

## Perspektywy temporalne młodzieży niedostosowanej społecznie

HANNA LIBERSKA

Instytut Psychologii  
Uniwersytet im. A. Mickiewicza  
Poznań

### STRESZCZENIE

*W świetle teorii J. Nuttin perspektywy temporalne są konstruktem scalającym trzy komponenty: perspektywę czasu w sensie właściwym, postawy wobec czasu i orientację temporalną. Szczególnym przypadkiem orientacji temporalnej jest orientacja przyszłościowa funkcjonująca jako przestrzeń motywacyjna. W związku z powyższym przyjmujemy, że perspektywa temporalna odgrywa rolę regulacyjną względem aktywności ludzkiej, a w szerszym ujęciu – względem rozwoju psychicznego jednostki. W artykule przedstawione zostały wyniki badań nad perspektywami temporalnymi młodzieży niedostosowanej społecznie na tle wyników badań perspektyw temporalnych formowanych przez dorastających, którzy nie ujawniają zachowań antyspołecznych. Badanie wykazało, że zarówno młodzież niedostosowana społecznie, jak i nieprzejawiająca zachowań antyspołecznych stosuje orientację przyszłościową, jednakże w przypadku adolescentów niedostosowanych społecznie percepcja własnej osoby i świata jest mniej realistyczna niż młodzieży, która nie przejawia zachowań antyspołecznych. Może to utrudniać realizację zadań rozwojowych w następnych okresach przez adolescentów niedostosowanych społecznie.*

Słowa kluczowe: perspektywy temporalne, młodzież niedostosowana społecznie, analiza porównawcza

### WPROWADZENIE

W świetle literatury przedmiotu na zachowanie respektujące lub naruszające normy oddziaływa koncepcja własnej osoby i koncepcja drogi życiowej, bazujące na wiedzy o sobie i świecie, oraz przekonania na temat sensu własnej egzystencji (por. Hołyst, 2001).

Zgodnie z podejściem rozwojowym jednostka o prawidłowym, jak i zaburzonym zachowaniu realizuje zadania związane ze swym rozwojem indywidualnym i rozwojem społeczeństwa, którego jest członkiem. Dynamiczne ujęcie problematyki zachowań przestępczych koncentruje się na poszukiwaniu mechanizmu je regulującego w koncepcjach własnej osoby, a przede wszystkim na analizie celów i zadań rozwojowych (Ostrowska, 1981; Skorny, 1980; Tyszkowa, 1990; Nurmi, 1997).

Wyniki badań wcześniejszych przeprowadzonych przez Ostrowską (1981) pokazały, że najważniejszymi celami dla młodocianych przestępców (w wieku 19 lat i powyżej) były: zdrowie, niezależność, bycie kochanym i życie pełne przygód. Zdaniem cytowanej badaczki mają one charakter egocentryczny, gdyż koncentrują się na interesie własnym jednostki. Ponadto ich osiągnięcie nie wymaga najmniejszego wysiłku ze strony młodych przestępców. Najmniej ważne były takie cele, jak: bycie osobą pożyteczną, bezpieczeństwo i „mieć kogoś, kogo się kocha”.

Stwierdzona przez Krystynę Ostrowską orientacja indywidualistyczna młodocianych sprawców przestępstw jest zasadniczym źródłem ich motywacji. Są oni motywowani do po-

dejmowania działań stabilizujących stan rzeczy – z ich punktu widzenia – korzystny dla nich lub ochraniających/obronnych w przypadku dostrzeżenia zagrożenia dla tego pożądanego stanu rzeczy. Blokuje to rozwój orientacji przyszłościowej u młodzieży wykazującej dewiacje w zachowaniu.

Informacje zagrażające samoocenie jednostki docierające z szeroko pojętego świata społecznego przyczyniają się do jej zwrócenia ku grupie społecznej dostarczającej podstaw do zbudowania i podtrzymania samooceny wysokiej. A jest to grupa dostarczająca wzorców i modeli o egocentrycznym i minimalistycznym charakterze: osoby zdrowej, kochanej i niezależnej od innych. Wyniki badań pokazują, że wysoka samoocena młodzieży przestępczej cechuje się stabilnością, mimo iż jest nieadekwatna do rzeczywistych sukcesów w realizacji zadań rozwojowych (por. Skorny, 1980). Jedynie u osób przebywających na wolności była bardziej realistyczna.

Przyjmując, że perspektywa temporalna pełni funkcję regulacyjną względem aktywności człowieka (por. Nuttin, 1985; Tyszkowa, 1980), to rozpoznanie cech charakterystycznych perspektyw formowanych przez młodzież trudną może być przydatne dla pełniejszego zrozumienia – z jednej strony – mechanizmu dalszej patologizacji zachowania, a z drugiej strony – dla podniesienia skuteczności oddziaływań wychowawczych i resocjalizacyjnych w stosunku do jednostek niedostosowanych społecznie.

Okres dorastania charakteryzuje się dużą złożonością i intensywnością procesów rozwojowych obejmujących strukturę biologiczną i psychiczną człowieka (Obuchowska, 2000; Czerwińska-Jasiewicz, 2005). W tym czasie dziecko staje się osobą dorosłą. Początkowa faza jest zdominowana przez przemiany biologiczne i fizjologiczne prowadzące do uzyskania dojrzałości płciowej, a końcowa – przez procesy dojrzwania społecznego przygotowujące jednostkę do wejścia w świat dorosłych ludzi (por. Piaget, 1970; Kielar-Turska, 2000).

Warunkiem wejścia w świat dorosłych jest rozwiązanie przez dorastającego wielu zadań

stawianych przed nim przez społeczeństwo. Dla wielu jednostek są to zadania trudne. „Wzajemne powiązania między zmianami fizjologicznymi, wpływami środowiska i dążeniem jednostki do kierowania własnym życiem wyznaczają różne psychologiczne wzory przebiegu adolescencji” (Obuchowska, 2000, s. 164).

Dążąc do zajęcia pozycji osoby dorosłej (percypowanych praw i przywilejów z tym związanych – choć niekoniecznie obowiązków i odpowiedzialności) i ukształtowania osobowości i tożsamości zgodnej z własnymi wyobrażeniami i uznawanymi wzorami osobowymi, niejeden nastolatek narusza normy własnego środowiska: rodzinnego, rówieśniczego, szkolnego, lokalnego itd. Intensywnie eksplorując swe możliwości, eksperymentując z dorosłymi rolami społecznymi, poszukując wartości, celów, ideologii – nieraz popada w konflikt z innymi ludźmi i obowiązującymi ich normami współżycia. Jeśli środowisko wychowawcze jest patologiczne lub też rodzice nie są przygotowani do zaspokojenia potrzeb swego dojrzewającego dziecka, to niebezpieczeństwo patologizacji rozwoju psychospołecznego się nasila (por. Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994; Turner, 1996; Tremblay, 2000; Harwas-Napierała, 2002).

Rozwój orientacji przyszłościowej, zgodnie z koncepcją Nurmiego (1991) obejmuje trzy etapy:

- na etapie pierwszym jednostka określa swoje cele życiowe poprzez porównanie ogólnych wartości i motywów z wiedzą na temat przewidywanego i oczekiwanego rozwoju własnej osoby i drogi życiowej;
- na etapie drugim jednostka buduje plany życiowe, dobierając do ustalonych wcześniej celów sposoby, środki i terminy ich osiągnięcia – stosownie do rozpoznanych możliwości (na bazie wiedzy o sobie i świecie – ale nie zawsze jest ona pełna bądź adekwatna);
- na etapie trzecim jednostka ocenia możliwości zrealizowania opracowanych planów i uzyskania upragnionych celów; zaznacza się tu znaczenie własnych cechy podmiotu, szczególnie

struktury Ja, stylów oceniania i emocji (por. Czerwińska-Jasiewicz, 2005).

Doniesienia specjalistów oraz obserwacja życia codziennego wskazują na nasilenie się nie tylko trudności wychowawczych, ale też przestępczości wśród dorastających (Furmańska, 2002; Radochoński, 2006).

W świetle literatury przedmiotu zwiększanie się grupy młodzieży niedostosowanej społecznie (określanej tu również mianem „trudnej”) z jednej strony sygnalizuje patologizację i neurotyzację społeczeństwa związaną z transformacją systemową, a z drugiej strony wskazuje na nasilenie się trudności związanych z kształtowaniem tożsamości i odnalezieniem swego miejsca w społeczności ludzi dorosłych przez współczesną młodzież (por. Hołyst, 2001; Giddens, 2006; Oleszkowicz, 2006).

W bardziej tradycyjnym ujęciu patologizacja rozwoju jest pojmowana jako wynik zakłóceń procesu internalizacji norm i wartości w środowisku wychowawczym, efekt procesu modelowania i społecznego uczenia się nieprawidłowych wzorców osobowych lub skutek frustracji potrzeb jednostki, w tym podstawowej potrzeby bezpieczeństwa i kontaktu emocjonalnego (por. Liberska, Matuszewska, 2001), w związku z unikającym stylem przywiązania (Plopa, 2002). Natomiast w świetle koncepcji wiążących zachowania przestępcze z zaburzeniami struktury Ja i doświadczaniem własnej osoby w okresie dorastania – mają one (zachowania przestępcze) funkcję adaptacyjno-obronną (Hołyst, 2001). Centrum struktury Ja tworzy mniej lub bardziej skryzalizowany system standardów regulujących aktywność jednostki. U ich podstaw leżą zakodowane w strukturach umysłu informacje (doświadczenia) odnoszące się do własnej osoby wyniesione z różnych obszarów życia w okresie dzieciństwa i dorastania. Wiedza o sobie i świecie zapisana w strukturach umysłu odgrywa coraz większą rolę nie tylko w regulacji funkcjonowania dorastającej jednostki w teraźniejszości, ale i przyszłości – poprzez formującą się w tym okresie życia perspektywę przyszłości. Ważności perspektywy temporalnej dla sterowania zachowaniem dorastającego i ukierunkowania jego dalszego rozwoju sprzyja między innymi

nasilająca się potrzeba autonomii i samostanowienia młodych ludzi. Niestety rozwój struktury Ja, osiąganie poczucia tożsamości i własnej wartości przez młodego człowieka nie zawsze przebiega w sposób powszechnie akceptowany (Schulenberg, 1997). Wiedza na temat właściwości perspektyw temporalnych dorastającej jednostki może okazać się przydatna dla korekty jego aktualnego i przyszłego postępowania, gdyż umożliwi wypracowanie oddziaływań ukierunkowanych na zmodyfikowanie „centrum sterującego”, jakim jest koncepcja własnej osoby i własnej drogi życiowej w przeszłości.

## PYTANIA BADAWCZE

W prezentowanych badaniach skoncentrowano się na rozpoznaniu perspektyw temporalnych młodzieży niedostosowanej społecznie i porównaniu ich z perspektywami charakterystycznymi dla młodzieży, która nie sprawia poważniejszych trudności wychowawczych. Zgodnie z definicją perspektyw temporalnych zaproponowaną przez Nuttin (1985), badaniami objęto ich następujące komponenty:

- postawy wobec czasu;
- kierunek orientacji temporalnej oraz;
- strukturę treściową i temporalną perspektywy przyszłości.

Eksploracja problemu została ukierunkowana przez następujące pytania badawcze:

1. Jakie postawy wobec czasu dominują wśród młodzieży niedostosowanej? Czy są one odmienne niż cechujące młodzież, która nie sprawia trudności wychowawczych?
2. Jaka jest orientacja temporalna charakterystyczna dla młodzieży niedostosowanej społecznie? Czy jest ona różna od posiadanej przez rówieśników, którzy nie przejawiają zachowań patologicznych (przestępczych)?
3. Czy młodzież niedostosowana odrzuca cele i zadania ważne dla innych dorastających i zastępuje je celami i zadaniami, które nie są powszechnie akceptowane przez młodzież i dorosłych członków społeczeństwa?

4. Czy sposób lokalizacji temporalnej podstawowych celów i zadań różni młodzież niedostosowaną społecznie od dorastających nieprzejawiających symptomów niedostosowania społecznego?

## OSOBY BADANE

Badaniami objęto 60 chłopców w wieku 16–17 lat. Wśród nich 30 było uczniami gimnazjum, w którym utworzono klasy dla młodzieży mającej bardzo duże trudności w nauce i sprawiających poważne trudności wychowawcze. Nauczyciele podjęli tu trud zrealizowania programów bazujących na podstawach przewidzianych dla gimnazjum. Nauka szkolna obejmowała trzy dni w tygodniu, a przez dwa dni uczniowie odbywali praktyki zawodowe (przyuczenie do zawodu). Większość z nich pozostawała pod opieką kuratorów sądowych ze względu na zachowania przestępcze, których się dopuścili. Wśród nich najczęstszymi były: pobicia, akty wandalizmu, kradzieże, włamania, rozboje, a nawet gwałty. Ponadto młodzież ta piła (nadużywała) alkohol, paliła papierosy, miała doświadczenia z narkotykami.

Grupa porównawcza obejmowała 30 uczniów liceum ulokowanego w tym samym zespole szkół. Uczęszczali oni do losowo wybranych klas pierwszych i drugich. Chłopcy ci nie sprawiali, w opinii nauczycieli, szczególnych trudności wychowawczych.

Badania przeprowadzono na przełomie 2004/5 roku na terenie Poznania. Udział w badaniach był dobrowolny.

## PRZEBIEG BADANIA

W badaniach wykorzystano ustrukturowaną rozmowę psychologiczną na temat perspektywy temporalnych, zmodyfikowane wersje kwestionariuszy „Oczekiwania wobec przyszłości” i „Postawy wobec czasu” (z zestawu Euronet: Flammer, Grob, 1991).

Kwestionariusz „Postawy wobec czasu” składał się z 8 stwierdzeń, w ocenie których osoba badana posługiwała się skalami czteropunktowymi (1, 2, 3, 4).

Podczas rozmowy pytano badanych o cele, które chcą zrealizować w swym życiu – te najważniejsze, mniej ważne i najmniej ważne. Pytano też o powiązania między celami: czy cele, które wymieniłeś, wiążą się z sobą w jakiś sposób? Jeśli tak, to które? Wyjaśnij te powiązania. W jakim stopniu uda Ci się je zrealizować? W jaki sposób zamierzasz zrealizować swe cele? Czy w związku z nimi podjąłeś już jakieś działania? Na czym one polegały?

Materiał zebrany za pomocą rozmowy podlegał kategoryzacji i ocenie przez trzech sędziów kompetentnych. Współczynnik zgodności sędziów wyniósł 0,94.

## WYNIKI BADAŃ

W przyjętym planie badawczym zmiennymi zależnymi głównymi były: postawy wobec czasu, orientacja temporalna i perspektywa przyszłości (jej struktura treściowa i temporalna, realizm i poziom strukturacji). Podstawę wyodrębnienia zmiennej niezależnej stanowiły symptomy niedostosowania społecznego występujące u młodzieży lub ich brak.

### Postawy wobec czasu

Na podstawie wyników badań stwierdzono, że badana młodzież należąca do porównywanych grup badawczych przejawia odmienne postawy wobec czasu (tabela 1, 2, 3).

Rezultaty ukazują stosunkowo duże zróżnicowanie postaw wobec trzech wymiarów czasu przyjmowanych przez młodzież niedostosowaną (średnie oceny wobec przeszłości, terażniejszości i przyszłości wyniosły odpowiednio: 2,07; 2,73; 3,4 – wskazują one na negatywne postawy wobec dwóch pierwszych wymiarów czasu i na pozytywną postawę wobec trzeciego wymiaru). W grupie porównawczej wyniki są relatywnie wyrównane (średnia ocen, w zależności od wymiaru, waha się od 3,07 do 3,53) i wskazują na pozytywne postawy chłopców wobec przeszłości, terażniejszości oraz przyszłości.

### Postawy wobec przeszłości

W grupie młodzieży niedostosowanej przeważają negatywne postawy wobec przeszłości (średnia ocena: 2,07) i to niezależnie od

Tabela 1. Postawy młodzieży wobec przeszłości

Item	Młodzież niedostosowana społecznie (średnia ocen na skali)	Młodzież niesprawiająca trudności wychowawczych (średnia ocen na skali)
Dostrzegam wiele jasnych stron w mojej przeszłości (1)	1,9	3,7
Moje życie w przeszłości biegło zgodnie z moimi oczekiwaniami (1)	1,8	3,4
Moje życie w przeszłości było udane (1)	2,5	3,5
Ocena ogólna	2,07	3,53
Moje stosunki z rodzicami były... (2)	2,5	3,2
Sytuacja materialna mojej rodziny była... (2)	2,0	2,8
Moje stosunki z nauczycielami układały się... (2)	1,7	2,8
Moje stosunki z kolegami ze szkoły były... (2)	2,7	3,1
Moje oceny w szkole były... (2)	1,6	2,8

1. Skala ocen: 1, 2, 3, 4 (1 – zdecydowanie nie zgadzam się; 2 – częściowo nie zgadzam się; 3 – w większości zgadzam się; 4 – zdecydowanie zgadzam się ze stwierdzeniem)

2. Skala ocen: 1 – bardzo źle; 2 – źle; 3 – dobrze; 4 – bardzo dobrze

(Różnice między grupami istotne na poziomie 0,01)

przedmiotu postawy (dom, szkoła, rówieśnicy) (p. tabela 1). Najbardziej nasilone negatywne postawy występowały w stosunku do systemu edukacji. Złe stosunki z nauczycielami oraz bardzo słabe postępy w nauce w sposób decydujący rzutowały na negatywną postawę wobec przeszłości u większości chłopców z grupy „młodzieży trudnej”. Także ocena przeszłych stosunków z rodzicami i sytuacji materialnej rodziny była niekorzystna w tej grupie. Natomiast stosunki z rówieśnikami można określić jako poprawne w stopniu przeciętnym.

W grupie porównawczej (tzn. młodzieży niesprawiającej trudności wychowawczych), co już sygnalizowano, zarówno postawy wobec przeszłości, jak terażniejszości i przyszłości były pozytywne (p. tabela 1, 2, 3). Młodzież prezentowała najbardziej pozytywne postawy wobec przeszłości (średnia ocena: 3,53), następnie wobec przyszłości (3,23), a najniższe pozytywne – wobec terażniejszości (3,07). Zdecydowanie negatywną postawę wobec nauczycieli i postępów w nauce (mierzonych ocenami szkolnymi) ujawnili tylko nieliczni chłopcy (3 spośród 30 badanych) (w obu przypadkach średnie oceny wyniosły 1). Generalnie chłopcy z tej grupy najbardziej pozytywnie oce-

nili swoje stosunki z rodzicami i rówieśnikami w przeszłości, a w sposób bardziej krytyczny – wcześniejsze relacje z nauczycielami, postępy w nauce i sytuację materialną rodziny.

Wyniki analizy statystycznej pokazują, że postawy wobec przeszłości młodzieży niedostosowanej społecznie są istotnie różne od analogicznych postaw u młodzieży nieprzejawiającej nasilonych trudności wychowawczych (zachowań przestępczych) ( $\chi^2 = 10,778 > \chi^2_{\alpha} = 6,635$ ,  $k = 1$ ,  $\alpha = 0,01$ ).

### Postawy wobec terażniejszości

W grupie młodzieży niedostosowanej ujawnione postawy wobec terażniejszości były wyraźnie bardziej pozytywne niż wobec przeszłości – chociaż ich nasilenie było słabsze niż w grupie porównawczej – (p. tabela 1 i 2) – średnia ocena: 2,73. Znacznie podniosło się ogólne zadowolenie z życia i ocena zgodności jego aktualnego przebiegu z oczekiwaniami. Podniosła się też ocena poprawności stosunków z rodzicami i nauczycielami, a także sytuacji materialnej oraz zadowolenie z postępów w nauce w porównaniu z sytuacją przeszłą.

W grupie porównawczej wobec terażniejszości przeważają postawy pozytywne

Tabela 2. Postawy młodzieży wobec terażniejszości

Item	Młodzież niedostosowana społecznie (średnia ocen na skali)	Młodzież niesprawiająca trudności wychowawczych (średnia ocen na skali)
Dostrzegam wiele jasnych stron w mojej obecnej sytuacji (1)	2,4	3,0
Moje obecne życie w przebiega zgodnie z moimi oczekiwaniami (1)	2,8	3,1
Moje obecne życie jest udane (1)	3,0	3,1
Ocena ogólna	2,73	3,07
Moje stosunki z rodzicami układają się teraz... (2)	2,7	2,9
Sytuacja materialna mojej rodziny jest... (2)	2,6	2,7
Moje stosunki z nauczycielami obecnie układają się... (2)	2,0	2,8
Moje stosunki z kolegami ze szkoły są obecnie... (2)	2,7	3,4
Moje obecne oceny w szkole są... (2)	1,9	2,9

1. Skala ocen: 1, 2, 3, 4 (1 – zdecydowanie nie zgadzam się; 2 – częściowo nie zgadzam się; 3 – w większości zgadzam się; 4 – zdecydowanie zgadzam się ze stwierdzeniem)

2. Skala ocen: 1 – bardzo źle; 2 – źle; 3 – dobrze; 4 – bardzo dobrze  
(Różnice między grupami istotne na poziomie 0,05)

(średnia ocena: 3,07). Jednak ich siła jest niższa niż w przypadku postaw wobec przeszłości. Najbardziej pozytywnie młodzież należąca do grupy porównawczej ocenia swoje aktualne stosunki z kolegami, a najbardziej krytycznie – sytuację materialną rodziny i własną (kieszonkowe, ewentualnie zarobki, stypendia) oraz stosunki z nauczycielami. Na bardziej surową ocenę terażniejszości, w stosunku do stanu przeszłego, złożyły się przede wszystkim pogarszające się stosunki z rodzicami (ich ocena obniżyła się z poziomu „z więcej niż dobrych” na poziom „nieco gorsze od poprawnych”) przyczyniające się do zmian w sposobie percepcji własnej sytuacji. Młodzież dostrzega mniej jasnych stron w swym obecnym położeniu i częściej ma odczucie, że nie wszystko układa się zgodnie z oczekiwaniami – w porównaniu z przeszłością. Natomiast w ocenie badanych poprawiły się ich aktualne

stosunki z rówieśnikami w porównaniu do stanu przeszłego.

Wyniki analizy statystycznej pokazują, że postawy wobec terażniejszości występujące u młodzieży prezentującej nasilone zachowania problematyczne są istotnie różne od analogicznych postaw u młodzieży nieprzejawiającej takich zachowań ( $\chi^2 = 4,710 > \chi^2_{\alpha} = 3,841$ ,  $k = 1$ ,  $\alpha = 0,05$ ).

### Postawy wobec przyszłości

W świetle wyników badań okazuje się, że młodzież niedostosowana przejawia zdecydowanie pozytywną postawę wobec przyszłości własnej – średnia ocena: 3,4 (tabela 3). Jest ona bardziej nasilona niż u młodzieży z grupy porównawczej. Najbardziej pozytywną postawę przyjmuje w stosunku do swojej przyszłej sytuacji materialnej i stosunków z kolegami.

Tabela 3. Postawy młodzieży wobec przyszłości

Item	Młodzież niedostosowana społecznie (średnia ocen na skali)	Młodzież niesprawiająca trudności wychowawczych (średnia ocen na skali)
Dostrzegam wiele jasnych stron w mojej przyszłości (1)	3,0	3,2
Moje życie w przyszłości będzie przebiegać zgodnie z moimi oczekiwaniami (1)	3,3	3,3
Moja przyszłość zapowiada się dobrze (1)	3,5	3,2
Ocena ogólna	3,4	3,23
Moje stosunki z rodzicami będą w przyszłości... (2)	3,1	3,0
Sytuacja materialna mojej rodziny w przyszłości będzie... (2)	3,5	3,3
Moje stosunki z nauczycielami w przyszłości będą układać się... (2)	3,0	3,2
Moje stosunki z kolegami ze szkoły w przyszłości będą... (2)	3,4	3,6
Moje oceny szkolne będą... (2)	3,0	2,7

1. Skala ocen: 1, 2, 3, 4 (1 – zdecydowanie nie zgadzam się; 2 – częściowo nie zgadzam się; 3 – w większości zgadzam się; 4 – zdecydowanie zgadzam się ze stwierdzeniem)

2. Skala ocen: 1 – bardzo źle; 2 – źle; 3 – dobrze; 4 – bardzo dobrze  
(Różnice między grupami: nieistotne)

Oczekuje, że jej relacje z nauczycielami i sukcesy w nauce będą dobre, podobnie ułożą się stosunki z rodzicami.

Młodzież, która nie sprawia poważniejszych trudności wychowawczych, także prezentuje dość silną pozytywną postawę wobec przyszłości osobistej (ale słabszą niż młodzież trudna). Oczekuje też, że jej życie potoczy się zgodnie z oczekiwaniami.

Wyniki analizy statystycznej pokazują, że postawy wobec przyszłości młodzieży niedostosowanej społecznie nie różnią się istotnie od analogicznych postaw u młodzieży nieprzejawiającej symptomów niedostosowania ( $\chi^2 = 0,420 < \chi^2_{\alpha} = 3,841$ ,  $k = 1$ ,  $\alpha = 0,05$ ).

Całościowa analiza porównawcza pokazuje, że w przypadku młodzieży niedostosowanej społecznie postawy wobec czasu ewoluują od negatywnych (przeszłość), poprzez umiarkowanie negatywne (teraźniejszość), ku bardzo pozytywnym (przyszłość). Natomiast młodzież niesprawiająca poważniejszych trudności wychowawczych bardzo silnie pozytywne postawy

przejawia wobec przeszłości, umiarkowanie pozytywne – wobec teraźniejszości oraz silnie pozytywne – wobec przyszłości. W czasie badania ujawniło się pewne załamanie optymizmu w odniesieniu do oceny teraźniejszości, o przejściowym charakterze. Wyjaśnić je można trudnościami w adaptacji do warunków nowej szkoły (zmiana nauczycieli, wymogów szkolnych, kolegów, budynku, okolicy itp.) i nasilającą się potrzebą samostanowienia zderzającą się z brakiem gotowości rodziców na przyznanie dorastającemu synowi większej autonomii, swobody w wyborze przyjaciół, spędzania czasu wolnego, gospodarowania funduszami itp. Rozwój poznawczy umożliwia też dostrzeżenie rozbieżności pomiędzy dotychczasowym, idealistycznym obrazem własnej osoby i świata, a realnymi, mniej lub bardziej ograniczonymi, możliwościami. Na tym tle może rodzić się (przejściowe) poczucie niezadowolenia rzutujące na bardziej krytyczną ocenę aktualnej sytuacji. Jednak optymizm charakterystyczny dla młodych ludzi przyczynia

się do ukształtowania pozytywnych postaw i oczekiwań związanych z przyszłością.

Optymizm młodzieży niedostosowanej społecznie przejawiany wobec własnej przyszłości na tle jej możliwości potwierdza wyniki innych badań wskazujących na nieprawidłowości w jej obrazie własnej osoby i świata oraz na zawyżoną samoocenę (Skorny, 1982). Koncepcja przyszłej drogi życiowej młodzieży „trudnej” powstaje na podstawie niepełnego, nieprawidłowego rozpoznania możliwości własnych i warunków zewnętrznych, i wskazuje na zaburzenia orientacji w rzeczywistości. W konsekwencji strukturacja i restrukturacja doświadczenia pod wpływem nowych informacji jest, w przypadku tej grupy młodzieży, ograniczona (Tyszkowa, 1996).

## STRUKTURA TREŚCIOWA PERSPEKTYWY PRZYSZŁOŚCI BADANEJ MŁODZIEŻY

Struktura treściowa perspektywy przyszłości okazała się podobna w obu porównywanych grupach. Jednak hierarchie celów i zadań utworzone przez młodzież „trudną” i młodzież niewykazującą problemów w zachowaniu są odmienne (tabela 4).

Dla młodzieży niedostosowanej społecznie najważniejszymi celami życiowymi okazały się:

- uzyskanie statusu wybitnego fachowca;
- zachowanie dobrego stanu zdrowia;
- sympatia kolegów i szacunek ludzki;
- dążenia do założenia własnej rodziny (małżeństwa i prokreacji);

Tabela 4. Hierarchia dążeń młodzieży

Cele i zadania:	Miejsca w hierarchii dążeń	
	Młodzież niedostosowana społecznie	Młodzież niesprawiająca trudności wychowawczych
Zostać wybitnym fachowcem	1	6
Zachować zdrowie	2	1
Zdobyć sympatię kolegów	2	7
Cieszyć się szacunkiem ludzkim	3	7
Podjąć rolę małżeńską	3	4
Podjąć rolę rodzicielską	4	5
Uzyskać komfort materialny	4	9
Zdobyć dobry zawód	5	3
Zdobyć sławę	5	12
Opiekować się rodzicami	6	8
Dobrze bawić się z przyjaciółmi	6	11
Zaangażować się w aktywność społeczno-polityczną	7	12
Czerpać zadowolenie z wypoczynku	8	13
Uzyskać dobre wykształcenie	9	2
Mieć zawsze pracę	10	3
Poszerzać wiedzę i umiejętności	11	10



- komfort materialny;
- sława.

Najmniej ważnymi okazały się:

- odebranie dobrego wykształcenia;
- uzyskanie pracy;
- poszerzanie własnej wiedzy i umiejętności.

Natomiast dla młodzieży, która nie stwarza poważniejszych trudności wychowawczych, najważniejszymi celami są:

- zachowanie dobrego stanu zdrowia;
- odebranie dobrego wykształcenia;
- zdobycie dobrego zawodu;
- uzyskanie pracy;
- założenie własnej rodziny.

Najmniej ważnymi celami okazały się w tym przypadku:

- zdobycie sławy;
- aktywność społeczno-polityczna;
- dobra zabawa z przyjaciółmi.

Analiza porównawcza hierarchii celów i zadań życiowych pokazuje, że aktywność rodzinna (zadania i role małżeńskie i rodzicielskie) jest prawie tak samo ważna dla młodzieży niedostosowanej, jak dla jej rówieśników niesprawiających trudności wychowawczych.

Natomiast oczekiwania dotyczące życia towarzyskiego (sympatia kolegów, zadowolenie z czasu wolnego i wypoczynku, dobra zabawa z przyjaciółmi) plasują się na dużo wyższych pozycjach w perspektywach przyszłości formowanych przez młodzież niedostosowaną społecznie w porównaniu z grupą młodzieży określanej jako „dobrze przystosowana”.

Oczekiwania związane z sukcesem (dobrobyt materialny, sława i status wybitnego fachowca oraz zdobycie szacunku społecznego) plasują się na dużo wyższych pozycjach w perspektywach przyszłości młodzieży niedostosowanej niż w grupie porównawczej.

Podobnie jest w przypadku oczekiwań odnoszących się do sfery odpowiedzialności społecznej (aktywność społeczno-polityczna i podjęcie odpowiedzialności za rodziców). Także one są umieszczone na wyższych miejscach w hierarchii dążeń młodzieży niedostosowanej społecznie.

Natomiast cele i zadania dotyczące edukacji oraz kariery zawodowej (odebrać dobre wy-

kształcenie, zdobyć satysfakcjonujący zawód, mieć pracę oraz poszerzać wiedzę i umiejętności) są umieszczone na wyższych pozycjach w hierarchii oczekiwań wobec przyszłości budowanej przez młodzież niesprawiającą problemów w zachowaniu niż w hierarchii oczekiwań młodzieży „trudnej”.

W powyższym świetle okazało się, że chociaż perspektywy przyszłości młodzieży niedostosowanej społecznie pod względem struktury treściowej nie różnią się od perspektyw formowanych przez młodzież nie stwarzającą trudności wychowawczych, to różnią się sposobem hierarchizacji celów i zadań w nich ujętych (tabela 4).

Hierarchia dążeń utworzona przez młodzież „trudną” wykazuje bardzo niski stopień podobieństwa w stosunku do hierarchii dążeń utworzonej przez młodzież niesprawiającą trudności wychowawczych (*współczynnik podobieństwa do Masa*  $r_{jm} = -0,286$ , p. Brzeziński, 1978).

## WYNIKI BADAŃ NAD STRUKTURĄ TEMPORALNĄ PERSPEKTYW PRZYSZŁOŚCI

Rezultaty badań lokalizacji temporalnej oczekiwań względem przyszłości pokazały, że w przypadku młodzieży niedostosowanej społecznie osadzone są one w przedziale wiekowym między 16. a 30. rokiem życia, a w przypadku grupy młodzieży dobrze przystosowanej społecznie umiejscawiane są pomiędzy 23. a 49. rokiem życia, a zatem nie tylko później, ale i w bardziej rozległej perspektywie czasowej (tabela 5)

Wyniki analizy statystycznej pokazały, że rozmieszczenie temporalne celów i zadań jest istotnie różne w porównywanych grupach młodzieży ( $\chi^2 = 9,720 < \chi^2_{\alpha} = 6,635$ ,  $k = 1$ ,  $\alpha = 0,01$ ).

Młodzież przejawiająca zachowania problemowe oczekuje, że:

- odbierze dobre wykształcenie i zdobędzie dobry zawód;
- uzyska zadowalający poziom materialny;
- podejmie role małżeńskie i rodzicielskie oraz:

Tabela 5. Lokalizacja temporalna dążeń młodzieży

Cele i zadania:	Lokalizacja temporalna w perspektywach przyszłościowych młodzieży niedostosowanej społecznie			Lokalizacja temporalna w perspektywach przyszłościowych młodzieży niesprawiającej trudności wychowawczych		
	Oczekiwany wiek realizacji			Oczekiwany wiek realizacji		
	16–22	23–34	Powyżej 35. r.ż.	16–22	23–34	Powyżej 35. r.ż.
Zostać wybitnym fachowcem	22,2				27,2	
Cieszyć się szacunkiem ludzkim	20,3				25,4	
Podjąć rolę małżeńską	22,2				24,1	
Podjąć rolę rodzicielską		23,2			27	
Uzyskać komfort materialny	21,9				30,5	
Zdobyć dobry zawód	19,8				25	
Zdobyć sławę		23				40,5
Opiekować się rodzicami		30				35,6
Dobrze bawić się z przyjaciółmi		24,2			29,1	
Zaangażować się w aktywność społeczno-polityczną		30,2				48,7
Czerpać zadowolenie z wypoczynku	20,5				28,1	
Uzyskać dobre wykształcenie	19,2				23,6	

- uzyskać status wybitnego fachowca, a także:

- czerpać będzie zadowolenie z czasu wolnego;

– jeszcze w fazie późnej adolescencji (do 23. roku życia).

W większości są to zadania przypisane do wczesnej dorosłości (wybór partnera, prokreacja, start w karierze zawodowej, ustalenie równowagi między pracą a wypoczynkiem), a niektóre z nich są związane ze średnią dorosłością (ustalenie odpowiedniego standardu ekonomicznego, uzyskanie władzy i autorytetu w zawodzie).

Młodzież „trudna” lokuje też niektóre zadania – przypadające według Havighursta (1981) i Newmanów (1984) na średnią dorosłość – już w okresie wczesnej dorosłości. Odnotowana translokacja dotyczy w tym przypadku opieki

nad rodzicami i zaangażowania się w działalność społeczno-polityczną.

W powyższym zestawieniu wyraźnie uwiadcza się przyspieszenie momentu podjęcia i wywiązania się z większości zadań rozwojowych obejmujące wszystkie obszary przyszłego życia, co świadczy o braku realizmu w ocenie siebie i rzeczywistości społecznej.

Młodzież nieujawniająca zachowań problemowych większość zadań lokuje we wczesnej dorosłości, w tym:

- wybór partnera życiowego i start w rolach rodzinnych;
- uzyskanie dobrego wykształcenia i dobrego zawodu;
- rozpoczęcie pracy zawodowej;
- wypracowanie równowagi między pracą a wypoczynkiem;

– co jest zgodne z modelowymi drogami rozwoju człowieka wynikającymi z koncepcji Havighursta (por. Kielar-Turska, 2000).

W średniej dorosłości oczekuje podjęcia zadań związanych z osiągnięciem dorosłej obywatelskiej i społecznej odpowiedzialności, przystosowaniem się do starzejących się rodziców i umacnianiem swej pozycji zawodowej oraz zdobyciem sławy (szacowanej przez tę grupę relatywnie nisko). W myśl przytoczonych koncepcji rozwoju taki sposób rozmieszczenia celów i zadań w perspektywie temporalnej jest zgodny z wzorcami kulturowymi i ma charakter normatywny.

W perspektywach przyszłości młodzieży z grupy porównawczej na okres wczesnej dorosłości przesunięte zostały oczekiwania związane z uzyskaniem satysfakcjonującego statusu materialnego i wysokiej pozycji w zawodzie (status wybitnego fachowca), które kulturowo przypisane są do średniej dorosłości.

W powyższym świetle okazuje się, że także młodzież niesprawiająca trudności wychowawczych przyspiesza moment podjęcia i zrealizowania niektórych zadań i ról dorosłych, ale tendencja ta jest znacznie słabsza niż ujawniona u młodzieży niedostosowanej społecznie.

Upraszczając, lapidarnie można powiedzieć, że młodzież niedostosowana społecznie chce wszystko, chce dużo i szybko, co świadczy o braku realizmu w ocenie rzeczywistości społecznej oraz własnej osoby.

Zebrane dane pokazują także, iż młodzież „trudna” buduje znacznie krótszą perspektywę przyszłości niż młodzież niesprawiająca trudności wychowawczych. W przypadku pierwszej z wymienionych grup punktem granicznym jest 30. rok życia, a w przypadku drugiej grupy – 49. rok życia (średnie).

Porównanie z wynikami innych badań własnych wskazuje na podobieństwo struktury temporalnej perspektyw przyszłości młodzieży w fazie „motyla” (Obuchowska, 1996) ujawniającej symptomy niedostosowania społecznego do perspektyw budowanych przez młodzież znajdującą się w pierwszej fazie dorastania (12.–15. r.ż.) i o niższym poziomie rozwoju operacji umysłowych (operacje konkretne; Liberska, 2004).

## DYSKUSJA

Zarówno u młodzieży niedostosowanej, jak i u dobrze przystosowanej społecznie orientacja prorodzinna jest stosunkowo silna (wskazują na to wysokie miejsca w hierarchii dążeń).

Jednak przyspieszenie podjęcia ról małżeńskich i rodzicielskich ujawnione w perspektywach przyszłościowych młodzieży „trudnej” pozwala przypuszczać, że role rodzinne zostaną podjęte przedwcześnie, bez wystarczającego rozeznania w sposobach i przepisach ich pełnienia, bez przygotowania. Na tej podstawie można przewidywać wystąpienie zakłóceń w funkcjonowaniu przyszłej rodziny, z którymi młody człowiek nie będzie umiał sobie efektywnie poradzić (tzn. w sposób umożliwiający prawidłowe, harmonijne stosunki wewnątrzrodzinne).

Silna koncentracja na oczekiwaniach dotyczących sukcesu życiowego (którego wskaźnikiem są: wysoki status materialny i zawodowy oraz szacunek ludzki (!)) wskazuje na nierealistyczną orientację życiową i nieprawidłową orientację młodzieży „trudnej” w rolach dorosłych – w porównaniu z młodzieżą niewykazującą zaburzeń zachowania (por. Nurmi, Liiceanu, Liberska, 1999; Liberska, 2004).

W zestawieniu ze znacznym przyspieszeniem temporalnym tych oczekiwań – o dwie fazy życia, a mianowicie ze średniej dorosłości do późnej adolescencji – daje to podstawy do wnioskowania o nieuchronności niepowodzeń w realizacji oczekiwań związanych z sukcesem życiowym w odniesieniu do młodzieży ujawniającej zachowania problemowe. Wskazuje też na zaburzoną lub niepełną orientację nie tylko we własnych możliwościach, ale i w aktualnych warunkach społeczno-ekonomicznych, jak też nieprawidłową antycypację warunków przyszłych (wewnętrznych i zewnętrznych). Są to kolejne predyktory dalszej patologizacji rozwoju indywidualnego (obok przyspieszenia aktywności rodzinnej).

Silna koncentracja myślenia o przyszłości zawodowej jest charakterystyczna bardziej dla młodzieży niesprawiającej trudności wychowawczych niż dla młodzieży „trudnej”.

Pozwala to mówić o orientacji realistycznej w obszarze przyszłej aktywności zawodowej kształtującej się u młodzieży dobrze przystosowanej – w odróżnieniu od młodzieży niedostosowanej społecznie. Potwierdzają to dane dotyczące umiejscowienia oczekiwań w początkowym stadium wczesnej dorosłości i sposób strukturacji celów: we wczesnej dorosłości najpierw oczekiwane jest zakończenie edukacji, w następnej kolejności – zdobycie satysfakcjonującego (dobrego) zawodu, a dopiero w średniej dorosłości lokowane jest oczekiwanie dotyczące osiągnięcia wysokiej pozycji w zawodzie. Natomiast w przypadku młodzieży „trudnej” wszystkie te oczekiwania przypadają na późną adolescencję, co jest sprzeczne z zadaniami rozwojowymi tego okresu.

W tym miejscu należy dodać, że według dorastających prezentujących zachowania problemowe przyszłość zaczyna się już za niecałe dwa lata (wynika to z ich odpowiedzi na pytanie o to, kiedy staną się w pełni dorosłymi ludźmi: „gdy ukończę tę budę” (tu: tę szkołę)). Warto przypomnieć, że tą szkołą było gimnazjum. Druga grupa młodzieży wiązała początek dorosłości nie z momentem uzyskania dowodu osobistego czy ukończenia liceum, lecz z czasem zakończeniem studiów lub szkoły policealnej.

Wskaźnikiem uniezależniania się dorastających od dominujących wpływów środowiska rówieśniczego jest stopniowe obniżanie się znaczenia sfery życia towarzyskiego w okresie dorastania: oczekiwania dotyczące miłego spędzania czasu z przyjaciółmi, dobrej zabawy z kolegami oraz ich sympatii ulegają przesunięciu na niższe pozycje w hierarchii dążeń życiowych. Zmiana ta jest interpretowana jako kolejny przejaw przygotowania do wejścia w świat ludzi dorosłych (Seltzer, 1989). W przypadku młodzieży niedostosowanej społecznie oczekiwania te zajmują pozycje w górnej części piramidy dążeń życiowych (2 i 6), a w perspektywach przyszłościowych młodzieży nieujawniającej problemowych zachowań są to pozycje leżące u jej podstawy (10 i 13).

Zbytne przyspieszenie, translokacja zadań i ról z dorosłości w dorastanie może przyczynić się do wypaczenia toru rozwoju indywidualnego i utrudnić (a często uniemożliwić)

prawidłowe ustalenie własnej tożsamości i odnalezienie swego miejsca w świecie społecznym. Przedwczesne podjęcie pewnych zadań czy ról – bez odpowiedniej dojrzałości umysłowej i biologicznej, bez poprawnego ich zrozumienia i przyswojenia – może stanowić o ich zaburzonej, nieprawidłowej realizacji. W konsekwencji jednostka skazuje się na porażkę i ciągłe niezadowolenie z życia oraz ma poczucie krzywdy. A są to warunki sprzyjające wystąpieniu agresji.

Wszelkie cele i zadania, jakie młody człowiek stawia przed sobą, stanowią telecentryczny czynnik jego rozwoju (Tyszkowa, 1990; Obuchowski, 1993). W perspektywach temporalnych dzieci, młodzieży i dorosłych na pierwszy plan wysuwają się te cele, zadania i role, które w najbliższym czasie mają, muszą lub powinny zostać osiągnięte lub podjęte – zgodnie z presją środowiska i zainteresowań oraz potrzeb rozwojowych jednostki. Na drugim planie znajdują się te cele i zadania, które aktualnie dopiero wyłaniają się z – nabierających na sile i znaczeniu – potrzeb rozwojowych i nacisków społecznych.

Zdaniem Szumana (1985) młodzież niedostosowana społecznie żyje bez planu i bez dalszej perspektywy a jej bieżąca aktywność jest motywowana przede wszystkim potrzebą i nawykiem spędzenia dnia na emocjonujących rozrywkach, nie zawsze „godziwych” i nieprzyczyniających się do rozwoju indywidualnego zgodnego z torem akceptowanym w danej kulturze.

Zaprezentowane wyniki badań nad perspektywami temporalnymi młodzieży „trudnej” pokazały, że deklaruje ona chęć podjęcia celów, zadań i ról kulturowo przypisanych do kolejnych okresów życia. Jednak zarówno struktura treściowa, jak i struktura temporalna perspektyw są nierealistyczne. Nie są one adekwatne ani w stosunku do aktualnych warunków osobistych i warunków zewnętrznych, ani w stosunku do warunków przyszłych. Wykazują bardzo niski stopień strukturacji: cele nie tworzą powiązanych struktur, mniej lub bardziej rozbudowanych ciągów przyczynowo-skutkowych. Ich organizacja zasadza się jedynie na następstwie czasowym podstawowych celów

zyciowych. Najczęściej obejmuje pojedyncze cele i zadania bez podania środków i sposobów ich osiągnięcia. W niektórych przypadkach były to ciągi złożone z dwóch elementów, rzadko trzech (np.: „jak spotkam fajną dziewczynę [tu: d...], to pobierzemy się” [tu: hajtniemy]; albo: „jak laska będzie w ciąży i będzie mi się podobać, to ożenię się z nią”). Tworzy to obraz celów luźno rozrzuconych w krótkim horyzoncie czasowym. Całościowa charakterystyka perspektywy przyszłości młodzieży niedostosowanej społecznie dostarcza podstaw do niekorzystnych rokowań co do sukcesu w realizacji projektowanej drogi życiowej.

W literaturze przedmiotu taka charakterystyka perspektyw przyszłości odpowiada motywacji bliskiej (por. Obuchowska, 1996) i osobowości niedojrzałej (por. Obuchowski, 1993). Cechuje się ona koncentracją na „tu i teraz” i oczekiwaniem natychmiastowej gratyfikacji. Niezdolność do odroczenia w czasie momentu spełnienia ważnych dla podmiotu celów jest jednym z czynników wpływających na formowanie krótkiej i zągęszczonej perspektywy temporalnej. Jej konstrukcja ujawnia uproszczenia i niedostatki. Wynikają one z ograniczonej zdolności do myślenia perspektywicznego, niezbędnego dla zbudowania rozległych i złożonych koncepcji własnej przyszłości. Myślenie perspektywiczne, umiejętność planowania i przewidywania wielu wersji relacji przyczynowo-skutkowych, wielu – częściowo wymiennych – dróg dojścia do upragnionego celu, plastycznych związków „cel-sposób-środki-wynik”, które uwzględniają możliwe modyfikacje warunków zewnętrznych, kształtuje się w okresie dorastania, w jego drugiej fazie (Obuchowska, 1996). Jest to okres życia, na który przypada rozwój operacji formalnych – niezbędnych, zdaniem J. Piageta (1970), dla tworzenia perspektywicznych projektów przyszłości osobistej. Dzięki rozwojowi poznawczemu projekty te odzwierciedlają coraz trafniej warunki wewnętrzne i zewnętrzne, a to gwarantuje: po pierwsze – konstruowanie realistycznych perspektyw przyszłości, a po drugie – sukces w ich realizacji. Percypowana przez dorastającą jednostkę subiektywna totipo-

tencjalność własna i świata zostaje urealniona i ukonkretniona (w sensie dopracowania, uszczegółowienia), co znajduje swój wyraz w określonym projekcie przyszłości własnej, którego zrealizowanie będzie możliwe dzięki działaniu zasady równoważenia.

Wśród istotnych czynników wpływających na rozwój myślenia perspektywicznego jest poziom edukacji oraz koncepcja jednostki ludzkiej, życia i świata ceniona w najbliższym otoczeniu młodego człowieka (por. Zazzo, 1972; Baran, 1985; Hurrelmann, 1994; Czerwińska-Jasiewicz, 2005). Zdaniem specjalistów istotne jest też oddziaływanie warunków bytowych, w jakich znajduje się dorastająca jednostka (Obuchowska, 1996). W niedostatku, zagrożeniu bezrobociem, bezdomnością wzrasta prawdopodobieństwo ukształtowania krótkiej, ubogiej treściowo perspektywy temporalnej, dodatkowo cechującej się uproszczoną organizacją. Steruje ona aktywnością typu „tu i teraz”.

Taką charakterystykę perspektywy przyszłości uzyskano w przypadku badanej młodzieży określonej tu mianem „trudnej”.

Nastawienie typu „wszystko – dużo – natychmiast” wiąże się z zachowaniami hedonistycznymi i agresywnymi (Obuchowska, 1996). Wskazuje też na brak odpowiedzialności, powściągu i poznawczej kontroli emocji (por. Tyszkowa, 1986).

Szczególnie istotnym zadaniem stojącym przed rodzicami i wychowawcami jest takie oddziaływanie na dorastających, aby byli w stanie określić swe możliwości, wskazać osobiste cele i ukształtować realistyczne perspektywy rozwoju w przyszłości (por. Szuman, 1985, Skorny, 1981). Tworząc warunki sprzyjające zbieraniu przez dorastającego informacji o sobie i świecie, dostarczamy podstaw do zbudowania koncepcji własnej osoby i własnej drogi życiowej w sposób adekwatny do potencjału rozwojowego jednostki i możliwości tkwiących w warunkach życiowych – obecnych i przyszłych. Tym samym powstaje szansa na efektywne radzenie sobie przez młodego człowieka wkraczającego w dorosłość z zadaniami rozwojowymi z nią związanymi w sposób aprobowany w danej kulturze.

## PODSUMOWANIE I WNIOSKI KOŃCOWE

Sformułowano następujące wnioski końcowe:

1. Wyniki badań dotyczące postaw wobec przyszłości i analiza treściowa struktury perspektyw przyszłości wskazują na orientację przyszłościową młodzieży niedostosowanej społecznie, jak i młodzieży niewykazującej objawów niedostosowania.
2. Zmiany rozwojowe w okresie dorastania implikują bardziej realistyczną percepcję i ocenę własnej osoby i świata oraz kierunku i zakresu ich przekształceń w czasie. Stąd mniejszy optymizm wobec teraźniejszości i przyszłości niż wobec przeszłości przejawiany przez młodzież, której rozwój przebiega w sposób niezakłócony, czyli nieprzejawiającą zachowań problemowych.
3. Poziom optymizmu wobec przyszłości ujawniany przez młodzież niedostosowaną jest zbliżony do poziomu cechującego młodzież w I fazie dorastania (Liberska, 1993). Wskazuje on na nierealistyczną ocenę własnych możliwości i świata zewnętrznego wynikającą z zakłóceń w rozwoju poznawczym i/lub uruchomienie mechanizmów obronnych blokujących dopływ informacji o własnym funkcjonowaniu z zewnątrz lub zaburzających ich ocenę. Może to prowadzić do pogłębiającego się oderwania od rzeczywistości, dezorientacji w ocenie siebie i świata. A to z kolei może prowadzić do wzmocnienia izolacji społecznej, niemożności zrozumienia, i tym bardziej kontroli własnego postępowania.
4. Antycypacja przebiegu zdarzeń przyszłych ma, w przypadku młodzieży niedostosowanej społecznie, charakter zawężony, ograniczony – najprawdopodobniej do określonej niszy ekologicznej. Podstawowe cele i zadania rozwojowe mogą zostać zrealizowane jedynie w sposób uproszczony (umowny, „symboliczny”). Prawdopodobne jest, iż zostaną tylko podjęte, lecz nie będą rozwiązane – a jeśli tak, to w sposób akceptowany w danym środowisku, zgodnie z normami i przepisami ról w nim obowiązującymi.

## LITERATURA

- Baran B. (1985), Wyobrażenia o własnej przyszłości dzieci wychowywanych poza rodziną [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, 203–228. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brzeziński J. (1978), *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1997), *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (Uwarunkowania psychospołeczne)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2005), *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje własnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Furmańska E. (2002), Psychoprofilaktyka zagrożeń rozwoju w wieku wczesnoszkolnym i w okresie dorastania – strategie perswazji pierwotnej i wtórnej. *Psychologia Rozwojowa*, 7, 1, 77–83.
- Giddens A. (2006), *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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*, 69–112. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Hołyst B. (2001), Motywacja zachowań agresywnych u sprawców przestępstw [w:] M. Binczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*, 269–288. Warszawa–Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Hurrelmann K. (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Inhelder B., Piaget J. (1970), *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar-Turska M. (2000), Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, 285–332. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Liberska H. (1993), *Adolescents future expectations and their intellectual functioning*. Poster presented at VIth European Conference on Developmental Psychology, Bonn, Niemcy, sierpień–wrzesień 1993.
- Liberska H. (2004), *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Liberska H., Matuszewska M. (2001), Wybrane czynniki i mechanizmy powstawania agresji w rodzinie [w:] M. Binczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*, 80–89. Warszawa–Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Nurmi J.E. (1991), How adolescents see their future? A review of the development of future-orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1–59.
- Nurmi J.E. (1997), Self-definition and mental health during adolescence and young adulthood [in:] Schulenberg J., Maggs J.L., Hurrelmann K. (1997) (eds), *Health risk and developmental transitions during adolescence*, 395–419. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nurmi J.E., Liiceanu A., Liberska H. (1999), Future-oriented interests [in:] F.A. Alsaker, A. Flammer (eds), *The Adolescent Experience. European and American Adolescents in the 1990s*, 85–98. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nuttin J. (1985), *Future time perspective and motivation*. Leuven: Leuven University Press.
- Obuchowska I. (1996), *Drogi dorastania*. Warszawa: WSiP.
- Obuchowska I. (2000), Adolescencja [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, 163–201. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleszkowicz A. (2006), *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Ostrowska K. (1981), *Osobowość przestępcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Płopa M. (2002), Zdrowie człowieka z perspektywy teorii przywiązania. *Psychologia Rozwojowa*, 7, 1, 31–43.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1994), *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Radochoński M. (2006), Wykład przedstawiony podczas XV OKPR, Ustroń, 22–25 czerwiec 2006.
- Schulenberg J., Maggs J.L., Hurrelmann K. (1997) (eds), *Health risk and developmental transitions during adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szuman S. (1985), Perspektywy, ideały i plany życiowe wychowanków [w:] S. Szuman, *Podstawy rozwoju i wychowania w ontogenezie. Dzieła wybrane*, t. 2, 83–98. Warszawa: WSiP.
- Seltzer V.C. (1989), *The psychosocial worlds of the adolescent, public and private*. Wiley Series in Personality Processes, Irwing B. Weiner.
- Skorny Z. (1980), *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Skorny Z. (1982), Proces socjalizacji dzieci i młodzieży. Warszawa: WSiP.
- Tremblay R. (2000), *The development of physical aggression from early childhood to adolescence*. Wykład wygłoszony podczas VIIth Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence, Jena, Germany, 31.05.–4. 06. 2000.
- Turner J. S., Helis D.B. (1996), *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.
- Tyszkowa, M. (1980), Percepcja sytuacji a zmiany rozwojowe w strukturze „ja” [w:] Z. Ratajczak (red.), *Psychologia w służbie człowieka*, 14–19. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa M. (1986), *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa M. (1990), *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M. (1996), Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 189–221. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zazzo B. (1972), *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.