalistów, wzrostem znaczenia instytucji naukowych i ośrodków badawczych, rozbudową prywatnego sektora usług i zawężeniem państwowego sektora produkcyjnego, jak też coraz większą medializacją i wirtualizacją w codziennym życiu jednostek. Wśród wskaźników współczesnych przemian kontekstu specjaliści wymieniają także nasilenie ruchów migracyjnych i zaostrzenie się przeciwstawnych trendów w sferze życia intymnego i prokreacji, postępującą liberalizację obyczajów i moralności oraz atomizację społeczną.

Wymienione procesy obejmują wszystkie płaszczyzny ludzkiej aktywności i poziomy struktur społecznych, zarówno makro-, mezo-, jak i mikrostruktury (Tyszcza, 2002). W najbliższym okresie prognozuje się coraz wyraźniejsze przełożenie transformacji z poziomu makro- na poziomy niższego rzędu, w szczególności na styl życia rodzinnego i indywidualnego, poprzez - zgodnie z poglądami niektórych badaczy - orientację temporalne młodego pokolenia.

Zgodnie z przedstawionym modelem (rys. 1) i koncepcją strukturacji i restrukturacji, proces kształtowania się orientacji temporalnej wiąże się z percepcją zjawisk zachodzących w kontekście rozwojowym, następnie z ich opracowaniem poznawczym, afektywnym i ewaluacją w strukturach umysłu młodego człowieka.

Zatem za punkt wyjścia do analizy orientacji temporalnej młodzieży przyjęto poznanie jej percepcji i oceny procesów i wydarzeń zachodzących w aktualnym i antycypowanym kontekście życiowym, które zostają uwzględnione w projektach rozwoju osobistego.

Jednak w tym miejscu należy przypomnieć, że rola kontekstu społeczno-ekonomicznego, stanowiącego najszerszą, najogólniejszą płaszczyznę socjalizacji, w kształtowaniu się orientacji temporalnej młodzieży zostaje w pewnym stopniu zmodyfikowana, upośredniona

przez oddziaływania płaszczyzn z niższych poziomów hierarchii wpływów socjalizacyjnych.

### **Tradycja kulturowa jako kontekst kształtowania orientacji przyszłościowej młodzieży**

Istotną składową kontekstu życia jest tradycja kulturowa, która jest przekazywana jednostce za pośrednictwem nie tylko instytucji czy struktur specjalnie do tego celu powołanych, którym przypisano funkcję kulturotwórczą ale też za pośrednictwem instytucji, których udział w międzypokoleniowym przekazie dorobku kulturowego ma rolę drugoplanową.

Efektywność przekazu jest w znacznej mierze wyznaczona przez aktywność podmiotu oraz relacje ze środowiskami jego rozwoju, w szczególności z rodziną i środowiskiem edukacyjnym (Tyszkowa, 1996, Piorunek, 2004, Tillmann, 2005).

Aspekty strukturalne kontekstu życiowego, takie jak dominująca ideologia, stratyfikacja społeczno-ekonomiczna, rynek pracy i wpisane w system dopuszczalne bądź gwarantowane tranzycje (przejścia z jednego poziomu społecznego lub ekonomicznego na inny) znajdują swe przełożenie w systemie edukacyjnym (por. Zazzo, 1972, Bernstein, 1977, 1986, Rodriguez-Tome, Bariaud, 1987, 1993, Kotasek, 1996). Także aspekty kulturowe kontekstu społeczno-kulturowego, takie jak role płciowe czy normy wiekowe, zostają odtworzone w kontekście edukacyjnym.

Generalnie system edukacyjny odtwarza w procesie wychowania i nauczania strukturę społeczną oraz treści społeczne, w tym kulturę. Dzieci i dorastający internalizują wartości swego środowiska społeczno-kulturowego, opanowują jego wytwory, sposoby ich wykorzystywania, uczą się norm i ról społecznych. Poznają zadania przypisane w danej kulturze. Na tej bazie kształtują się ich oczekiwania dotyczące przebiegu życia w perspektywie czasu przeszłego, które są osadzone

przede wszystkim w poznawanych, aktualnych warunkach środowiskowych. W powyższym świetle system edukacyjny przygotowuje dzieci i młodzież do życia w określonym kontekście społeczno-kulturowym, tym samym go stabilizuje. Rodzi to pytanie o rolę edukacji w przygotowaniu młodego pokolenia do radzenia sobie z potencjalnymi perspektywnymi przekształceniami kontekstu życiowego.

Ocena działań stabilizujących dany system a realizowanych poprzez kontekst edukacyjny nie jest jednoznaczna. Niektórzy badacze wiążą z nimi zagrożenie polegające na ograniczaniu potencjalnych szans nawet całych grup społecznych, a przynajmniej niektórych jednostek, na pełniejsze wykorzystanie osiągnięć kulturowych i zmianę - za pomocą kreowanych przez nich indywidualnych koncepcji rozwoju - przewidzianego dla nich w danym systemie modelu i toru życia (por. Rodriguez-Tome, Bariaud, 1987, Tillmann, 2005).

W tym miejscu należy podkreślić rolę rodziców, rówieśników, mediów, a przede wszystkim własnej aktywności młodych ludzi w przygotowaniu do sprostania oczekiwaniom społecznym oraz wypełnienia zadań przewidzianych w osobistych koncepcjach życia (Silbereisen, Noack, Eyfert, 1986, Brown, 1990, Fine, Mortimer, Roberts, 1990, Malmberg, 1998, Liberska, 2004).

W zaproponowanym modelu (rys. 1) uwzględniono również znaczącą rolę kontekstu rodziny w kształtowaniu standardów i oczekiwań życiowych młodych ludzi.

Na podstawie wyników niektórych badań nad związkami między wyobrażeniami na temat przyszłości osobistej, szczególnie w wymiarze kariery zawodowej młodzieży a środowiskiem rodzinnym, do ważnych ich uwarunkowań należy zaliczyć status społeczno-ekonomiczny rodziców, atmosferę domu rodzinnego i specyfikę oddziaływań wychowawczych podejmowanych przez rodziców. Wpływ poziomu wykształcenia rodziców, który jest uznawany za decydujący w dużej mierze o dostępności wytworów kultury dla ich dzieci, okazuje się też istotny dla planów edukacyjnych dorastających i ich optymizmu wobec

przyszłości osobistej (Tyszkowa, 1979, 1985, Bakiera, 1996). Status społeczno-ekonomiczny rodziny oddziałuje także na oczekiwania młodych ludzi dotyczące zadania rozwojowego, jakim jest podjęcie aktywności społeczno-politycznej w dorosłym życiu (Lamm, 1976, Havighurst, 1981, Liberska, 2004).

Ponadto status społeczno-ekonomiczny rodziców różnicuje sposób rozlokowania oczekiwań młodzieży w perspektywie czasu. Rezultaty niektórych badań w tym obszarze wskazują, że wraz ze wzrostem statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ujawnia się wyraźniejsza koncentracja dorastających na przyszłości i wydłużeniu ulegają plany życiowe (Nurmi, 1987, Metha i in., 1972, Trommsdorff, Lamm, Schmidt, 1979, Tyszkowa, 1985). Krótsza perspektywa czasowa i wyraźniejsze zainteresowanie teraźniejszością są związane, zdaniem niektórych specjalistów, z wyższym poziomem realizmu strukturalizacji oczekiwań młodzieży wywodzącej się z rodzin o niższym statusie (Cameron i in., 1977-1978, Trommsdorff, i in. 1978), Trommsdorff, 1983).

Reasumując, każda rodzina charakteryzuje się specyficznym układem czynników społeczno-ekonomicznych, kulturowych i osobowościowych, jak też świadomościowych, który jednak może być rozpatrywany jako, podobnie jak kontekst edukacyjny, odbicie szerszego kontekstu społeczno-kulturowego. Relacje między podmiotem a jego kontekstem rozwojowym, będąc źródłem wielu różnorodnych doświadczeń, w istotny sposób oddziałują na wszystkie aspekty jego orientacji temporalnej (Tyszkowa, 1985, Pulkkinen, 1994, Liberska, 1995, 2000, 2004).

Podjęcie bardziej pogłębionej eksploracji nad relacjami kontekstu rodzinnego bądź edukacyjnego z szerszym kontekstem życiowym uzasadniają dynamiczne przekształcenia systemowe zachodzące w ostatnim okresie czasu w Polsce, a także rozważania niektórych badaczy prognozujące ich potencjalne konsekwencje dla orientacji przyszłościowej nowego pokolenia (Tyszkowa, 1985, Tyszka, 2002). Nie można wykluczyć, że nowe badania przybliżą nas

do pełniejszego rozpoznania specyfiki zmian kontekstu i ich znaczenia dla kształtowania się orientacji przyszłościowej młodzieży, jej zawartości treściowej, rozciągłości czasowej, realizmu i struktury.

## **Procesy społeczno-ekonomiczne w percepcji młodzieży a przemiany jej orientacji przyszłościowej w świetle wyników badań własnych**

Zdaniem niektórych specjalistów zachodząca w Polsce transformacja systemowa, w aktualnej ocenie, obejmuje trzy okresy o odmiennej charakterystyce. Pierwszy z nich został określony mianem szokowego ze względu na zakres i radykalizm zmian w sferach życia politycznego i ekonomicznego i ich przełożenie na warunki życia jednostek (Tyszka, 2002, s. 98). Przypada on na początek lat dziewięćdziesiątych i wiąże się z wydarzeniami „okrągłego stołu”. Po nim następuje okres adaptacji do zmodyfikowanego kontekstu życiowego, wyrażający się poszukiwaniami nowych szans życiowych i miejsca dla siebie w zmienionej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. W tym okresie ustabilizował się kierunek transformacji, dzięki czemu pojawiły się możliwości wypracowania nowego modelu życia, zasadzającego się na zmodyfikowanej hierarchii wartości, stanowiącej podstawę określenia celów i zadań i ich rozmieszczenia, w konsekwencji przemian warunków życiowych, w bardziej wydłużonej perspektywie czasu w porównaniu do okresu wcześniejszego. Reforma systemu edukacji przyczyniła się w znaczący sposób do zmiany struktury treściowej orientacji temporalnej młodzieży poprzez zwiększenie dostępności wyższych poziomów kształcenia (Bańka, 2006). Stworzyło to wielu młodym ludziom szansę na rozwinięcie kompetencji przydatnych w radzeniu sobie z wyzwaniami nowego systemu i pełniejszego wykorzystania szans rozwojowych

tkwiących w zmieniającym się kontekście (Strykowska, 2002). Trzeci okres transformacji wiąże się z dalszą zmianą warunków życiowych, u podłoża których znajdujemy z jednej strony umacnianie się systemu demokratycznego i procesy globalizacyjne, a z drugiej - działania stabilizujące sytuację społeczno-polityczną w skali makro, w tym o charakterze zbrojnym, które zostały w pewnym stopniu wymuszone przez ataki terrorystyczne.

W związku z radykalnymi przekształceniami modelu i sposobu życia dominującego w Polsce od czasu zakończenia II wojny światowej, które zostały zainicjowane w ostatnim dwudziestoleciu, a których kierunek wyznaczają nowe jakościowo wzorce wartościowania, zmienił się również sposób postrzegania świata (Świda-Ziemia, 1999, s. 4-5). W tym miejscu nasuwa się pytanie o jego znaczenie dla kształtowania się orientacji temporalnej młodego pokolenia? Czy transformacja systemowa zachodząca w Polsce znajduje swe przełożenie na treść i strukturę temporalną orientacji przyszłościowej młodzieży?

Wyniki badań własnych prowadzonych od ponad dwudziestu lat, podbudowane rozważaniami wybitnego polskiego psychologa Stefana Szumana (1985) na temat znaczenia warunków ustroju społecznego dla oczekiwań lokowanych w przyszłości przez młodych ludzi i rezultatami wieloletnich dociekań tak uznanych badaczek, jak Antonina Gurycka (1998) oraz Hanna Świda-Ziemia (1999, 2005) nad przemianami systemu wartości młodzieży i ich odzwierciedleniem w jej planach życiowych, stanowią podstawę do udzielenia odpowiedzi twierdzącej na powyższe pytania.

Materiał badawczy zebrany w toku własnej eksploracji umożliwił uzyskanie bardziej pogłębionego wglądu w nie tylko w treść i strukturę orientacji temporalnej młodzieży, ale także w jej zewnętrzne uwarunkowania jak i ich przemiany zachodzące w czasie. Badania prowadzono od 1991 roku do 2007 na terenie Wielkopolski i Ziemi Lubuskiej w trzech etapach: 1991-1992, 2000-2001, 2006-2007. Objęto nimi 900 młodych ludzi w wieku 17 - 19 lat. W badaniach wykorzystano



rozmowę psychologiczną na temat percepcji przekształceń kontekstu społeczno-ekonomicznego i kwestionariusz „Oczekiwania wobec przyszłości”.

Generalnie stwierdzono u młodych ludzi, utrzymującą się przez cały czas transformacji systemowej, przewagę orientacji przyszłościowej nad prezentystyczną i przeszłościową. W przypadku grupy młodzieży, stosunkowo nielicznej, która koncentruje się na teraźniejszości, rozpoznano między innymi zakłócenia procesów tożsamościowych lub ich spowolnienie.

W miarę przybliżania się do dorosłości młodzi ludzie coraz częściej uwzględniają w budowanych przez siebie koncepcjach własnej przyszłości zadania rozwojowe, kulturowo przypisane do kolejnych okresów życia. Tendencja ta została odnotowana na wszystkich etapach transformacji.

Jednak percyptowane przemiany kontekstu znajdują swoiste odzwierciedlenie zarówno w treści, jak i w strukturze temporalnej orientacji przyszłościowej. Wyraża się to między innymi stopniowym wzrostem zainteresowania zdrowiem fizycznym i psychicznym, tak własnym, jak i najbliższych oraz coraz wyższą rangą przypisywaną rozwojowi własnego potencjału intelektualnego i moralności.

Ponadto systematycznie, z etapu na etap, zwiększa się przeświadczenie o wartości pracy zawodowej i konieczności jak najwcześniejszego podjęcia działań ukierunkowanych na zabezpieczenie materialne własnej rodziny.

Zmniejszenie się zainteresowania młodzieży możliwościami zdobycia solidnego wykształcenia odnotowane na drugim etapie transformacji okazało się zjawiskiem przejściowym. Nie można wykluczyć, iż była to reakcja, swoisty przejaw buntu wobec zmian kontekstu edukacyjnego prowadzącego, w ocenie części dziewcząt i chłopców, do wydłużenia cyklu edukacyjnego, a w dalszej perspektywie przyczyniającego się do odsunięcia oczekiwanego przez nich momentu wejścia w dorosłość. Pełniejsze rozpoznanie przez młodych ludzi

kierunku postępujących przemian ekonomicznych i ich znaczenia dla jednostki i rodziny dostarczyło podstaw do nasilenia ich oczekiwań związanych z uzyskaniem wykształcenia. Jednocześnie było jedną z przyczyn przebudowy struktury temporalnej orientacji temporalnej, w tym odłożenia w czasie momentu realizacji oczekiwań dotyczących stabilizacji relacji intymnych, zawarcia małżeństwa i narodzin dziecka/ci.

Stosunkowo trwała okazała się tendencja spadkowa ważności przypisywanej przez młodych ludzi oczekiwaniom związanym ze zdobyciem wysokiego statusu ekonomicznego, a także z podjęciem odpowiedzialności społecznej, w tym, co jest zjawiskiem niepokojącym - opieką nad starzejącymi się rodzicami.

Rozpoznane zmiany orientacji temporalnej młodzieży zachodzące w percypowanym przez nią przekształcającym się kontekście są w znacznej części spójne, podobnie jak relacje między poszczególnymi oczekiwaniami i sposób ich rozplanowania w czasie. Na gruncie koncepcji Piageta tę spójność zmian orientacji przyszłościowej, szczególnie w jej strukturze temporalnej, można zinterpretować jako efekt majoryzującego równoważenia i wskaźnik postępującej adaptacji do przekształcającej się rzeczywistości i to we wszystkich jej sferach.

Z drugiej strony, stabilność zawartości treściowej można uznać za wskaźnik trwałości wartości naszej kultury. W ramach wskazanej koncepcji inteligencji rozwój jest określony przez cztery czynniki, z których jeden, o charakterze diachronicznym, tworzy tradycja kulturowa wraz z przekazem wychowawczym (Piaget, 1977). W świetle wyników badań, wyłania się możliwość, iż pełni on funkcję ograniczającą lub spowalniającą, czy też modyfikującą wpływy aktualnych wydarzeń nienormatywnych. Efektem takiego działania jest względna stabilizacja treści oczekiwań lokowanych przez młodzież w projektowanym przebiegu własnego życia uchwycona empirycznie w dotychczasowym przebiegu transformacji: od pierwszego do trzeciego jej etapu.

Przesunięcia w hierarchii oczekiwań młodzieży mogą być odczytane jako wyraz kryzysu, przejściowych załamania wzorców

kulturowych. Wskazują na zakres i wielkość zmian percypowanych przez młodych ludzi w kontekście społeczno-ekonomicznym wymuszających regulację opartą na przewadze adaptacji nad asymilacją.

Tu nasuwa się pytanie, czy można je uznać za przejaw wchodzenia w czasy ponowoczesne, w płynną rzeczywistość (Bauman, 2006, Kotlarska-Michalska, 2007)?

Jednak na obecnym etapie badań prawdopodobne wydaje się wyjaśnienie, iż w okresie drugim transformacji doszło do przełożenia „szoku” etapu pierwszego na struktury psychiki, w tym orientację temporalną, lecz dzięki procesom równoważenia i pozostałym czynnikom rozwojowym, w szczególności czynnikom przekazu kulturowego i wychowawczego, odnotowane przekształcenia w hierarchii oczekiwań młodych ludzi okazały się częściowo nietrwale. W powyższym ujęciu wspomniana płynność wydaje się być ograniczona w odniesieniu do współczesnej młodzieży gdyż w przypadku przynajmniej niektórych oczekiwań ma charakter okresowy.

Natomiast analiza struktury temporalnej orientacji przyszłościowej młodzieży ukazuje istotne jej przekształcenia zachodzące na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat. Niektóre podstawowe cele i zadania życiowe uległy wyraźniej lokalizacji temporalnej, co doprowadziło do zmiany ich zagęszczenia w kolejnych okresach rozwojowych. Doprowadziło to do przebudowania całej koncepcja biegu życia, jednak największe zmiany objęły okres wczesnej dorosłości. I tak, od 1991 roku oczekiwania dotyczące stabilizacji sytuacji zawodowej i materialnej oraz podjęcia odpowiedzialności społecznej stopniowo były przenoszone z trzeciej dekady życia na dekadę czwartą. Natomiast odroczenie w czasie momentu spełnienia oczekiwań związanych z aktywnością małżeńską i rodzicielską doprowadziło do ich przeniesienia z pierwszej fazy wczesnej dorosłości (20 - 25 r.ż.) do fazy następnej (25 - 30 r.ż.).

Zmiany w strukturze orientacji przyszłościowej młodych ludzi dotyczące odsuwania przez nich w czasie realizacji wielu oczekiwań,

w tym związanych z życiem małżeńskim i prokreacją, odnotowali również inni badacze (Wrzesień, 2003). Jednak w obecnym stanie zaawansowania badań nie można z pełną odpowiedzialnością głosić ich trwałości (Liberska, 2007) ani odrzucić wcześniejszego przypuszczenia sformułowanego przez Trempałę (2003), iż są one wyrazem przejściowej deregulacji cyklu życia, ani też nie można zaakceptować tezy głoszonej przez niektórych specjalistów, iż jednym ze znamion współczesności staje się opóźnianie momentu podejmowania decyzji doniosłych życiowo (Wrzesień, 2003).

Współczesna młodzież wskazuje na różnorodne zjawiska i procesy w kontekście życiowym, które ocenia jako zagrożenia z punktu widzenia realizacji oczekiwań dotyczących przyszłego życia (Yowell, 2000, Liberska, 2004). Świadczy to po pierwsze - o dużej wrażliwości młodych ludzi na zjawiska patologiczne występujące w świecie zewnętrznym, która jest jedną z prawidłowości rozwoju psychologicznego (Szuman, 1985, Tyszkowa, 1993) a po drugie - o wadze zadań stanowiących oś rozwoju i wyznaczających sens życia.

W różnych etapach transformacji systemowej młodzież ocenia różne zjawiska i procesy jako zagrażające jej przyszłości. Porównanie wyników z trzech etapów wskazuje na systematyczny wzrost częstości obaw dotyczących rynku pracy i bezpieczeństwa publicznego łączonego przez młodych ludzi z osłabieniem systemu norm i wartości uniwersalnych.

Rosnące zaniepokojenie wzbudzają nie tylko przemiany w sferze moralności i ładu społecznego, które percypuje młodzież, ale również percypowane przez nią zagrożenia na arenie międzynarodowej, u podłoża których często leżą różnice światopoglądowe czy wyznaniowe i powiązane z nimi przejawy terroryzmu.

Natomiast stopniowo, z etapu na etap, osłabia się zagrożenie dla przyszłości osobistej dostrzegane w postaci zanieczyszczeń środowiska naturalnego i sytuacji wewnętrznej w kraju (konflikty o podłożu politycznym). Ta ostatnia zmiana może prognozować stabilizowanie się

sytuacji politycznej w percepcji młodego pokolenia bądź jego obojętny stosunek do działań różnych ugrupowań politycznych wynikający z przekonania, że nie mają one istotnego znaczenia dla przyszłości jednostek. To ostatnie przypuszczenie jest zasadne w świetle wyników badań wskazujących na zmniejszanie się zainteresowania młodych ludzi aktywnością społeczno-polityczną i odsuwaniem na późniejszy okres życia momentu podjęcia roli obywatela w pełniejszym zakresie. Jednak na ostatnim etapie odnotowano nieznaczne przesunięcie w przeciwnym kierunku tego momentu, co może być symptomem nowego cyklu zmian.

Poczynając od pierwszego etapu transformacji, czyli od 1991 roku, jak już sygnalizowano, wzrasta liczba wypowiedzi młodych ludzi wskazujących, że sytuacja na rynku pracy, aktualna i prognozowana, wywiera niekorzystny wpływ na ich losy. Znalazło to wyraziste przełożenie w strukturze treściowej orientacji przyszłościowej w postaci coraz to większej wagi przypisywanej przez młodzież aktywności ukierunkowanej na znalezienie stałej pracy, podnoszenie kompetencji i umiejętności zawodowych i zdobycie statusu fachowca w obranej dziedzinie, a także szacunku społecznego. Ponadto moment uzyskania satysfakcjonującej pracy, także pod względem materialnym, jest sukcesywnie odraczany na coraz późniejsze lata życia (Wrzesień, 2003). Wydłużający się czas, niezbędny do zdobycia pożądaných kwalifikacji zawodowych i pracy, jest prawdopodobną przyczyną przesuwania na późniejsze lata życia przez przynajmniej niektóre dziewczęta i chłopców, oczekiwanego momentu założenia własnej rodziny (Hurelmann, 1985, 1993). Systematyczny spadek zainteresowania bliskimi więziami międzyludzkimi, zarówno przyjacielskimi, jak i intymnymi, a nawet rodzinnymi, współwystępuje z odraczaniem w czasie momentu założenia rodziny, podjęcia ról rodzicielskich i opieki nad starzejącymi się członkami rodziny pochodzenia. Z rozwojowego punktu widzenia odnotowanego tu kierunku zmian orientacji przyszłościowej nie można określić mianem korzystnego, gdyż może być zapowiedzią potencjalnych trudności młodych ludzi z uporaniem się z podstawowymi dylematami

dorobności, takimi jak intymność vs. izolacja oraz generatywność vs. stagnacja - w sferze aktywności rodzinnej (Liberska, 2008).

Systematycznie zwiększa się liczba wypowiedzi wskazujących na zaniepokojenie najróżniejszym przejawami przestępczości doświadczanymi osobiście przez młodych ludzi lub, o których dowiadują się z relacji innych, z mediów. Odzwierciedleniem tego rodzaju zjawisk i wydarzeń zachodzących w kontekście życiowym jest wzrost ważności przypisywanej przez młodzież oczekiwaniom dotyczącym własnego rozwoju moralnego, a także ujawniona w pewnym stopniu obawa (lub niechęć) przed odpowiedzialnością społeczną, wyrażająca się między innymi w opóźnianiu momentu jej podjęcia.

Kolejna grupa czynników klasyfikowanych przez młodzież do kategorii zagrożeń dla przyszłości osobistej wiąże się z przepracowaniem i przemęceniem, których objawy młodzież dostrzega przede wszystkim u członków rodziny, ale też u znajomych, a także z jakością i dostępnością pomocy medycznej. Ten rodzaj zagrożeń znajduje swe odzwierciedlenie w systematycznym wzroście znaczenia nadawanego przez młodych ludzi trosce o własne zdrowie i wypoczynkowi. Odnotowana zmiana w hierarchii dążeń pozostaje w zgodzie z innego rodzaju ujawnionymi zmianami, a mianowicie wzroście znaczenia sukcesu zawodowego, którego osiągnięcie wymaga między innymi dobrej kondycji tak psychicznej, jak i fizycznej.

## **Podsumowanie - główne tendencje zmian orientacji przyszłościowej młodzieży w kontekście transformacji systemowej**

Hierarchia częstości zjawisk i procesów percypowanych w transformującej się rzeczywistości, które młodzi ludzie zaliczają do kategorii zagrożeń dla ich przyszłości osobistej ulega wyraźnej

przebudowie. Zmienia się też hierarchia treści oczekiwań młodzieży lokowanych w perspektywie czasu przyszłego. W obu przypadkach różnice stają się coraz wyraźniejsze wraz z zaawansowaniem procesu transformacji. Jednak tempo, zakres i wielkość zmian potencjalnych zagrożenia przewyższają tempo, zakres i wielkość zmian, którym podlegają treść i struktura orientacji przyszłościowej. Należy podkreślić, iż zmiany w sferze obaw i niepokojów związanych z kontekstem, jak i zmiany w sferze oczekiwań młodzieży uchwycone pomiędzy ostatnim, trzecim etapem transformacji a drugim etapem, przewyższyły pod względem zakresu i siły te, które zaszły między etapem pierwszym a drugim.

Przyspieszenie tempa zmian wskazuje na możliwość uruchomienia procesów prowadzących do bardziej radykalnej przebudowy treści orientacji przyszłościowej młodego pokolenia jako reakcji na spostrzeganie coraz to większej liczby zagrożeń w kontekście aktualnym i antycypowanym. W związku z tym zarysowuje się między innymi możliwość wzrostu świadomości obywatelskiej młodych ludzi i odbudowy zainteresowania aktywnością społeczno-polityczną jako szansą na stabilizację i ochronę podstawowych wartości i celów życiowych w danej kulturze, jak i zadań z nimi związanych (Piaget, 1970). Stanowiłoby to w pewnym sensie potwierdzenie tezy Bandury, iż nowe realia wymagają od ludzi „większego liczenia się ze społecznymi konsekwencjami swojego zachowania się i większego poczucia odpowiedzialności...” (Bandura, 2007, s. 197). Jednakże do tej pory ten kierunek zmian nie został w wystarczającym stopniu zweryfikowany empirycznie.

Rezultat ten można także interpretować jako wskaźnik zmniejszającej się odporności czy tolerancji na zmiany w środowisku zewnętrznym lub spadku zdolności adaptacyjnych młodych ludzi do percypowanych i prognozowanych kierunków i zakresu dalszych zmian kontekstu.

Rozpoznany trend zmian orientacji przyszłościowej formowanej przez młodych ludzi może też zostać odczytany jako zapowiedź względnego ustabilizowania się, być może tylko o charakterze przejściowym, przekształconej już częściowo struktury okresu wczesnej dorosłości i tym samym uruchomić procesy prowadzące do przebudowy pełnego cyklu życia.

Sformułowanie bardziej jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o trwałość uchwyconych tendencji zmian orientacji przyszłościowej młodzieży w kontekście życiowym i ich znaczenie dla dalszych zmian jakościowych struktury kolejnych okresów rozwojowych wymaga dalszej eksploracji.

## Bibliografia

- Adamsk, W. (1994). Strukturalno-kulturowe i edukacyjne przesłanki polskiej transformacji. *Forum Oświatowe*, 1, 5-17.
- Bakiera L. (1996). Wyobrażenia perspektyw edukacyjno-zawodowych młodzieży w drugiej fazie adolescencji a pozycja społeczna rodziców. *Roczniki Socjologii Rodziny*, t. VIII, 2000-210.
- Baltes P. B., Lindenberger U., Staudinger U.M. (1998). Life-span theory in developmental psychology: vol. 1. Theoretical models of human development. W: R.M.Lerner (ed.), *Handbook of child psychology* (pp.1029-1143). New York: Wiley.
- Baltes P.B., Reese, H.W., Lipsitt, L.P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Bandura A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bańka A., Orłowski K. (2006). Makiawelizm jako czynnik wpływający na poczucie skuteczności nauczycieli w warunkach zmiany organizacyjnej w systemie edukacyjnym. W: B.Rożnowski, A.Biela, A.Bańka (red.), *Praca i organizacja w procesie zmian* (pp. 77-97). Poznań: SPA.
- Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bernstein B. (1977). Social class, language and socialization. In J.Karabel, A.H.Halsey (eds.), *Power and ideology in education*, (pp. 473-486). New York: Oxford University Press.
- Bernstein B. (1986). On pedagogic discourse. In J.G.Richardson (ed.), *Handbook of theory*



- and research for the sociology of education (pp. 205-240). New York: Greenwood Press.
- Brandstadter J., Lerner R.M. (1999). Action and self-development Theory and research through the life span. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner U. (1979). Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. (1981). The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R.K.Silbereisen, K.Eyferth, G.Rudinger (eds.), Development as action in context. Problem behavior and normal youth development, (pp. 287-306). Berlin: Springer.
- Brown B.B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S.S.Feldman, G.R.Elliott (eds.), At the threshold. The developing adolescent, (pp. 171-196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brzezińska A. (2000). Społeczna psychologia rozwoju. Warszawa: Scholar.
- Cameron P., Desai, K.G., Bahador, D., Dremel, G. (1977-78). Temporality across the life-span. International Journal of Aging and Human Development, 8, 229-259.
- Cantor N. (1990). From thought to behavior: "having" and "doing" in the study of personality and cognition. American Psychologist, 17, 735-750.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2005). Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dohrenwend B.S., Dohrenwend B.P. (1974). Stressful life events: Their nature and effects. New York: Wiley.
- Gurycka A. (1998). The map of my world. Polish Psychological Bulletin, vol. 29, 2, 81-103.
- Havighurst R.J. (1981). Developmental task and education. New York: Longmans, Green.
- Hurrelmann K. (1993). Introduction: Interdisciplinary and international approaches to research on adolescence, in: K. (ed.), International handbook of adolescence, (pp. 1-15). Westport, CT.: Greenwood Press.
- Hurrelmann K. (1994). Struktura społeczna a rozwój osobowości. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Inhelder B; Piaget J. (1970). Od logiki dziecka do logiki młodzieży. Warszawa: PWN.
- Heckhausen J. (2000). Developmental regulation across the life span: An action-phase model of engagement and disengagement with developmental goals. W: J.Heckhausen (ed.) Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development. Advances in psychology, 131, (pp. 231-231). New York: Elsevier Science.

- Kotasek J. (1996). Structure and organization of secondary education in Central and Eastern Europe. *European Journal of Education*, 31, 25-42.
- Kotlarska-Michalska A. (2007). Czynniki utrudniające tworzenie się tożsamości współczesnej młodzieży. w: B.Harwas-Napierała, H.Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, (129-156). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UA
- Lamm H., Schmidt R., Trommsdorff G. (1976). Sex and social class as determinants of future orientation (time perspective) in adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 317-326.
- Lanz M., Rosnati R. (2002). Adolescent' and young adults' construction of the future: Effects of family relations, self-esteem, and sense of coherence. In J.Trempała, L.E.Malmberg (eds.), *Adolescents' future orientation. Theory and research*, (pp.17-35). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Leontiew A.N. (1962). *O rozwoju psychiki*. Warszawa: PWN.
- Levy-Bruhl L. (1992). *Czynności umysłowe w społeczeństwach pierwotnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Liberska, H. (1993). Perspektywy czasowe młodzieży w Polsce. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 1, 39-59.
- Liberska H. (2000). Forming of life orientation in Polish Adolescents. Refrat wygłoszony podczas VIIth Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence EARA, Jena, Niemcy, 31 maj-4 czerwiec 2000.
- Liberska H. (2004). *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Liberska H. (2007). Współczesny obraz moratorium, w: B.Harwas-Napierała, H.Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, (25-53). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Liberska H. (2008) Changes in the adolescents' orientations towards future and factors threatening them against the systemic transformation (w druku).
- Łuria, A.R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Malmberg L-E. (1998). *Education and Students' Future-Orientation. Adolescents' Future Preparation, Future Goals and Self-Evaluation in Educational Context in Finland and Poland*. Vasa: Department of Teacher Education Abo Akademi University.
- Mead M. (2000). *Kultura i Tożsamość. Studium Dystansu Międzypokoleniowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mehta P.H., Rohila P. K., Sunberg N.D. Tyler L.E. (1972). *Future time perspective of*

- adolescents in India and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 3, 293-302.
- 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.
- Oleszkowicz A. (2006). *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Warszawa: Scholar
- Piaget J. (1977). *Psychologia i epistemologia*. Warszawa: PWN.
- Piaget J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa: PWN.
- Piaget J., Inhelder, B. (1967). Operacje umysłowe i ich rozwój. W P.Fraisse, J.Piaget (red.), *Inteligencja*, (s.143-201). Warszawa: PWN.
- Pietrasiniński Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa :WP.
- Piorunek M. (2004). *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pulkkinen L., Ronka A. (1994). Personal control over development, identity formation and future orientation as components of life orientation: A developmental approach. *Developmental Psychology*, 30, 260-271.
- Riediger M., Freund A.M., Baltes P.B. (2005). Managing life through personal goals: Intergoal facilitation and intensity of goal pursuit in younger and older adulthood. *The Journal of Gerontology*, 60B, 2, 84-91.
- Rodriguez-Tome H., Bariaud, F. (1987). *Les perspectives temporelles a l'adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Silbereisen R.K., Noack P., Eyferth K. (1986). Place for development: Adolescents, leisure settings, and developmental tasks. In R.K.Silbereisen, K.Eyferth, G.Rudninger (eds.), *Development as action in context. Problem behavior and normal youth development.*, (pp. 87-107). Berlin: Springer.
- Strykowska M. (red.) (2002). *Współczesne organizacje. Wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*. Poznan: Wydawnictwo Fundacji HUMANIORA.
- Szuman S. (1985). Perspektywy, ideały i plany życiowe wychowanków. W: S.Szuman, *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie. Dzieła wybrane.*, t.2, s. 83-98. Warszawa: WSiP.
- Świda-Ziomba H. (1999). *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: ISNS UW.
- Świda-Ziomba H. (2005). *Młodzi w nowym świecie*. Kraków: WL.
- Tillmann K.J. (2005). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: PWN.
- Trempała J. (2000). *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im Kazimierza Wielkiego.
- Trempała J. (2003). *Przejawy deregulacji cyklu życia w planach młodzieży*. Wykład

- przedstawiony podczas III Seminarium Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP: Wokół problematyki dorastania. Poznań, 12-13 grudzień 2003.
- Trommsdorff G., Burger C., Fuchsle T., Lamm H. (1978). *Erziehung für die Zukunft*. Dusseldorf: Schwann.
- Trommsdorff G., Lamm H., Schmidt R.W. (1979). A longitudinal study of adolescent's future orientation (time perspective). *Journal of Youth and Adolescence*, 8, 131-147.
- Trommsdorff G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18, 381-406.
- Tyszka Z. (2002). *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tyszkowa M. (1979). Wyobrażenia dzieci i młodzieży na temat własnych perspektyw życiowych. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 612-624.
- Tyszkowa M. (1985). Rola rodziny w kształtowaniu się wyobrażeń o własnej przyszłości i aspiracji życiowych dzieci i młodzieży. W M. Tyszkowa (red.) *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, (69-100). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tyszkowa M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia. W M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, (s. 44-79). Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (1993). Wyobrażenia młodzieży na temat własnych perspektyw życiowych a zmiany społeczno-gospodarcze w Polsce (porównanie danych z lat siedemdziesiątych i dziewięćdziesiątych). *Kolokwia Psychologiczne*, 2, 76-88.
- Tyszkowa M. (1996). Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 124-150). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M. (1996). Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 189-221). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe
- Wertsch J.V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wnuk-Lipiński E. (2004). *Świat międzyepoki*. Kraków: Znak.
- Zazzo B. (1972). *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*. Warszawa: PWN.
- Wrzesień W. (2003). *Jednostka rodzina pokolenie Studium relacji międzypokoleniowych w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wygotski L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne* [przeł. E. i J. Fleszner]. Warszawa: PWN.
- Wygotski (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.
- Yowell C. M. (2000). Possible selves and future orientation. Exploring hopes and fears of latino boys and girls. *Journal of Early Adolescence*. Vol. 20, 3, 245-280.