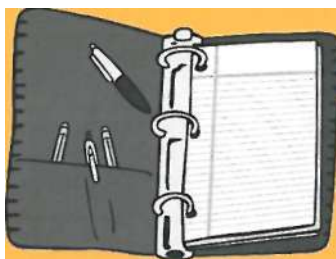


Magdalena Piorunek

# Projektowanie przyszłości edukacyjno- -zawodowej w okresie adolescencji



WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

PROJEKTOWANIE PRZYSZŁOŚCI  
EDUKACYJNO-ZAWODOWEJ  
W OKRESIE ADOLESCENCJI

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 118

MAGDALENA PIORUNEK

PROJEKTOWANIE PRZYSZŁOŚCI  
EDUKACYJNO-ZAWODOWEJ  
W OKRESIE ADOLESCENCJI



POZNAŃ 2004

ABSTRACT. Piorunek Magdalena, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji* [Projecting educational and professional future during adolescence]. Poznań 2004. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (Adam Mickiewicz University Press). Pp. 267. Seria Psychologia i Pedagogika nr 118. ISBN 83-232-1365-8. ISSN 0083-4254. Text in Polish with a summary in English.

This book is a theoretical and empirical study and shows the specificity of the process of making choices of the paths of education and of decision-making of future careers in the perspective of adolescence. The context of these problems is a survey of young people's orientations concerning their future lives during the period of social and economic transformations, indicating their attitude to education and work and the selected themes of the theory of projecting educational and professional future which is widespread in the European and American literature of the subject. An empirical reflection of the problems discussed by the author can be found in a report from longitudinal and transverse studies of young people during the thresholds in the educational system, which was realised using quantitative and qualitative research techniques. The result of these verifications are conclusions for biographic counselling, which in traditional terminology is called the vocational counselling.

Magdalena Piorunek, Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań - Poland.

Recenzent: *prof. dr hab. Mirosław Szymański*

© Copyright by Magdalena Piorunek 2004

Projekt okładki: *Ewa Wąsowska*

Redaktor: *Elżbieta Kostecka*

Redaktor techniczny: *Dorota Borowiak*

Korektor: *Katarzyna Szach*

ISBN 83-232-1365-8  
ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
UL. F. NOWOWIEJSKIEGO 55, 61-734 POZNAŃ, TEL. (061)829 39 85, FAX (061) 829 39 80  
<http://main.amu.edu.pl/~press> e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Wydanie I. Nakład 420+80 egz. Ark. wyd. 19,0. Ark. druk. 16,75. Papier offset., kl. III, 80 g, 70 x 100.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

# Spis treści

Wprowadzenie.....	7
<b>I. Młodzież wobec przyszłości - dyferencjacja, pluralizm, indywidualizacja ....</b>	<b>13</b>
1. Orientacje życiowe młodzieży w świetle badań empirycznych.....	13
2. Wykształcenie i praca zawodowa w orientacjach życiowych młodzieży. ....	27
3. Orientacje edukacyjne i zawodowe młodzieży - eksplikacje i zastosowania empiryczne.....	31
<b>II. Teorie projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej.....</b>	<b>35</b>
1. Główne nurty teoretyczne w zakresie projektowania przyszłości.....	35
2. Teoria projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej Hodkinsona. ....	39
2.1. Podmiotowe ramy procesu projektowania edukacyjno-zawodowego. ....	47
2.2. Społeczne konteksty projektowania edukacyjno-zawodowego.....	52
2.3. Biograficzny kontekst projektowania przyszłości - diachronia dzieciństwa i adolescencji.....	59
<b>III. Przyszłość edukacyjno-zawodowa w indywidualnych poszukiwaniach etapu adolescencji - badania podłużne.....</b>	<b>69</b>
1. Podejścia badawcze w problematyce projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej.....	69
2. Założenia badań własnych.....	72
3. Studium przypadku jako egzemplifikacja podłużnego modelu badań. ....	79
4. Adolescencyjne strategie projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej ....	90
5. Wnioski z analizy przypadków w przekroju.....	115
<b>IV. Projektowanie edukacyjno-zawodowe w okresie adolescencji - badania poprzeczne.....</b>	<b>126</b>
1. Metodologiczne podstawy programu badawczego.....	126
2. Projektowanie edukacyjno-zawodowej przyszłości we wczesnej adolescencji. . . .	131
2.1. Drogi edukacyjno-zawodowe wybierane przez młodzież.....	131

2.2. Podmiotowy kontekst dokonywanych wyborów.....	144
2.3. Style projektowania edukacyjno-zawodowego.....	152
2.4. Sytuacja decyzyjna na progu edukacyjnym.....	159
3. Projektowanie edukacyjno-zawodowej przyszłości w późnej adolescencji.....	172
3.1. Charakterystyka badanej młodzieży trzech torów kształcenia ponad- podstawowego.....	173
3.2. Drogi edukacyjno-zawodowe wybierane przez młodzież.....	178
3.3. Podmiotowy kontekst dokonywanych wyborów.....	193
3.4. Style projektowania edukacyjno-zawodowego.....	198
3.5. Sytuacja decyzyjna na progu edukacyjnym.....	204
4. Projektowanie edukacyjno-zawodowe w perspektywie adolescencji.....	<b>219</b>
<b>V. Poradnictwo biograficzne jako wyzwanie edukacyjne.....</b>	<b>229</b>
Aneks.....	239
Bibliografia.....	251
Projecting educational and professional future during adolescence (Summary).....	265

# Wprowadzenie

Projektowanie i konstruowanie planów na bliższą czy dalszą przyszłość niezmiennie towarzyszą ludzkiej egzystencji. Dotyczą one niemal wszystkich wymiarów biograficznych - od spraw powszednich po sprawy wielkie i odległe. W toku przeżywania kolejnych epizodów życia zmienia się perspektywa temporalna i odczucie czasowych dystansów do tego, co przeszłe, aktualne i odłożone na przyszłość. W dzisiejszej szybko zmieniającej się rzeczywistości, w świecie stale nabierającym tempa po przełomie systemowym początku lat dziewięćdziesiątych poprzedniego stulecia nie sprawdzają się ugruntowane wcześniej strategie radzenia sobie z własnym życiem. Wobec innych wyzwań dotyczących zmagania się z kształtowaniem własnej drogi biograficznej postawiona została też młodzież, która decyzje *co dalej z własnym życiem* podejmuje w warunkach dynamicznych przemian rynkowych, w ramach ugruntowującego się systemu demokratycznego, w obliczu wielości nieprzewidywalnych, dysonansowych, ekspansywnych marketingowo ofert edukacji i pracy w perspektywie zdążającego do Unii Europejskiej, stale przeobrażającego się kraju.

Jak radzi sobie młodzież w poszukiwaniu kolejnych życiowych dróg, jak **projektuje kolejne etapy swej edukacyjnej i zawodowej przyszłości**, zanim definitywnie przejmie odpowiedzialność za sferę funkcjonowania zawodowego, właściwą, przynajmniej z definicji, ludziom dojrzałym?

Czy młodzież projektuje swoje przyszłe życie zawodowe, czy ten istotny rys biografii społecznej jest w ogóle w świadomości adolescenta odnotowywany? Wreszcie, ku czemu zmierza młodzież w sferze edukacyjno-zawodowej, jaką edukację preferuje, w jakich segmentach rynku wizualizuje swą przyszłą pracę zawodową? Jak podejmuje te wszystkie tak istotne (może tylko w kategoriach retrospektywnych) decyzje wpływające na kształt przyszłych zawodowych biografii? Czy może raczej w ramach właściwego dla etapu dojrzewania moratorium odpowiedzialności skłaniałaby się ku głębszej wszak refleksji Paula Coelha o tym, że *życie to coś, co się nam przydarza, gdy jesteśmy zajęci planowaniem życia?*

Te pytania o młodzież na kolejnych progach edukacyjnych, przed wejściem na rynek pracy, poza implikacjami czysto poznawczymi mają i swoje cele praktyczne. Te zaś odwołują się do prób wsparcia młodego człowieka w tych kluczowych zadaniach adolescencyjnego poszukiwania tożsamości. Rozwijające się w nowych warunkach systemowych orientacje w zakresie poradnictwa (szerzej - poradoznawstwa) czynią podmiotami swych odniesień także terażniejszą młodzież, ku niej przynajmniej potencjalnie (bowiem praktyka pozostawia tu wiele do życzenia) adresując swoje działania. Wczesna interwencja i wsparcie młodzieży w podejmowaniu świadomych, autonomicznych decyzji o swoim życiu mogą wszak zapobiec wielu porażkom i uchronić przed skutkami przykrych rozczarowań, będących często konsekwencjami metody prób i błędów przeniesionej na grunt kształtowania biografii zawodowych.

Obserwacja zmian w sferze życia zawodowego ogromnych rzesz ludzi, dokonująca się pod wpływem transformacji ostatnich lat, skłania ku przeświadczeniu, że mamy do czynienia i w naszym kraju z czymś na kształt zawodowego trzęsienia ziemi (Watts, 1997), po którym nie zawsze potrafimy się odnaleźć, po którym dla wielu życie odwróciło się o 180°, diametralnie zmieniło się postrzeganie sfery zawodowej, wielu zmieniło pracę lub zostało jej pozbawionych. W tym wszystkim musi się odnaleźć młody człowiek, który pokonując kolejne szczeble edukacyjne nieuchronnie przybliży się do podejmowania decyzji wpływających na jego życie. Zanurzony w terażniejszości, pracuje na swoją przyszłość kierunkowany przez wewnętrzną refleksję lub sterowany impulsami zewnętrznymi czy naciskami otoczenia. Czy jest mu potrzebne wsparcie, zanim podejmie decyzję o biegu własnego życia zawodowego (ale i pośrednio o całym „stylu” swego przyszłego funkcjonowania), czy jest ono niezbędne w skali jednostkowej, a może także społecznej?

Wszystkie te pytania i wątpliwości, które zostały powyżej przywołane, nie zrodziły się nagle. Są raczej efektem moich przyczynków badawczych czy poszukiwań teoretycznych czynionych dość konsekwentnie od drugiej połowy lat osiemdziesiątych (z tą problematyką związana była już moja praca magisterska i pośrednio - dysertacja doktorska) w środowisku naukowym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Wpisują się także w szereg dyskursów toczonych w Polsce w obrębie socjologii edukacji, psychologii i pedagogiki pracy wokół szeroko pojętych, weryfikowanych empirycznie problemów młodzieży czy poradnictwa i poradoznawstwa. Nie sposób przywołać wszystkich przedstawicieli tych dyscyplin, stąd też przytoczona tu lista z pewnością może zostać uzupełniona o wielu znaczących autorów. Dość wspomnieć takie nazwiska, jak Bańka (1989, 1992a, 1992b), Borowicz (1980, 2000), Czerwińska-Jasiewicz (1991, 1997, 2001), Hejnicka-Bezwińska (1997), Kargulo-



wa (1986, 1995, 1996a, 1996b, 2001), Kwiatkowski (2000, 2001a, 2001b, red. 2001), Kwieciński (1980, 1987, 1990, 1995, 2000, 2002a, 2002b), Nowacki (2001), Rachalska (1980, 1999), Szymański (1988, 1996, 1998, 2000), Wojtasik (1990, 1993a, 1993b, 1997, 2001), Zielińska (1985, 1989a, 1989b, 1990a, 1990b, 1991, 1994).

W proponowanej rozprawie wykorzystuję także wybrane wyniki badań zrealizowanych przeze mnie w ramach otrzymanego w 2001 roku grantu KBN na finansowanie projektu badawczego pt. „Orientacje biograficzne młodych okresu transformacji” (nr projektu 5 H01P 039 20).

W przedkładanym tekście staram się spoglądać na młodzież w procesie projektowania swej edukacyjno-zawodowej przyszłości w dwojaki sposób. Zauważam konkretnego młodego człowieka z jego problemami w toku biograficznych poszukiwań, podpierając się weryfikacjami opartymi na **procedurze badań longitudinalnych**. W ramach tego zamysłu badawczego towarzyszyłam młodym ludziom od późnego dzieciństwa (od około 10. roku życia) po późną adolescencję (18-20 lat), koncentrując się zwłaszcza na **etapach kolejno pojawiających się progów edukacyjnych** stanowiących naturalne cezury czasowe dla podejmowania konkretnych decyzji o dalszej drodze edukacyjnej i zawodowej. To idiograficzne podejście badawcze wymagało zastosowania zróżnicowanych technik badawczych, z przewagą technik jakościowych o dość wysokim wszak stopniu instrumentacji. Z drugiej jednak strony - zamierzałam spojrzeć na pewne trendy charakterystyczne dla większej grupy młodzieży postawionej wobec tożsamościowych samookreśleń etapu dorastania (paradygmat normatywny). Podjęłam więc także **badania oparte na procedurze weryfikacji poprzecznych i metodzie sondażu diagnostycznego**, którego adresatem były szersze grupy adolescentów skoncentrowanych wokół kolejnych progów edukacyjnych na etapie wczesnej i późnej adolescencji. Ich celem było rozpoznanie problemu projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej na etapie dorastania, nie zaś sporządzenie raportu o stanie populacji polskiej młodzieży. To dwojokie podejście badawcze stanowiące swego rodzaju kombinację poszukiwań i metod jakościowo-ilościowych ułatwia szerszy, wieloaspektowy wgląd w zaprezentowaną problematykę badawczą i choć w części rekompensuje tradycyjne niedomogi tych podejmowanych w izolacji sposobów analizowania rzeczywistości społecznej.

W tekście Malewskiego (1995) znalazło się przytoczone za Reichardtem i Cookiem stanowisko, zgodnie z którym nie ma powodu dychotomizowania metod badawczych i dokonywania wyborów wedle tradycyjnych stanowisk paradygmatycznych. Zdaniem Milesa i Hubermana spór ilościowo-jakościowy jest w gruncie rzeczy jałowy, a badania jakościowe i ilościowe są „nierozzerwalnie splecione” nie tylko na poziomie zbiorów

danych, lecz także na poziomie projektowania badań i analizy danych. Jeśli chcemy zrozumieć świat, potrzebujemy zarówno liczb, jak i słów (Miles, Huberman, 2000, s. 42-43). Również w *Socjologicznych teoriach młodości* Griesego (1996) znalazł się postulat dotyczący preferowania w studiach nad młodzieżą łącznego stosowania metod ilościowych i jakościowych oraz skoncentrowania się na porównawczej analizie przypadków. Stąd łączenie stanowisk badawczych w niniejszym opracowaniu wydało się interesujące poznawczo i metodologicznie uzasadnione.

Niniejszy tekst składa się z kilku warstw opisu i analizy problematyki młodzieńczego projektowania kariery zawodowej, stanowiących niejako kolejne odsłony czynionych poszukiwań badawczych i refleksji teoretycznych.

W pierwszej części starałam się przybliżyć orientacje życiowe polskiej młodzieży w dynamicznym ujęciu perspektywy ostatnich kilkunastu lat, na przestrzeni których z czasu dopełniającego się kryzysu przeszliśmy w kraju przez etap przełomu i kontynuacji ustrojowych transformacji. Elementem tych życiowych orientacji są odzwierciedlenia siebie i otaczającej rzeczywistości w toku edukacji i pracy, tj. orientacje edukacyjne i zawodowe ujawniające się poprzez rzeczywiste i/lub projektowane działania. Tło tego obrazu będącego wynikiem empirycznych weryfikacji wielu polskich badaczy wzbogaci empiryczne poszukiwania autorskie zawarte w dalszych partiach tekstu.

W drugiej zaś części koncentruję uwagę na teoriach projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej i specyfice tego procesu wynikającej z dokonujących się przemian społecznych.

Kolejna część skupia się wokół indywidualnych poszukiwań projektowych w sferze edukacyjno-zawodowej stanowiących egzemplifikację wcześniejszych rozważań teoretycznych. Sygnalizują tę problematykę rozważania metodologiczne skoncentrowane głównie wokół -procedury badań longitudinalnych, czego wyrazem namacalnym będzie studium przypadku konkretnego adolescenta oraz partie tekstu poświęcone strategiom projektowania przyszłości stosownym w określonych przypadkach, a także ich poprzecznej analizie.

Następna część rozważań dotyczących młodzieży projektującej kolejne etapy swej edukacyjno-zawodowej kariery jest już wynikiem weryfikacji wykorzystujących poprzeczną strategię badawczą o konotacjach głównie ilościowych. Najpierw rozważano sytuację młodzieży na etapie wczesnej adolescencji (około 15. roku życia), kiedy na pierwszym progu edukacyjnym następuje zasadnicze rozwidlenie dróg kształcenia, by przejść do etapu późnej adolescencji (18-20 lat), na którym absolwenci trzech typów szkół - liceów ogólnokształcących, średnich szkół zawodowych i zasadniczych szkół zawodowych - podejmują postanowienia ukie-

runkowujące ich przyszłe zawodowe kariery, a perspektywa ich wejścia na rynek pracy przybliży się nieustannie. Te rozważania zostaną zwieńczone próbą pokazania procesu projektowania edukacyjno-zawodowego w perspektywie całej adolescencji, by ostatecznie przejść w końcowej części ku praktycznym wskazaniom adresowanym do grona profesjonalistów zainteresowanych wspieraniem przygotowania młodzieży do autonomicznego kreowania swej drogi zawodowej.

Na zakończenie powyższego wprowadzenia pragnę gorąco podziękować wszystkim - nauczycielom i przewodnikom po meandrach nauk społecznych, współpracownikom naukowym i praktykom edukacji, którzy swoją życzliwością, zainteresowaniem oraz merytoryczną i organizacyjną pomocą przyczynili się do nadania ostatecznego kształtu niniejszej rozprawie.

Wdzięczna jestem zespołowi współpracowników z Zakładu Podstaw Wychowania i Opieki Wydziału Studiów Edukacyjnych z jego wieloletnim kierownikiem - prof. drem hab. Heliodorem Muszyńskim i obecnym - prof. dr hab. Ewą Muszyńską.

Wśród tych osób wyjątkowe znaczenie na drodze mojego rozwoju naukowego miała inspirująca obecność dr Krystyny Zielińskiej, której zawdzięczam zainteresowanie problematyką biografii zawodowej człowieka.

Szczególne słowa podziękowania kieruję w tym miejscu także do prof. dra hab. Zbyszka Melosika i prof. dra hab. Aleksandra Zandeckiego, których wsparcie i pomoc były dla mnie bardzo ważne w toku moich prac badawczych i studiów teoretycznych nad funkcjonowaniem współczesnej młodzieży.

Wyrazy wdzięczności składam także autorowi recenzji wydawniczej prof. drowi hab. Mirosławowi Szymańskiemu za ciepłe słowa poparcia dla kierunku moich poszukiwań naukowych oraz wnikliwe wskazówki do pracy i uwagi redakcyjne, które pomogły mi w ostatecznym opracowaniu tekstu tej książki.

# I

## Młodzież wobec przyszłości - dyferencjacja, pluralizm, indywidualizacja

### 1. Orientacje życiowe młodzieży w świetle badań empirycznych

Podjmując próby horyzontalnej charakterystyki określonych grup ludzkich, bierze się z reguły pod uwagę pewne możliwie szerokie i wieloaspektowe kategorie opisu. Ich ogólność dająca stosunkowo dobre wyobrażenie o trendach charakterystycznych, np. dla danej kategorii wieku badanych, uniemożliwia wszakże koncentrację na detalicznych aspektach realnego funkcjonowania tych zbiorowości. Zdając sobie jednak sprawę z tych ograniczeń, proponuję do zgeneralizowanego typologicznego opisu współczesnej młodzieży wykorzystać kategorię **orientacji życiowych**. Jest ona różnie definiowana przez posługujących się nią teoretyków i badaczy.

Zdaniem Gerstmann (1987) największą rolę w działaniu i działalności człowieka, które współpowiązane i uzależnione decydują o biegu jego życia, ma **orientacja**. Składają się na nią orientacja człowieka w świecie fizycznym, definiowana za Błachowskim jako dyspozycja pierwotna uformowana w wyniku ewolucji, oraz przywołana przez Pawłowa orientacja w sobie (Gerstmann, 1987, s. 73). Generalnie orientacja jest według Gerstmann specyficzną postacią wiedzy o świecie rzeczywistym i o człowieku pochodzącej z dwóch źródeł, tj. intencjonalnie nabywanej w toku edukacji oraz czerpanej z osobistego i społecznego doświadczenia w codziennej praktyce życiowej: „Orientacja, gdy się wytwarza i utrwała na pewien okres, zmienia też -jakby zwrotnie jednostkę i jej działalność, sposób postępowania i bieg życia. Orientacja w otoczeniu i w sobie jest warunkiem poprawnie organizowanego biegu życia człowieka” (Gerst-

mann, 1987, s. 79). Wyróżnia on pięć rodzajów orientacji: ogólną, typologiczno-sytuacyjną, sytuacyjną, projektującą oraz orientację post factum.

**Orientacja życiowa** zaliczana do orientacji globalnych jest:

- syntezą odzwierciedleń otoczenia i samego siebie, dokonywanych przez odzwierciedlający podmiot (Gerstmann, 1987),

- zgeneralizowaną tendencją do postrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość społeczną (Ziółkowski, 1990 - używa określenia orientacja indywidualna),

- charakterystycznym dla jednostki czy grupy nastawieniem do poszczególnych dziedzin życia i własnego „ja”, wyrażającym się w różnym nasileniu i odmianach deklarowanej lub/i rzeczywistej aktywności (Gańczarczyk, 1994),

- preferowaną przestrzenią życia jednostki, której wizja i zwerbalizowanie zależy od odniesień aksjologicznych, epistemologicznych i ontologicznych (Olszak-Krzyżanowska, 1994),

- względnie stałym i spójnym wewnątrznie zespołem poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki (Cudowska, 1997),

- układem celów życiowych i środków ich realizacji (subiektywnym elementem „sposobu życia” warunkowanym obiektywnie - Hejnicka-Bezwińska, 1997), konstruktem teoretycznym zbliżonym do psychologicznego pojęcia postawy, dającym jednakże większą mobilność empiryczną (umożliwia wyjaśnianie zachowania na różnym poziomie ogólności w kategoriach dynamicznych).

Powyższe rozważania upoważniają mnie więc do potraktowania **orientacji życiowych jako dynamicznego odzwierciedlenia siebie i otaczającej rzeczywistości, dokonywanego przez pryzmat określonych celów i wartości życiowych, realizowanych poprzez rzeczywiste i/lub projektowane działania**. Orientacja życiowa będąca konstruktem teoretycznym jest nieweryfikowalna empirycznie w sposób bezpośredni, stąd wnioski z przeprowadzanych badań są w dużej mierze uzależnione od charakteru prowadzonych weryfikacji empirycznych, doboru metod, technik, problemów szczegółowych zmiennych i wskaźników badawczych. Z tych też względów nie roszczę sobie pretensji do dokonania systematycznej rekonstrukcji stanu polskich badań socjologicznych nad orientacjami życiowymi młodzieży, nie to jest zresztą celem niniejszego opracowania. Stanowi ono raczej swobodną próbę spojrzenia na pewne trendy dotyczące funkcjonowania młodzieży pojawiające się w badaniach ostatnich kilkunastu lat dynamicznych przemian makrostrukturalnych dokonujących się w kraju. W pełni zdaję sobie sprawę z dalekiego od kompletności mozaikowego charakteru opracowania, którego wyników w dodatku nie można zbyt pochopnie uogólniać z powodu niereprezentacji

tywności wielu prób badawczych poddanych weryfikacjom. Idzie jednak przede wszystkim o wprowadzenie czytelnika w szeroko pojętą problematykę pedagogicznych badań orientacji życiowych młodzieży, ponieważ z niej właśnie wyprowadzane będą kategorie szczegółowe wykorzystywane w badaniach autorskich będących przedmiotem dalszych rozważań. Ponadto możliwie szerokie tło przemian dokonujących się w nastawieniach młodzieży wobec różnych obszarów życia, nawet jeśli ma zaledwie postać kolażu, stanowi przyczynek do dalszych rozważań o adolescentach projektujących bieg swojego życia edukacyjnego i zawodowego.

Z reguły zakłada się, że podobieństwo przeżytych wydarzeń i kumulacja zbliżonych doświadczeń biograficznych w określonych ramach temporalnych wywołuje u jednostek określone nastawienia ewaluatywne wobec otaczającej rzeczywistości i własnego w niej miejsca. Pewne podobieństwo losów jednostek ze zbliżonym potencjałem rozwojowym (tożsama kategoria wieku) w określonych warunkach socjalizacyjnych tworzonych w pewnych socjokulturowych ramach pozwala zdaniem wielu badaczy mówić o pokoleniu młodzieży (Gańczarczyk, 1994), pokoleniu, które można pod tym wspólnym mianem badać i opisywać. Młodzież w znaczeniu socjologicznym nie jest przecież fenomenem jedynie biologicznym, który wiąże się przyczynowo wyłącznie z antropogenicznym wyposażeniem człowieka. Stanowi ona raczej produkt rozwoju kulturowo-społecznego (Griese, 1996). Świadomość odrębności pokoleniowej, zakotwiczenie w „młodości” (*jako* specyficznej fazy życia) stanowią podstawę określania społecznej tożsamości młodzieży. Autoportret pokolenia zawierający z reguły dużą dozę półprawd, nacechowany myśleniem mitologiczno-stereotypicznym wyznacza ramy tożsamościowe, oddziałuje także na realne funkcjonowanie młodzieży (por. Świda-Zięba, 2000, s. 49). „Pokolenie transformacji”, zdaniem niektórych, pozbawione jest jednak owej świadomości własnej odrębności pokoleniowej, co pod znakiem zapytania stawia mówienie o terażniejszym pokoleniu młodych, nie wyklucza zaś prób poznawania młodzieży jako specyficznej grupy wiekowej (Koseła, 1999, Świda-Zięba, 2000). Ponieważ jednak stosowano w tych weryfikacjach bardzo różne procedury badawcze, posługiwano się różnymi metodami i technikami badawczymi, a nade wszystko formułowano bardzo różne cele szczegółowe owych badań, co więcej realizowano je w ramach bardzo zróżnicowanych grup respondentów (uczniowie ostatnich klas szkół podstawowych, młodzież szkół średnich, studiująca czy pracująca zawodowo), nie sposób znaleźć wspólny dla nich mianownik (por. np. badania relacjonowane przez takich autorów, jak: Gańczarczyk, 1994, Olszak-Erzyżanowska, 1994, Przecławska, 1994, Hejnicka-Bezwińska, 1997, Cudowska, 1997, Fatyga, Tyszkiewicz (red.), 1997, Świda-Zięba,

1998b, 2000, Koseła (red.), 1999, Fatyga, Sierosławski, Zieliński A., Zieliński P., 1999, Kojs, Mrózek, Studenski (red.), 1999).

Wszyscy jednak badacze szukali, najogólniej mówiąc, odpowiedzi na pytanie, czym się charakteryzuje w różnych wymiarach ta współczesna młodzież, czym różni się od młodych wzrastających w innych warunkach polityczno-gospodarczych? Czy cechują ją dające się opisać i nazwać orientacje życiowe, jeśli nie wspólny punkt widzenia, to może choć pewien homogeniczny kierunek oceny rzeczywistości czy horyzont poznawczo-motywacyjny?

Szukając odpowiedzi na te pytania, spróbujmy pokazać pewną dynamikę przemian współczesnej młodzieży dokonujących się w ostatnim piętnastoleciu obejmującym zupełnie inne konteksty społeczne, tj. zarówno ostatnie lata poprzedniego systemu politycznego i dopełniającego się kryzysu końcowych lat osiemdziesiątych, potem kilkuletniego okresu burzliwego przejścia systemowego początku lat dziewięćdziesiątych czy wreszcie kształtowania się demokratycznego społeczeństwa, opartego na kapitalistycznych regułach funkcjonowania w sferze rynkowej końca lat dziewięćdziesiątych i pierwszych nowego milenium.

Badania prowadzone przez Hejnicką-Bezwińską na dużej próbie piętnastolatków w 1987 roku, czyli jeszcze przed wielkim pęknięciem formacyjnym i przełomem ustrojowym, jaki dokonał się w Polsce dwa lata później, pokazują niektóre cechy charakterystyczne zbiorowości młodzieży urodzonej w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych, a więc tej, od której włączania się w życie dorosłych zależało tempo i kierunek dokonujących się transformacji ustrojowych. Wśród badanej młodzieży ujawniono istnienie trzech syndronomicznych typów życiowych orientacji (Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 98-99,166):

1) **prospołecznej orientacji na zmianę** skupionej wokół orientacji na pracę (etat) i powiązanej z orientacją na drugiego człowieka lub grupę społeczną oraz z perfekcjonizmem w wypełnianiu zadań i ról społecznych - orientacja na wzajemność świadczeń,

2) **egoistycznej orientacji na zmianę** skupionej wokół orientacji na prestiż (mierzony liczbą i jakością posiadanych dóbr materialnych) powiązanej bardzo silnie z orientacją minimalistyczną i nieco słabiej z rywalizacyjną i hedonistyczną. Ten typ orientacji można nazwać orientacją instrumentalno-hedonistyczną,

3) **orientacji na przystosowanie** charakteryzującej osoby, dla której środkiem realizacji celów było wycofanie lub konformizm. Może to być zatem zarówno typ orientacji na maksymalizowanie przyjemności i unikanie kar przez posłuszeństwo, jak i orientacja na zgodę i harmonię interpersonalną.

Preferencje dla trzeciej z wymienionych orientacji nie były już tak znaczące jak w przypadku dwóch pierwszych.

Syndronomiczne typy orientacji życiowych preferowanych przez młodzież sprzed przełomu ujawniały blokady rozwojowe uniemożliwiające młodym wychodzenie poza konwencjonalną fazę rozwoju moralnego (Kwieciński, 1987, Jasińska-Kania, 1990). Zasadnicze bariery występowały tu w stadium czwartym - orientacji na porządek i prawo (poczucie ładu i sprawiedliwości). Dla przekroczenia tej fazy rozwojowej niezbędna była bowiem akceptacja istniejącego porządku społecznego i aprobatą dla uznanych autorytetów funkcjonujących w celu utrwalenia systemu społecznego. Budząca opór organizacja państwa totalitarnego nie sprzyjała kształtowaniu aprobaty dla ofert w istocie bezprawnego funkcjonowania struktur państwowych. Skutki podwójnej organizacji życia społecznego w ramach „realnego socjalizmu” były widoczne w upadku wielu etosów społecznych (Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 163).

Wybory własnej orientacji życiowej piętnastolatków charakteryzowały się uniformizacją. Ponad 40% badanych nastawiało się **minimalistycznie**, pragnąc w życiu przede wszystkim zdrowia, dóbr materialnych i przyjemności. Przywoływane w literaturze lat osiemdziesiątych określenia „orientacja stabilizacyjna” czy „syndrom egzystencjalno-afiliacyjny” trafnie charakteryzowały pokolenie młodych, ale także ich rodziców, którzy owe wartości w procesie wychowania i socjalizacji lat osiemdziesiątych transponowali na swoje dzieci (Jershina, 1983, Titkow, 1987, Sułek, 1989, Hejnicka-Bezwińska, 1997).

Preferowane w tamtym czasie orientacje życiowe były wyrazem tendencji adaptacyjnych, którym towarzyszyła rezygnacja z realizacji wielu uznawanych wartości i redukcja biograficznych dążeń do zaspokojenia potrzeb podstawowych, co w sytuacji permanentnego kryzysu ekonomicznego stało się głównym celem życia wielu. Tworzyło się residuum aksjologiczne (Witkowski, 1988) powszechnie cenionych wartości, które nie stanowiły jednak motywacji podejmowania działań w czasie rzeczywistym, nie były też podstawą życiowych dążeń i planów, ale wybuchły ze zdwojoną siłą w niezwykłym zjawisku „Solidarności” czasu przełomu.

Badania potwierdzały występowanie sytuacji pełnej anomii społecznej jako skumulowanego kryzysu efektywności, legitymizacji i tożsamości systemu oraz występowanie poczucia deprywacji, alienacji i poczucia anomii rozumianej jako rozchwianie orientacji i samoidentyfikacji (Kwieciński, 1995, s. 217-218).

Zdaniem Kwiecińskiego „(...) groziło naszej młodzieży podwójne blokowanie »kanału« jej potencjalnej socjalizacji i rozwoju. Z jednej strony było to odrzucenie dotychczas narzucanej wykładni celów, norm i ofert ideologicznych. Z drugiej strony większa część młodzieży w nikłym stop-



niu identyfikowała się z wartościami wyłaniającego się nowego ładu. Przy tym słabsza co do potencjału rozwojowego młodzież nie była świadoma ani własnych zagrożeń, ani szans, jaki stwarzał jej właśnie ten nowy ład (...)" (Kwieciński, 1995, s. 221).

Dotychczasowe funkcjonowanie systemu społecznego oraz wartości przekazywane przez dorosłych w procesie socjalizacji młodego pokolenia wzajemnie się wzmacniały, dając w rezultacie uniformizację w zakresie orientacji życiowych i charakterystyczną dla społeczeństwa masowego „bezstylowość” życia młodych (Hejnicka-Bezwińska, 1997). Dotyczyło to także dorosłych, bowiem pomiędzy jedną a drugą kategorią wiekową nie rysowały się w zasadzie znamiona konfliktu pokoleń.

Podsumowując, wiodącym modelem orientacji życiowej młodzieży etapu dopełniającego się kryzysu była orientacja rodzinno-zawodowa, która dotyczyła 3/4 respondentów ówczesnych weryfikacji empirycznych (Cudowska, 1997). Wartości egzystencjalne i afiliacyjne odgrywały rolę pierwszoplanową. Kontakty międzyludzkie i wartości rodzinne były zdaniem młodych nieodzownym elementem biografii. Wysoką pozycję w hierarchii wartości młodych zajmowały wartości konsumpcyjno-materialne. Najmniej cenione pozostawały władza, aktywność społeczno-polityczna, życie twórcze. Stąd też znamienne dla lat osiemdziesiątych było wycofywanie się młodych z życia społeczno-politycznego i kulturalnego oraz deklaracje zaangażowania religijnego. Młodzież oprócz chęci założenia rodziny pragnęła zdobyć satysfakcjonującą, ciekawą i dobrze płatną pracę, ale dążenia edukacyjne nie zajmowały najwyższych pozycji w gradacjach celów, a większość badanych przejawiała aspiracje afiliacyjne i bytowe (Cudowska, 1997, s. 126-128). Zdaniem Dyczewskiego młodzież zarówno w latach siedemdziesiątych, jak i osiemdziesiątych wyżej ceniła wartości afiliacyjne i te o charakterze stabilizacyjnym niż wartości związane z kształtowaniem własnej osobowości i potrzebami społecznymi. Preferencje dla wartości afiliacyjnych słabnęły nieco w końcu lat osiemdziesiątych spowodowane były poszukiwaniem przez młodzież antidotum na sformalizowanie i przesadną instytucjonalizację życia społecznego (Dyczewski, 1995, Szymański, 1998).

Etap przełomu i początki transformacji ustrojowych przyniosły ogromne oczekiwanie czynnego włączania się młodych w dokonujące się przemiany i kreację nowego ładu społecznego. Stworzyły też ku temu warunki. Dominujący w mediach wzorzec aktywnego i twórczego człowieka „biorącego los w swoje ręce” nie przemówił jednak do młodych. Postawy potrzebne do tworzenia nowej rzeczywistości nie upowszechniły się na tyle, by znalazło to swoje odzwierciedlenie w sposobie ujmowania przez nią sensu życia. Świadomość tych młodych początku lat dziewięćdziesiątych i etapu przejścia systemowego ukształtowała się obok, a czasem

wbrew, serwowanemu w mediach obrazowi świata (Świda-Zięba, 1998b, s. 258)<sup>1</sup>. Preferencje życiowe młodych wcześniejszej dekady i pierwszej połowy lat dziewięćdziesiątych cechowała dość znaczna trwałość. Autorzy wskazywali na utrzymującą się dominację orientacji rodzinno-zawodowych z utrwalającym się modelem życia opartym na prywatności i kameralności (Cudowska, 1997).

Spokojne i dostatnie życie nadal brało górę nad zaangażowaniem i aktywnością społeczno-polityczną, a aspiracje młodzieży przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych były w znacznym stopniu powieleniem tendencji okresu poprzedniego.

To, co skupiało w owym czasie uwagę aksjologiczną młodzieży, funkcjonowało obok wartości szczególnie propagowanych. Wśród preferowanych wartości nastawienia prywatno-osobowe młodzieży przeważały nad społecznymi, co zdaniem Mariańskiego mogło świadczyć o kształtowaniu się nowego typu indywidualizmu w postawach młodych. Potwierdzała się wysoka ranga wartości prorodzinnych (Mariański, 1995). Młodzież nie zaakceptowała (jak wynika z badań prowadzonych przez Świdę-Ziębę w 1993 roku) ekspansywnej wizji świata jako terenu wyścigów, w których odpadają naj słabsi. Świda-Zięba zauważyła też pewne nowe tendencje w myśleniu młodych tego okresu, tendencje wprawdzie nadal dalekie od upowszechnienia, świadczące jednak o pojawiających się rysach w dotychczasowym niezbyt przyjaznym obrazie rzeczywistości, na który jedyną reakcją pozostawała bierność i ucieczka w wartości familiarno-afiliacyjne. Świadectwem dekonstrukcji pokoleniowych wzorów aksjologicznych w początkach okresu transformacji było stopniowo rysujące się ujmowanie przez młodych świata jako zespołu wyzwań, którym można i trzeba starać się aktywnie sprostać. Brak nastawień katastroficznych oraz tak znaczącej jak w okresach poprzednich bierności psychicznej - przynajmniej w niektórych kręgach młodzieży, przy jednoczesnej negacji bezwzględnej konkurencyjności i rywalizacji oraz braku silnych nastawień prestiżowo-materialistycznych - może uodpornić młodych na zawirowania transformacji (por. Świda-Zięba, 1998b, s. 258-260). Wyniki badawcze uzyskane przez Świdę-Ziębę pokazywały szerszą tendencję świadczącą jej zdaniem o „(...) dekonstrukcji ogólnych wzorów aksjologicznych. Oto istnieją liczne obszary, w ramach których młodzież porusza się swobodnie, przyjmując często postawy aksjologiczne względem siebie opozycyjne. (...) Można odnieść wrażenie, że badana młodzież traktuje świat jako teren, na którym można dowolnie kształtować postawy wobec własnego życia, bez presji modelu, który wydaje się. oczywisty

<sup>1</sup> Trzeba jednakże zaznaczyć, że wyniki badań Świdy-Zięby nie mogą być uogólniane na całą populację młodzieży, a ujawnione przez nią w toku weryfikacji empirycznych trendy odnoszą się głównie do wybranych grup badanych licealistów.

i samym istnieniem wywiera durkheimowski »przymus« na świadomość indywidualną. Można zaryzykować hipotezę, że tego rodzaju sytuacja wydaje się badanej młodzieży sytuacją naturalną, występującą w wielu obszarach życia" (Świda-Zięba, 1998b, s. 271-272). Dotyczy to np. globalnie rozumianej polityki i religii.

Nastawieniem charakterystycznym dla młodych stała się w znacznie większym stopniu aktywność pozwalająca w szerszym niż dotychczas zakresie kreować własny los. Swoistym paradoksem ujawnionym w badaniach Świdy-Zięby okazała się, przy jednoczesnym aktywistycznym nastawieniu, raczej negatywna postawa młodych wobec sukcesu, który nie stanowił kategorii porządkującej ich doświadczenia. Mimo z wolna postępujących zmian w świadomości młodzieży na wielu płaszczyznach dało się zauważyć brak interioryzacji wizji świata sterowanego przez „nową aksjologię” i trwanie przy wcześniejszych życiowych priorytetach i wartościach z mniejszą wszakże siłą i przekonaniem.

Świda-Zięba wyróżniła cztery typy młodych początku lat dziewięćdziesiątych będących jednak raczej abstraktami wynikającymi ze związków między weryfikowanymi zmiennymi (por. Świda-Zięba, 1998b, s. 279-280):

1) typ autentycznego katolika o nastawieniu moralistyczno-tradycyjnym cechujący się oporem wobec aksjologii transformacji; najważniejszą wartością w życiu jest dla niego postępowanie zgodne z sumieniem, ceni wartości rodzinne, w pracy najważniejszą dla niego wartością jest stabilność zatrudnienia, całkowicie odrzuca wszelką rywalizację,

2) typ chłodno-rywalizacyjny, preferujący niezależność emocjonalną, szukający w życiu coraz to nowych wyzwań i napięć, nastawiony na zdrową konkurencję,

3) typ emocjonalnego indywidualisty, który realizuje się zarówno w głębokich związkach uczuciowych - w miłości i rodzicielstwie - jak i w przynoszącej indywidualną satysfakcję pracy zawodowej,

4) typ homeostatyczno-wspólnotowy, dla którego fundamentalną wartością jest życie wewnętrznie spokojne, pozbawione stresów i napięć, nie zakłócone burzliwością emocji, dysonansów interpersonalnych, zaangażowania.

Przeprowadzone badania empiryczne prowadzą Świdę-Ziębę do konkluzji, że młodzi okresu transformacji nie czuli więzi pokoleniowych, nie traktowali się też jako nowe czy wyróżnione w kategoriach czasu historycznego pokolenie, tym bardziej nie czuli się oni ani „pokoleniem straconym” ani „pokoleniem szansy”. Młodzież ujmowała swoje biograficzne doświadczenia w kategoriach indywidualistycznych - „ja-świat”, „ja i moje życiowe wybory”, a jednostkową wolność traktowała jako stan zupełnie naturalny, dany raz na zawsze. W światopoglądzie młodzieży zapa-

nowa! chaos niemal równy chaosowi życia społeczno-kulturowego, w zasadzie nawet trudno było wskazywać dominujące w myśleniu młodych trendy, a złożony ze sprzecznych elementów, nie tworzący spójnych całości obraz świata i swojego w nim uczestnictwa stał się domeną znacznej części owych młodych dorastających w czasie burzliwych lat przełomu systemowego i pierwszych lat trzeciej Rzeczypospolitej.

Autorka prognozowała powielenie wśród młodych lat dziewięćdziesiątych znacznej części nastawień pokolenia poprzedniego dziesięciolecia, co dałoby się wytłumaczyć istnieniem przekazu pokoleniowego oraz stosunkowo wolną zmianą mentalności wobec otaczającej rzeczywistości. Sugerowała psychiczną oporność młodzieży wobec nowych ofert, reguł i sygnałów oraz swoisty jej konserwatyzm oraz lęk wobec systemów konieczności, które stwarza nowa rzeczywistość (Świda-Zięba, 1998b, s. 291).

„Młodzież w swojej aksjologicznej wizji rzeczywistości nie dostrzegła swoistych dla dnia dzisiejszego realiów, ujmując »byt człowieka« w kategoriach na tyle ogólnych, że adekwatnych dla różnego miejsca i czasu. Dlatego też nie dałoby się scharakteryzować postaw młodzieży wobec rzeczywistości, która ją otacza poprzez pojęcia »buntu« czy »akceptacji«" (Świda-Zięba, 1998b, s. 290).

Badania prowadzone przez Szymańskiego w latach 1994-1995 na dużej próbie 2090 uczniów z różnych typów szkół i środowisk dostarczyły także wielu istotnych danych o stosunku młodzieży do wybranych grup wartości (Szymański, 1998). Pokazały one mianowicie, że w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych „(...) w systemie wartości uczniów często brak było niezbędnego punktu ciężkości, który mógłby stabilizować orientację życiowe. Niebezpieczeństwo nieprzewidzianych zmian, które może pojawić się w poglądach, aspiracjach i rzeczywistych dążeniach młodych, jest tym większe, że cała hierarchia wartości ma charakter spłaszczony. Oznacza to, że wartości plasujące się na kolejnych miejscach dzieli niewielki dystans" (Szymański, 1998, s. 137). Tezę o braku wyraźnych dominant w systemie wartości młodych formułował nieco wcześniej jako wynik swoich badań także Mariański (1995). Szymański zresztą, prognozował utrzymywanie się takiego stanu rzeczy, znamiennego dla okresu przełomu społecznego, przez dłuższy czas dalszych dynamicznych przekształceń polityczno-gospodarczych, kulturowych dysonansów i przemieszczeń świadomościowych. W systemie wartości młodzieży, jak wynika z badań Szymańskiego, najważniejsze miejsce przypadło wartościom prospołecznym, w dalszej zaś kolejności uplasowały się wartości przyjemnościowe. Obydwu grupom towarzyszyły wartości allocentryczne silnie korelujące z wymienionymi poprzednio. Stosunkowo wysoką pozycję zajmowała też w systemie wartości młodzieży praca, niższe

miejsca - edukacja. Wzrósł natomiast poziom wartości związanych ze sprawowaniem władzy, zdecydowanie za nisko zaś lokowane były przez młodzież wartości kulturalne, obywatelskie i rodzinne, co autor badań wiązał z narastającym kryzysem instytucji wychowujących - rodziny i szkoły. Zastanawiające było także końcowe miejsce wartości materialnych ujawnione w hierarchii wartości młodzieży, co nie zawsze znajdowało potwierdzenie w innych wynikach badań, a może zdaniem Szymańskiego wiązać się z latentnym charakterem tych wartości w świadomości osób, które jeszcze nie usamodzielniają się (Szymański, 1998, s. 137-139).

Późniejsze badania młodzieży, podobnie zresztą jak i weryfikacje dynamiczne prowadzone w przeciągu lat dziewięćdziesiątych (np. Fluderska, 1997, Fatyga, Sierosławski, Zieliński A., Zieliński P., 1999, Koseła (red.), 1999, Świda-Zięba, 2000), pokazują, że na młodzież dorastającą w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych dawne etosy, te sprzed przełomu, nie wywarły już tak znacznego wpływu. Młodzież ta cechuje się też ogromnym zróżnicowaniem i w dalszym ciągu brakiem cech świadczących o tej niezwykle pluralistycznej grupie jako o pokoleniu, które łączy wspólne cechy i wartości. Fatyga i Zieliński P. proponują istniejące obecnie różnice w ewaluowaniu i realizowaniu przez młodych różnych układów wartości opisywać wedle kilku wymiarów (por. Fatyga, Sierosławski, Zieliński A., Zieliński P., 1999, s. 25-35):

- na kontinuum od wartości autotelicznych do heterotelicznych,
- ze względu na stosunek do „mocy pieniądza”,
- ze względu na postawy prospołeczne i romantyzmu *versus* postawy egoistyczne i pragmatyzmu,
- ze względu na stosunek do religii.

Biorąc zaś pod uwagę wyróżnione przez wspomnianych autorów determinanty ideowe (główne cele życiowe) i determinanty regulatywne (wartości instrumentalne, poprzez które następuje osiąganie zasadniczych celów życiowych), proponują oni następującą klasyfikację modeli świata i stylów życia młodych ludzi lat dziewięćdziesiątych (autorzy nie roszczą sobie praw do dokonania systematycznej klasyfikacji badań empirycznych - Fatyga, Sierosławski, Zieliński A., Zieliński P., 1999, s. 27-34):

1) „normalsi”, najliczniejsza grupa młodzieży nie należąca do żadnej ekstremy socjopolitycznej, która przystosowała się do istniejących warunków społeczno-gospodarczych; determinantą ideową układu preferowanych przez nich wartości jest prorodzinność, a regulatywną - konformizm,

2) młodzież inteligencka, dla której wartościami dominującymi jest kariera zawodowa i wysoki prestiż społeczny powiązany z gratyfikacjami materialnymi, wartościami regulatywnymi zaś - kompetencje i odziedziczony kapitał kulturowy,

3) dzieci drobnych przedsiębiorców, które funkcjonują, opierając się na bezwarunkowej mocy pieniądza regulowanej przez prymitywny hedonizm,

4) nieudacznicy z wartościami ideologicznie najwyższej cenionymi, takimi jak spokój i poczucie bezpieczeństwa, przy regulatywnej wartości pracy, niezależnie czy legalnej, czy w szarej strefie, wykształcenie cenione jest w tej grupie wysoko, przede wszystkim jako wartość instrumentalna; wśród tej młodzieży liczy się przede wszystkim przetrwanie i stawianie na silne więzi z innymi; temu najbardziej „postpeerelowskiemu” układowi towarzyszy często znajdowanie się na marginesie przemian i roszczeniowa postawa wobec państwa,

5) subkultury z dużym wewnętrznym zróżnicowaniem, z wartościami ideowymi typu wolność, siła lub wreszcie - nieskrępowana zabawa oraz regulatywnymi - działaniem, niekoniecznie konstruktywnym bądź uwalnianiem się spod presji codzienności,

6) zubożała inteligencja z kanonem tradycyjnych zasad moralnych i sprawnym działaniem jako regulatorem zachowań.

Czerepaniak-Walczak (1997) powołując się na wyniki licznych badań i sondaży podkreśla, że obraz współczesnej młodzieży wyłaniający się z tych poszukiwań koncentruje się przede wszystkim na następujących elementach (tamże, s. 25):

- dominacji wśród dorastających postaw konformizmu i podporządkowania autorytetom,
- silnym autorytaryzmie, zgodzie na punitarność i restrykcyjność,
- słabej orientacji proreformatorskiej z jednocześnie niskim poczuciem sprawstwa,
- niezadowoleniu z własnej sytuacji przy jednoczesnych postawach roszczeniowych.

Wiedza społeczna młodych późnych lat dziewięćdziesiątych formowała się przede wszystkim pod wpływem sygnałów okresu transformacji, kiedy to zarówno media, jak i bieżące obserwowalne doświadczenia okrzepłej już nowej rzeczywistości, w której koloryt wpisane zostały reguły wolnorynkowej konkurencji i standardy osiągania sukcesu w strukturach kapitalistycznego rynku pracy, odcisnęły swoje piętno.

Wnioski formułowane przez Świdę-Ziębę na podstawie badań uczniów trzecich klas liceów ogólnokształcących w latach 1996-1997 (co w pewnej mierze zawęża możliwość ich uogólniania na populację młodych np. absolwentów zasadniczych szkół zawodowych) ujawniają znamienne, a często dysonansowe (tu wybrane przez M.P.) tendencje charakteryzujące współczesną młodzież (Świda-Zięba, 2000, s. 557-558):

- pewne osie, na których młodzi określają swoje „bycie w świecie” nie należą do sfery poglądów dotyczących pożądanej wizji rzeczywistości, lecz traktowane są jako alternatywy dla prywatnego wyboru (np. stosunek do „tożsamości narodowej” czy norm moralnych),

- istnienie bardzo wyraźnie zarysowanej wiedzy społecznej pokolenia młodych, jak i podobieństwa doświadczeń socjalizacyjnych - przy kompletnym braku świadomości pokoleniowej,

- konformizm wobec kształtu świata, w którym przypadło żyć, przy równoczesnym powszechnym kulcie osobistej niezależności, negatywnej postawie wobec konformizmu środowiskowego, świadomości wolności wyboru i zań odpowiedzialności,

- „nierozszyfrowalny” stosunek do norm moralnych,

- wysoka ranga pieniądza jako kategorii percepcyjnej i instrumentalnej przy równoczesnym odrzuceniu autotelicznej wartości pieniądza,

- szeroko upowszechnione aspiracje odniesienia sukcesu przy równoczesnym braku akceptacji zasady rywalizacji,

- współwystępowanie silnych tendencji ku niezależności i afiliacji jako tendencji niesprzecznych aksjologicznie,

- wartość wewnętrznej harmonii i spokoju jako reakcja na stresogenne nastawienie na sukces,

- dobrowolne nagromadzenie wymagających napięcia doświadczeń, przy jednoczesnej tęsknocie do pogłębiania życia wewnętrznego i rozbudowywania sfery prywatności,

- zwartość i konsekwencja wartości moralnych przy mglistej świadomości osobiście zobowiązujących norm moralnych,

- ujęcie sceny politycznej jako budzącego niesmak spektaklu odseparowanego jednakże od codzienności zwykłych ludzi, co pociąga za sobą brak gotowości do zaangażowania się i kibicowania którejś ze stron tego spektaklu,

- hedonistyczno-konsumpcyjne orientacje zwolenników kapitalizmu,

- afiliacyjne zespolenie z rodzicami (brak u większości tendencji emancypacyjnych) przy równoczesnym kofiguratywnym - nie w pełni satysfakcjonującym psychicznie - układzie pokoleń,

- świadomość brutalności i bezwzględności współczesnego świata przy równoczesnym braku świadomości osobistych zagrożeń, zadowoleniu z życia, optymizmu co do własnej przyszłości.

Literatura socjologiczna (podobnie zresztą jak i środki masowego przekazu) coraz częściej koncentruje się na obawach związanych z obecną młodzieżą. Wystarczy wspomnieć choćby takie zjawiska, jak używki, przestępczość, uciekanie się do przemocy, uczestnictwo w ruchach kultowych itd. Są to obawy pokolenia dorosłych wychowawców i znaczących

innych (Berger, Luckmann, 1983). Przyzwolenie na promowanie zmiany nie zostało odebrane młodzieży jedynie w dziedzinie kultury masowej, w której brak respektu dla przeszłości, zastanych form i gustów uznaje się raczej za kapitał niż deficyt (Koseła, 1999, s. 190). „Transformacja ustrojowa, powodująca likwidację miejsc pracy, wprowadzenie opłat za naukę, likwidująca kolejki i otwierająca satelitarne okno na świat, może wystarczyć, żeby młodzi ludzie pomyśleli o wspólnocie losu, szans i zadań” (Koseła, 1999, s. 195). Najwyraźniej jednak nie wystarcza. Cezura przełomu dekad okazała się ważna głównie w przypadku przejmowania zachodnioeuropejskich i amerykańskich wzorów życia. Współcześni młodzi nie są jednak reprezentantami pokolenia politycznego (badania młodzieży z lat 1992-1996), a ich wiek wcale nie stanowi wyznacznika struktury wartości. Zarówno ludzie dojrzały, jak i młodzież zdają się podobnie oceniać różne aspekty rzeczywistości (Koseła, 1999). Jest to oczywiście młodzież społeczeństwa funkcjonującego w gospodarce rynkowej, której głównym przywoływanym problemem jest bezrobocie. Młodzi tkwią w pułapce rozbudowanych nadziei, wierząc, że gruntowne wykształcenie zapewni im życiowy sukces, a silna motywacja osiągnięć jest znaczącym kapitałem tej grupy osób. Jest to jednak raczej zbiorowość osób w pojedynkę rozważających swoje życiowe sukcesy i porażki, daleko jej do rzeczywistego poczucia pokoleniowej wspólnoty losów. Zdaniem Koseły zdecydowana większość wypowiedzi obecnych młodych (poza swoistymi informacjami dotyczącymi gospodarki rynkowej) niczym nie różni się od wypowiedzi osób tej samej kategorii wiekowej w innym czasie historycznym. Tak mogli wypowiadać się młodzi zarówno wczoraj, jak i dziś. Kategoria różnorodności i indywidualności jawi się młodym jako podstawowa<sup>2</sup>. Poczucie zagubienia zaś oraz różnie definiowana przez młodzież samotność (na co wskazują m.in. badania Kurzępy prowadzone w latach 1996-1999, por. Kurzępa, 1999) towarzyszą zdecydowanie największej jej grupie. Wielu młodych jest przekonanych, że dorośli „zgubili klucz do otwierania tajemnic świata”. A skoro sami nie wiedzą, jak żyć, to nikomu tej umiejętności nie są w stanie przekazać, przestają też być partnerami dla wchodzących w dorosłe dzieci (Koseła, 1999, s. 198). Nie są nimi często także rówieśnicy, wobec których nastolatki deklarują duży dystans. Stąd też wspomniane wcześniej poczucie atomizacji i osamotnienia.

<sup>2</sup> Ziółkowski (2000) dowodzi zresztą, że konstelacje wartości i interesów w Polsce po 1989 roku manifestują się u tych samych jednostek odmiennie w poszczególnych typach zachowań i różnych sytuacjach. Niektóre wartości zaś zachowują swoją ważność jedynie „sektorowo”, a w odniesieniu do pewnej ich grupy odnotowano swoistą „skansenizację”, co oznacza, że traktuje się je jedynie odświętnie i symbolicznie, bez zobowiązań w płaszczyźnie codziennego funkcjonowania.



Ferchhoff i Neubauer (1989), pisząc o sytuacji młodzieży niemieckiej na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, wskazywali na pewne tendencje, które z pewnym opóźnieniem zyskały na aktualności także i w Polsce. Ich zdaniem mamy obecnie do czynienia z nową definicją roli młodzieży. To jest już grupa, która nie ma historii, która zmuszona jest tworzyć własną historię, co dałoby się odczytać w kontekście rozważań Mead (1979) o specyfice kultury prefiguratywnej, w której przeszłość odgrywa rolę narzędzia, a nie imperatywu. Dzisiejsza sytuacja biograficzna młodzieży charakteryzuje się z jednej strony brakiem tradycyjnych identyfikacji ze środowiskiem życia, kościołem, społecznością lokalną, z drugiej zaś - dezindywidualizacją w sensie przerwanej wymiany między osobami na gruncie procesów mobilności, anomii i fragmentacji. Jednowymiarowe „pewności” i „oczywistości” życiowe społeczeństwa modernistycznego przestały obowiązywać, a ich miejsce w postmodernistycznej rzeczywistości zajęła wszechobecna ambiwalencja i szeroka panorama interpretacyjna otaczających zjawisk. Destandaryzacja życiorysu (Kohli, 1985) we współczesnym złożonym świecie otwiera przed ludźmi nowe reguły gry społecznej, rozwiewa oczekiwania, niesie ze sobą niewkalkulowane ryzyko porażki. Te wszystkie zauważane w skali globalnej tendencje odciskają także swoje piętno na polskiej młodzieży, nie wpływają jednakże na charakterystykę całej tej zbiorowości, której immanentną cechą jest przede wszystkim różnorodność i wymykanie się jakimkolwiek regułom predykcji. Weryfikacje empiryczne wnoszą tu pewne znaczące jakości do, najczęściej jednak fragmentarycznego, opisu zbiorowości młodych, przy czym wszelkie próby klasyfikacyjne mają wprawdzie za zadanie porządkować naszą wiedzę, oparte są jednak często na marginalnych, względnie homogenicznych, grupach młodych, których charakterystyka nie obejmuje całego spektrum niezwykle zróżnicowanych życiowych orientacji młodzieży. W kulturze ponowoczesnej występuje współistnienie różnych stylów życia młodzieży, a obok młodych „głównego nurtu” pojawiają się - często najpierw kreowane przez media, później zaś dopiero funkcjonujące jako kategoria socjologiczna - np. pokolenia X-ów czy Y-ów (por. Melosik, 2001). Fatyga i Zieliński P. (Fatyga, Sierosławski, Zieliński A., Zieliński P., 1999, s. 49) stawiają hipotezę, że **nasza młodzież cierpi raczej z powodu przeddefiniowania swojej tożsamości niż jej niedodefiniowania**. Każdy młody człowiek dźwiga setki etykiet, które mają go określić i z którymi ma się jakoś uporać, a nie zawsze jest to proste. Czy więc określone zachowania młodzieży są próbą gromadzenia doświadczeń identyfikacyjnych, próbą budowania tożsamości czy może próbą uwalniania się od nadmiaru etykiet i tożsamości?

## 2. Wykształcenie i praca zawodowa w orientacjach życiowych młodzieży

Młodość jako kategoria wiekowa odznacza się ogromnym dynamizmem zmian, stałą, często burzliwą, oscylacją pomiędzy subiektywnością kształtującej się tożsamości a obiektywizmem ograniczeń społecznych. Stanowi ona specyficzną formę przejścia pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, pomiędzy świadomością ucznia a świadomością pracownika.

Na ten etap zawirowań tożsamościowych młodego człowieka nakłada się zewnętrznie sterowany system edukacyjny ze swoją rozrządową funkcją uwidaczniającą się zwłaszcza na progach pomiędzy poszczególnymi etapami szkolnictwa. Społeczny rys biografii jednostkowej wyznaczany tokiem wchodzenia w relacje z podmiotami rynku edukacyjnego i zawodowego nabiera kolorytu, a realnie podejmowane próby ukierunkowania dróg życiowych staną się istotnym elementem społecznego „ja” adolescenta.

Edukacja i praca są więc zasadniczymi elementami, poprzez które konstruuje się społeczny profil biografii i dokonuje się wejście młodzieży w zróżnicowane tory życia zawodowego charakteryzujące drogi życiowe dorosłych. We współczesnej rzeczywistości społecznej zawodzi procedura podmiotowego rozmieszczania się w palecie gotowych zdefiniowanych możliwości edukacyjno-zawodowych, która jeszcze kilkanaście lat temu gwarantowała stabilność i ciągłość doświadczeń zawodowych na rodzimym rynku pracy. Obecna młodzież staje na progu dorosłego życia w zdecydowanie zmienionych warunkach rynkowych i ekonomiczno-społecznych, wobec narastającej konkurencyjności, wymogów dużej mobilności i elastyczności zawodowej.

Jej stosunek do wykształcenia i pracy jest jednak wypadkową swoistej ewolucji społecznej, jaka dokonała się w toku długotrwałego okresu transformacji w Polsce.

W latach siedemdziesiątych głównymi konstruktami dążeń życiowych młodzieży były wartości intersubiektywne, takie jak udane życie rodzinne, dobrze płatna, ciekawa praca zaspakajająca potrzeby bytowe. Cenione były też wiedza i nauka, nie zajmowały jednak najwyższych miejsc w hierarchiach wartości (Cudowska, 1997). Pojawiły się ponadto tendencje alienacji wykształcenia, którym państwo manipulowało jako dobrem wymiennalnym na prawo do konsumpcji. Łukaszewicz (1989) wskazuje na wyraźne w latach siedemdziesiątych zakomponowanie wykształcenia w formułę: praca - dochód - prawo do konsumpcji.

W latach osiemdziesiątych, w miarę narastającego kryzysu społeczno-gospodarczego, ujawniły się eskapistyczne nastawienia młodzieży, spadło znaczenie edukacji, do czego przyczynił się obserwowalny daleko

idący rozdzźwięk pomiędzy poziomem wykształcenia a osiąganym statusem materialnym. O studiach myślało niewielu badanych (*Polska młodzież '87*, 1988). Ceniona była jednak praca zawodowa dająca satysfakcję, bezpieczeństwo socjalne, nie stanowiąca zagrożenia „małej stabilizacji” życiowej. Także w tej sferze życia dominowały minimalistyczny model dążeń i defensywne orientacje młodzieży (Cudowska, 1997). Hejnicka-Bezwińska (1997) wskazuje na dwa ujawniające się w owym czasie syndromiczne modele życia, z których jeden koncentruje się na orientacji na prestiż (wyrażający się w dominacji w zakresie posiadanych dóbr), drugi zaś na pracę (nastawienie na uzyskiwanie satysfakcjonującego i możliwego do zajęcia miejsca w strukturze społeczno-zawodowej (Hejnicka-Bezwińska, 1997, s. 166). Wartości materialne i prestiżowe w połączeniu z ekspansją na rynku edukacji i pracy nie były jednak wtedy w cenie, na co wskazywały np. badania Świdy-Zięby z roku 1989 (por. Świda-Zięba, 1998b). Widoczny stał się upadek etosu pracy i wykształcenia (Hejnicka-Bezwińska, 1997). Nastawienie młodzieży do wykształcenia jako wartości pokazywało zdecydowanie niską jego rangę i traktowanie go jako wartości instrumentalnej o odroczonej gratyfikacji (Zandeccki, 1999).

Specyficzna sytuacja ujawniła się w tej sferze we wczesnych latach dziewięćdziesiątych, w początkowym okresie transformacji ustrojowo-gospodarczych, kiedy jej skutki nie były jeszcze dla wielu tak czytelne i jednoznaczne. Praca jako wartość była przez młodzież stosunkowo rzadko odrzucana. Ciekawa praca była przez młodzież traktowana jako teren ekspansji osobowości, ekspresja i źródło wzbogacania własnego „ja” - forma eksterioryzacji tożsamości. Dzięki pracy młodzież zamierzała realizować swoje podmiotowe plany życia, w których ważne były bliskie związki emocjonalne z innymi ludźmi (rodzina już nieco mniej bezwzględnie postrzegana jako dominanta życiowa) w połączeniu z potrzebą samorealizacji w pracy. Mimo zarejestrowania przez młodzież zjawiska bezrobocia, nie było wśród młodych specjalnego przed nim lęku, widoczna była dominacja nastawienia aktywistycznego o specyficie optymistyczno-odpornościowej. Co stanowiło jednak swoisty paradoks - sukces nadal przez młodzież oceniany był negatywnie, a rywalizacja nie była akceptowana. Problemy konkurencji i rywalizacji polaryzowały w wielu kontekstach ówczesną młodzież (Świda-Zięba, 1998b). Praca stała się więc ważnym źródłem kształtowania tożsamości społecznej, ale kariera zawodowa wymuszająca bezwzględną konkurencję i nastawienia typowo rywalizacyjne nie zyskała już tak jednoznacznego przyzwolenia<sup>3</sup>. Bada-

<sup>3</sup> Ten sposób myślenia stał się elementem szerszego trendu społecznego, który ujawnił Domański w badaniach reprezentatywnej próby dorosłych Polaków prowadzonych w dwóch turach - w 1984 i 1998 roku. Wynika z nich (Domański, 2001), że paradoksalnie kapitalizm nie zachęcił ludzi do większej samodzielności. „Żyło się kiedyś w złudnym

nia Świdry-Zięby dotyczyły jednak głównie pozytywnie wyselekcjonowanej młodzieży uczęszczającej do liceów ogólnokształcących i studentów, należy więc przyjąć, że ujawniane w nich tendencje mają ograniczone możliwości uogólniania na całą populację adolescentów, którzy w wielu przypadkach postrzegali pracę zawodową nadal przede wszystkim jako środek zapewnienia dobrobytu, rzadziej zaś jako samoistną wartość. W badaniach zaś prowadzonych wśród młodzieży ze szkół podstawowych i średnich w Słubicach w rejonie przygranicznym, w latach 1992-1994, Idzikowski (1998) ujawnił w początkowej fazie weryfikacji trzy typy orientacji na pracę charakterystyczne dla tamtejszej młodzieży. Były to mianowicie:

- orientacja idealistyczno-autokreacyjna charakteryzująca młodzież, która w pracy zawodowej upatruje sens życia, daje im ona poczucie szczęścia i możliwości samorealizacji,

- orientacja materialistyczno-instrumentalna, w której praca postrzegana jest jako źródło dobrobytu i uznanego obiektywnie sukcesu,

- orientacja hedonistyczna związana z postrzeganiem pracy jako jednego z wielu źródeł aktywności, co oznacza, że nie może być ona zbyt absorbująca i musi odpowiadać upodobaniom (Idzikowski, 1998, s. 115-119).

Ponowny pomiar dokonany na tej samej grupie respondentów po upływie dwóch lat pozwolił już tylko na wyodrębnienie dwóch typów orientacji na pracę, tj.:

- orientacji hedonistyczno-instrumentalnej, w której praca ma dawać przyjemność, pieniądze i uznanie w oczach innych, będące miarą sukcesu oraz

- ponownie - orientacji idealistyczno-autokreacyjnej (tamże, s. 119-123).

przekonaniu, że ludzie tylko czekają na odblokowanie instytucjonalnych barier ustanowionych przez socjalizm i że po ich likwidacji pokażą swe prawdziwe oblicze. W latach 90. miał miejsce gwałtowny rozwój prywatnej przedsiębiorczości, a kapitał edukacyjny przynosi coraz to większe dochody, czego świadectwem jest wyraźny wzrost wpływu wykształcenia na wielkość zarobków. Jednak mechanizmy rynkowe nie przełożyły się na skłonności do ponoszenia ryzyka w zamian za obietnicę sukcesu - nie po raz pierwszy świadomość społeczna wykazuje indyferencję wobec praw rynkowych. Prowadzi to do nieco demagogicznego wniosku, że ludzie nie wiedzą, że powinni polegać na sobie bardziej niż kiedyś, mimo że nastał już kapitalizm, jest większa merytokracja i nieograniczone możliwości wykorzystywania indywidualnych »kapitałów«, zapewniających zdolnym jednostkom więcej szans" (Domański, 2001, s. 93). Nieco wcześniej wnioski o zbliżonym wydźwięku społecznym sformułował Zaborowski (1995), którego badania realizowane były również w dwóch podejściach - w roku 1988 i 1993. Dowodzi on mianowicie, że w okresie przemian systemowych natężenie orientacji egalitarnych w społeczeństwie polskim nie uległo redukcji, a jeśli wziąć pod uwagę fakt, że w owym czasie silnie eksponowano w mediach ideologię antyegalitarną, ujawnione nastroje społeczne należy uznać za uporczywie trwałą element świadomości naszego społeczeństwa.

Edukacja nadal nie zajmowała w początkach lat dziewięćdziesiątych najwyższych miejsc w hierarchii wartości młodzieży, widoczny pozostał bierny stosunek do rzeczywistości społecznej (Cudowska, 1997), co znajduje swoje uzasadnienia przede wszystkim w ciągłości transmisji kulturowej z poprzedniej dekady dopełniającego się kryzysu.

Badania Zandeckiego, przeprowadzane wśród uczniów zdobywających wykształcenie średnie ogólne i zawodowe, ujawniły jednakże nową rysującą się tendencję. Pokazały mianowicie, że zmiana systemowa w Polsce (badania prowadzono w 1988 oraz 1992/1993 roku) rozpoczęła stopniową reorientację przekonań młodzieży odnośnie do wartości wyższego wykształcenia, które stawało się jedną z najistotniejszych determinant szans życiowych człowieka. Jednocześnie było postrzegane w większym niż wcześniej stopniu jako korelat wyższej jakości życia (Zandecki, 1999).

Generalnie w latach dziewięćdziesiątych umacniała się rola wykształcenia i pracy zawodowej w hierarchiach celów młodzieży. Ceniona była przede wszystkim potencjalna satysfakcja płynąca z określonej pracy, ale nie bez znaczenia stawał się także jej aspekt materialny.

Sołdra-Gwiżdż w prowadzonych w 1997 roku badaniach w szkołach podstawowych i średnich województwa opolskiego dostrzega, że „młodzi częściej uważają, że powodzenie w życiu zależy bardziej od nich samych niż od czynników zewnętrznych i że mają większe szanse osiągnięcia swoich celów niż miało pokolenie rodziców. Ponadto wykształcenie jest coraz silniej postrzegane jako sposób osiągnięcia pewnych celów materialnych” (Sołdra-Gwiżdż, 1997, s. 22). Z jednej strony zaczynały się więc ujawniać postawy aktywności wobec otaczającej rzeczywistości z naciskiem na wewnątrzsterowną organizację biegu życia zawodowego, z drugiej - wśród wypowiedzi młodych zdecydowanie często sygnalizowane były lęki przed bezrobociem, kłopoty ze znalezieniem pracy czy brak pieniędzy na naukę (Koseła (red.), 1999). Z komunikatów CBOS z badań młodzieży *Młódzież '90, '91, '92, '94, '96, '98* (CBOS, Warszawa) wyłaniał się jednak raczej optymistyczny obraz adolescentów kończących szkoły ponadpodstawowe, chcących się dalej kształcić i wierzących w możliwości odniesienia sukcesu zawodowego. Wyraźnie rosnące aspiracje edukacyjne młodych coraz częściej współwystępowały z deklaracjami zamiaru robienia zawodowej kariery. Młodzieńczej wierze w możliwości osiągnięcia życiowego sukcesu towarzyszyły paradoksalnie, w obliczu pogarszającej się sytuacji na rynku pracy i tendencji recesyjnych w gospodarce, spadek lęku przed bezrobociem i naiwna wiara w stosunkowo łatwe przejście z roli ucznia do roli pracownika. Młódzież coraz częściej chciała podejmować studia wyższe i coraz rzadziej deklarowała poprzestawanie na poziomie edukacji zasadniczej zawodowej. Żywiła przy tym przekona-

nie, że jej najlepsze chęci wystarczą do możliwie stabilnego umiejscowienia się na rynku pracy, mimo że statystyki wzrostu bezrobocia w grupie absolwentów szkół w żaden sposób nie uprawniały do optymizmu (statystyki GUS wskazywały na ponad 30-procentową stopę bezrobocia osób w wieku 15-24 lata tylko w 1999 roku).

Giermanowska (2001, s. 229) uważa, że w latach dziewięćdziesiątych można w Polsce wskazać dwie nie występujące wcześniej strategie zachowań młodzieży związanych z pracą:

1) „zrobić karierę” - strategia nakierowana na uzyskanie bardzo wysokiego wykształcenia, otwierającego drogę do prestiżowej pracy, w dalszej zaś kolejności do szybkiego zrobienia możliwie spektakularnej kariery zawodowej połączonej z wysokimi gratyfikacjami materialnymi,

2) „nie zostać na bezrobociu” - strategia oznaczająca wzmożony wysiłek włożony w znalezienie dowolnej pracy lub innych źródeł zarobkowania, z dala od rozległych enklaw biedy i całkowitego marazmu społecznego.

Są to więc dwie zasadniczo różne grupy młodych ludzi, z których większość (także z drugiej grupy) zdaje sobie sprawę z wagi wykształcenia, różnie jednak postrzega, w zależności od życiowych okoliczności i charakterystyki środowiska funkcjonowania, swoje szanse i możliwości na rynku pracy.

### 3. Orientacje edukacyjne i zawodowe młodzieży - eksplikacje i zastosowania empiryczne

Dokonując choćby wyrywkowego przeglądu zagadnień kształcenia, pracy czy kariery zawodowej zakorzenionych w świadomości młodzieży i odzwierciedlanej w dokonywanych przez nią ewaluacjach rzeczywistości, wyłania się możliwość zaadaptowania do aparatury pojęciowej opisującej w tym zakresie młodych ludzi pojęcia orientacji, od którego rozpoczęły się rozważania w poprzednim podrozdziale. Bowiern obok globalnie pojętej orientacji życiowej, będącej warunkiem i skutkiem istnienia sensu życia w świadomości człowieka, możemy też mówić o orientacjach typologiczno-sytuacyjnych (Gerstmann, 1987), dla których punktem odniesienia są określone fragmenty rzeczywistości społecznej, orientacjach szczegółowych (Gańczarczyk, 1994) czy badaniu poszczególnych aspektów orientacji życiowych (Hejnicka-Bezwińska, 1997). Uwzględniając ową fragmentację, której podlega rzeczywistość społeczna w ludzkiej świadomości, możemy z definicji orientacji indywidualnych Ziółkowskiego (1990, s. 57-58) wyprowadzić określenia orientacji szczegółowych, na które będą się składały następujące elementy:

- wartości, tj. pewne obrazy i wizje rzeczy, stanów czy procesów pożądaných w określonej sferze życia,
- wiedza, zwłaszcza potoczna o określonych fragmentach rzeczywistości,
- ewaluacja tychże oraz
- dyspozycje do zachowań w stosunku do określonych obiektów w ramach danej sfery życia i umiejętność ich programowania.

W ramach orientacji życiowych mieszczą się więc **orientacje edukacyjne (szkolne) i zawodowe**. Są one syntezą odzwierciedleń świata społecznego i samego siebie w obrębie segmentu rzeczywistości, odpowiednio - edukacyjnej i zawodowej. Stanowią składnik procesu indywidualizacji (stawiania się indywidualnością), przyczyniający się do zdawania sobie sprawy z podmiotowej i zewnętrznej możliwości aktywności, uzyskiwania zamierzonych jej wyników i skutków w sferze edukacji i pracy zawodowej (por. Gerstmann, 1987). Orientacje edukacyjne i zawodowe oscylują między podmiotowymi a społecznymi kontekstami funkcjonowania człowieka, będąc dodatkowo uwarunkowane biegiem życia jednostki i wtórnie tenże przebieg biografii warunkując. Orientacja zawodowa stanowi z reguły końcową sekwencję orientacji szkolnych.

Orientacje edukacyjne i zawodowe, będące konstruktami teoretycznymi, bezpośrednio nieobserwowalnymi, czynione przedmiotem dociekań empirycznych, mają również charakter zmiennych inferencyjnych, poznawanych pośrednio poprzez reakcje werbalne i niewerbalną aktywność badanych.

Należy tu odróżnić powyżej zaprezentowane pojęcie orientacji szkolnej i zawodowej od funkcjonującego w literaturze, zwłaszcza z zakresu doradztwa zawodowego (ale także w ramach praktyki oświatowej), pojęcia orientacji szkolnej czy zawodowej, która jest prezentowana głównie jako zbiór rozwiązań instytucjonalnych, działań edukacyjnych mających na celu wspomaganie procesu wewnętrznego orientowania się jednostki i profilowania jej drogi kształcenia i pracy zawodowej (por. np. Zielińska, 1975, Mońka-Stanikowa, 1976, Rachalska (red.), 1980, 1987).

Orientacja edukacyjna i zawodowa może być więc rozumiana dwojako:

- po pierwsze jako wewnętrzny proces zachodzący w jednostce warunkujący jej poglądy, oceny, wybory aksjologiczne, działania rzeczywiste i planowane w obrębie edukacyjnego i zawodowego funkcjonowania człowieka,
- po wtóre jako zewnętrzny proces profilowania edukacyjno-zawodowej drogi człowieka poprzez celowe działania podejmowane przez instytucje ku temu powołane.

Skutki społeczne orientacji życiowych jednostek i grup społecznych widoczne są między innymi w ich **planach życiowych** dotyczących po-

szczególnych sfer życia. Gerstmann (1987) wyróżnia wręcz orientację projektującą, która w wielu przypadkach staje się podstawą tworzenia planów i szczegółowych programów, które będą stopniowo realizowane przez podmiot w działaniach bieżących lub działalności zamierzonej na dłuższy czas. Plan jest bardziej skonkretyzowanym obrazem życia - koncepcją życia wybraną do realizacji, podczas gdy orientacja wiąże się raczej z preferowaną koncepcją życia (Hejnicka-Bezwińska, 1997). Analogicznie - z orientacji edukacyjnych i zawodowych wyprowadzane mogą więc być określone **plany edukacyjne i zawodowe** poszczególnych osób. Są one wyrazem ewaluacji rzeczywistości edukacyjno-zawodowej, opartej na subiektywnej wiedzy (często pozornie nieracjonalnej) podmiotu stawiającego przed sobą określone cele związane z kształceniem i pracą zawodową. Proces planowania zawiera moment woli, decyzji i postanowienia w odróżnieniu od improwizowanych, dorywczych działań wywołanych chwilowym impulsem. Planujący nie tylko projektuje ciąg działań, lecz także powziawszy zamiar dokonuje wyboru środków działania, akceptuje jego program i postanawia go realizować (Kotarbiński, 1970). Stąd też w procesie planowania dokonuje się wyboru celów działania i wtórnie środków jego realizacji. **Projektowanie** jest procesem zbliżonym, w którym jednakże bezwzględna pewność postanowienia została znacznie złagodzona, a zamiar wykonania czegoś nie został do końca powzięty. W praktyce separacja tych dwóch pojęć jest bardzo trudna, bowiem element nakazu i postanowienia badany jest z reguły przy wykorzystaniu deklaracji werbalnych osób zainteresowanych, które pojęcia te zwyczajowo utożsamiają. Projektowanie i planowanie należą do grupy czynności preparacyjnych. Mówimy o nich wówczas, gdy osiągnięcie pożądanego stanu w przyszłości (celu) zależy od zbioru wzajemnie ze sobą powiązanych decyzji, którym towarzyszy zastosowanie środków zwiększających prawdopodobieństwo osiągnięcia celu. Wynikiem procesu planowania (projektowania) jest określony plan (projekt), w tym przypadku odnoszący się do sfery edukacyjnego i zawodowego funkcjonowania jednostki. W procesie jego powstawania jednostka podejmuje liczne **decyzje** częściowe przybliżające ją do konstrukcji określonego planu (projektu) działania. W planach (projektach) edukacyjno-zawodowych wyodrębniamy dwa syndromy wzajemnie sprzężonych i warunkujących się sekwencji decyzji edukacyjnych i zawodowych. Etap adolescencji skoncentrowany jest wprawdzie realnie głównie wokół decyzji edukacyjnych, nie mogą one jednak być rozpatrywane w izolacji od ewentualnych bardziej lub mniej precyzyjnych samookreśleń zawodowych, do których mają w sposób świadomy młodego człowieka doprowadzić lub które są przynajmniej oczywistą ich konsekwencją, ukierunkowującą (choć nie deterministycznie) adolescenta w jego przyszłym życiu.



Podsumowując zatem, realną kategorią, na podstawie której możliwe staje się wnioskowanie dotyczące orientacji edukacyjnych i zawodowych młodego człowieka, jest **projekt edukacyjny i zawodowy**, będący wynikiem długotrwałego, wieloetapowego procesu projektowania. W dalszej części opracowania preferuję pojęcie projektowania i projektu jako bardziej uniwersalne od pojęć planu i planowania, bowiem materiał empiryczny zebrany w ramach przeprowadzonego sondażu diagnostycznego uniemożliwia ich rozgraniczenie. Badani utożsamiają te pojęcia, a dodatkowo charakterystyczny dla adolescentów wysoki stopień pewności podejmowanych decyzji nie zawsze odzwierciedla się w próbach rzeczywistej realizacji wskazanych celów. Dopiero badania oparte na procedurze longitudinalnej wnoszą tu określone informacje o relacjach pomiędzy projektami a realnie podejmowanymi działaniami.

Wracając do zasadniczego wątku rozważań, głównym punktem ciężkości stanie się w ich ramach proces projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej najpierw — w perspektywie teoretycznej (znaczna część zamieszczonych tam uwag ma charakter uniwersalny dla całego przebiegu biografii), w dalszej zaś części - w perspektywie empirycznej odniesionej już *stricte* do etapu adolescencji. Zauważyć można, że z perspektywy człowieka dorosłego projekty przyjęte do realizacji na etapie adolescencji mają zasadnicze odniesienia do przyszłych obszarów funkcjonowania w ramach kolejnych tercji życia zawodowego, tj. przede wszystkim okresu aktywnej partycypacji w rynku pracy.

## II

# Teorie projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej

### 1. Główne nurty teoretyczne w zakresie projektowania przyszłości

W aktualnie toczonych dyskusjach nad kształtem polityki edukacyjnej i kierunkami rozwoju kształcenia zawodowego kluczowe stały się rozważania o projektowaniu przyszłości edukacyjnej i zawodowej przez młodzież, tj. znaczącą grupę uczestników i kreatorów perspektywicznie pojętego rynku pracy. Projektowanie to określić możemy jako ciąg decyzji edukacyjnych i zawodowych, których funkcją jest krystalizowanie się przyszłości człowieka w tej sferze funkcjonowania. Dokonywane przez młodzież wybory zawodowe i podejmowane decyzje rozstrzygane w kontekście normatywnych zadań rozwojowych i bezalternatywnego procesu podejmowania kolejnych wytyczanych progami edukacyjnymi decyzji biograficznych stanowią też kluczowy element wyboru indywidualnego stylu życia. Dotyczą więc zarówno jednostkowych priorytetów życiowych, jak i ponadindywidualnego wymiaru związanego z kształtem świata zawodowego i rynkiem pracy. Częstokroć zakłada się, że proces projektowania przyszłości zawodowej - podejmowania zawodowych decyzji jest procesem prostym, przebiegającym w technicznie racjonalny sposób, w którym młodzież ocenia własne zdolności, kompetencje i zainteresowania, następnie zaś określa zakres dostępnych dla niej możliwości, by w efekcie konfrontacji indywidualnego potencjału psychofizycznego z ofertami rzeczywistości społecznej wybrać swoją życiową drogę (Benett i in., 1992). Rzeczywistość pokazuje jednak, że jest to proces o wiele bardziej skomplikowany, a wielorakie teorie projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej, nie tylko zresztą przez młodzież na etapie

adolescencji (wiele prawidłowości ma tu bowiem charakter uniwersalny), stały się podstawą bardzo zróżnicowanych podejść do tego skomplikowanego, wieloaspektowego zagadnienia.

Dotychczas w kręgach teoretyków i praktyków poradnictwa zawodowego w większości krajów, np. działających w ramach międzynarodowych stowarzyszeń doradztwa szkolnego i zawodowego - *International Association for Educational and Vocational Guidance*<sup>1</sup>, dominują dwa nurty koncepcyjne, których celem ma być wyjaśnianie sekwencyjnego procesu podejmowania decyzji składających się na projektowanie przez jednostkę swej edukacyjno-zawodowej przyszłości.

Najogólniej mówiąc, możemy tu przywołać nurt teorii psychologicznych i socjologicznych. Powstawały one na przestrzeni długiego okresu, a diachronia teoretycznych wyjaśnień w tym względzie sięga w Europie momentu publikacji w latach trzydziestych ubiegłego stulecia prekursorskich prac Bühler i Lazarsfelda, które można uznać za szczególnie reprezentatywne dla odpowiednio - psychologicznego i socjologicznego nurtu rozważań. Idzie tu mianowicie o pracę Bühler: *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem* (1933) oraz pracę Lazarsfelda: *Jugend und Beruf* (1931).

Teorie psychologiczne, które stanowią kanon klasycznych teorii projektowania drogi zawodowej czy szerzej rozwoju zawodowego, koncentrują się na jednostce, w oparciu o jej charakterystykę psychiczną i związki ze środowiskiem życia poszukują wyznaczników drogi zawodowej człowieka (Piorunek, 1996). Opierając się na przykładowej typologii koncepcji z zakresu tego nurtu teoretycznego, zaproponowanej przez Fenczyn i Surówkę (1987), możemy mówić o trzech ich grupach (por. także przegląd teorii rozwoju zawodowego - Kurjaniuk, 1981):

1) teoriach opartych na koncepcji cech, zgodnie z którą dokonywanie zawodowych wyborów jest najogólniej mówiąc procesem poszukiwania zawodu odpowiadającego osobowości (np. teoria Hollanda),

2) teoriach koncentrujących się wokół roli potrzeb w rozwoju zawodowym (doświadczenia z dzieciństwa decydują o sposobie zaspokajania potrzeb jednostki w ciągu całego życia zawodowego - np. koncepcja Roe),

3) teoriach opartych na periodyzacji rozwoju zawodowego, przyjmujących za podstawę model **całozyciowego rozwoju zawodowego**, w którym podejmowanie zawodowych decyzji jest procesem przebiegającym przez wiele uwarunkowanych rozwojowo etapów, z których każdy wnosi znaczące jakości i wpływa na ostateczny kształt zawodowej kariery (głównie koncepcja Ginzberga i późniejsza Supera inspirowane tezami psychologii biegu życia - *life-span psychology*).

<sup>1</sup> W Polsce podobna organizacja - oddział krajowy pod nazwą Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP - działa dopiero od nieco ponad dziesięciu lat.

Wszystkie te teorie, niezwykle istotne z punktu widzenia kształtowania się wielorakich koncepcji praktyk doradztwa edukacyjnego, zawodowego, karierowego czy wreszcie biograficznego, miały jedną istotną cechę wspólną. Przywiązywały mianowicie stosunkowo niewielką wagę do wpływu czynników zewnętrznych i kontekstowych uwarunkowań życiowych decyzji, koncentrując się raczej na wewnętrznej logice rozwoju indywidualnego.

Jednocześnie obok tych klasycznych już teorii rozwijały się koncepcje socjologiczne kładące nacisk głównie na egzogenne czynniki rozwoju i traktujące drogę zawodową jednostki oraz sam proces jej projektowania jako wynik oddziaływań przede wszystkim środowiska życia człowieka, a w nim głównie czynników makrostrukturalnych (Piorunek, 1996). Dość wspomnieć w tym miejscu takie nazwiska, jak np. Lazarsfeld, Schermann, Rosenberg, Furstenberg, Daheim. Ten kierunek myślenia koresponduje z grupą koncepcji wywodzących się z **teorii społecznego uczenia się**, wykorzystujących często krytykowane psychologiczne założenia behawioryzmu. Znalazło się w nich jednak miejsce (podobnie jak w koncepcjach zaliczanych przeze mnie do nurtu socjologicznego) na podkreślanie roli czynników społeczno-kulturowych, które są systematycznie włączane do tożsamości jednostki w toku jej życia i jako doświadczenie społeczne stanowią zewnętrzny czynnik wpływający na kształt zawodowych decyzji. Zawód jest w nich traktowany szeroko, jako wyznacznik przyszłej pozycji społecznej określający perspektywiczny styl życia jednostki, a więc np. jej prestiż społeczny, charakter środowiska bieżących interakcji, dostęp do różnych typów dóbr. Młodzież, dokonując wyborów, często w sposób nie do końca świadomy, bierze jednak te wszystkie czynniki pod uwagę, plasując się w ramach określonych środowisk życia i stabilizując się w ramach pewnych ról zawodowych prowadzących do zajęcia właściwego miejsca w strukturze społecznej.

Wśród klasycznych socjologicznych teorii wyboru zawodu Lelińska wymienia następujące<sup>2</sup>:

- Teorię osiągnięć edukacyjnych Mare'a, zgodnie z którą takie wskaźniki społecznego położenia jednostki, jak poziom wykształcenia i typ zawodu wykonywanego przez jej rodziców, miejsce zamieszkania czy cha-

<sup>2</sup> Przywoływane tu informacje pochodzą m.in. z referatu pt. „Znaczenie socjologicznych teorii wyboru zawodu w pracy doradcy zawodowego”, wygłoszonego przez K. Lelińską na Światowym Kongresie Poradnictwa Zawodowego odbywającym się w Warszawie w dniach 29-31 maja 2002. Pełny tekst referatu został opublikowany w materiałach konferencyjnych: *Doradca - profesja, pasja, powołanie?* pod red. Wojtasik B. i Kargulowej A., Warszawa 2003. Szersze omówienie klasycznych teorii wyboru zawodu, zarówno tych o proveniencji psychologicznej, jak i socjologicznej, znajduje się w Osipow (1973): *Theories of career development*.

rakterystyka socjologiczna rodziny (np. jej struktura, dochód i poziom życia) mają decydujący wpływ na osiągnięcia edukacyjne jednostki (czynniki podmiotowe, takie jak poziom inteligencji, zdolności czy kompetencje dziecka liczą się w istocie w niewielkim stopniu), co z kolei wpływa na motywację dziecka i stymulowanie go do przekraczania kolejnych progów edukacyjnych. Ten pierwotny efekt stratyfikacyjny ma decydujące znaczenie przy pokonywaniu pierwszego progu edukacyjnego pomiędzy szkołą podstawową a średnią. W dalszej edukacji znacząco wzrasta rola czynników podmiotowych;

- Koncepcję nierówności edukacyjnych Boudona, w której kładzie się nacisk na zróżnicowanie dostępu do wykształcenia uwarunkowane kapitałem kulturowym dziedziczonym przez jednostkę w toku socjalizacji pierwotnej (znaczenie mają tu takie czynniki, jak edukacyjno-zawodowe aspiracje rodziców w stosunku do dziecka, ich postawy wobec przyszłości dziecka, poziom zaspokojenia potrzeb edukacyjno-kulturalnych dziecka, udział rodziców w kształtowaniu jego planów zawodowych itd.);

- Funkcjonalną teorię uwarstwienia społecznego Davise'a i Moore'a ukazującą dualistyczną drogę osiągania społecznej pozycji poprzez bezpośrednie dziedziczenie profesji rodziców lub pozycji zawodowych o zbliżonym prestiżu oraz dzięki osobistym atutom - zdolnościom, motywacji osiągnąć, osiągnięciom;

- Teorię społecznej integracji Riesa koncentrującą się na roli społeczeństwa jako dystrybutora społecznych pozycji jednostek;

- Zintegrowaną teorię procesu wyboru zawodu Blaua<sup>3</sup> ukazującą złożony model zależności mających wpływ na kształtowanie się decyzji zawodowych. Wśród nich szczególne znaczenie ma szeroko pojęta struktura społeczna związana ze stratyfikacją społeczną, uznawanymi wartościami i normami kulturowymi funkcjonującymi w danym społeczeństwie, jego demograficznymi cechami, poziomem jego gospodarczego rozwoju czy wreszcie takimi czynnikami, jak choćby charakterystyka systemu edukacyjnego danego państwa, poziom i zakres orientacji i poradnictwa zawodowego funkcjonującego w danym kraju, specyfika rynku pracy. Na wybory zawodowe wpływa ponadto indywidualna percepcja otoczenia społecznego (a więc np. takie jego składniki, jak autoidentyfikacja klasowa, ocena położenia społecznego rodziny, pochodzenia, postrzeganie wzorów sukcesu oraz barier i blokad rozwojowo-edukacyjnych) oraz samego siebie. Wymienione czynniki są przez poszczególne jednostki w różnym stopniu postrzegane i uświadamiane.

<sup>3</sup> Szerszy opis tej interdyscyplinarnej teorii wyboru zawodu, zdecydowanie mniej deterministycznej niż dla przykładu teoria Scharmanna, dla którego decyzje zawodowe są tylko pozornie indywidualne, znajduje się m.in. w Seifert (red.): *Handbuch der Berufspsychologie*, 1977.

Zarówno koncepcje psychologiczne, jak i socjologiczne nie są pozbawione ograniczeń. Pierwsze w projektowaniu przyszłości edukacyjnej i zawodowej człowieka koncentrują się na jego cechach wewnętrznych, niejako „izolując” go od całego szeregu uwarunkowań pozajednostkowych, społecznych, kontekstowych. Drugie z kolei moc sprawczą w tym procesie przypisują niemal wyłącznie czynnikom zewnętrznym. Stąd konieczne stało się bardziej kompleksowe podejście do tego wielowarstwowego całościowego procesu.

## 2. Teoria projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej Hodkinsona

Brytyjski teoretyk i badacz decyzji i karier zawodowych Hodkinson podkreśla, że pojawiający się powszechnie w literaturze pogląd, jakoby istniała niejako odseparowana jednostka oraz zewnętrzne czynniki wywierające na nią wpływ w procesie podejmowania decyzji jest uproszczony. Jego zdaniem doświadczenie społeczne stanowi integralną część samego procesu podejmowania decyzji (Hodkinson, 1997, Hodkinson, Sparkes, 1997). Podkreśla on, że w wielu wspomnianych powyżej koncepcjach o rodowodzie psychologicznym przyjmuje się pewne założenia, które nie przystają jednak do bardzo różnorodnych sposobów decydowania o swojej zawodowej karierze, a wcześniej o wyborze kierunków kształcenia i typów szkół, co *de facto* determinuje późniejsze życiowe wybory. Owe założenia przedstawiają się następująco:

- proces podejmowania zawodowych decyzji ma charakter indywidualny,
- odznacza się racjonalnością,
- jest w dużej mierze kontrolowany przez samą jednostkę, która świadomie kształtuje swoje otoczenie i kieruje swoim życiem.

Nietrudno jednak zauważyć, że w takim myśleniu brak w zasadzie miejsca na pozornie irracjonalne decyzje, brak wreszcie miejsca na przypadek, na który powołują się czasem przedstawiciele określonych profesji relacjonując czynniki determinujące kolejne kroki ich zawodowych życiorysów.

**Socjologiczna teoria procesu podejmowania decyzji zawodowych zaproponowana przez Hodkinsona** w pewnej mierze unika tych ograniczeń<sup>4</sup>. Zdaniem jej autora proces dokonywania zawodowych wybo-

<sup>4</sup> Próby budowania nowej całościowej koncepcji podejmowania zawodowych decyzji relacjonują za Hodkinson P.: *Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making*, 1997, s. 399-410.

rów<sup>5</sup> jest immanentnie sprzężony z trzema wymiarami psychospołecznego funkcjonowania człowieka.

Pierwszy z nich moglibyśmy za Bourdieum nazwać **habitusem**<sup>6</sup>. W nim zawiera się jednostkowa subiektywność przekonań, idei i preferencji danego człowieka, a także wpływ wywierany na nie przez obiektywne sieci społeczne i tradycje kulturowe. Działania i poglądy człowieka, a więc także i zawodowe projekty i decyzje należy zawsze umiejscowić w kontekście konkretnej kultury i społeczeństwa. Owa kultura stanowi rodzaj filtra doświadczeń i przeżyć jednostki, dostarcza swoistej „mapy znaczeń” pozwalającej rozumieć świat.

„Człowiek czerpie wiedzę ze »świadomości praktycznej« (wiedzy nie wyartykułowanej) i ze »świadomości dyskursu« (wiedzy artykułowanej). Drugi rodzaj wiedzy opiera się na pierwszym”. W postawach uwidacznia się wpływ obydwu typów świadomości.

Można przyjąć, że oba rodzaje świadomości rozwijają się poprzez schematy. Młody człowiek od dzieciństwa gromadzi struktury konceptualne (schematy), które stanowią dlań narzędzie zrozumienia własnych doświadczeń. Schemat ujmuje wiedzę człowieka o świecie w strukturę, głównie poprzez odsianie elementów „nieistotnych” i umożliwienie zrozumienia informacji cząstkowej. Dostępna gama schematów przyczynia się do wykształcenia się nastawień, z których z kolei składają się orientacje życiowe, postawy. W miarę nabywania nowych doświadczeń schematy ulegają zmianom, a wraz z nimi zmienia się to, co rozpoznajemy w otoczeniu. W ten oto dialektyczny sposób życiorys jednostki kształtuje jej działania i jest przez nie kształtowany. Decydując się na pewne działania, jednostka posługuje się swoją własną gamą schematów. Ponieważ nikt nie jest w stanie wyjść poza własne orientacje i postawy, toteż proces podejmowania decyzji nigdy nie może zachodzić niezależnie od kontekstu (Hodkinson, 1997, s. 401).

Postawy wywierają wpływ nie tylko na typy podejmowanych decyzji, ale także na sposób ich podejmowania. Hodkinson dowodzi, że ludzie podejmują decyzje w sprawie wyboru zawodu w obrębie swoich horyzontów działania (tj. obszarów, w obrębie których można zdaniem jednostki

<sup>5</sup> Należy podkreślić, że słowo „wybór” jest tu użyte w bardzo szerokim znaczeniu związanym z podejmowaniem decyzji cząstkowych w przypadku istnienia jakiegokolwiek alternatywy. Nie wiąże się natomiast z kategorią jednorazowości i definitywnej rozstrzygalności, które są powszechnie wmontowywane w użycie tego pojęcia.

<sup>6</sup> Habitus stanowi dla Bourdieu rodzaj społecznie ustanowionej natury, czynnik pośredniczący pomiędzy systemem prawidłowości obiektywnych a systemem bezpośrednio obserwowalnych działań. Jest on swego rodzaju „(...) kompleksem interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Habitus rozciąga się na dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji, stosunku do wartości. Jest on właśnie rezultatem subiektywizacji obiektywności wyrażającym się znów w sposób obiektywny” (Bourdieu, Passeron, 1990, s. 9).

take działania i decyzje podjąć). „(...) Habitus i struktury ofert na rynku pracy wywierają wpływ na horyzonty działania, są także wzajemnie powiązane, bowiem sposób postrzegania tego, co jest dostępne i odpowiednie, zaważy na decyzjach, oferty są zaś jednocześnie subiektywne i obiektywne. Schematy przesiewają informacje i dlatego horyzonty działania zarówno ograniczają nasz światopogląd i wybór możliwy w jego obrębie, jak uaktywniają je” (tamże, s. 402). Dlatego też np. obiektywna dostępność posad dla kobiet w obrębie tzw. „męskich” profesji nie ma w zasadzie znaczenia dla faktycznych wyborów kobiet, które nie postrzegają tych zawodów jako odpowiednich dla swojej płci. „(...) Horyzonty działania składają się z segmentów - nigdy nie bierze się pod uwagę całej istniejącej gamy możliwości edukacji lub pracy (...) segmenty te są płynne i zachodzą na siebie” (tamże, s. 402). Zjawiska owej segmentacji mają związek z takimi czynnikami, jak klasa społeczna, płeć, wiek jednostki czy jej pochodzenie etniczne. Generalizując, pole potencjalnych wyborów uzależnione jest od horyzontu działania jednostki (nigdy nie dostrzegamy i nie bierzemy pod uwagę wszystkich potencjalnych ofert edukacji i pracy). Z kolei horyzont ten uzależniony jest od orientacji i postaw danej osoby z jednej strony oraz od charakterystyki zewnętrznego rynku pracy - z drugiej. Czynniki te nie istnieją niezależnie, można je jedynie analizować łącznie. W obrębie swoich horyzontów działania ludzie podejmują decyzje, które są pragmatycznie racjonalne, mimo że często podejmowane w sposób odmienny od preferowanego w aktualnej retoryce społeczno-politycznej, także pod wpływem emocji, decyzje, które wreszcie często polegają na przyjęciu pewnej możliwości, a nie wyborze jednej z wielu. Pragmatycznie racjonalne decyzje, w kategoriach formalnych nie są ani racjonalne ani irracjonalne.

Zdaniem Guicharda zaś społeczeństwo przyczynia się do tego, że obiektywne systemy klasyfikacji wiedzy o świecie stają się schematami kognitywnymi poszczególnych jednostek, „(...) determinuje też »ofertę tożsamościową«, która organizuje się w umyśle każdego w formie kognitywnych ram tożsamości<sup>7</sup> (...) Stabilność lub chwiejność/elastyczność tożsamości zależy przede wszystkim od rozwoju konkretnego społeczeństwa (stopień dywersyfikacji oferty tożsamościowej zmienia się w zależności od społeczeństwa), stopnia integracji różnych dziedzin kosmosu społecznego (a stąd też różnych ram tożsamości) i różnorodności skon-

<sup>7</sup> W tekście *Procesualne ramy i formy tożsamości a praktyka poradnicza* (2001) Guichard definiuje ramy tożsamościowe jako kognitywne wyobrażenia (nieuświadomiane bezpośrednio) umożliwiające umiejscowienie innych i samego siebie w stosunku do innych. „(...) Niektóre z tych ram mogą mieć charakter bardziej ogólny niż inne lub też uformowane są wcześniej, niektóre są bardziej centralne lub być może bardziej uniwersalne” (s. 90).



tekstualizowanych interakcji, w których uczestniczy podmiot" (Guichard, 2001, s. 95).

Drugi z istotnych wymiarów funkcjonowania człowieka, odgrywający niebagatelną rolę w procesach podejmowania zawodowych decyzji, można, zdaniem Hodkinsona, określić posiłkując się także stosowanym przez Bourdieugo mianem **poła** (metafora rynku lub szerzej **gry społecznej**; por. Bourdieu i Wacquant, 1992). Jedną z głównych struktur w systemie socjalizacji dzieci i młodzieży stanowi szkoła, będąca jednocześnie jednym z zasadniczych elementów wspomnianego pola.

Składniki pola scholastycznego ogólnie rzecz biorąc różnią się w stopniu prestiżu: niektóre umożliwiają kontynuowanie dłuższych studiów w obszarach społecznie wysoko cenionych, podczas gdy inne szybko prowadzą do „aktywnego życia” (lub bezrobocia). Występują również różnice obszarów w odniesieniu do typu uczniów w nich zaangażowanych (...) Taka organizacja socjalizacji określa podstawowe wymiary, w których młodzież uczy się postrzegać samych siebie. Szkołę zatem można opisać jako ustrukturyzowane lustro oferujące młodzieży pewne odzwierciedlenie samych siebie, w którym rozpoznają siebie w określony sposób. Zdefiniowane w ten sposób to ustrukturyzowane lustro często staje się lustrem strukturyzującym (Guichard, 2001, s. 88).

Ów strukturyzujący wpływ szkoły w odniesieniu do formowania się osobowościowych cech młodych ludzi, mający wpływ na późniejsze edukacyjne i zawodowe projekty, pokazują np. badania Halvariego (1996) prowadzone w grupach 16-19-latków podejmujących decyzje o wyborze szkoły ogólnokształcącej lub zawodowej. Nie można jednak zaprzeczyć, że wpływ ten jest dwukierunkowy, co oznacza, że także doświadczenia szkolne i inne, przez jakie przechodzi młodzież, kształtowane są przez ich osobowości.

W ramach wspomnianego pola, obok szkoły, funkcjonują jeszcze inni uczestnicy **gry społecznej**, tj. instytucje doradztwa zawodowego, instytucje kształcenia ustawicznego, pracodawcy, organizacje pracownicze, polityczne itd. Każdy z uczestników gry zmierza do własnych celów i stawia sobie własne zadania. Proces podejmowania zawodowych decyzji uzależniony jest między innymi od relacji wzajemnych pomiędzy wszystkimi uczestnikami gry, od sposobów definiowania systemu tych stosunków, postrzegania oficjalnych przepisów tej gry i możliwości reagowania na nie. Każda osoba stająca w grze wnosi do niej pewne wartości („kapitał” ekonomiczny, społeczny, kulturowy dający zdaniem Bourdieugo, dostęp do władzy i pozwalający wpływać na ustanawianie reguł gry lub inaczej - zdaniem Okano - określone zasoby, mogące mieć zróżnicowaną wartość w zależności od kontekstu, w którym bywają wykorzystywane). Oznacza to na przykład, że pewne cechy osobowościowe czy kompetencje

w przypadku ubiegania się o pewne posady stanowić będą kapitał, w przypadku innych zaś stanowisk pracy - zbędny balast lub wreszcie będą miały wartość neutralną.

W chwili przechodzenia na pole zatrudnienia inni gracze często dysponują większym kapitałem i większą władzą niż młodzi ludzie, a reguły gry ustalone są przez graczy posiadających większe zasoby. (...) Młodzi ludzie także posiadają zasoby i mogą wywierać znaczny wpływ na własną przyszłość. Wpływ ten można jednak opisać jako część skomplikowanych stosunków wzajemnych, zachodzących w kontekstach lokalnych, krajowych lub czasami globalnych i obejmujących kultury instytucjonalne oraz oficjalne zasady edukacji, zatrudnienia, ukończenia szkoły, wypłaty świadczeń itd.; konteksty te z kolei umiejscowione są w środowisku gospodarczym, społecznym i kulturowym, które odznacza się (...) wymiarem historycznym (Hodkinson, 1997, s. 404-405).

Wszyscy gracze funkcjonujący na danym polu podejmują decyzje pragmatycznie racjonalne, każdy czyni to jednak mając na uwadze własne perspektywy, horyzonty działania i własne cele. Oznacza to na przykład, że młodzież próbuje się dostać do danej szkoły czy zdobyć pewną posadę realizując swoje dziecięce marzenia o tym zawodzie, pracodawca poszukuje przede wszystkim sprawnej siły roboczej, a szkoła zainteresowana jest przetrwaniem na kurczącym się rynku edukacyjnym lub wreszcie wymiernym zyskiem ekonomicznym (zwłaszcza, gdy mamy do czynienia ze szkołą prywatną). Decyzje zawodowe są komponentem wzajemnych relacji na polu społecznym, zarówno one, jak i orientacje życiowe je warunkujące ulegają modyfikacjom w trakcie bieżących stosunków. Konstruowanie przez młodzież wizerunku samego siebie, celów życiowych i projektów zawodowych odbywa się zawsze w interakcji i dialogu z wieloma graczami społecznego kontekstu. Uczestnicy owego pola społecznego determinują „ofertę tożsamościową”, która organizuje się w umyśle każdego w formie systemu kognitywnych ram tożsamościowych, czy, jak uważa Bourdieu - zakorzenionego społecznie i kulturowo systemu postaw i uwewnętrznionych dyspozycji.

Obok wspomnianego **habitusu** kształtującego się i kształtowanego w interakcjach w kontekście **polu** edukacji i rynku pracy dla zilustrowania procesu podejmowania zawodowych decyzji niezbędny jest jeszcze trzeci komponent - mianowicie wymiar **biegu życia**.

Współczesna literatura związana z kształtowaniem się biografii zawodowych chętnie posługuje się pojęciem trajektorii zawodowej (Strauss, 1962, Banks i in., 1992), przyjmując jednocześnie deterministyczną koncepcję istnienia możliwych do wyodrębnienia schematów drogi zawodowej. Kształt tych schematów determinowany jest głównie czynnikami środowiskowymi, takimi jak pochodzenie etniczne, klasa społeczna, z któ-

rej wywodzi się człowiek, geograficznie pojęte miejsce funkcjonowania, czas historyczny czy wreszcie — płeć i uzyskany poziom wykształcenia. Koncepcja trajektorii pracy zawodowej przetransponowana została do socjologii z nauk ścisłych, w których trajektoria jest linią zakreślaną przez poruszający się punkt materialny, krzywą przecinającą inne krzywe danego układu pod stałym kątem. Często odwołujemy się tu do opisywanej przez Straussa metafory „drabiny pracy”, która oznacza, że znając punkt wyjścia zawodowej kariery i warunki, w których podejmowane były pierwsze zawodowe decyzje (traktowane jako najniższy szczebel drabiny) możemy z dużą dozą prawdopodobieństwa przewidzieć kolejne kroki jednostki wspinającej się po szczeblach owej „drabiny”. Metaforą chętnie stosowaną w odniesieniu do rozwoju zawodowego jest też kulinarna metafora „Jajka”, które niezależnie od tego, jaką postacią przybiera w przeróżnych potrawach, zawsze jednak pozostaje jajkiem. Tak też patrzą na drogę zawodowego funkcjonowania jednostki ci wszyscy, którzy są zwolennikami segmentacji rozwoju zawodowego determinowanej np. przez pochodzenie społeczne jednostki i jej płeć. Niezależnie więc od tego, jak potoczą się losy przedstawiciela np. danej klasy społecznej, i tak nie wyjdzie on poza pewien schemat zawodowej drogi charakterystyczny dla jemu podobnych. Mimo że takie myślenie znajduje zastosowanie w wyjaśnianiu zmian życiowych zachodzących w dużych populacjach, nie zawsze można je stosować w odniesieniu do pojedynczych osób, których drogi życiowe i postępowanie bywają otwarte, zmienne, nieprzewidywalne.

Hodkinson (1997) omawiając rozwój zawodowy przychyliła się do pojmowania go za Straussem jako „serii punktów zwrotnych”, które pojawiają się wtedy, gdy jednostka musi przewartościowywać, inwentaryzować i zmieniać punkt widzenia („nieciągłość biograficzna” u Alheita, 1994). „W punkcie zwrotnym zachodzi znaczące przekształcenie tożsamości człowieka. Pracę zawodową można przedstawić jako niesymetryczny schemat rutynowych przeżyć przetykanych takimi punktami zwrotnymi. Decyzje w sprawie pracy zawodowej podejmowane w każdym punkcie zwrotnym są pragmatycznie racjonalne i zakorzenione w skomplikowanym systemie zmagania i negocjacji, do których dochodzi na danym polu” (Hodkinson, 1997, s. 408). W przypadku niektórych profesji zauważyć możemy z góry ustalony układ takich punktów zwrotnych (np. poszczególne szczeble kariery akademickiej, których osiągnięcie wiąże się ze z góry ustalonym porządkiem zdobywania kolejnych stopni naukowych i każdorazową przynajmniej częściową zmianą zakresu roli zawodowej). Hodkinson dokonuje próby klasyfikowania poszczególnych typów punktów zwrotnych, choć zauważa, że w praktyce często nie przyjmują one postaci „czystej”, zachodząc na siebie. Wyróżnia mianowicie trzy

typy punktów zwrotnych: **strukturalne, inicjowane osobiście przez jednostkę i narzucone człowiekowi przez wydarzenia zewnętrzne i/lub działanie innych**. Zwrotne punkty strukturalne wynikają z wewnętrznej organizacji określonych struktur organizacyjno-instytucjonalnych. Takimi zmianami o charakterze strukturalnym będą np. kolejne pojawiające się w systemie szkolnym progi edukacyjne mobilizujące jednostkę do dokonywania pewnych wyborów i kierowania dalszym życiem czy osiągnięcie regulowanego przepisami wieku emerytalnego. Punkty zwrotne inicjowane przez jednostkę wiążą się z jej osobistymi decyzjami i zmianami dokonującymi się w toku jej życia (np. postanowienie dotyczące zmiany miejsca zamieszkania czy pracy na skutek nowych możliwości otwierających się przed daną osobą czy zmiany zainteresowań). W trzeciej kategorii punktów zwrotnych znajdują się np. jakże częste sytuacje zwolnienia z pracy, znalezienia się nie z własnej woli w kręgu osób bezrobotnych. Większości z tych punktów zwrotnych nie można przewidzieć, a niektóre z nich dostrzegalne są jedynie z perspektywy czasu, w analizie retrospektywnej. Punkty zwrotne przyczyniają się do zmiany postaw jednostek. Pomędzy poszczególnymi punktami zwrotnymi występują często długotrwałe, transformatywne okresy czynności rutynowych. Mogą one mieć charakter:

- afirmatywny (gdy stanowią wsparcie dla już podjętych decyzji zawodowych),

- negujący (gdy człowiek odczuwa rozczarowanie, a doświadczenie zawodowe zdobywane przez niego nie jest już dla niego satysfakcjonujące),

- uspołeczniający (gdy utwierdzają one tożsamość, której człowiek nie chciał pierwotnie obierać),

- przemieszczający (gdy człowiek przybiera tożsamość, której nie jest w stanie zaakceptować, ale wcześniejsza, ta bardziej satysfakcjonująca, nie jest już mu dostępna, np. na skutek choroby czy trwałego kalectwa),

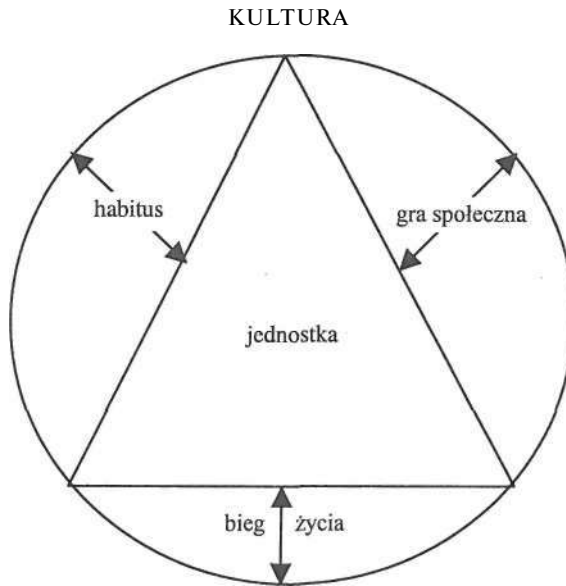
- ewolucyjny (gdy człowiek stopniowo zmienia się i wyrasta ze swej pierwotnej tożsamości zawodowej w sposób nie wiążący się z negacją ani szczególnie negatywnymi przeżyciami).

Opisane powyżej elementy modelu *careership* (tym terminem posługuje się Hodkinson dla opisu modelu przebiegu kariery zawodowej, 1996, 1997) są praktycznie nierozłączne.

Wszystko odbywa się w makrokontekście mającym wymiary społeczne, polityczne, kulturowe, geograficzne i historyczne. W tym kontekście istnieje pole, a na nim wzajemne oddziaływania, walka o wpływy, sojusze i negocjacje: reguły gry to wynik wzajemnych oddziaływań oraz oficjalnych przepisów. W obrębie pola i swoich horyzontów działania, zdefiniowanych przez elementy kulturowe, w momentach punktów zwrotnych ludzie podejmują decyzje w sposób pragmatyczny.

tycznie racjonalny. Przed punktami zwrotnymi i po nich występują okresy czynności rutynowych (...), punkty zwrotne są wzajemnie powiązane: żadnego z nich nie można w pełni zrozumieć nie zrozumiawszy drugiego (...). Ścieżka wychodząca z punktu zwrotnego może być albo przewidywalna i gładka, albo też nieregularna i wysoce indywidualna (Hodkinson, 1997, s. 410).

Opisane powyżej uwarunkowania procesu projektowania drogi zawodowej oraz jej przebiegu przedstawiam na poniższym autorskim rysunku (rys. 1).



Rys. 1. Strukturalny model uwarunkowań projektów i decyzji zawodowych

Koncepcja *careership* przybiera w mojej interpretacji znaczenie zaczerpnięte wprost z nauk ścisłych.

Bieg życia zawodowego podlegający procesowi projektowania ma charakter **statycznie niewyznaczalny**, jest rodzajem konstruktów przestrzennego, mającego tyle stopni zmienności, że trudno je wyliczyć. Statyczna niewyznaczalność wiąże się z tzw. liczbą stopni swobody odpowiadających liczbie płaszczyzn, w których porusza się ciało. Człowiek w biegu zawodowego życia podlega równoczesnemu oddziaływaniu wielu czynników związanych z jego właściwościami psychofizycznymi, zmieniającymi się w czasie warunkami społeczno-gospodarczymi; jednocześnie będąc w ciągłym wielokierunkowym „ruchu” odbywającym się na

nieskończenie wielkiej liczbie płaszczyzn funkcjonowania może poruszać się w różnych kierunkach i w różny sposób pokonywać dystans życiowy. Nie można więc, nawet przy znajomości parametrów wyjściowych, precyzyjnie scharakteryzować zachowania się danego człowieka w przyszłości, ponieważ dowolna, nawet minimalna, zmiana któregoś z kryteriów jego charakterystyki automatycznie dynamizuje cały wzajemnie powiązany układ. Zmiana któregośkolwiek z czynników oddziałujących na jednostkę znajdującą się w pewnym punkcie drogi zawodowej pociąga za sobą jednoczesną zmianę pozostałych kryteriów jej funkcjonowania i ich relacji. Wobec pojawiających się zmian wieloczynnikowych praktycznie niemożliwe staje się statyczne wyznaczenie (biorąc np. pod uwagę pewną liczbę kryteriów początkowych) takiego elementu i precyzyjne przewidywanie jego zachowania, np. w sytuacji finalnej.

Wyjaśnienie to, nie roszcząc sobie pretensji do technicznej ścisłości, oddaje, jak sądzę, istotę problemu drogi zawodowej człowieka, która podobnie jak niektóre konstrukcje przestrzenne stanowi element statycznie niewyznaczalny. Zbyt daleko idące predykcje dotyczące przebiegu zawodowej kariery są w dużej mierze nieuprawnione, ponieważ subtelna zmiana któregośkolwiek z czynników strukturalnego modelu uwarunkowań projektów i decyzji zawodowych prowadzi do zmian całego ich układu, co w konsekwencji może owocować nawet radykalną zmianą trajektorii zawodowej. Wyznaczenie trajektorii edukacyjnej owocującej zawodowym przygotowaniem jest już nieco łatwiejsze. Wszystko to dowodzi oczywistej dla wielu, niezwyklej złożoności relacji pomiędzy projektem zawodowym, obejmującym nawet odległe cele, a ich późniejszą realizacją. Czytelnikowi, któremu zupełnie obce jest myślenie techniczne, pozostaje literacka wizja człowieka poruszającego się w chaotycznych, niepewnych i stale zmieniających się czasach - metafora nieprzewidywalności zawodowego losu w kontekście zmian dokonujących się w biografii jednostki. Nie podważa to jednak, jak sądzę, sensu samego projektowania edukacyjnego i zawodowego, wymusza jednak inne do niego podejście, zakładające większą elastyczność w podejmowaniu decyzji oraz wieloaspektowość i wielowariantowość samego projektu.

## **2.1. Podmiotowe ramy procesu projektowania edukacyjno-zawodowego**

Pierwszy z wymiarów omówionych w socjologicznej teorii procesu projektowania i podejmowania decyzji zawodowych, nazwany za Bourdieuem i Hodkinsonem **habitusem**, stanowi „zasadę będącą źródłem strategii działania, (...) zasadę, która pozwala podmiotom stawiać czoło nie-

przewidywanym i ciągle zmieniającym się doświadczeniom, (...) w każdym momencie działa jak matryca doznań, ocen i działań, umożliwiając realizację nieskończonej różnicowanych zadań..." (Bourdieu i Wacquant, 1992, s. 18). Owe „kompleksy interioryzacji" (Bourdieu, Passeron, 1990) możemy więc traktować jako swego rodzaju biologicznie i kulturowo uwarunkowane filtry wszelkich procesów deskryptywnego i ewaluatywnego postrzegania świata społecznego. Wyznaczają one zarazem pewne subiektywne ramy procesom projektowania, decydowania i działania. Umożliwiają interpretację i ocenę rozmaitych przejawów otaczającego świata.

Przyglądając się zjawiskom i procesom towarzyszącym myśleniu młodych ludzi o przyszłości, skupiając nasze zainteresowania na tych właśnie podmiotowych, jak proponuje Mądrzycki (1996) w duchu psychologicznym - osobowościowych wyznacznikach życiowych czy węzłych, edukacyjnych i zawodowych projektów i planów, możemy analizować (Mądrzycki, 1996, s. 84 i następane):

- orientację przyszłościową (nazywam ją w dalszych rozważaniach orientacją temporalną) oznaczającą koncentrację człowieka na trzech wymiarach czasowych (przeszłość, teraźniejszość i przyszłość) oraz zdolność do odraczania gratyfikacji, która pozytywnie koreluje z orientacją na przyszłość i starannym projektowaniem nawet odległych celów życiowych;

- motywację, którą Mądrzycki sprowadza głównie do motywacji wewnętrznej, wiążącej się z silnym poczuciem autodeterminacji i poczuciem kompetencji. Wydaje się jednak, że z socjologicznego punktu widzenia możliwe jest spojrzenie na motywację dokonywanych wyborów zawodowych w kontekście zarówno wewnątrzsterowności, jak i zewnątrzsterowności jednostki<sup>8</sup>. Do rozważań na temat tych pojęć powrócę jeszcze w dalszej części wywodu;

- zainteresowania określane jako „(...) specyficzne nastawienie poznawcze, (...) skłonność do selektywnego kierowania uwagi na pewne obiekty (tamże, s. 92), po części mające związek ze zdolnościami;

- pogląd na świat określany jako „(...) względnie spójny zespół przekonań czy sądów lub supozycji dotyczących przyrody, społeczeństwa i jednostki ludzkiej, z którymi wiążą się odpowiednie wskazania odnośnie do postępowania człowieka" (tamże, s. 97); pełni on w życiu człowieka kilka funkcji: zaspokaja potrzeby poznawcze oraz potrzebę bezpieczeństwa, dostarcza poczucia sensu życia, ale przede wszystkim pełni funkcję

<sup>8</sup> Pojęcia te wprowadził do literatury socjologicznej Riesman, którego książka *Samotny tłum* napisana wspólnie z dwoma innymi autorami (Glazer i Denney) weszła już do klasyki socjologii (1966 - wydanie oryginalne, 1971 - wydanie polskie).

normatywną, ponieważ uzasadnia wybór wartości, norm i celów życiowych (por. tamże, s. 103-107);

- system wartości<sup>9</sup> wpływający na wybór odległych celów i sposobów ich realizacji, tj. na plany życiowe człowieka; „(...) wartości przejęte od innych w procesie socjalizacji w mniejszym stopniu wpływają na zachowanie jednostki niż wartości ukształtowane w wyniku jej własnych doświadczeń. (...) Można uznać, iż pierwsze z nich stanowią subsystem świadomy i werbalny, drugie - subsystem przedświadomy, doznaniowy" (tamże, s. 109). Ten ostatni wiąże się z emocjami i działaniem, subsystem świadomy przejawia się głównie w zachowaniach werbalnych i często służy racjonalizacji podjętych działań;

- ponadto możemy tu wspomnieć także o kształtowanych w toku doświadczeń edukacyjnych aspiracjach (jako pożądanym stanach rzeczy) i oczekiwaniach powstających po racjonalizacji owych aspiracji kształceniowych. Mogą one wpłynąć na dobór określonych torów edukacyjnych prowadzących w konsekwencji do uzyskiwania pożądanym pułapów w tej sferze życia.

Wymienione powyżej wyznaczniki procesu projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej i szerzej - życiowej wiążą się z jednej strony z właściwościami osobowymi jednostek (takimi jak wiek, płeć, poziom inteligencji, temperament itd.), z drugiej zaś z uwarunkowaniami kulturowo-społecznymi (zakres i rodzaj życiowych doświadczeń determinowany przez warunki socjalizacji pierwotnej i bezpośrednie uczestnictwo w rynku pracy w ramach socjalizacji wtórnej)<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Mądrzycki powołując się na Rokeacha (1973) wyróżnia dwa rodzaje wartości, mianowicie te, które określając cele działania i stany końcowe mają charakter wartości ostatecznych, i te, które wyznaczając sposoby i środki działania określić możemy jako instrumentalne.

<sup>10</sup> Wielokrotnie w prowadzonych w ubiegłym wieku badaniach socjologicznych próbowano dowodzić wpływów wybranych czynników kulturowych socjalizacji pierwotnej na kształtowanie się osobowości dzieci. Swego czasu triumfy święciła hipoteza klasowego uwarunkowania socjalizacji (np. Bronfenbrenner, Hoffman, Kohn, Bernstein, Kerckhoff) głosząca m.in., że społeczna nierówność klasowa rodzin warunkuje edukacyjne osiągnięcia dzieci i ich przyszłe kariery zawodowe. Berstein dowodził np., że rodzicielskie doświadczenia pracy zależnej, w restrykcyjnym środowisku, blokującym autonomię i twórczość, stwarzają niesprzyjające warunki życia rodzinnego. Decydują o konformistycznych postawach rodziców wobec statusowego podziału ról rodzinnych („struktura zamknięta”). Te strukturalne elementy stosunków społecznych wpływają także na zachowania językowe członków rodziny. Ograniczony kod językowy stanowi niemal symboliczną transformację społecznych warunków funkcjonowania, którym towarzyszy represyjny styl wychowania. Czynniki te decydują o ubogiej poznawczo i społecznie stymulacji rozwoju osobowości. Przeciwnie efekty są wynikiem doświadczeń niezależnej pracy rodzicielskiej. W takim wypadku tworzy się otwarty system komunikacji i interakcji wewnątrzrodzinnych, sprzyjający samodzielności dzieci, ich samokontroli, kreatywności oraz autonomicznej



Na dodatkowy komentarz zasługuje przywołana przeze mnie koncepcja wewnątrzsterowności *versus* zewnątrzsterowności traktowanej tu jako osobowościowe właściwości człowieka modyfikowane w toku socjalizacji. Otóż Riesman (Riesman i in., 1971) analizując typy charakteru i społeczeństwa (głównie amerykańskiego) opisał dwie kategorie ludzi będące wytworem grupowych doświadczeń, które parafrazując można odnieść wprost do stylów postępowania w procesie podejmowania zawodowych decyzji i projektowania kariery.

Osobowość wewnątrzsterowna wyposażona została w psychiczny żyroskop uruchamiany przez rodziców i zdolny później do przyjmowania sygnałów od innych autorytetów (...) Idzie ona przez życie mniej samodzielna niż się to często na pozór zdaje, posłuszna nakazom swojego wewnętrznego pilota. (...) Ponieważ kierunek, według którego należy orientować się w życiu, przyswojony został w odosobnieniu domowym za pośrednictwem niewielkiej liczby przewodników i ponieważ uwewnętrznione zostały zasady, a nie szczegóły zachowania, wewnątrzsterowna jednostka zdolna jest do wielkiej stabilności. (...) Jednostka zewnątrzsterowna uczy się odpowiadać na sygnały pochodzące od grona o wiele szerszego niż grono rodzinne. (...) Osobowość zewnątrzsterowną cechuje kosmopolityzm. Granica między tym co znane, a tym co obce (...) znika całkowicie. (...) Człowiek zewnątrzsterowny musi umieć odbierać sygnały z bliska i daleka; źródeł jest wiele, a zmiany - gwałtowne. (...) Kieruje się rozbudowanym mechanizmem, niezbędnym do odbierania takich sygnałów i niekiedy do uczestnictwa w ich dalszym obiegu. Ten mechanizm (...) przypomina (...) radar... (Riesman i in., 1971, s. 33-35)<sup>11</sup>.

Człowiek wewnątrzsterowny stawia sobie długofalowe cele i podejmuje odległe zobowiązania, jego cele są z reguły dość ogólne, a kwestia szczegółów zawodowej kariery nie budzi niepokoju; rozliczany jednak bywa przez otoczenie i siebie samego według owych planów, marzeń i nadziei, do których czasem nie dorasta. „Chcąc zawrzeć w jednym zdaniu istotne cechy wewnątrzsterowności, można powiedzieć, że strzeże ona człowieka przed innymi, ale nie chroni przed samym sobą” (tamże,

interpretacji zachowań i przepisów ról. Hurrelmann zachęca do wyjścia poza uproszczoną konstrukcję klasowo-analityczną i uważa, że w przyszłości należałoby skierować dociekania głównie na rozpoznawanie zróżnicowanych układów społecznych warunków życia (Hurrelmann, 1994).

<sup>11</sup> Riesman podkreśla, że opisane przez niego typy osobowości nie istnieją w rzeczywistości, są raczej konstruktami teoretycznymi wyprowadzonymi z analizy funkcjonowania społeczeństw. Trzeba także pamiętać, że wyprowadzał swe wnioski opierając się na analizie głównie kręgów kultury amerykańskiej pierwszej połowy XX wieku. Stąd ich całościowe transponowanie na grunt polskiej współczesności nie jest do końca uprawnione, nie uniemożliwia wszakże wykorzystywania pewnych konstruktów teoretycznych zaproponowanych przez autora do analizy wybranych zjawisk związanych z procesami projektowania kariery w czasie teraźniejszym.

s. 170). Dewizą człowieka wewnątrzsterownego jest wysiłek zmierzający do właściwego wykorzystania umiejętności i kompetencji w świadomej realizacji stojących przed nim zadań. Człowiek zewnątrzsterowny żyje przede wszystkim wśród ludzi i skupia się na interakcjach społecznych zarówno w pracy, jak i poza nią.

Człowiek zewnątrzsterowny nie myśli o swoim życiu w terminach jednostkowej kariery. Nie szuka sławy (...), lecz szuka uznania i ciepłych uczuć w grupie koleżeńskej - amorficznej i zmiennej w swoich upodobaniach. Zamiast oglądać się na wielkich ludzi przeszłości i mierzyć się z samotnymi gwiazdami (jak czyni to często człowiek wewnątrzsterowny - przypomnienie P.M.), człowiek zewnątrzsterowny rozgląda się wokół siebie, krocząc środkiem prawdziwej Mlecznej Drogi, wewnątrz której gwiazdy nie różnią się niemal od siebie. (...) Jeśli (...) młodzi ludzie nie zdradzają ochoty sięgania po odległe cele, wynika to w jakimś stopniu z ogólnej niepewności życia (...) naruszającej (...) samo tradycyjne pojęcie planowania kariery. (...) zewnątrzsterowna młodzież wymaga od swej pracy czegoś więcej niż zaspokojenia konwencjonalnych potrzeb - uzyskania stosownej pozycji i odpowiedniego dochodu. Młodzież ta odrzuca również autorytatywną skalę wartości poprzednich pokoleń. Współczesność otwiera szersze możliwości bardziej własnego i bardziej interesującego wyboru drogi, gdyż osłabił społeczny nacisk wymagający wczesnej decyzji i znikło poczucie paniki, towarzyszące niemożności dokonania wyboru (Riesman i in., 1971, s. 190-191).

Zewnątrzsterowna młodzież nie chce samotnie opanowywać nowych przestrzeni, kieruje się bieżącymi celami, ponieważ te długofalowe wbudowane są w zinstytucjonalizowany system społecznych zależności. Różnorodność ról odgrywanych w interakcjach z wieloma ludźmi powoduje, że zatracą ona pewność siebie i świadomość kierunku życiowych poczynań, a nieostra osobowość zaciera granicę pomiędzy produkcją a konsumpcją, pomiędzy pracą a zabawą.

Riesman podkreśla, że zarówno w przypadku wewnątrz-, jak i zewnątrzsterowności kierunek postępowania jednostki nadawany jest z zewnątrz, tyle że w pierwszym przypadku przyswajany jest on bardzo wcześnie w toku socjalizacji pierwotnej<sup>12</sup>. Alternatywą dla obu tych typów postępowania jest, zdaniem autora, jednostka autonomiczna, nie żyjąca wprawdzie poza ani wbrew kulturze, potrafiąca jednak dokonywać niezależnych wyborów i działać w sposób odbiegający od właściwego danemu środowisku typu przystosowania. Tego typu osoby cechować będzie w większym stopniu niż inne innowacyjny, twórczy, ekspansywny stosunek do rzeczywistości i siebie samego pozwalający na szerszy zakres emancypacji życiowej (por. Czerepaniak-Walczak, 1994).

<sup>12</sup> Pojęcia socjalizacji pierwotnej i wtórnej analizują m.in. Berger i Luckmann w książce *Społeczne tworzenie rzeczywistości* (1983).

## 2.2. Społeczne konteksty projektowania edukacyjno-zawodowego

Wśród wymiarów charakteryzujących proces projektowania edukacyjno-zawodowego i podejmowania konkretnych w tym względzie decyzji, jednym z ważniejszych jest niewątpliwie obiektywny kontekst zmieniającej się rzeczywistości społecznej, w tym zwłaszcza przemiany współczesnego rynku pracy i bezpośrednio z nim związanego rynku edukacji. Te zmiany dokonujące się w obrębie pola społecznego, będąc ważnym elementem, jak powiedziała by Bourdieu - gry, której prawidłowości nie są wyraźnie skodyfikowane ani do końca rozpoznane, stanowią zewnętrzne ramy jednostkowych projektów i decyzji o wyborze kariery. Ten zobiektywizowany, wielopłaszczyznowy układ warunków społecznych, który obejmuje zarówno poziom mikrostrukturalny (z zachodzącymi w nim procesami socjalizacji pierwotnej odbywającej się w najbliższym środowisku rodzinnym), jak i poziom mezo- (socjalizacyjne uwarunkowania socjalizacji w środowisku lokalnym) oraz makrostruktury społecznej (determinanty w skali kraju czy wręcz globalne) stanowią zewnętrzny regulator biegu życia zawodowego (por. np. Kohli, 1985, Tillmann, 1989, Hurrelmann, Ulich (red.), 1991). Strukturalnym układem odniesienia do kształtowania się pierwszych edukacyjnych sekwencji biegu życia zawodowego jest system szkolny, który poza pełnieniem funkcji kształcącej w dużej mierze steruje procesami orientacji i selekcji, regulując przepływ i dostęp młodzieży do zróżnicowanych pozycji społeczno-zawodowych. Ów „(...) system edukacyjny, który w zależności od wbudowanego weń układu funkcji (emancypacyjnej, adaptacyjnej lub rekonstrukcyjnej) jest:

- 1) rzecznikiem interesów podmiotów społecznych i promotorem ich zasobów rozwojowych, aspiracji społecznych, dążeń życiowych albo
- 2) pełni rolę mediatora między interesami jednostek/grup społecznych a interesami makrostruktury albo
- 3) realizuje i umacnia interesy makrostruktury społecznej" (Zielińska, 1994, s. 45).

System ten pośredniczy pomiędzy jednostką a rzeczywistością makrospołeczną.

Zielińska (1994) zauważa, że polska szkoła przed zmianą systemową, a i w dużej mierze bezpośrednio po niej, kształciła głównie na potrzeby gospodarki, czemu służyła „(...) systemowa regulacja dostępu młodzieży do zróżnicowanych dróg edukacyjno-zawodowych, w której dominowały procesy selekcji, a nie procesy orientacji. (...) W tym układzie warunków edukacyjnych występowało w znacznej skali zewnętrzne sterowanie biegiem życia zawodowego, wprowadzające młodzież w wymuszone interwencjonizmem społecznym drogi szkolno-zawodowe" (Zielińska, 1994, s. 45-46), a w oczy rzucała się inkoherencja między wybie-

ranymi przez młodzież a oferowanymi przez system edukacyjny drogami zawodowymi. Trzy drogi edukacyjne oferowane młodzieży po etapie kształcenia podstawowego (droga kształcenia średniego ogólnego, średniego zawodowego i zasadniczego zawodowego) definiowały zarazem szanse dalszej mobilności kształceniowo-zawodowej (por. Frąckowiak, 1986, Szymański, 1988, Kwieciński, 1990), pełniły więc funkcję rozrządową w przebiegu dalszej kariery zawodowej młodego człowieka.

Nie jest to jednak tylko polska specyfika. Dla przykładu, na znaczne nierówności także na brytyjskim rynku pracy, na którym występuje głęboko zakorzenione nierównouprawienie, wskazują badania przywoływane w pozycji *Youth and Inequality* pod redakcją Batesa i Riseborougha (1993). Autorzy dowodzą, że wkraczanie na określoną drogę zawodową uwarunkowane jest na rynku brytyjskim kwalifikacjami, jakie nabywa jednostka w ciągu **pierwszych szesnastu lat życia**. To z kolei jest niezwykle silnie powiązane z klasą społeczną, z której wywodzi się jednostka, jej płcią determinującą prawdopodobny wybór charakteru pracy oraz z jej pochodzeniem etnicznym czy lokalizacją geograficzną środowiska życia człowieka. Wiele z tych relacjonowanych badań wikła się w pułapkę determinizmu strukturalnego, nie do końca wierząc w możliwości wolnego wyboru jednostek oraz tak ważny przy dokonywaniu wszelkich wyborów życiowych czynnik, jakim jest subiektywnie odzwierciedlana przez młodzież rzeczywistość społeczna, która pośredniczy we wszelkich procesach decyzyjnych (nie tylko obiektywne nierówności społeczne, ale także to, jak są one odbierane przez jednostkę, wpływa na zawodowe projekty i wybory).

Na obecnie funkcjonującym polskim rynku edukacji i pracy zachodzą liczne zmiany - zarówno ewolucyjne (np. pluralizacja oferty edukacyjnej - powstanie alternatywnego wobec szkolnictwa publicznego sektora oświatowego prywatnego i niepublicznego, żywiołowy rozwój bardzo zróżnicowanych treściowo i organizacyjnie kierunków kształcenia i typów szkół, obejmujących znacznie szerszą niż dotychczas paletę możliwości i szans funkcjonowania na rynku pracy), jak i znacznie bardziej gwałtowne — związane choćby z reformą ustroju szkolnego i niezbyt konsekwentnie wdrażanymi przeobrażeniami dostosowującymi polską edukację zawodową i kształcenie ogólne do wymogów współczesności<sup>13</sup>.

W obecnych warunkach raczej bytu traci klasycznie pojęta edukacja zawodowa (niepewność związana z rozwojem rynku pracy destabilizuje sektor kształcenia zawodowego zorientowanego głównie na praktykę (por. Futyma, 2002) i przygotowywanie do objęcia określonej roli zawo-

<sup>13</sup> Podstawowe kwestie związane z priorytetami edukacyjnymi w skali europejskiej rozstrzyga m.in. Biała Księga UE *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* oraz Raport J. Delorsa *Edukacja - jest w niej ukryty skarb*.

dowej. Dewaluuje się także pojęcie „wyboru zawodu”, ponieważ znakiem czasu staje się szerokoprowalność kształcenia (szerokie przygotowanie ogólnoteoretyczne i praktyczne do pełnienia wielu ról zawodowych, np. w obrębie określonej dziedziny), przy jednocześnie pojawiającym się postulacie bardzo daleko idącej specjalizacji (zwłaszcza w obliczu lawinowego postępu nauk technicznych) i permanentnych zmianach na rynku pracy (konieczność wielokrotnej zmiany zawodu w ciągu życia).

Współczesna kultura polskiego społeczeństwa stanowi swoistą mieszaninę mentalności i wzorów życia. Odnajdujemy w niej zarówno elementy kultury tradycyjnej, nowoczesnej, jak i ponowoczesnej (Ziółkowski, 1999, Ziółkowski, 2000, Marody (red.), 2000)".

Podstawową kategorią percepcyjną obecnej rzeczywistości (która w znacznym stopniu w zakresie mentalnym waży na kształcie rynku edukacji i pracy) jest zresztą **kategoria zmienności**, obserwujemy wielość wzorów życia, nieprzewidywalność świata, towarzyszy nam wszechobecna niepewność i ryzyko (Bauman, 1991, 1992, Witkowski, 1992, Melosik 1995a, 1995b). Biografia człowieka nabrała charakteru zdecentrowanego, mozaikowego - złożonego z wielowątkowych epizodów. Wybory życiowe wiążą się z wyborami czasowo obowiązującej tożsamości, a na pytanie „kim być” nie ma właściwie dobrej odpowiedzi, nie ma też osób, które na to pytanie mogą odpowiedzieć z dużą dozą pewności. Podstawową kategorią staje się terażniejszość, a otaczający świat podlega stałym zmianom, wszystko wokół jest chwiejne, niepewne, przechodzące z jednej formy w inną. Zanika rola tradycyjnie pojętego czasu linearnego. Zmiany nie mają już charakteru jednokierunkowego postępu, lecz są ruchem wielokierunkowym, nie są prostą realizacją wytyczonych zamierzeń i do końca przewidywalnych progresywnych celów, ale wahającym

<sup>14</sup> Według Ziółkowskiego w Polsce próbuje się wprowadzać w życie równocześnie przynajmniej trzy fazy rozwojowe społeczeństw kapitalistycznych (Ziółkowski, 2000, s. 26). „Są to:

1) faza »wczesnej nowoczesności«, czyli społeczeństwa przemysłowego, kapitalizmu wolnokonkurencyjnego, opartego na swoistym, opisywanym przez M. Webera etosie, ze »starą klasą średnią«, koniecznością pierwotnej akumulacji, »wewnątrzsterownością«, wzorami oszczędzania, inwestowania i rzetelnej pracy;

2) faza »późnej nowoczesności«, społeczeństwa postindustrialnego, usługowego, wielonarodowych monopolii, dominacji »zewnętrzsterowności« i konsumpcji - nierzadko ostentacyjnej; fazy, w której w kapitalizmie uwidoczniły się nowe cechy, a także pewne sprzeczności - np. między regułami porządku produkcyjno-technologicznego, politycznego i kulturowego (Bell);

3) faza »ponowoczesności« (Baudrillard, Bauman, Inglehart), w której przy zaspokojeniu podstawowych potrzeb materialnych rysuje się konflikt pomiędzy amerykańską, której narzędziem jest głównie tworząca sztuczną »hiperrzeczywistość« i nowe »pragnienia« telewizja (Baudrillard), a wzrostem orientacji postmaterialistycznej (Inglehart)".

się postępowaniem i cofaniem się do punktu wyjścia, zwrotem ku przeszłości i jednoczesnym wybieganiem w przyszłość (Bauman, 1991, 1992, Melosik, 1995a, 1995b). Tradycyjna sekwencja wydarzeń życiowych nie jest już czymś nienaruszalnym (modne staje się życie-guma; Handy, 1996). Zmiana systemowa w Polsce przyczyniła się jednocześnie do zmiany całego układu odniesienia, powodując, że nawet osoby, których życie osobiste i/lub zawodowe odznacza się dużą dozą stabilności, zmuszone zostały do redefinicji dotychczasowych schematów postępowania i przebudowania swojej tożsamości w nowych, rządzących się innymi prawami kontaktach interpersonalnych (Marody (red.), 2000). „Współczesna Polska nie oferuje (...) łatwych dróg do budowania pozytywnej samooceny, bowiem w miejsce starego, dychotomicznego podziału na „my” i „oni” pojawiła się zróżnicowana sieć podziałów społecznych, które w dodatku coraz wyraźniej zaczynają być podporządkowane „syntetyzującej” położeń jednostek wycenienie ich rynkowej wartości” (Hawrylik, 2000).

Tempo przemian na rynku pracy, zwłaszcza w fazie przechodzenia z nakazowo-rozdzielczej gospodarki sterowanej decyzjami totalitarnego państwa do **struktur wolnorynkowych państwa demokratycznego** i w trakcie umacniania tychże, jest ogromne. Kierunek przemian wytyczają wysoko rozwinięte społeczeństwa przemysłowe stopniowo przechodzące do ery postindustrialnej, co wiąże się z przekształcaniem struktur pracy i zawodów. Jest to w dużej mierze uzależnione od efektów **wdrażania nowych technologii i globalizacji gospodarki**.

Techniczne i społeczne zmiany środowiska życia i pracy zawodowej są powodowane intelektualizacją pracy w wyniku mechanizacji, automatyzacji, robotyzacji i informatyzacji. Następuje integracja wspólnych treści pracy w różnych zawodach i zmniejsza się ilość zawodów, na miejsce znikających pojawiają się nowe zawody, a zwiększenie popytu na prace intelektualne powoduje zmiany struktury i form zatrudnienia (...) powoduje **wzrost zapotrzebowania na coraz wyższe kwalifikacje** (Bednarczyk, 2001, s. 52, podkreślenie P.M.).

Dotyczy to zwłaszcza zapotrzebowania na rynku pracy w ramach takich dziedzin, jak: informatyka i telekomunikacja, biotechnologie, mikroelektronika, robotyzacja i automatyzacja itd.

Skraca się czas przygotowywania, projektowania, wdrożenia, a także czas użytkowania (życia) produktów. Wymusza to zwiększenie elastyczności, mobilności procesów produkcji i usług, a więc i dostosowania się do tych zmian pracowników i użytkowników. Postępujące zróżnicowanie gospodarki i społeczeństwa powoduje jednak powstanie nowych obszarów zależności i współdziałania: indywidualnego zapotrzebowania oraz współuczestnictwa, np. wpływu konsumenta na produkcję i usługi (tamże, s. 52).

Ogromnym wyzwaniem dla lokalnych rynków pracy są postępujące procesy globalizacyjne, które nabierają dodatkowego znaczenia w kon-

tekście przystosowywania polskiej gospodarki do wymagań Unii Europejskiej. Mowa tu zarówno o rynku edukacji, jak i o rynku pracy, jako że te dwa komponenty są ze sobą nierozzerwalnie sprzęgnięte. W *Narodowej Strategii Integracji* przyjętej w 1996 roku wymienia się kilka takich obszarów dostosowawczych, w obrębie których postępujące (w różnym tempie i z różnym powodzeniem) zmiany bezpośrednio oddziałują na rynek pracy i edukacji. Oto niektóre z nich (por. Kwiatkowski (red.), 2001, s. 21-26):

- swobodny przepływ towarów (zniesienie barier celnych, dostosowywanie norm technologicznych do obowiązujących w Unii) oznaczający z jednej strony zmiany w zakresie treści kształcenia i infrastruktury szkolnej oraz w przygotowaniu nauczycieli, z drugiej zaś strony - zintensyfikowanie procesu wychowawczego uwzględniającego w większym stopniu samokontrolę przyszłych pracowników i kształtowanie u nich postaw służących stałemu doskonaleniu się i dbałości o jakość pracy,

- swobodny przepływ usług wymuszający przeprofilowanie wielu sektorów edukacji zawodowej tak, aby przygotować młodzież do funkcjonowania w warunkach europejskiej konkurencji,

- swobodny przepływ kapitału, który m.in. umożliwi inwestowanie w Polsce osobom z UE i stworzy pole dla krajowych wykonawców tych inwestycji, od których będzie się oczekiwać funkcjonowania według unijnych standardów,

- swobodny przepływ pracowników wymuszający głównie zmiany programowe (np. wprowadzenie do programów nauczania treści związanych z europejskim prawodawstwem czy polityką socjalną, nacisk na czynną znajomość języków obcych) i dookreślenie procedur wzajemnego uznawania dyplomów i kwalifikacji zawodowych w ramach Unii.

Restrukturyzacja zakładów pracy, prywatyzacja wielu sektorów gospodarki, zintensyfikowanie procesów pracy i zwiększenie ich efektywności (m.in. dzięki zastosowaniu nowoczesnych technologii), dyslokacja w wielu wypadkach z dużych, nadmiernie rozbudowanych zakładów pracy funkcjonujących w nierentownych sektorach rynku do małych i średnich przedsiębiorstw prywatnych, a także nieadekwatność dotychczas zdobywanych kwalifikacji zawodowych przyczyniają się do **dramatycznego wzrostu bezrobocia**, a co za tym idzie obniżenia poziomu życia rzesz ludzi. Wśród niemal trzymilionowej grupy bezrobotnych w Polsce, specyficzna z punktu widzenia psychologicznego jest sytuacja absolwentów szkół, którzy bezpośrednio po zakończeniu edukacji pozostają bez pracy<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Udział bezrobotnych absolwentów szkół w ogólnej liczbie bezrobotnych stale wzrasta (dla przykładu już w pierwszym kwartale 2001 roku wynosił on ponad 6% - *Informacja o stanie i strukturze bezrobocia w marcu 2001 r.* KUP, Warszawa 2001). Można przypuszczać, że taka sytuacja absolwentów wielu kierunków kształcenia i narastający wśród

Ze źródeł Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej wynika, że wprowadzie bezrobocie może w Polsce w najbliższym czasie nadal się zwiększać, są jednak sektory gospodarki, w których wzrośnie zapotrzebowanie na wyspecjalizowaną kadrę<sup>16</sup>.

Według Instytutu Spraw Publicznych Polak rozpoczynający pracę w latach 90. będzie ją musiał zmienić 6-7 razy, po to by utrzymać się na rynku i pozostać czynnym zawodowo (Stasik, 2002).

Wszyscy pracodawcy muszą się przygotować na znacznie częstsze i szybsze zmiany niż dotychczas. W konsekwencji stają się mniej skłonni do podejmowania wobec pracowników długoterminowych zobowiązań. Następuje reorganizacja umowy prawnej, mającej także swe skutki psychologiczne, umowy pomiędzy pracownikiem a pracodawcą. Dawna **zawierana na czas nieokreślony umowa o pracę**, oparta na poczuciu bezpieczeństwa i obustronnej lojalności, w wielu przypadkach musi ustąpić miejsca **krótkoterminowej umowie o transakcję**, opartej na czysto gospodarczej wymianie. Tam, gdzie tzw. stosunek pracy nadal funkcjonuje, wymaga on elastyczności zawodowej w zamian za zapewnienie zatrudnienia, co wiąże się ze stałą aktualizacją postanowień umowy. Rozwój zawodowy jednostek, wiążący się z nabywaniem nowych kompetencji i zyskiwaniem nowych kwalifikacji w większym stopniu niż to miało miejsce dotychczas, spoczywa na ich barkach, wiąże się z ich indywidualną inicjatywą i zaangażowaniem. Zmiany te w dużym stopniu zachwiały poczuciem bezpieczeństwa pracowników, a za Wattsem (1996, 1997) określić je możemy „**zawodowym trzęsieniem ziemi**”. Dotychczasowa koncepcja pracy zawodowej opierała się na z góry ustalonym, przejrzystym systemie awansu w hierarchii zawodowej lub instytucjonalnej - związanej z miejscem pracy. Obecnie wobec gwałtownych zmian rynku pracy podstawy tej koncepcji zostały naruszone. Należy je teraz zastąpić raczej koncepcją pracy zawodowej, pojmowanej jako postępy jednostki w zdobywaniu wiedzy i pracy w ciągu całego jej życia (Watts, 1997). Handy (1999) twierdzi, że obecnie, a już z pewnością w niedalekiej perspektywie, sami będziemy musieli sobie wymyślać pracę. Powinniśmy szukać

młodych ludzi lęk przed bezrobociem będą miały wpływ na ich edukacyjne i zawodowe projekty krystalizujące się zwłaszcza na progach edukacyjnych.

<sup>16</sup> W prognozach do 2010 roku Ministerstwo (podają za Stasik, *Gdzie jest praca*, Newsweek 10.03.2002) przewidywało mianowicie, że wzrośnie zatrudnienie np. kierowników małych i średnich zakładów pracy, pracowników działu usług (głównie sprzedawców), specjalistów do spraw finansowych i statystycznych, specjalistów obsługi biznesu, pracowników ochrony. Starzenie się i bogacenie społeczeństwa wykreuje popyt na usługi socjalne i zdrowotne. Prognozuje się, że do 2010 roku powstanie w Polsce 200 tysięcy miejsc pracy w dziedzinach znanych na razie tylko futurologom zatrudnienia, takim jak np. prof. R. Kramer ze szkoły biznesu na Stanford University. Wskazuje on m.in. na takie zawody jak inżynier telematyki czy mechanik elektroniki bezprzewodowej lub artysta programista.



klientów, nie pracy, ponieważ tylko wtedy, kiedy będziemy potrafili robić rzeczy, za które inni będą chcieli płacić, będziemy się nadawać do funkcjonowania na współczesnym rynku pracy. Niewątpliwie **samozatrudnienie** jest jedną z fundamentalnych alternatyw w poszukiwaniu pracy i stabilizowaniu drogi zawodowej<sup>17</sup>.

Okazuje się jednak, że obok wszechobecnych transformacji mamy do czynienia z pewnymi zaskakująco długotrwałymi tendencjami. Dla przykładu, w wielu społeczeństwach w przebiegu kariery zawodowej ludzi z różnych środowisk występują permanentne różnice. Aktualne badania w społeczeństwie brytyjskim potwierdziły np. utrzymywanie się trzech tradycyjnych typów pracy zawodowej pozytywnie skorelowanej z określonym środowiskiem pochodzenia badanych. Ashton i Field (1976), bo o nich mowa, scharakteryzowali trzy typy pracy zawodowej spotykane w Wielkiej Brytanii, mianowicie „zawody długoterminowe”, wykonywane głównie przez przedstawicieli klasy średniej, „zawody robotnicze” (w tym także techniczne, urzędnicze i robotników wykwalifikowanych) oraz „zawody o niskim poziomie kwalifikacji” (w tym robotnicy niewykwalifikowani). Hierarchia wymienionych zawodów utrzymuje się w Wielkiej Brytanii do dziś, choć rozpowszechnienie pracy dorywczej i w niepełnym wymiarze czasowym oraz rosnące bezrobocie przyczyniają się do zmiany charakteru pracy zawodowej na wszystkich trzech poziomach (Hodkinson, 1997)<sup>18</sup>. Na tę klasową w gruncie rzeczy hierarchię nakłada się scharakteryzowany przez Huttona (1995) schemat społeczeństwa typu „40-30-30”. Oznacza on, że jedynie 40% aktywnej zawodowo ludności znajduje zatrudnienie w pełnym wymiarze czasu pracy na stanowiskach i w zawodach gwarantujących stabilność na całe życie, względnie samozatrudnienie w sposób dający poczucie bezpieczeństwa; kolejne 30% osób to pracownicy, których różne formy samozatrudnienia nie gwarantują takiej pewności oraz pracownicy zatrudnieni w niepełnym wymiarze godzinowym i w ramach prac dorywczych; pozostałe zaś 30% to osoby zepchnięte na margines społeczeństwa, bezrobotne lub pracujące za głodowe stawki.

Interesujące, ze względu na wspomnianą wcześniej kategorię trwałości, wydają się także badania Ritook prowadzone na węgierskim rynku pracy (Ritook, 1997). Autorka badała mianowicie dynamikę karier zawodowych dorosłych (wiek badanych: 19-54 lat) od lat siedemdziesiątych po rok 1995 (weryfikacje poprzeczne). Zaskakujące, że zarówno trzydzieści lat temu, jak i w połowie lat dziewięćdziesiątych respondenci wymie-

<sup>17</sup> Jak pisze Handy (1996, s. 165), coraz więcej ludzi wybiera w życiu wariant wyznaczenia honorarium zamiast pensji, „idą na portfel” lub „idą na wielorakość”, co oznacza zmianę pełnego zatrudnienia na niezależność.

<sup>18</sup> Posłużyłam się tu opracowaniem brytyjskim jako przykładem ilustrującym zagadnienie, ponieważ nie są mi znane analogiczne, całościowe opracowania polskie.

niali te same czynniki wpływające na karierę zawodową i koncentrowali się wokół podobnych szczególnie cenionych wartości. Wśród nich szczególnie wysoko w hierarchii znalazły się: odpowiedzialne wykonywanie zadań, życzliwa atmosfera wewnątrzpracownicza i udane, szczęśliwe życie rodzinne. Znakiem czasu były dopiero w latach dziewięćdziesiątych pojawiające się wypowiedzi dotyczące warunków finansowych (różnice nie były tu jednak znaczące w porównaniu do wcześniejszych weryfikacji empirycznych). Generalnie nieznaczna dynamika indywidualnych preferencji i zawodowych sądów badanych pozostaje w dysonansie w stosunku do ogromnej dynamiki przemian na poziomie makrospołecznym.

Trudno dziś precyzyjnie wyrokować, w jakim ostatecznie kierunku pójdą przemiany polskiego rynku pracy i czy jego struktura będzie charakteryzowana przez zbliżone do brytyjskich proporcje grup zawodowych. Wszechobecna jednak zmienność, lawinowo narastające przekształcenia polskiej gospodarki i towarzysząca im w wymiarze jednostkowym - destabilizacja stylów i poziomu życia, brak pewności jutra, a także rozchwianie tradycyjnych kanonów wartości wskazują na potrzebę wmontowywania w struktury społeczne skutecznych form, systemów orientacji i doradztwa edukacyjno-zawodowego. Na pomoc doradców liczyć mogą jednak nieliczne grupy młodych ludzi poszukujących swojej zawodowej drogi i to głównie w niektórych środowiskach wielkomiejskich, a nagromadzenie problemów związanych z orientacją i poradnictwem zawodowym jest szczególnie dotkliwe w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych.

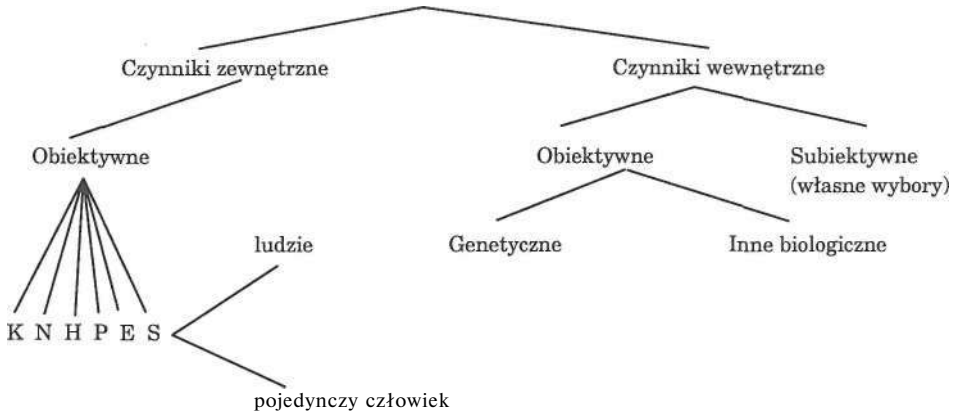
Wszystkie te scharakteryzowane wyżej obiektywnie funkcjonujące czynniki i procesy, decydujące o kształcie rzeczywistości społecznej, są w różnym stopniu odzwierciedlane w subiektywnych obrazach świata zawodowego młodych, a tym samym przyczyniają się do podejmowania przez nich konkretnych decyzji zawodowych. Owe decyzje nie są więc niezależne od kontekstu społecznej zewnętrżności opisywanej w kategoriach konkretnego miejsca i czasu historycznego, są przez nią warunkowane i w jej ramach formatowane przez poszczególnych uczestników społecznej gry.

### **2.3. Biograficzny kontekst projektowania przyszłości - diachronia dzieciństwa i adolescencji**

**Bieg życia** stanowi trzeci z wymiarów socjologicznego modelu projektowania i podejmowania edukacyjno-zawodowych decyzji.

Rozpatrując funkcjonowanie człowieka w określonej czasoprzestrzeni, musimy mianowicie brać pod uwagę dwa aspekty: **obiektywno-histo-**

**ryczny i subiektywno-przeżyciowy.** Biografia człowieka traktowana jako historia życia osoby w określonych ramach społecznych jest kompilacją dwóch rzeczywistości: zobiektywizowanego świata makrospołecznych zależności oraz zindywidualizowanego losu pojedynczej osoby. Podstawowe kryteria jednostkowego losu przedstawia rysunek 2 (Borowska, 1998, s. 60).



K - kosmiczne, P - przyrodnicze, H - historyczne, N - polityczne, E - ekonomiczne, S - społeczne

Rys. 2. Zasięg losu człowieka

Biografia indywidualna stanowi pewną sekwencyjną i komplementarną całość, w której terażniejsze doświadczenia życiowe występujące na danych etapach życia są zawsze współpowiązane z perspektywą czasu przeszłego i przyszłego (por. Super, 1980, Sugarman, 1986, Baltes, 1991). Bieg życia człowieka wyznacza trajektorię społecznego funkcjonowania jednostki, a zadania życiowe i doświadczenia biograficzne przeżywane w temporalnych fazach życia mają znaczenie i skutki dla całej ludzkiej biografii.

Wydarzenia życiowe niezależnie od swojej ważkości nie doprowadzają do rozpoczynania biograficznego projektu jednostki od nowa. Całkowita wymiana sposobów odbioru rzeczywistości jest udaremniona przez długofalowe skutki wcześniejszych życiowych doświadczeń. Dopiero procesy przekształceń ewaluatywnych mogą otwierać uprzednio ukryte możliwości „nowej” biograficznej drogi (Hoerning, 1990, s. 135). Przeszłość „ściga” zatem człowieka w każdej świadomej autonomicznej decyzji czasu terażniejszego, znajdzie też swoje odbicie w projektach i planach obejmujących różne fazy bliższej lub dalszej przyszłości. Roz-

wój człowieka w ciągu życia jest wypadkową interakcji między zdarzeniami życiowymi związanymi z wiekiem jednostki (pewna tożsamość doświadczeń określonych faz życia typu: dzieciństwo, młodość, dorosłość itd.), z rozwojem historycznym i innymi pozanormatywnymi zdarzeniami, które mogą stać się udziałem człowieka (Tyszkowa, 1988, s. 14).

Jest tu miejsce zarówno na daleko idące różnice indywidualne, różny stopień autonomiczności jednostki, jak i szeroki zakres przypadkowości<sup>19</sup>. Minimalne różnice w „pozycji wyjściowej”, tj. w zakresie psychofizycznego wyposażenia jednostki, warunków jej społecznego funkcjonowania czy makrosocjalnego kontekstu obiektywizacji rzeczywistości determinują zupełnie inną trajektorię życia jednostki. Biografia człowieka jest wynikiem diachronicznych procesów wzajemnych interakcji jednostki i otaczającego świata relacji społecznych. Zmieniające się w czasie jakość i zakres tych interakcji determinują kształt każdej następnej fazy życia.

Biografia uczestnika życia społecznego traktowana jest jako „kariera” jego społecznych związków, która polega na stopniowym przekształcaniu tożsamości (por. Hałas, 1990, s. 207). Biosocjalne czynniki statusu przypisanego człowiekowi osadzają go w określonym miejscu struktury społecznej i wpływają na kształtowanie się indywidualnych torów życia (Kohli, 1985, 1986). Będzie do zmian siebie i świata zewnętrznego otrzymuje więc człowiek także ze strony czynników makrosocjalnych, które częściowo lub całkowicie zapobiegają utrzymywaniu się rutynowych wzorców działania i zachowania. Tok ludzkiego życia warunkują więc (obok samej jednostki) inni ze swoimi statusami przypisanymi w ramach dynamicznie zmieniającego się układu pozycji i ról. Kolejne kroki w społecznej materii świata stawia jednostka w coraz liczniejszych instytucjach, które wyznaczają poszerzające się kręgi jej doświadczeń biograficznych. Proces instytucjonalizacji biografii jednostki (Kohli, 1985, 1986) wyznacza przewidywane biegi życia oraz określa rodzaj i zakres uniwersalnych doświadczeń człowieka charakterystycznych dla danej fazy życia. Sprostanie wymogom rzeczywistości społecznej wymaga od jednostki na każdym etapie funkcjonowania stosownych kompetencji działania i opanowywania wyzwań sytuacyjnych. Konfiguracja tych dwóch czynników - wymogów społecznych z jednej strony i kompetencji realiza-

<sup>19</sup> Interesujące rozważania na temat przypadkowości znajdzie czytelnik w książce *Chaos* Ekelanda. Jest to pozycja z zakresu popularyzacji matematyczno-fizycznej teorii chaosu, w której bodaj najbardziej rozpowszechnionym przykładem wskazującym na istnienie w świecie przypadku jest „efekt motyla”. Zgodnie z nim skutek efektu wzmocnienia tak błahie zdarzenie jak trzepot motyli skrzydeł w jednej części globu może wywołać burzę w innej. Wrażliwość procesów złożonych na minimalne nawet zmiany to jedna z cech chaosu (por. Ekeland, 1999, s. 55).

cyjnych z drugiej - wyznacza uniwersalny cykl ludzkiego życia, który najogólniej rzecz ujmując rozpościera się na przestrzeni dzieciństwa, adolescencji, młodości i dorosłości aż po starość. Przebieg biografii człowieka wyznaczany wewnętrzną logiką życiowych zdarzeń obejmuje w kategoriach uniwersalnych dwie zasadnicze płaszczyzny funkcjonowania:

- płaszczyznę transformatywnych relacji rodzinnych oraz
- płaszczyznę funkcjonowania w instytucjonalnych strukturach rynku edukacyjnego i rynku pracy.

Obydwe wzajemnie przenikające się płaszczyzny życia konstruują społeczny rys biografii jednostkowej. Obok rodziny jednym z zasadniczych czynników warunkujących kształt biografii społecznej jest więc edukacja i praca. Dwa zróżnicowane długotrwałe etapy funkcjonowania w roli ucznia, a później (lub równocześnie) w roli pracownika - przedstawiciela określonej struktury świata zawodowego konstytuują społeczny profil życia.

Problematyka badawcza przedstawiona w niniejszej rozprawie koncentruje się na etapie przedzawodowym, który w chronologii biegu życia zawodowego obejmuje dzieciństwo (zwłaszcza tzw. późne dzieciństwo) i etap adolescencji przekształcający się stopniowo w fazę młodości<sup>20</sup>. Znaczna część tego etapu w kontekście funkcjonowania zawodowego poświęcona jest czynnościom preparacyjnym, do których należy także projektowanie swojej przyszłości na rynku pracy.

Na pierwszym z tych etapów w toku procesów socjalizacji pierwotnej (por. Berger, Luckmann, 1983) rzeczywistość świata pracy dociera do dziecka w sposób pośredni, poprzez indywidualne doświadczenia biograficzne poszczególnych uczestników socjalizacji oraz ich świadome zabiegi wychowawcze. Znaczący inni i zastępcza rzeczywistość fikcyjnego świata zabawy stanowią swego rodzaju transmisję realności świata zawodowego na grunt jeszcze ciągle skromnych możliwości poznawczych dziecka.

W socjalizacji pierwotnej znaczący inni nie stanowią dla dziecka funkcjonariuszy określonych instytucji, co jest domeną socjalizacji wtórnej. Są oni jedynie osobami, przy pomocy których jednostka internalizuje świat (por. Berger, Luckmann, 1983, s. 219). Poszczególni socjalizatorzy wkraczają w życie dziecka w określonym miejscu własnych biografii społecznych i to ich drogi życiowe stają się częścią indywidualnych biografii dziecka. Socjokulturowe warunki życia dziecka zdeterminują w

<sup>20</sup> Jak twierdzi Handy (1996, s. 172), dziś już dość swobodnie możemy manipulować tradycyjnymi etapami pracy zawodowej i ich różnymi rodzajami. Możemy składać całą gamę kombinacji i splatać nici życia tak, jak się nam podoba. Bezspornym pozostaje jednak fakt pewnej specyfiki wczesnych etapów życia, w których głównie przygotowujemy się do czynnego uczestnictwa w rynku pracy.

znacznym stopniu proces kształtowania się deskryptywnych i ewaluatywnych struktur obrazu świata zawodowego, jaki stanie się jego udziałem (Piorunek, 1996, s. 40). Odwołując się zaś do klasycznych już dziś rozwojowych teorii wyboru zawodu (Bühler, Ginzberg, Super), zauważyć musimy, że proces kształtowania się zawodowych preferencji i dalszego czynnego uczestnictwa w rynku pracy przebiega w serii życiowych etapów wzrostu, poszukiwania (badania, rozpoznawania), ustalania (rozstrzygnięcia - decydowania, umiejscawiania się, dostosowywania), utrzymywania (zachowania *status quo*) oraz schyłku (podupadania, wycofywania się), z których każdy ma znaczenie dla ostatecznego kształtu zawodowej drogi człowieka (por. Osipow, 1973, Zielińska, 1985). Subiektywna rzeczywistość w dalszym biegu życia nie powstaje *ex nihilo*, tworzona jest w oparciu o obraz świata społeczno-zawodowego już istniejącego, stąd można przypuszczać, że wczesne struktury informacji o świecie zawodowym naznaczają późniejsze segmenty eksploracji poznawczych rzeczywistości zawodowej. Poznanie świata zawodowego jest w istocie wybiórcze, segmentowe, tym lepsze, im bardziej związane z własnymi bezpośrednimi doświadczeniami i funkcjonowaniem osób bliskich. Być może zatem korzenie tych silniej i słabiej poznawanych segmentów rzeczywistości zawodowej, korzenie negatywnej i pozytywnej jej ewaluacji tkwią w pierwszych strukturach poznania z czasu dzieciństwa. Środowiskowo determinowane stereotypy myślenia o świecie zawodowym mogą rzutować np. na późniejsze zawodowe decyzje adolescentów (por. Piorunek, 1996).

W stadium rośnięcia (terminologia Supera - por. np. Osipow, 1973)<sup>21</sup>, a zwłaszcza w tzw. okresie fantazji (do około 10. roku życia) dziecko percypuje otaczającą rzeczywistość zawodową poprzez pryzmat selektywnych struktur poznawczo-działaniowych swoich najbliższych. W bliskich kręgach rodzinnych, rówieśniczych, w relacjach z podmiotami środowiska lokalnego dziecko ma okazję obserwować i pośrednio uczestniczyć w różnych typach aktywności zawodowej dorosłych. Informacje o świecie pracy czerpie z literatury i mediów, znajduje je także w ramach ofert edukacyjnych serwowanych w przedszkolu i szkole. Wreszcie w toku swobodnej zabawy wypełniającej zwłaszcza etap przedszkolny

<sup>21</sup> Szerzej na temat koncepcji rozwoju zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem etapu dzieciństwa, piszę w: *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Poznań 1996. W książce tej znaleźć można także szczegółowe relacje z badań prowadzonych przeze mnie w grupach dzieci sześć- i dziesięcioletnich (tj. w grupach wiekowych obejmujących początkową i końcową fazę Superowskiego stadium fantazji w rozwoju zawodowym). Głównym celem wspomnianych badań było ujawnienie deskryptywnego i ewaluatywnego obrazu świata zawodowego tworzonego przez dzieci oraz przyjrzenie się ich najwcześniejszym marzeniowym projekcjom zawodowym.

działa „na niby” wcielając się w różne zawodowe role podpatrzone u dorosłych. Na bazie posiadanej, jeszcze ciągle powierzchownej i mało uogólnionej, wiedzy o świecie zawodowym buduje w dużej mierze odrealnione konstrukty swej wyobraźni i bierze udział w ramach swych ograniczonych jeszcze możliwości psychofizycznych w „zastępczych” procesach pracy. Ten swoisty trening etapu przedszkolnego przygotowuje dziecko do nowych sformalizowanych zadań edukacji szkolnej, które prowadzą do rozszerzania instytucjonalnego bagażu doświadczeń jednostki i kształtowania wciąż nowych kompetencji poznawczo-działaniowych.

Z czasem ujawniają się zainteresowania dziecka i krystalizują jego zdolności (Super etapy 10-11 lat oraz 13-14 nazywa odpowiednio podokresami zainteresowań i zdolności w stadium rośnięcia). Większość kilkulatków tworzy także liczne dziecięce projekty zawodowe, werbalizując swoje marzenia o dorosłości. Te dziecięce konstrukty nie są jednak typowymi projektami zawodowymi. Nie mają one charakteru antycypacji zawodowej przyszłości, nie są także wyobrażeniem siebie w przyszłych zawodowych rolach i świecie pracy. W myśl prawdziwości i trendów rozwojowych dziecko na tym etapie nie jest zdolne do odległych przewidywań i długofalowego planowania, a projekty te stanowią jedynie ewaluatywne przetworzenie obrazu świata zawodowego, jego konkretnych atrybutów i wzorców zawodowych. Są one praktyczną formą subiektywnego wartościowania składników rzeczywistości zawodowej. Obcowanie z elementami świata zawodowego może stanowić źródło doświadczeń koniecznych do elementarnej samoidentyfikacji dziecka jako uczestnika interakcji społecznych i może stanowić jeden z budulców przyszłego „ja” społecznego i indywidualnego dziecka (Piorunek, 1996).

Po tym zróżnicowanym okresie **dzieciństwa** nacechowanym w dużej mierze zabawą i stopniowym opanowywaniem otaczającego świata poprzez uzyskiwanie niezależności fizycznej, społecznej i intelektualnej rozpoczyna się rozciągający się w perspektywie kilkuletniej etap **adolescencji**.

Psychologowie i socjologowie są wyjątkowo zgodni co do specyficznej kluczowej roli tego etapu i pierwszych lat okresu młodości<sup>22</sup> w cyklu życia człowieka. **Etap formowania się tożsamości** młodego człowieka oraz

<sup>22</sup> Super w swojej koncepcji całożyciowego rozwoju zawodowego nazywa ten etap stadium eksploracji (15-24 lata) z podokresami (Osipow, 1973):

- próbowania (15-17 lat, dokonuje się próbny wybór zawodowy oparty na realnych przesłankach),
- przejściowym (18-21 lat, konfrontowanie własnego „ja” z sądami o rzeczywistości zawodowej),
- próby (22-24 lata, kiedy człowiek wypróbuje pracę wybraną już z myślą o pewnej stabilizacji).

poszukiwania odpowiedzi na pytanie „kim jestem i kim chcę być w przyszłości?” w specyficzny sposób wiąże cykl życia rodzinnego i edukacyjno-zawodowego. Może stanowić także etap szczególnie niebezpieczny, ponieważ przyszłość danej jednostki, a także następnego pokolenia wydaje się od niego zależna (Hall, Lindzey, 1990). Poczucie tożsamości *ego* jest narosłym od etapu dzieciństwa zaufaniem, że wewnętrzna identyczność i ciągłość, nabyta w przeszłości, odpowiadają identyczności i ciągłości, jakie są przeznaczone innym, co uwidacznia się w namacalnej obietnicy „kariery” (Erikson, 1997, s. 272). Jest jeszcze jeden istotny aspekt procesów poprzedzających wkraczanie młodych ludzi w dorosłość, stanowiący o specyfice społecznego statusu młodzieży.

Chodzi mianowicie o to, jak życiowo ważny problem tożsamości jednostki daje się powiązać z jakością społecznej puli ról i oferty identyfikacyjnej, z jaką styka się młody człowiek i którą ma do dyspozycji chcąc „wejść” w świat dorosłych. Podstawowa groźba, na jaką uczuła Erikson, w stadium kończącym procesy dojrzewania, polega na niezdolności zdefiniowania własnej roli, przy jednoczesnym odrzuceniu społecznie zastanej oferty obejmującej potencjalne fragmenty tożsamości (...) Kluczową barierą rozwojową stanowi tu „niezdolność do obrania tożsamości zawodowej”, gdyż ta w szczególności rozstrzyga o możliwości nieopóźnionego wejścia w krąg odpowiedzialności charakterystycznych dla życia dorosłych (Witkowski, 1989, s. 56-57).

Niebezpieczeństwem tego etapu jest, zdaniem Eriksona, dyfuzja ról i niemożność odnalezienia się w zinstytucjonalizowanym świecie pracujących dorosłych. W czasie najbardziej burzliwego zamętu rozwojowego bywa, że przyjęcie przez młodego człowieka tożsamości negatywnej może mu się wydawać lepsze niż nieposiadanie żadnej. Na ten etap wewnętrznego kryzysu tożsamości młodego człowieka nakłada się zewnętrznie sterowany system edukacyjny ze swoją rozrządową funkcją uwidaczniającą się zwłaszcza na progach pomiędzy poszczególnymi etapami szkolnictwa. To w tym okresie życia dokonuje się wyborów dalszych dróg kształcenia, powstają projekty zawodowe, konstruuje się plany życiowe (rozumiane jako koncepcja życia wybrana przez jednostkę do realizacji - por. Hejnicka-Bezwińska, 1997), ujawnia się orientacja życiowa jako komponent genetycznie wcześniejszy i ogólniejszy. Młody człowiek na progu dorosłości gromadząc dotychczasowe doświadczenia społeczne oparte na bazowych wartościach i celach wytyczanych w toku biografii, postrzega swą przyszłość w określonych kategoriach deskryptywnych i ewaluatywnych. Może budować określone wizje swych przyszłych ról rodzinnych i zawodowych. Może, co nie oznacza, że zawsze chce i potrafi to czynić.



Zdaniem Eriksona w okresie dorostania mamy do czynienia z rodzajem moratorium psychospołecznego. Owo zaprogramowane opóźnienie dotyczy zarówno rozwoju osobowości, jak i statusu społecznego, gwarantującego przejściowość i pozostawiającego przestrzeń dla eksperymentowania z różnymi rolami społecznymi - bądź za pomocą regresywnych powtórzeń, bądź skokowych antycypacji odbywających się na skrajnie różnych obszarach, których wewnętrzne sprzeczności nie są postrzegane. Moratorium jest instytucjonalną formą usankcjonowania okresu oczekiwania przyznanego młodemu człowiekowi, zanim podejmie obowiązki i odpowiedzialność osoby dorosłej. Spore znaczenie dla tego specyficznego pasażu z dzieciństwa do dorosłości ma szkoła, która umożliwia niewiążące próbowanie różnych typów aktywności i ról zawodowych, które zdominują późniejszą biografię jednostki. Przedłużanie kształcenia szkolnego sprzyja moratoryjnym poszukiwaniom młodzieży, zbyt szybkie zaś wejście w świat dorosłych pozbawiają lub znacznie skraca ten naturalny okres oczekiwania darowany przez społeczeństwo osobom jeszcze nie gotowym do podjęcia ról dorosłych. Moratorium to także okres naturalnego rozwojowo wyczekiwania, w którym człowiek eksperymentuje na sobie, wchodząc kolejno w różne role, często implikujące głębokie, choć przejściowe zaangażowanie. Przy tym jest ono najczęściej autentyczne i dopiero z perspektywy czasu zauważana bywa jego przejściowość (Witkowski, 1989). Eriksonowski kryzys<sup>23</sup> tożsamości etapu adolescencji ma charakter normatywny (podobnie jak wszystkie kryzysy w rozwoju epigenetycznym człowieka) i może prowadzić do (Oleszkowicz, 1988):

- 1) ukształtowania zintegrowanej, twórczej osobowości lub
- 2) powstania osobowości niedojrzałej uniemożliwiającej w perspektywie autorealizację.

Doświadczenia adolescenta znacząco różnią się od tych zdobywanych głównie za pośrednictwem dorosłych we wcześniejszych fazach dzieciństwa. Poszerzanie się kręgów biograficznych w ramach początkowych faz treningu socjalizacji wtórnej pełni niejako rolę propedeutyczną przed wkroczeniem młodego człowieka na rynek pracy.

Nawiązując do teorii Hodkinsona całą perspektywę dzieciństwa i adolescencji jako etapu przedzawodowego potraktować możemy analogicznie jak pozostałe fazy aktywnej partycypacji w rynku pracy i w związku z tym przedstawić jako niesymetryczny schemat rutynowych przeżyć

<sup>23</sup> Kryzysy psychospołeczne definiuje Erikson w kategoriach „potencjalności i ograniczeń stadiów rozwojowych oraz poprzez fakt, że życie ludzkie zawiera wyróżnione punkty w postaci kolejnych i systemowych »zadań egzystencjalnych« w kontekście instytucji społecznych i kulturowych" (Witkowski, 1989, s. 36).

przetykanych punktami zwrotnymi. Te biograficzne punkty zwrotne tego przedzawodowego etapu mogą mieć charakter trojakiemu rodzaju:

- strukturalny, a więc odnoszący się przede wszystkim do pojawiających się w toku kształcenia progów edukacyjnych wymuszających podejmowanie decyzji przynajmniej o najbliższym etapie nauki (co często w konsekwencji w znacznym stopniu determinuje późniejsze kroki w przyszłej karierze zawodowej),

- inicjowany przez samą jednostkę, gdy chce ona np. restrukturyzować swoje plany i zmienić choćby miejsce kształcenia na skutek zmiany zainteresowań,

- inicjowany przez innych, np. w przypadku karnego przeniesienia do innej szkoły, niepowodzenia na progu (ten ostatni punkt zwrotny zachodzi zakresowo i treściowo na te, które znajdują się we wcześniej wspomnianej grupie).

Biograficzne punkty zwrotne wymagają dokonania pewnych prze wartościowań i przekształceń tożsamościowych. Znaczną część jednostkowego funkcjonowania w perspektywie całościowej, zarówno przed, jak i po dokonaniu owych przekształceń tożsamościowych wypełniają czynności rutynowe:

- afirmatywne, np. gdy staramy się poprzez serię działań, choćby rzetelną naukę i przykładanie się do pracy intelektualnej, potwierdzić dokonany przez siebie wybór elitarniej szkoły średniej; czynności te dostarczają wsparcia dla już podjętych decyzji edukacyjnych, a dzięki nim nowa tożsamość rozwija się bez większych przeszkód w zamierzonym kierunku;

- negujące, np. gdy adolescent rozczarowuje się i zaczyna żałować wyboru owej elitarniej szkoły średniej, stwierdzając, że sobie w niej nie radzi lub jest ona zdecydowanie przereklamowana; rezultatem czynności negujących, podważających raz obraną tożsamość, jest najczęściej inicjowanie z woli samego zainteresowanego kolejnego punktu zwrotnego, w tym wypadku przeniesienia do innej szkoły;

- uspołeczniające, np. gdy człowiek stara się potwierdzić tożsamość, której pierwotnie nie chciał obrać, a więc uczy się akceptować swoją naukę w szkole, która przypadła mu w udziale na skutek uprzednich niepowodzeń na progu upragnionej edukacji;

- przemieszczające, np. gdy młody człowiek nie jest w stanie zaakceptować nauki w nowej szkole, jest ona jednak jedyną, która zgodziła się go przyjąć po wcześniejszych problemach edukacyjnych na niższych szczeblach kształcenia;

- ewolucyjne, np. gdy po wcześniejszej negacji i okresie buntu przeciwko nauce w szkole, którą młodemu człowiekowi wybrali rodzice, za-

czyzna on stopniowo zmieniać się, wyrastać ze swej pierwotnej tożsamości i z czasem w coraz większym stopniu akceptować i rozumieć wolę rodziców.

Biografia etapu przedzawodowego, będąca swoistą serią punktów zwrotnych i podejmowanych czynności rutynowych, stanowi zaledwie wstęp do dalszych, z reguły częściej zmieniających się sekwencji przekształceń tożsamościowych w toku dorosłego życia zawodowego.

# III

## Przyszłość edukacyjno-zawodowa w indywidualnych poszukiwaniach etapu adolescencji - badania podłużne

### 1. Podejścia badawcze w problematyce projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej

Nauki społeczne, zajmując się analizami teoretycznymi i weryfikacjami empirycznymi na 3 różnych poziomach, odkrywają (Runyan, 1992, s. 14):

- prawidłowości znajdujące zastosowanie uniwersalne, cechy i właściwości charakterystyczne w odniesieniu do wszystkich ludzi,
- te, które prawdziwe są tylko dla określonych mniejszych grup ludzkich (zróżnicowanie ze względu na rasę, płeć, klasę społeczną, zawód itd.) oraz

- prawdy właściwe tylko dla poszczególnych jednostek, niepowtarzalnych osób.

Badania realizowane na każdym z tych poziomów prowadzą do zrozumienia różnych mechanizmów funkcjonowania człowieka, od tych, które właściwe są wszystkim ludziom, poprzez określające pewną grupę odniesienia, aż po charakterystyczne wyłącznie dla konkretnego człowieka. „(...) zgodnie z tym poglądem na świat istnieje porządek, albo regularność, na każdym z tych 3 poziomów, istnieje potrzeba budowania uogólnień natury uniwersalnej, uogólnień specyficznych dla konkretnych grup, jak również uogólnień odnoszących się do indywidualium (...)” (Runyan, 1992, s. 14).

Wiedza pochodząca z każdego z tych 3 poziomów uogólnień ma swoje ograniczenia, a to, co stanowi zaletę jednego z nich, bywa traktowane jako zarzut w stosunku do innego. Tym niemniej jednak historia badań społecznych wyraźnie unaocznia ogromną wagę i znaczenie wszystkich z wyżej wymienionych typów badań dla rozwoju ludzkiego poznania.

Aspekt uniwersalności uogólnień kojarzy się tradycyjnie z ilościowymi technikami badawczymi. Są one traktowane jako domena paradygmatu normatywnego, bowiem według ich zwolenników prawomocność owych technik bierze się stąd, że pozwalają one badać przyczyny występowania zjawisk, a wnioski uzyskiwane z tych danych są pewne, co zgodne jest z założeniami filozofii pozytywistycznej. Przeciwnie, sądzi się, że jakościowe techniki badawcze są własnością paradygmatu interpretatywnego (fenomenologicznego), bowiem najlepiej badają konstruowaną przez ludzi rzeczywistość społeczną (Konecki, 2000, s. 18). Praktyka pokazuje jednak, że dychotomiczny podział na metody ilościowe i jakościowe nie jest uprawniony, nie ma między danymi ilościowymi i jakościowymi zasadniczych sprzeczności, gdy rozpatruje się je na poziomie technicznym i neutralnym. Dopiero cele użycia tych metod wyznaczają linię podziału między nimi (Konecki, 2000). Zdaniem Milesa i Hubermana spór ilościowo-jakościowy jest w gruncie rzeczy jałowy, a badania jakościowe i ilościowe są „nierozzerwalnie splecione”, nie tylko na poziomie zbiorów danych, lecz także na poziomie projektowania badań i analizy danych. Jeśli chcemy zrozumieć świat, potrzebujemy zarówno liczb, jak i słów (Miles, Huberman, 2000, s. 42-43).

Problematyka planowania przyszłości życiowej, zwłaszcza w aspekcie projektowania edukacyjno-zawodowej przyszłości, stanowi również ważki problem znacznie zróżnicowanych jakościowo podejść teoretycznych i weryfikacji empirycznych. Projektowanie, zwłaszcza przez młodzież, swej zawodowej i edukacyjnej przyszłości stanowi przedmiot badań zarówno psychologów, pedagogów, jak i socjologów.

Wielokrotnie koncentrowano się na analizie prawidłowości podejmowania zawodowych decyzji przez młodzież, badano same produkty owych procesów i operacji, a więc decyzje i wybory, analizowano rolę instytucji orientacji i poradnictwa zawodowego, z natury rzeczy wspierających osoby stojące przed życiowymi wyborami (np. Czerwińska-Jasiewicz, 1991, Włodek-Chronowska, 1993, Wojtasik, 1993a, 1993b, Brzozowska, Rachalska (red.), 1994/95, Zielińska, 1994, Rachalska (red.), 1999). Skupiano się na pokazywaniu trendów i prawidłowości rządzących reprezentatywnymi grupami młodzieży skonfrontowanej z wymaganiami rynku pracy. Badano orientacje życiowe młodzieży, których elementem jest perspektywiczne myślenie o drodze zawodowo-edukacyjnej (np. Hejnicka-Bezwińska, 1997). Wyprowadzone z tych badań wnioski i uogólnienia służyły reformom systemu orientacyjno-poradniczego oraz inspirowały reformatorów edukacji. Koncentrowano się na pokazywaniu trendów wspólnych dla całej populacji młodych ludzi na progu edukacyjnym czy charakterystycznych dla specyficznych grup młodzieży, np. kierującej się po szkole podstawowej do kształcenia ogólnego.

nego czy zawodowego, wzrastającej w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych, pozbawionej wielokrotnie szans edukacyjnych, w przeciwieństwie do młodzieży wielkomiejskiej funkcjonującej w środowisku nasyconym różnorodnymi możliwościami edukacyjnymi czy wreszcie grup młodzieży różnych regionów geograficznych kraju lub okresów choćby najnowszej historii (trendy charakterystyczne dla młodzieży burzliwych lat 80., młodzieży okresu transformacji kulturowo-społecznej lat 90. czy stojącej przed wyzwaniem przełomu wieków).

Podjęciu nomotetycznemu (ukierunkowanemu na tworzenie zasad ogólnych) zdecydowanie rzadziej przeciwstawiano badania młodzieży dokonującej wyborów edukacyjno-zawodowych, w których istotną była perspektywa jednostki znajdującej się w niepowtarzalnej życiowej sytuacji, perspektywa jej poglądów, emocji, indywidualnych schematów wartościowania, motywacji. Nie mówiąc już o uwzględnieniu dynamiki zmian zachodzących w cyklu życia jednostki. Podejście do prowadzenia weryfikacji empirycznych, charakteryzowane przez indywidualne, niepowtarzalne doświadczenia jednostki, wiąże się z interpretatywnym paradygmatem badawczym i badaniami jakościowymi.

„Badaczy jakościowych zawsze interesują zdarzenia - czym one są, kiedy zachodzą, jakie są albo były ich związki z innymi zdarzeniami - w celu zachowania chronologii i oświetlenia zachodzących procesów” (Miles, Huberman, 2000, s. 116). „Świat społeczny jest tu zawsze strukturą, w której podstawową właściwością są sensy i znaczenia tworzone przez ludzi w trakcie ich codziennej aktywności” (Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2001, s. 25).

Podobnie rzadko spoglądano na młodzież projektującą swą edukacyjno-zawodową przyszłość z uwzględnieniem paradygmatów orientacji przebiegu życia (np. Borowicz, 2000) i skojarzonej z nią metody psychobiografii czy metody studium przypadku. Takie podejście wynika z założeń podłużnego profilu epistemicznego dotyczącego badań młodzieży, którego implikacje edukacyjne mogą dotyczyć np. projektowania własnej biografii (Kwieciński, 2000).

Runyan proponuje używać terminu „przebieg życia” dla określenia przebiegu doświadczeń w pojedynczym życiu, w wielu czy we wszystkich biografiach traktowanych ogólnie, podczas gdy termin „historia życia” odnosi się zasadniczo do przebiegu doświadczeń pojedynczej osoby (Runyan, 1992, s. 88).

Przebieg życia konceptualizowany jako sekwencja interakcji osoba - zachowanie - sytuacja (Runyan, 1992) można rozpatrywać jako sekwencję charakterystycznych dla danej fazy życia tzw. zadań rozwojowych (Havighurst) czy kryzysów tożsamości na progach pomiędzy stadiami (Erikson), czy tzw. przejść statusowych (Tillmann), czy wreszcie typów

uczestnictwa społecznego (Modrzewski). Sekwencja czasowa porządkuje biografię ludzką w wymiarze rozwoju indywidualnego oraz w perspektywie specyfiki socjalizacyjnej środowisk życia. Relacje człowiek - świat na każdym etapie życia są zróżnicowane, podlegają jednak określonym prawidłowościom wynikającym z logiki rozwoju indywidualnego i społecznych zasad funkcjonowania.

Analiza faz i stanów w biografiach ludzi przyjmuje upraszczające założenie, że „(...) przebieg życiowego doświadczenia można podzielić na sekwencję wspólnych faz z ograniczoną liczbą możliwych stanów w każdej z nich. Takie podejście daje nam metodę badania względnych częstości występowania różnych przebiegów doświadczenia, szacowania przejścia z danych stanów w jakąś sekwencję stanów przyszłych, jak również sposób analizowania dróg bądź procesów łączących stany początkowe z różnorodnymi efektami (...).

Analizy faz i stanów oraz sekwencji stanów mogą być bardzo przydatne w badaniu rozmaitych aspektów probabilistycznej i przyczynowej struktury grup życiorysów, a takie badania mogą z kolei wspomagać przemyślenia na temat przebiegu poszczególnych historii życia (...)" (Runyan, 1992, s. 123-124). Ludzie mogą więc podejmować próby przewidywania skutków swoich działań i decyzji, próbując wnioskować na podstawie historii życia innych ludzi znajdujących się w zbliżonych sytuacjach i mających podobne doświadczenia.

Analizując fazy i stany przebiegu życia, można opracowywać też analizy przebiegu doświadczenia jednostkowego tylko w pewnych sferach czy węższych dziedzinach w ściśle określonych ramach temporalnych, np. takich jak niektóre etapy drogi edukacyjnej czy zawodowej.

Dlatego też zarówno jakościowe podejście do analizowania problematyki projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej, jak i uwzględnienie biograficznej perspektywy tych procesów zdaje się stwarzać szansę na przyjrzenie się takim aspektom omawianych zagadnień, których w typowym sondażu diagnostycznym nastawionym na gromadzenie danych ilościowych nie jesteśmy w stanie uchwycić.

## 2. Założenia badań własnych

Znacznie rzadsze odwoływanie się do paradygmatu interpretatywnego (niż do normatywnego) w praktyce empirycznych weryfikacji procesu projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej przez młodzież stanowiło niezwykle interesujące wyzwanie badawcze.

Celem tego przedsięwzięcia stała się próba uchwycenia i opisanego jednostkowego doświadczenia młodych ludzi w zakresie wyznaczania

i kształtowania przez nich poszczególnych etapów swej edukacyjnej i zawodowej biografii.

Analizowanie sytuacji życiowej młodych ludzi na progach edukacyjnych służy poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, **jak poszczególne osoby, w perspektywie dzieciństwa, a przede wszystkim adolescencji, doświadczają rzeczywistości społecznej (kontekst pojawiających się kolejno progów edukacyjnych) i uczestniczą w jej kreowaniu (tj. projektują i kształtują kolejne etapy swej edukacyjno-zawodowej drogi)? Innymi słowy - jakie stosują strategie projektowania przyszłości, będące wyrazem preferowanych przez nich orientacji edukacyjnych i zawodowych?**

W ramach podejścia idiograficznego w kontekście projektowania przez młodzież przyszłości zaproponowane przeze mnie badania zajmują się:

- szczególnymi subiektywnymi znaczeniami sytuacji podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych oraz dotyczącymi ich okolicznościami, tj. rekonstrukcją sytuacji decyzyjnej (motywacji, strategii decyzyjnej, subiektywnego samopoczucia decyzyjnego, wizualizacji przyszłości i wpływu przeszłych doświadczeń),

- związkami przyczynowymi między zmiennymi mającymi znaczenie dla projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej pojedynczej osoby,

- opisowymi uogólnieniami dotyczącymi konkretnego przypadku i szeregu przypadków zbliżonych (typologie kazuistyczne), przewidywaniami opartymi na trendach, prawidłowościach i charakterystykach uzyskanych w diagnozowaniu pojedynczego przypadku.

Zaproponowane podejście badawcze nie jest skoncentrowane wyłącznie na perspektywie retrospektywnej. Jest to badanie wielokrotnie powtarzane w czasie teraźniejszym, obejmujące weryfikację wcześniejszych doświadczeń jednostki z jej osobistej perspektywy na kolejnym nieodległym etapie. Zapoznajemy się z fragmentami doświadczenia biograficznego instytucjonalnie wyznaczanego i konstruowanego przez kolejne etapy szkolnictwa. Narracyjność przeplata się tu z wykorzystaniem narzędzi badawczych o dość wysokiej instrumentacji.

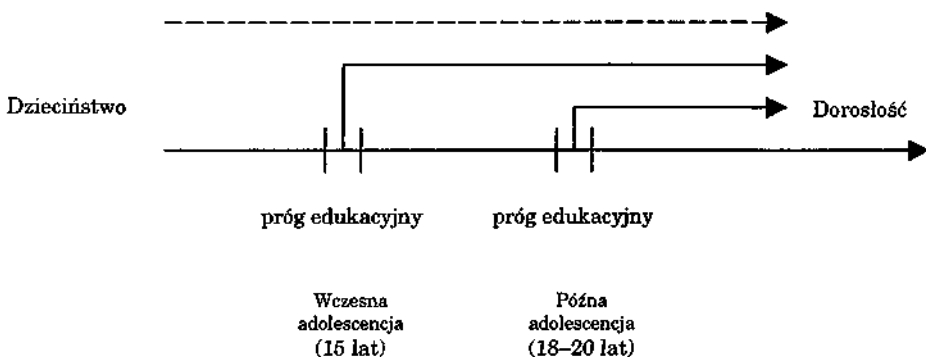
Badania biograficzne są badaniami *ex post facto*; ocena motywów postępowania, podejmowanych decyzji dokonuje się w stanie świadomości i z punktu widzenia tożsamości na innym etapie życiowym (skupiamy się wtedy np. na tym, jak jednostka ocenia swoje decyzje zawodowe sprzed dwudziestu lat, dysponując właśnie owym dwudziestoletnim bagażem życiowych doświadczeń).

Mnie interesuje zaś **logiczna sekwencja działań zorientowanych na cel** - w tym przypadku: **indywidualne kształtowanie linii życia edukacyjno-zawodowego** (precyzyjniej przedzawodowego, decydującego

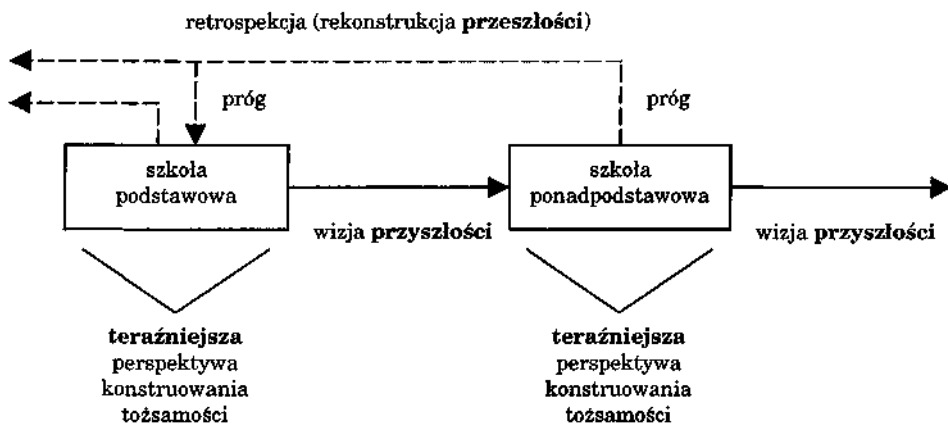


o fazie rzeczywistego wkroczenia na rynek pracy czy, używając metafory sportowej, fazie przedstartowej). Dorośli przypisują projektowaniu, decyzjom edukacyjnym i zawodowym dużą wagę z perspektywy własnych biografii, jak to wygląda jednak z perspektywy czasowej i mentalnej adolescenta?

W tok zaproponowanego postępowania badawczego wplecione są w specyficzny sposób trzy perspektywy czasowe. W czasie teraźniejszym pytałam o koncepcję przyszłości, następnie w ramach owej realnej „przyszłości” weryfikowałam realizację wcześniejszych wizji i ponownie koncentrowałam się na przyszłości. Ten cykl powtarzał się kilkakrotnie. Powstałe w ten sposób swoiste „nakładki” temporalne (por. rozważania teoretyczne dotyczące perspektyw czasowych ludzkiego życia: Worach-Kardas, 1990) pokazują rysunki 3 i 4.



Rys. 3. Temporalna struktura przyjętego modelu badawczego (a)



Rys. 4. Temporalna struktura przyjętego modelu badawczego (b)

Takie ujęcie jest także istotne z punktu widzenia celu praktycznego niniejszego opracowania, skierowanego do szerokich kręgów teoretyków i praktyków poradnictwa zawodowego (w tradycyjnym brzmieniu, czy raczej poradnictwa biograficznego - zdecydowanie bardziej odpowiadającego charakterystyce czasu historyczno-społecznego i subiektywnym nań reakcjom jednostkowym). Dla dokonania analizy efektywności porady zawodowej (nazewnictwo utrwalone w tradycji międzynarodowej) interesujące jest, co czuje, jak działa w charakterystycznym dla siebie stanie świadomości, w subiektywnym poczuciu sensu piętnastolatek czy osiemnasto- - dziewiętnastolatek podejmujący decyzje na poszczególnych progach edukacyjnych. To subiektywny świat deskryptywnych sądów i ewaluatywnych znaczeń jest uwzględniany przy podejmowaniu przez niego decyzji. Jeśli jednak mamy mu w tym pomóc, to „wyjście poza” subiektywne doświadczenia umożliwiające identyfikowanie elementów życia codziennego nie dostrzeganych przez samych zainteresowanych jest konieczne.

Wychodząc z wcześniej przyjętych założeń teoretycznych oraz możliwości ich transponowania na grunt problematyki podejmowania przez młodzież decyzji o edukacyjno-zawodowej przyszłości i procesu jej projektowania przygotowałam **longitudinalne badania** grupy osób datujące się od etapu dzieciństwa po późną adolescencję. Badania trwały jedenaście lat<sup>1</sup> i mogą być kontynuowane. Kontakt z badanymi datuje się od etapu nauczania początkowego, kiedy to z dziesięciolatkami prowadziłam serię zróżnicowanych rozmów wspartych kilkoma narzędziami badawczymi dotyczącymi kształtującego się u nich obrazu świata zawodowego i dziecięcych preferencji zawodowych<sup>2</sup>.

Na etapie zaś wczesnej adolescencji (ok. 15. roku życia, na progu pomiędzy szkolnictwem podstawowym i średnim) ci sami badani udzielali pisemnych wypowiedzi związanych z ich sytuacją decyzyjną, wypełniali Inwentarz Zainteresowań autorstwa Frydrychowicz A., Jaworskiej J., Matuszewskiej A. i Woynarowskiej T., konstruowali pisemną wypowiedź narracyjną, której zasadniczym celem było dokonanie autocharakterystyki w kilku wymiarach<sup>3</sup>, uczestniczyli w obszernej swobodnej roz-

<sup>1</sup> Badania realizowano na terenie Poznania, w latach 1991-2002, próba badawcza wynosiła 40 osób (nie wszystkie z tych osób wzięły udział w ostatniej turze badań). Osoby do pierwszej tury badań dobierano losowo.

<sup>2</sup> Dokładne dane o metodzie badawczej oraz wyniki przeprowadzonych weryfikacji znajdują się w książce: Piorunek M.: *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Poznań 1996.

<sup>3</sup> Autocharakterystyka obejmowała następujące zagadnienia: cechy zewnętrzne organizmu (wygląd, stan zdrowia), cechy charakteru i temperamentu, zainteresowania, umiejętności i uzdolnienia, życiowe cele, wartości i pragnienia. Miała ona charakter swobodnej wypowiedzi pisemnej inspirowanej wspomnianymi powyżej punktami. Badani określali też swoje preferencje zawodowe abstrahując od posiadanych predyspozycji indywidualnych (co chcielibyśmy robić, niekoniecznie czy mógłbyśmy to robić) i udzielali odpowie-

mowie związanej z ich sytuacją w aspekcie kształtowania się projektu edukacyjno-zawodowego na etapie klasy ósmej. Wspomniana rozmowa, raczej narracja wsparta nakreślonymi polami problemowymi, konstruowana indywidualnie w zależności od przypadku, koncentrowała się na zagadnieniach z teraźniejszości badanego, wykorzystywała również elementy procedury *ex-post* w partiach dotyczących przeszłości i wspomnień z etapu dzieciństwa, a także wizualizacji swej przyszłej kariery edukacyjno-zawodowej i życia rodzinnego w perspektywie 10-letniej. Wykorzystywała ponadto elementy projekcyjnej techniki zdań niedokończonych<sup>4</sup>. Rozmowy nagrywano na taśmę magnetofonową.

Pola problemowe wspomnianej rozmowy koncentrowały się wokół następujących punktów ciężkości:

- rekonstrukcja zdarzeń i sytuacji, które poprzedziły podjęcie zawodowo-edukacyjnych decyzji,
- wcześniejsze (także z etapu dzieciństwa) wybory, decyzje i pomysły na funkcjonowanie w sferze życia zawodowego, wspomnienia z etapu dzieciństwa - ogólny „klimat socjalizacyjny”, „przesłanie życiowe” wyniesione z domu rodzinnego,
- sytuacja psychospołeczna młodego człowieka na „przejściu statusowym”,
- wizualizacja przyszłości w odległym dystansie czasowym.

W klasach pierwszych (w końcu roku szkolnego) szkół ponadpodstawowych (zasadnicze szkoły zawodowe, technika, licea zawodowe, licea ogólnokształcące) zweryfikowałam realizację wcześniejszych planów edukacyjno-zawodowych młodzieży oraz jej nastawienia i cele życiowe, a także plany długodystansowe na kolejnym etapie kształcenia. Weryfikacji dokonałam na podstawie pisemnych wypowiedzi badanych.

Podobny cykl badawczy, przy użyciu analogicznych technik diagnostycznych (pominięto jedynie Inwentarz Zainteresowań i technikę zdań niedokończonych) został powtórzony po trzech do pięciu latach, w zależności od długości etapu kształcenia ponadpodstawowego, na kolejnym progu edukacyjnym - bezpośrednio przed etapem edukacji na poziomie wyższym (policealnym) lub przed wejściem na rynek pracy. Wtedy to rozmawiałam o planach krótkodystansowych i perspektywicznych, ich realizację zweryfikowałam natomiast po kilku miesiącach (do roku) po rozpoczęciu kolejnego etapu kariery edukacyjno-zawodowej.

dzi na pytanie o samoocenę i obszary charakterystyki indywidualnej przyczyniające się do jej ewentualnego obniżenia.

<sup>4</sup> Wśród cyklu zdań niedokończonych pojawiły się między innymi następujące: *Moje dzieciństwo było...*, *Rodzice zawsze radzili mi...*, *Przede wszystkim pragnę...*, *Tym, co przeszkadza mieć powodzenie w życiu...*, *Gdy myślę o tym, co chcę robić po ósmej klasie...*, *Najpiękniejszym z zawodów jest...* itd. Zdania były następnie analizowane w kategoriach jakościowych i wykorzystywane do całościowej oceny przypadku.

Kontakt z badanymi był więc podtrzymywany na przestrzeni jedenaśtu lat - od etapu późnego dzieciństwa po późną adolescencję - wiążącą się z różnymi fazami procesu usamodzielniania się i skracaniem się dystansu dzielącego młodego człowieka do faktycznej realizacji określonej drogi zawodowej.

Sednem prezentowanego przeze mnie poniżej podejścia badawczego stało się ujmowanie procesu projektowania przyszłości z punktu widzenia indywidualnego, niepowtarzalnego doświadczenia jednostki. Stąd niezwykle przydatne okazało się tu wykorzystanie metody studium indywidualnego przypadku. „Przypadkiem” jest w tej sytuacji jednostka podejmująca konkretne decyzje zawodowo-edukacyjne, dokonująca życiowych wyborów, „kontekst” zaś stanowią progi edukacyjne, pojawiające się pomiędzy poszczególnymi typami szkolnictwa. Studium przypadku jest swego rodzaju rekonstrukcją i interpretacją pewnego fragmentu życia ludzkiego (Bromley, 1977), opartą na określonych materiałach dowodowych. Studium przypadku jest raczej formą porządkowania i prezentacji informacji o określonej osobie i jej środowisku konstruowaną na podstawie różnych technik badawczych (Runyan, 1992). Wiele przemawia w takich wypadkach za zaawansowaną uprzednią instrumentacją, tj. za wcześniejszym przygotowaniem narzędzi badawczych. Jest to szczególnie istotne, gdy mamy do czynienia np. z przypadkiem wielorakim, o dużej złożoności na różnych poziomach, w sytuacjach, gdy intencją jest wyjaśnienie, a pewna porównywalność jest sprawą ważną, wpływ badacza ma niewielkie znaczenie, a badanie wykonywane jest przy zastosowaniu wielu metod, łącznie np. z ilościowymi (Miles, Huberman, 2000, s. 38). Studium przypadku wpisuje się w nurt badań etnograficzno-deskrypcyjnych<sup>5</sup>, których celem jest **odtworzenie subiektywnych struktur sensu i postrzegania świata społecznego „oczami osób działających” oraz opis określonych stanów rzeczy** (z pewnym ciężeniem ku pełniejszemu formułowaniu pytań badawczych, bardziej ujednoliconym procedurom zbierania danych i bardziej systematycznym narzędziom analizy, por. Miles, Huberman, 2000, s. 8-9, Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2001, s. 26-27). Pierwszoplanowym zadaniem analizy jest

<sup>5</sup> Obok *etnograficzno-deskrypcyjnego* i *fenomenologiczno-interakcjonistycznego* typu badań jakościowych Urbaniak-Zajac i Piekarski (2001, s. 26-27) wymieniają badania *strukturalno-rekonstrukcyjne*, w których przedmiotem analizy jest tekst, a więc potoczny język, będący uprzedmiotowieniem i obiektywizacją doświadczeń. Z kolei Miles i Huberman (2000, s. 8-9) nieco inaczej strukturyzują różne grupy jakościowych technik badawczych. Wyróżniają mianowicie trzy podejścia do analizy danych jakościowych: *interpretatywizm* oparty na długoletnich tradycjach fenomenologicznych (z takimi odmianami metodologicznymi, jak: semiotyka, dekonstruktywizm, krytyka estetyczna, etnometodologia czy hermeneutyka), *antropologia społeczna* (której główne nurty to etnografia i badania historii życia) oraz *kooperacyjne badania społeczne* (z głównym nurtem tzw. badań poprzez działanie).

w tym wypadku odkrycie dróg, jakimi ludzie dochodzą do rozumienia, wyjaśnienia, podejmowania działań, radzenia sobie z sytuacjami życiowymi (Miles, Huberman, 2000). Mimo empatii w stosunku do badanego, nie mamy tu jednak do czynienia z pełnym „zawieszeniem” dotychczasowej wiedzy badacza (co zresztą nie wydaje się wykonalne), ale ze świadomym wykorzystywaniem przez badacza w pewnych sytuacjach statusu jego obcości wobec badanej rzeczywistości (komunikacyjno-wyjaśniający albo fenomenologiczno-interakcjonistyczny kontekst badań jakościowych, którego istotą jest „praktyczne zrozumienie” znaczeń i postępowania - por. Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2001, Mieses, Huberman, 2000, Palka (red.), 1998). Pozycja obcego pozwala dostrzec czynniki nieidentyfikowane przez samych badanych i nieświadomione przez nich reakcje mające jednak wpływ na ich działania (Oswald, 1997, Urbaniak-Zajac, Piekarski, 2001). Ludzie żyją wprawdzie we własnej, tylko swojej historii, nie wyczerpuje się ona jednak w każdorazowym subiektywnym sensie myślenia i działania - istnieje także w sensie zobiektywizowanym.

„Metoda studium przypadku jest jedną z najważniejszych i najczęściej stosowanych metod idiograficznych, (...) może się opierać na dowodach uzyskanych za pomocą wywiadów, testów projekcyjnych lub obiektywnych obserwacji w naturalnych środowiskach, studiów longitudinalnych, dokumentów osobistych (...) czy jakichkolwiek innych metod umożliwiających dostarczenie odpowiednich informacji” (Runyan, 1992, s. 189-199). Studia przypadków mogą także zawierać dane uzyskane przy zastosowaniu metod narracyjnych (np. metody wspomaganiej autobiografii), które stanowią nie tyle zapis obiektywnie stwierdzanych zdarzeń i sposobu ich odbioru, ale raczej zapis subiektywnych interpretacji tego, co się zdarzyło i indywidualnych reakcji na te sytuacje.

Wszystkie zgromadzone na przestrzeni późne dzieciństwo—późna adolescencja dane (przy wykorzystaniu wcześniej wymienionych technik badawczych), które złożyły się na surowy materiał zawarty w studiach przypadków, zostały następnie poddane ocenie wstępnej. Spisane treści narracyjnych rozmów, teksty pisane przez badanych zostały opatrzone doraźnymi notatkami i komentarzami. W dalszej kolejności poddano je kodowaniu. W odniesieniu do danych jakościowych oznacza to dokonywanie streszczeń i kondensacji segmentów informacji w obrębie przypadku. W dalszej zaś kolejności grupowanie tych streszczeń w mniejszą liczbę zestawów, tematów i konstruktów, co umożliwiło dokonanie analizy przypadków w przekroju. Dla analizy jakościowej są to zabiegi analogiczne do statystycznej analizy danych ilościowych, jakiej dokonuje się w analizie skupień<sup>6</sup> (Miles, Huberman, 2000, s. 74). W obrębie przypad-

<sup>6</sup> Analizę skupień wykorzystano do statystycznego opracowania danych ilościowych w IV części niniejszego opracowania.

ku skupiano się na wyszczególnianiu i opisywaniu strategii projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej stosowanej przez poszczególne osoby. Analiza przekrojowa przypadków dokonywana była w odniesieniu do kilku wyróżnionych kręgów zjawisk, tj. zmiennych, spośród których najistotniejsze to: aktywność *versus* pasywność w sferze projektowania, sukces *versus* porażka na progach edukacyjnych, wykorzystanie strategii prezentystycznej *versus* strategii perspektywicznej w procesie dokonywania wyborów edukacyjno-zawodowych (por. określenia strategii: Czerwińska-Jasiewicz, 1997, 2001).

Egzemplifikacją przyjętych przeze mnie założeń teoretycznych i zrealizowanego programu badawczego będzie zamieszczone w kolejnym podrozdziale studium przypadku ilustrujące dynamikę indywidualnego dorastania do projektowania swej edukacyjno-zawodowej drogi i przechodzenia z fazy czynności preparacyjnych do etapu bezpośredniej realizacji podejmowanych decyzji. W dalszej zaś kolejności skupię się na pokazaniu adolescencyjnych strategii projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej, których charakterystyki ogólne (także metaforyczne) uzupełnią elementy studiów przypadków obrazujących specyfikę doświadczeń indywidualnych w obrębie wyszczególnionych strategii. W podsumowaniu tej części opracowania pojawią się wnioski z przekrojowej analizy przypadków.

### 3. Studium przypadku jako egzemplifikacja podłużnego modelu badań

Odwołując się do zaproponowanej w poprzednim rozdziale teorii projektowania przyszłości zawodowej i podejmowania edukacyjnych i zawodowych decyzji Hodkinsona oraz rozważań pozostałych teoretyków, prześledźmy ten proces na konkretnym przykładzie. Spróbujmy zastanowić się, jak przebiegało podejmowanie i realizacja kolejnych decyzji i projektowanie edukacyjno-zawodowej przyszłości u Karoliny. Została ona wylosowana z grupy najdłużej uczestniczących w badaniach osób, od których zebrano komplet informacji na poszczególnych etapach dorastania i przechodzenia przez poszczególne progi edukacyjne. Dziewczyna (nr kodu 26)<sup>7</sup> ma obecnie dwadzieścia lat, w badaniach uczestniczy od lat jedenastu<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Imię dziewczyny, podobnie zresztą jak wszystkie imiona w dalszych partiach tekstu, zostało zmienione. Pominięto też niektóre dane identyfikacyjne, inne zaś - tam, gdzie to nie miało znaczenia dla merytorycznego toku relacji - podano w formie ogólnikowej. W nawiasie znajduje się numer przypadku, który przypisano mu w toku badań (w kody numeryczne zaopatrzone będą także pozostałe przywoływane w tekście przypadki).

<sup>8</sup> Relacja z przebiegu procesu kształtowania się edukacyjnych i zawodowych orientacji dziewczyny dokonana jest w czasie przeszłym, natomiast niektóre fragmenty oryginal-

Zgodnie ze wcześniejszymi rozważaniami, wszystko to, co Karolina dostrzega w rzeczywistości edukacyjnej i zawodowej, uzależnione jest od jej horyzontów działania (Hodkinson, 1996, 1997, Hodkinson, Sparkes, 1997) kształtujących się w toku kolejnych doświadczeń zdobywanych w ramach konkretnych uwarunkowań socjalizacyjnych i określonych warunków rynkowych. Owe horyzonty działania wywodzą się z kręgu nastawień składających się na jej orientacje edukacyjne i zawodowe. Te zaś kształtowały się u Karoliny w warunkach robotniczej rodziny poznańskiej zamieszkującej duże osiedle mieszkaniowe o przeciętnym standardzie lokalowym i infrastrukturalnym. Karolina mieszka tam od urodzenia. Jej rodzice mają odpowiednio: ojciec - średnie wykształcenie (jest technikiem w dużym zakładzie przemysłowym), matka - niepełne średnie (pracowała na stanowisku pomocniczym w przedszkolu). Dwie kilka lat starsze siostry pracują w sektorze handlowo-usługowym (jedna z siostr ukończyła studia filozoficzne, a problemy zdrowotne uniemożliwiają jej podjęcie jakiegokolwiek pracy fizycznej).

Do szkoły podstawowej Karolina uczęszczała w rejonie zamieszkania (publiczna szkoła podstawowa skupiająca dzieci z kilku sąsiednich osiedli mieszkaniowych, pozbawiona cech wyróżniających ją zarówno *in plus* jak i *in minus* z grona sobie podobnych).

Gdy Karolina była dzieckiem, często w jej zabawach pojawiał się wątek pracy zawodowej dorosłych, była zresztą bardzo dobrze zorientowana w tym, gdzie pracują członkowie jej rodziny i na czym polegają ich obowiązki. Żadna profesja nie budziła w niej niechęci czy stanowczego sprzeciwu. Uważała, że „dobra praca”, to taka, która *pasuje ludziom, chodzą na dobre godziny i dobrze zarabiają*. W retrospekcji tego etapu wspomina, że *rodzice zawsze radzili mi być w zgodzie z własnym sumieniem... zawsze się dobrze uczyłam, nigdy nie mówili o nauce, zawsze byłam czwórkową uczennicą... dawali raczej przestrogi, jak zachować się na ulicy i takie tam...*

W dzieciństwie Karolina marzyła o pracy nauczyciela, ponieważ w tym zawodzie pracował przez jakiś czas jej dziadek, ciotka i wujek także byli nauczycielami, ona zaś często bawiła się „w szkołę”, a poza tym mówiła o sobie: *lubię tłumaczyć, chcę uczyć języka polskiego, bo lubię dużo pisać...* Te marzenia z dzieciństwa dziewczyna dobrze zapamiętała, choć po latach nauki w szkole podstawowej wie, że *jest do tego zawodu zbyt mało stanowcza i ma kłopoty z kontaktami z ludźmi*. Mówiła wtedy o sobie:

*(...) jestem osobą cichą i niepozorną, często mnie pomijają, dopiero gdy jestem wśród ludzi gorszych (?) ode mnie czuję się dobrze i od razu jestem żywsza. (...)*

nych jej wypowiedzi przytoczono w czasie teraźniejszym (bądź innym), zgodnie z rzeczywistymi intencjami badanej w różnych okresach życia osoby.

*Po prostu nie umiem nawiązywać kontaktów, rozmawiać z ludźmi; może dlatego, że poza szkołą nic nie robię oprócz zwykłych zainteresowań, nie mam znajomych (...) staram się, ale czasami mi w szkole nie wychodzi. Za dużo czasu spędzam przed telewizorem i dlatego mam mało czasu do nauki. Wszystko robię na ostatnią chwilę, nigdy się chyba jeszcze nie zdarzyło, żebym miała nadmiar czasu. W stosunku do siebie staram się być szczerą, jednak czasami oszukuję sama siebie, mówiąc sobie: „nie martw się, zdążysz”. Wmawiam sobie, że jestem wspaniałą, jednak wiem, że to nieprawda. Jestem bardzo uczuciowa i często zalewam się łzami, wyrozumiała, a zarazem boję się wszystkiego. Nawet tego, co będzie jutro. Do życia staram się podchodzić z respektem, z dystansem, może dlatego, że nie umiem żyć pełnią życia. Ciągłe staram się być poważna i odpowiedzialna, a nigdy nie próbuję się zabawić, jak się mówi „pójść w paszczę lwa”. (...) Interesuje mnie teatr, może dlatego, że grając można udawać kogoś innego, mieć inny charakter. Lubię pracę, gdzie liczą się zdolności manualne, rzeczy delikatne... Pociągają mnie zaangażowanie, chęć zrobienia czegoś dla ludzi. Również ludzkie wnętrza... Nie lubię sportu - rzeczy płytkich i powierzchownych, dążenia do celu nie zwracając uwagi na innych, dbania tylko o siebie i dobra materialne. Nie lubię ciężkiej pracy (...) Cenię w życiu spokój, miłość, zaufanie, dobro rodziny i moje. Chciałabym osiągnąć sukces, ale nie kosztem innych. Chcę robić to, co sprawi mi przyjemność, a nie to, co będę musiała robić dla pieniędzy. Nie cenię dążenia do celu kosztem innych i ludzi, którzy osiągnęli sukces płacąc za to zbyt wysoką cenę. (...) Podoba mi się praca, w której nie musiałabym spędzać dużo czasu z ludźmi, praca w samotności, raczej statyczna i uspokajająca, mało wyczerpująca. Nie powinna być nudna, wręcz przeciwnie, ale nie mogłaby być zbyt wyczerpująca czy wymagająca nadludzkiego myślenia... Mogłabym pracować w plenerze: ogród, park, las; w muzeum... miejsca raczej ciche... Zawody pasujące do mnie to: oprowadzanie wycieczek po muzeach, malarstwo, mogłabym pisać w zaciszu mojego domu lub redagować gazetę, pisać do niej... praca biurowa w papierkach i na komputerze (...).*

Był to fragment pochodzący z wypowiedzi 15-letniej wówczas Karoliny kończącej szkołę podstawową.

Inwentarz Zainteresowań potwierdził deklarowane przez nią zainteresowania o profilu kobiecym, mianowicie: literacko-plastyczne, w mniejszym stopniu - handlowo-biurowe, ujawnił zainteresowania opieką i wychowaniem. Karolina mówiła o sobie w szkole podstawowej jako o dobrej uczennicy (*dostawałam głównie czwórki, trafiały się też piątki, czasem trójki*), deklarowała zainteresowanie kilkoma przedmiotami szkolnymi, takimi jak: język polski, plastyka i matematyka. Jest dyslektykiem (orzeczenie poradni psychologiczno-pedagogicznej).

Dziewczyna wybierała sobie wtedy jako dalszą drogę kształcenia - liceum ogólnokształcące, jedno z przeciętnych, biorąc pod uwagę obiektywny poziom jego oferty edukacyjnej, nie werbalizowała jednak tego w ten sposób: *To zawsze miało być liceum, bo daje lepszą pracę w przy-*



sztłości, do tego liceum chodziła moja siostra, mam blisko, są tam ciekawe profile (...) kiedyś myślałam jeszcze o dwóch liceach; tam chodziła też moja siostra, był tam profil humanistyczny i niewielu chętnych... Po liceum jakieś studia, ale jaki chcę mieć zawód, to jeszcze nie wiem... Jej wybory edukacyjne, mimo zainteresowania rodziców przyszłości córki, wywoływały w niej wiele lęków i niepokoju, a sytuację podejmowania decyzji oceniała jako dość trudną: *Mnie nikt nie mówił, gdzie mam iść, a mi trudno przychodzi podejmowanie decyzji o własnym życiu...* Karolina aspirowała do uzyskania w przyszłości wyższego wykształcenia. Wśród wartości istotnych z perspektywy 15-latki (wybór z palety zaprezentowanych możliwości) wskazała na: samodzielność myślenia i działania, inwestowanie w rozwój osobisty, kontakty międzyludzkie oraz świadczenie pomocy i niesienie wsparcia innym. W swoich wyobrażeniach w dystansie minimum dziesięcioletnim, których celem była identyfikacja perspektywy czasowej i ukierunkowania edukacyjnych i zawodowych projektów dziewczyny, widziała siebie w następujący sposób:

*(...) skończyłam LO, poszłam na studia, np. na ekonomię, mam wspaniały zawód w biurze... na studiach poznałam chłopaka, wyszłam za mąż i po studiach oczekuję pierwszego dziecka... praca jest wspaniała - dobry pracodawca, spokojni sympatyczni współpracownicy, praca jest przyjemnością... mogłabym też kiedyś być malarką - może poszłabym na studia plastyczne (...)* Karolina uważała, że są w życiu rzeczy, o których decyduje sama (należy do nich np. wybór szkoły, kontakty z rówieśnikami, decyzje dotyczące życia - czy będę poszerzać horyzonty, czy będę stała w miejscu), ale na wiele nie ma wpływu (np. na „ustawienie się” w pracy, to może zależeć od innych ludzi, okoliczności).

Karolina ubiegała się w konsekwencji o przyjęcie do dwóch liceów ogólnokształcących (obydwa o zbliżonym przeciętnym poziomie, tzw. licea „z drugiej dziesiątki” - idzie o rankingi średnich szkół ogólnokształcących). Dostała się do obydwu, w rezultacie podjęła jednak decyzję o nauce w liceum położonym bliżej jej miejsca zamieszkania, tj. tym, które stanowiło przedmiot jej głównych planów w końcu szkoły podstawowej. W szkole średniej aklimatyzowała się stopniowo, ale w początkowej fazie nauki była ze swojego wyboru *raczej zadowolona*. Utwierdziła się w planach kontynuowania nauki na studiach wyższych: *Myślałam o UAM, jakiś kierunek ekonomiczny lub o płatnej szkole, może „zarządzanie i rachunkowość”, a potem jakaś księgowość w dużej firmie...* W ciągu zaledwie roku nauki w szkole średniej Karolina doświadczyła niektórych różnic w jej funkcjonowaniu w stosunku do edukacji niższego szczebla, zauważyła też pewne zmiany w sobie. Powiedziała wtedy:

*W szkole średniej trzeba być bardziej samodzielnym i walczyć o utrzymanie swojej pozycji w szkole i w klasie. Dzieje się tak dlatego, że ma ona przyzwycząć nas*

do życia w „wielkim świecie”, (...) sprawdziany są trudniejsze bo zawierają większe partie materiału (...) Ja sama stałam się bardziej śmiała i coraz lepiej porozumiewam się z ludźmi... poznałam wielu nowych ludzi, którzy przedstawiają zupełnie inny styl życia od tego, który znałam. Stałam się też samodzielniejsza i jestem teraz jedną z najbardziej mądrych osób w klasie (...).

W przebiegu kształcenia w szkole średniej dziewczyna uzyskiwała nadal oceny dobre i dostateczne, a w klasie maturalnej średnia jej ocen wynosiła 3,75. Deklarowała zainteresowanie językiem angielskim, matematyką i biologią oraz uczestnictwo w czwartej klasie w dodatkowych zajęciach pozaszkolnych mających jej docelowo ułatwić start na studia. W trzeciej klasie, gdy decydowała się na wybór fakultetu, *myślała o psychologii i księgowości - ekonomii.*

W wieku 18 lat skonstruowała jednak inny projekt realizacyjny swojej edukacyjnej przyszłości będący po trosze wynikiem iluminacji, po trosze kolejną próbą określenia aktualnych preferencji:

*(...) chciałam się uczyć na UAM, na filologii angielskiej (...) profil mojej obecnej klasy (nacisk na język angielski) skłonił mnie do wyboru studiów... Studia wybrałam, ponieważ z wykształceniem średnim mam nikłe szanse na otrzymanie pracy. Zobaczyłam, że lubię uczyć się języka angielskiego i jestem w tym dobra. Moje zainteresowanie przyciąga praca tłumacza i taki zawód by mi odpowiadał... praca, w której spotyka się ludzi, a jednocześnie może być typowo biurowa... ewentualnie mogłabym uczyć języka angielskiego, mogłabym zajmować się turystyką - organizować wycieczki, oprowadzać turystów (...) ta decyzja była całkiem trudna - trudno było mi ocenić, czy będę dobra w tym, co wybiorę, czy nie będę żałować? Czy po ukończeniu studiów będę w stanie dostać dobrą pracę (...).*

Karolina, mimo że koncentrowała się wokół anglistyki jako oferty edukacyjnej, w zasadzie cały czas uważała się za niezdecydowaną w kwestii wyboru zawodu i nie podejmowała prób skonstruowania precyzyjniejszego planu zawodowego. W przypadku niepowodzenia egzaminacyjnego planowała roczną przerwę w nauce, poszukanie pracy dorywczej i zbieranie pieniędzy na jakąś niepubliczną szkołę wyższą, w której zdobyłaby uprawnienia do wykonywania zawodu księgowego. W podejmowaniu decyzji o kształcie swojej dalszej edukacji nadal czuła się osamotniona, uważała, że o wszystkim musiała zdecydować zupełnie sama:

*(...) boję się przyszłości, tego, czy będę w stanie podołać zadaniom, które przygotowano dla mnie życie (...) ciągle czuję pewne niespełnienie, braki w życiu, mam wrażenie, że ciągle popełniam błędy i nie daję z siebie wszystkiego (...) jestem niezdecydowana, nie umiem walczyć o swoje, jestem za mało ambitna i za mało pracuję nad poprawieniem złych stron; gdy w życiu napotykam sprawy ważne, od których zależy moja przyszłość - nie potrafię im podołać (...).*

Dziewczyna nieodmiennie aspirowała do uzyskania wyższego wykształcenia, jej oczekiwania kształtowały się zresztą na tym samym poziomie. Wśród życiowych celów i wartości wymieniała w kolejności: posiadanie szczęśliwej rodziny, spokój i bezpieczeństwo (!), pomaganie innym ludziom, wreszcie - wykorzystywanie uzdolnień i umiejętności oraz podróżowanie po świecie. Nie wiedziała, czy wybory zawodowe dokonane na finalnym etapie edukacji średniej mogą jej zapewnić realizację pożądaných życiowych wartości. Nadal ujawniała zainteresowania artystyczne i pewne uzdolnienia matematyczne. Uważała, że potencjalnie (nie biorąc pod uwagę realnych możliwości) mogłaby (...) *pracować w biurach, laboratoriach... być psychologiem, nauczycielem, tłumaczem, naukowcem. Te zawody do mnie pasują, ponieważ zawierają w sobie zarówno pracę z ludźmi, jak i pracę sam na sam. Dziedziny nauki, które lubię i sprawiają mi przyjemność, są odpowiednikami tych zawodów (...).*

W swoim wyimaginowanym zawodowym życiorysie stworzonym w ramach wizualizacji przyszłości w kilkunastoletniej perspektywie Karolina wyobraziła sobie siebie jako absolwentkę filologii angielskiej na UAM, która wcześniej pracowała na Targach Poznańskich i w firmie *Wrigley*, a obecnie ubiega się o posadę tłumacza przy ambasadzie w Warszawie. Wśród swoich zawodowych atutów i kwalifikacji dodatkowych wymieniła obsługę komputera, łatwość nawiązywania kontaktów i zdolności organizacyjne. Jednocześnie widziała siebie jako mężatkę z jednym dzieckiem. Trzeba jednak podkreślić, że żadna z tych wizji nie przybrała u Karoliny postaci bardziej doprecyzowanych projektów zawodowych, a ona sama w dużej mierze uważa się za osobę raczej niezdecydowaną w kwestii wyboru zawodowego.

Ostatecznie po uzyskaniu matury dziewiętnastolatka zdecydowała się na ubieganie się o przyjęcie na dwa uniwersyteckie kierunki studiów, tj. planowaną wcześniej filologię angielską i kulturoznawstwo - które było jej, podjęta pod wpływem impulsu, decyzją z ostatniej chwili.

*Me dostałam się na żaden z nich, nie zdałam egzaminów. Widocznie nie byłam wystarczająco przygotowana... Kiedy otrzymałam informację, że nie zdałam, zaczęłam rozglądać się za szkołą policealną, która znajdowałaby się blisko mojego miejsca zamieszkania i miała jakieś ciekawe specjalności, i taką znalazłam. Jest to państwowe studium policealne, specjalność: finanse i rachunkowość... Zamierzam dokończyć tę szkołę (wypowiedź po półrocznym okresie nauki), bo daje ona dobry zawód... specjalność, którą wybrałam, jest całkiem ciekawa, idzie mi dobrze, nauczyciele są mili i chętni do współpracy (...) Potem dalej będę się starała dostać na studia, na filologię angielską lub na europeistykę. Jeśli podejmę po tej szkole pracę - będą to studia zaoczne... I chciałabym w przyszłości założyć rodzinę, ale nie spotkałam jeszcze osoby, z którą chciałabym planować przyszłość (...).*

W tym momencie urywa się historia Karoliny, opowiadana zresztą w dużej mierze przez nią samą. Nie jest to jednak opowieść retrospektywna. Dziewczyna ma aktualnie dwadzieścia lat, a historię swojej dotychczasowej drogi edukacyjnej etapu przedzawodowego opowiadała w czasie rzeczywistym, wtedy, gdy poszczególne decyzje powstawały i rozdziły się kolejne wizje przyszłości, konfrontowane w pewnej perspektywie z rzeczywistością. Wizje i projekty przed edukacyjnymi progami - realizacja tychże bezpośrednio po ich pokonaniu.

Podsumujmy. Orientacje edukacyjne i zawodowe kształtowały się u Karoliny pod naciskiem co najmniej kilku „sił” oddziałujących od zewnątrz i uruchamianych pod wpływem mechanizmów wewnętrznych. Tylko niektóre z nich jesteśmy w stanie zidentyfikować na podstawie jej wypowiedzi i sekwencji uruchomionych działań preparacyjnych (kolejne projekty) i realizacyjnych (podejmowane działania). Bezpośrednie horyzonty działania zostały w przypadku Karoliny zakreślone między innymi przez wzorce rodzinne skoncentrowane wokół zawodów wymagających głównie średniego wykształcenia (wyższe studia jednej z sióstr Karoliny jako egzemplifikacja potencjalnych szans edukacyjnych nie przełożona jednakże na wymierny awans zawodowy). Tradycje nauczycielskie dalszej rodziny przemówiły do wyobraźni Karoliny tylko na etapie dzieciństwa, kiedy to ten typ profesji został włączony w ramy doświadczeń samoidentyfikacyjnych dziecka, ale nie wytrzymał konfrontacji z rosnącą samowiedzą na temat własnych dyspozycji psychicznych (*nie nadaję się do takiej pracy*). Brak większych trudności w nauce i problemów w drodze edukacyjnej zarówno u starszych sióstr, jak i u samej Karoliny przy przeciętnym z jej strony zaangażowaniu rodziców przeświadczenie o szansach obrania długiego cyklu kształcenia (z tą myślą wybierane liceum ogólnokształcące i konstruowane plany dotyczące studiów wyższych na etapie późnej adolescencji).

Liceum ogólnokształcące, niezależnie od obiektywnego poziomu oferty edukacyjnej, poprzez swoją specyfikę i umiejscowienie w systemie kształcenia automatycznie organizuje w umyśle ucznia swoisty system ram tożsamościowych (Guichard, 2001), których elementem jest dążenie do uzyskania co najmniej wyższego wykształcenia, a w horyzonty działania (Hodkinson, 1996, 1997) danej osoby wpisuje się proces projektowania obejmujący ograniczoną pulę zawodów wymagających ukończenia studiów wyższych. Bezpośrednie otoczenie rówieśnicze w szkole średniej również koncentrowało się na próbach ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe i to także najczęściej na kilku kierunkach, stąd decyzja o próbie startu na studia podjęta w toku kształcenia licealnego wydawała się w przypadku Karoliny naturalna. Ukierunkowanie dokonywane było

każdorazowo raczej na podstawie skłonności i zainteresowań dziewczyny (wiem, co chcę robić) niż rzetelnego rozpoznania swoich możliwości (nie do końca wiem, co mogę, na co mnie stać).

Świadomość właściwości pola edukacyjnego i zawodowego budowana była u Karoliny na podstawie fragmentarycznej, raczej powierzchownej wiedzy głównie pochodzącej z dyskursu toczącego się wokół rosnących ze wzrostem wykształcenia szans na rynku pracy. Przy czym świadomość tego elementu rzeczywistości była u Karoliny ukształtowana już we wczesnej adolescencji (już w szkole podstawowej uważała, że *łatwiej znaleźć pracę z wyższym wykształceniem*). Subiektywne wartościowanie (por. Reykowski, Kochańska, 1980) potencjalnych pól aktywności zawodowej nie wyszło u Karoliny poza ewaluację emocjonalną (na poziomie pozytywnych lub negatywnych reakcji na określone alternatywy zawodowe) i słownych deklaracji. Formy działań praktycznych w postaci konkretnych czynności przybliżających ją do osiągnięcia pożądanego stanu rzeczy - dostania się na anglistykę, podjęte były bez wystarczającego przygotowania i rozpoznania szans realizacji projektu (a może i bez szczególnego przekonania).

Co więcej wcześniejsze zarzucone (jak się później okazało, chwilowo) pomysły związane z kierunkami ekonomicznymi, które zyskały rangę rezerwowych na wypadek niepowodzenia na progu po szkole średniej, także pozostawały w sferze wstępnych nie doprecyzowanych projektów. Dlatego też bezpośrednio po niepowodzeniu na progu szkolnictwa wyższego dziewczyna skorzystała z wcześniejszego pomysłu rezerwowego niemal natychmiast przystępując do rutynowych czynności uspołeczniających (Hodkinson, 1996, 1997), mających na celu potwierdzanie tożsamości, której w zasadzie nie chciała obrać, ale którą zmuszona była zaakceptować na skutek niepowodzenia egzaminacyjnego na wybranych przez siebie kierunkach studiów. Zaakceptowała szkołę policealną do której zaczęła uczęszczać, odłożywszy na później projekty związane ze studiami wyższymi.

Karolina, jako osoba zewnątrzsterowna, z domu rodzinnego nie wniosła silnego ukierunkowania zawodowego. Pozostawiona jej przez rodziców całkowita swoboda wyboru przy braku innych wzorców osobowych (kłopoty w nawiązywaniu kontaktów) i szerszych kontaktów pozarodzinnych, zaowocowała ogólną niepewnością, trudnościami decyzyjnymi i poczuciem braku oparcia. Brak bezpośredniego kierowania i nacisków ze strony rodziny dziewczyna odczuwa jako obciążenie, a dokonane ostatecznie wybory kierunkowane zawodowymi doświadczeniami starszego rodzeństwa są w dużej mierze podejmowane bez sprzeciwu, ale i bez entuzjazmu.

Karolina nawet jeśli potrafi zakreślić w przestrzeni edukacyjnej i zawodowej wektor aksjologiczny (wie, na czym jej w życiu zależy) i wektor swoich preferencji edukacyjno-zawodowych (wie w przybliżeniu, czego chce w sferze edukacji i pracy), to jednak każdy z nich ma nieco inny kierunek i zwrot. Towarzyszą temu dysonansowe odczucia dziewczyny w sferze własnych preferencji (np. świadoma koncentracja na pewnym etapie na pracach izolujących od kontaktów międzyludzkich przy jednoczesnej silnej chęci nawiązywania tychże także w sferze zawodowej), a nade wszystko brak świadomości zasobów, jakimi dysponuje na rynku edukacji i pracy (Hodkinson, 1996, 1997). To właśnie brak rozpoznania swoich możliwości utrudnia Karolinie doprecyzowanie celów instrumentalnych i określenie drogi ich realizacji. Poza odpowiedzią na pytanie „co bym chciała, na czym mi zależy?” (i to niepełną) dziewczyna nie udzieliła sobie odpowiedzi na pytanie „co może, na co ją stać?”, nie wie zatem również, jak te cele zrealizować.

Czy Karolina rzeczywiście skończy szkołę policealną, czy będzie studiowała, wreszcie czy znajdzie pracę w niełatwej rzeczywistości nacechowanej ogromną konkurencyjnością, znaczonej rosnącym bezrobociem? Odpowiedź na te pytania przyniesie najbliższa przyszłość. Nie to jednak było celem przytoczenia tej historii. Istotne było raczej pokazanie pewnego indywidualnego przypadku dorastania do podejmowania życiowych decyzji, projektowania przyszłości i aktywnego jej kształtowania.

Dorastanie to odbywa się w ramach określonego pola edukacyjnego (duże, prężnie rozwijające się miasto, wielkomiejskie osiedle, przeciętna osiedlowa szkoła podstawowa i nie wyróżniająca się średnia - niewielkie, istniejące zaledwie od kilku lat liceum, o przeciętnym poziomie kształcenia i niskiej konkurencyjności na progu).

Dorastanie to przebiega w rzeczywistości społecznej ocenianej poprzez pryzmat życiowych **orientacji i systemów ewaluacji** ukształtowanych w robotniczej rodzinie rozumiejącej potencjalną wartość wyższego wykształcenia, które przekłada się co najmniej na możliwość uzyskania pracy, nie podejmującej jednak funkcji ukierunkowywania poszukiwań biograficznych swej najmłodszej córki. Dostrzegana przez Karolinę waga wyższego wykształcenia, podsycana obserwacją starszego, po części także studiującego rodzeństwa zaowocowała wysokimi aspiracjami edukacyjnymi.

Na jej **preferencje** wpływ miało także bezkolizyjne (do etapu edukacji wyższej) przechodzenie przez poszczególne cykle kształcenia (odebrana edukacja na obiektywnie przeciętnym poziomie), uzyskiwanie dobrych rezultatów edukacyjnych, zainteresowania o profilu kobiecym, z naciskiem na literacko-artystyczne i ogólnie mówiąc handlowo-biurowe. Nie

bez znaczenia pozostały też wyraźne skłonności do prac spokojnych, odbywających się we względnie izolowanych miejscach przy jednoczesnym niedosycie kontaktów z ludźmi, skłonności do niskiej samooceny przy silnie akcentowanych, zwłaszcza w okresie wczesnej adolescencji problemach w relacjach międzyludzkich i skłonnościach melancholicznych. Towarzyszyła temu niewielka wiedza o aktualnym rynku edukacji i pracy przy przeciętnym zaangażowaniu na rzecz realizacji projektów (i dodajmy - nierealistycznej ocenie możliwości), subiektywnie odczuwany brak wsparcia w projektowaniu przyszłości i podejmowaniu kolejnych decyzji.

Był to wreszcie także przykład dorastania w toku w miarę stabilnej **biografii**, ze znaczną przewagą czynności rutynowych, w której punkty zwrotne o charakterze normatywnym, jakimi były kolejne progi edukacyjne, także w przypadku niepowodzenia egzaminacyjnego nie wymagały diametralnego przeprofilowania i dokonywania gwałtownych zmian czy przemieszczeń tożsamościowych, a bezpośrednio po nich stosowano skuteczne strategie racjonalizacyjne, których efektem było bezpieczne czasowe „odłożenie” niezrealizowanych projektów.

Typowa sytuacja edukacyjna, typowa nastolatka z wieloma, często dysonansowymi pomysłami na przyszłość, już w zasadzie gotowa do przejścia odpowiedzialności za swoje życie zawodowe, ale jeszcze ciągle ogromnie bezradna i po dziecięcemu marzycielska. Szkoła podstawowa (zwłaszcza ostatnie klasy) była dla niej okresem poznawania siebie i namysłu nad przyszłością, odbywającego się jednak w komfortowych warunkach odległej perspektywy realizacyjnej (zwłaszcza wobec decyzji kontynuacji kształcenia w liceum ogólnokształcącym), bez podejmowania wiążących dla siebie ustaleń. W jej późniejszych pomysłach na życie zawodowe uwidaczniają się liczne sprzeczności, dziewczyna w zasadzie dystansuje się od ludzi, choć na kontaktach międzyludzkich bardzo jej zależy, szuka spokojnej, bezpiecznej pracy biurowej, ale marzy o zawodzie tłumacza - pracy eksponującej takie relacje (ale możliwej do realizacji wariantowo w wersji „biurowej”, np. przekład tekstów).

Wybór zawodowy dokonany po szkole średniej ma **charakter kompensacyjny** - marzenia o karierze tłumacza anglisty, dostarczając brakującego poczucia siły i atrakcyjności życia (przypomnijmy, Karolina uskarża się, że nie do końca potrafi korzystać z życia, jak to czynią jej rówieśnicy), kompensują dużo bardziej przyziemne (z punktu widzenia samej zainteresowanej), ale i realne (w świetle kompetencji matematycznych i zamiłowania do pracy biurowej, nie wspominając o rodzinnych wzorcach karier szkolno-zawodowych starszych siostr) projekty zostania w przyszłości księgową. Obiektywny wgląd w kompetencje dziewczyny (dobre rezultaty edukacyjne w przeciętnym jednak liceum, dobra znajo-

mość języka angielskiego nieznacznie wspierana dodatkowymi zajęciami w ostatniej fazie szkoły średniej, znajomość jednak na poziomie „szkolnym”, bez dodatkowego głębszego indywidualnego zaangażowania czy doświadczeń sprzyjających praktycznemu opanowywaniu umiejętności lingwistycznych) w zestawianiu z wysokimi wymaganiami niezwykle „obleganych” kierunków filologicznych (duża konkurencyjność na progu) pozwalała przewidywać z pewnym prawdopodobieństwem przynajmniej ogromne trudności egzaminacyjne. Podobnie zresztą podejście „z marszu” do egzaminu na kulturoznawstwo (pobrzmiwają echa zamiłowań artystycznych) było przedsięwzięciem ryzykownym, ale przecież nie niemożliwym. Nie udało się jednak. Te zakończone niepowodzeniem i bardzo samokrytycznie skomentowane próby (*widocznie nie byłam dostatecznie przygotowana*) nie odbiegały od doświadczeń ogromnej rzeszy absolwentów szkół średnich, którzy *próbują, nie mając w końcu nic do stracenia*. Kolejne doświadczenie w adolescencyjnym moratorium, związane z silnym, acz krótkotrwałym zaangażowaniem, próbowanie, niestety bez powodzenia, nowych ról. Pozostał powrót do wcześniejszych pomysłów, z początków szkoły średniej i chwilowe realistyczne obniżenie poziomu oczekiwań owocujące wyborem policealnej szkoły zawodowej o specjalności rachunkowej oraz kolejne marzenia o odłożonej karierze związanej z kompetencjami lingwistycznymi. Karolina ma wysokie aspiracje edukacyjne (chce uzyskać dyplom studiów wyższych, nawet jeśli droga do niego nie będzie najkrótszą i najprostszą z możliwych, traktując go jednak głównie jako przepustkę do realizacji zawodowych marzeń), natomiast pozostałe elementy jej orientacji edukacyjnych i zawodowych wydają się nie wykrystalizowane, a wywodzące się z nich projekty odznaczają się brakiem precyzji i zakotwiczeniem w nierealistycznej wiedzy potocznej na temat rynku edukacji i pracy oraz swoich w tym kontekście możliwości.

Czy i jak można było pomóc dziewczynie w kształtowaniu jej drogi edukacyjnej, a być może i w konsekwencji - zawodowej, w ramach relacji nieformalnych czy zorganizowanego doradztwa zawodowego? Czy taka pomoc była w ogóle konieczna (o tym, że pożądana z punktu widzenia samej zainteresowanej, dowiadujemy się już z jej wcześniejszych wypowiedzi o braku umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji)? Czy nie powinna w końcu zostać zaadresowana także do wielu innych rówieśników Karoliny?

Przynajmniej niektóre z tych pytań doczekają się odpowiedzi w dalszych partiach tekstu, z którego ostatni rozdział zarysowujący wymagania stawiane doradztwu biograficznemu jako alternatywie dla tradycyjnie wąsko pojętego doradztwa zawodowego, stanowi swego rodzaju podsumowanie przeprowadzonego postępowania badawczego.



## 4. Adolescencyjne strategie projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej

Analiza materiału empirycznego zgromadzonego w toku wielokrotnych kontaktów z wybranymi osobami na etapie przedzawodowym pozwoliła wyłonić kilka charakterystycznych sposobów radzenia sobie przez młodych ludzi z zadaniem projektowania dalszych etapów swej biografii, kilka strategii dochodzenia do kolejnych edukacyjnych i zawodowych postanowień i ich realizacji.

Strategie projektowania przyszłości są konstruktem teoretycznym, bezpośrednio nieweryfikowalnym empirycznie. W specyficzny sposób wiążą projektowanie poszczególnych etapów drogi edukacyjno-zawodowej z ich bezpośrednim „rozgrywaniem” w praktyce społecznej, tj. weryfikacją założeń preparacyjnych w toku konkretnych działań. Opis i pokazanie tych związków możliwe staje się przy zastosowaniu longitudinalnej strategii badawczej, a jakościowe potraktowanie zgromadzonego materiału badawczego znacznie to zadanie ułatwiają. Dla pełniejszego zobrazowania i opisanie uzyskanych informacji użyto metafor jako narzędzi wydobywania wzorców i porządkowania danych jakościowych (Miles, Huberman, 2000, s. 259-260).

Ewaluacja samego siebie i swoich możliwości w kontekście rzeczywistości edukacyjno-zawodowej czyniona jest w oparciu o cenione w życiu wartości, z perspektywy posiadanej samowiedzy i wiedzy o otaczającym świecie. Wszystkie te czynniki wpływają z kolei na kształtowanie się określonych dyspozycji do zachowań (por. składowe orientacji podmiotowej, rozdział I, podrozdział 3). Przyjmuję, że **strategie projektowania przyszłości** stosowane przez adolescentów są w dużej mierze wynikiem preferowanych przez nich **orientacji edukacyjnych i zawodowych** (por. rozdział I, podrozdział 3), których bezpośrednio obserwowalnym i weryfikowalnym empirycznie wyrazem są:

- projekty dotyczące własnej przyszłości edukacyjno-zawodowej formułowane przez młodzież (zarówno te ostatecznie przyjęte do realizacji, jak i pojawiające się w toku projektowania pomysły „tymczasowe”, „próbne” czy „nie trafione”) oraz

-rzeczywiste działania kierunkujące drogę edukacyjno-zawodową młodego człowieka związane z wyborem określonego typu kształcenia, ubieganiem się o przyjęcie do wybranych szkół, ich kończeniem, zdobywaniem konkretnych kwalifikacji zawodowych w toku systematycznej edukacji lub poza jej nurtem itp.

Zaproponowane przeze mnie poniżej charakterystyki kilku strategii projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej wyłonione zostały na

podstawie danych empirycznych zgromadzonych w ramach wybranych studiów przypadków (dla potrzeb tego podrozdziału studia te odtworzone zostały wybiórczo<sup>9</sup>). Dokonując wielokrotnej jakościowej analizy zgromadzonego materiału empirycznego (zastosowane techniki badawcze opisane w rozdziale III, podrozdział 1) wyłoniłam następujące strategie projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej stosowane przez adolescentów:

- **strategię kondensacji** („zawężania pola wyborów”), związaną z wczesnymi silnie sprecyzowanymi orientacjami edukacyjnymi i stosunkowo wczesnym skryształizowaniem się zasadniczych zrębów orientacji zawodowej;

- **strategię addytywną** („układania puzzli”), będącą wyrazem ukształtowanej orientacji edukacyjnych przy płynnej, niestabilnej sytuacji w obrębie orientacji zawodowej i stałym „testowaniu” poszczególnych projektów zawodowych, dodawaniu poszczególnych elementów szeroko pojętego projektu własnej przyszłości;

- **strategię stochastyczną**<sup>10</sup> („wyboru na chybił trafił” albo „zdania się na innych”), wywodzącą się z niesprecyzowanych orientacji edukacyjnych i podobnie niedookreślonych orientacji zawodowych (zamieszczone poniżej dwa przykłady takiego właśnie sposobu projektowania i kierowania swoją drogą edukacyjno-zawodową wskazują ponadto, że strategia tego typu może dać dwojakiego rodzaju efekty w zależności od jakości i siły wsparcia zewnętrznego udzielanego jednostce przez znaczących innych);

- strategie aktualistyczne w dwu wariantach: optymistycznym - **strategię temporyzacji**<sup>11</sup> („przyjdzie czas, będzie rada”) oraz pesymistycznym - **strategię pasywną** („nie widzę dla siebie perspektyw”). W pierwszym wariantcie przy dość dobrze zarysowanej orientacji szkolnej i całkowicie nieukształtowanej - zawodowej zauważalne jest świadome zwlekanie z podjęciem decyzji zawodowych, odraczenie przygotowania się do aktywności zadaniowej i podejmowanie decyzji dosłownie w ostatniej chwili, co wprawdzie zmniejsza szansę odniesienia sukcesu, ale zarazem dostarcza korzystnych dla *ego* interpretacji ewentualnego niepo-

<sup>9</sup> W kolejno pojawiających się studiach przypadków wykorzystano tylko te dane, które wnoszą znaczące jakości do dokonywania charakterystyki strategii projektowania edukacyjno-zawodowego. Stąd nie we wszystkich przypadkach struktura opisu jest identyczna; dane uzyskane za pomocą zróżnicowanych technik nieistotne jednak z punktu widzenia zamierzonego celu badawczego pominięto.

<sup>10</sup> Stochastyczny *mat.* przypadkowy; (proces) którym rządzi przypadek; por. aleatoryczny (*Słownik wyrazów obcych*, red. Kamińska-Szmaj, Wydawnictwo Europa, 2001).

<sup>11</sup> Temporyzować (łac. *tempus, D. Temporis* = czas) daw. wyczekiwać sprzyjających okoliczności, stosownej chwili, zwlekać, ociągać się (*Słownik wyrazów obcych*, red. Tokarski, Warszawa 1980, PWN).

wodzenia (por. Doliński, 1993, s. 150-151). W wariancie pesymistycznym zaś, zdecydowanie ujawnia się orientacja defensywna jednostki, która w biograficznych warunkach zagrożenia i niejasności uaktywnia motywację obrony *ego* i motyw unikania porażki, który zaczyna wówczas pełnić rolę standardów regulacji i owocuje w opisanym przypadku całkowitą biernością i bezradnością (por. Doliński, 1993, s. 146);

- **strategię asekuracyjną** („lepszy wróbel w garści”) będącą wyrazem lepiej ukształtowanych orientacji zawodowych, które dodatkowo są urealniane przez pryzmat chronologicznie później rozwijających się orientacji edukacyjnych, a ostateczne decyzje zapadają w odniesieniu do biograficznych wymiarów obciążonych stosunkowo najmniejszym ryzykiem porażki.

Nie jest wykluczone stosowanie w praktyce jeszcze przynajmniej kilku innych strategii. Jednak zgromadzony materiał empiryczny, którego ograniczenia wynikają choćby z niedogodności trwających przez długi czas badań podłużnych i różnego zaangażowania badanych na przestrzeni ich trwania, upoważnia mnie do dokonania egzemplifikacji tylko sześciu z nich.

Przyjrzyjmy się zatem, jak poszczególne osoby<sup>12</sup> radziły sobie z projektowaniem własnej przyszłości edukacyjno-zawodowej oraz przynajmniej częściową realizacją przyjmowanych kolejno założeń projektowych.

- **Strategia kondensacji („zawężania pola wyborów”)**

Joanna (nr 11) jest jedynaczką pochodzącą z nauczycielskiej rodziny (oboje rodzice z wyższym wykształceniem nauczycielskim, ojciec zatrudniony na kierowniczym stanowisku w firmie prywatnej). Od urodzenia mieszka w Poznaniu. Joasia w dzieciństwie marzyła o pracy nauczycielki, co wskazuje na naśladowczo-identyfikacyjne podłoże preferencji. Pozostałe jej fascynacje zawodowe koncentrują się wokół zróżnicowanych statusowo typowo kobiecych profesji, „trenowanych” w trakcie bieżącej aktywności zabawowej (np. aktorka, fryzjerka). W retrospekcji z etapu dzieciństwa i początków dorastania powie, że *to było dobre szczęśliwe dzieciństwo, ale brak może trochę ciepła i kontaktu... wiecznie zajęty ojciec, trochę źle mi się rozmawia z mamą... Jeśli dostałam czwórkę, to dlaczego nie piątkę... Zawsze byłam nie dość dobra*. Na etapie wczesnej adolescencji ujawnia tendencje do autorefleksji, dojrzała i świadomie analizująca swoje życie. Decyzja edukacyjna z końca szkoły podstawowej odczuwana wyraźnie jako wybór bezalternatywny:

<sup>12</sup> Wszystkie osoby, których sytuację w sferze projektowania przyszłości opisano w kolejnych partiach tekstu, badane były kilkakrotnie w okresie od III klasy szkoły podstawowej do momentu podejmowania przez nie dalszego kształcenia po ukończeniu szkoły średniej. Badani mieli więc w ostatniej fazie prowadzonych weryfikacji od 18 do 20 lat.

*Zawsze chciałam iść do liceum ogólnokształcącego i to dobrego liceum (zawsze wiem, czego chcę)... Jestem bardzo, wręcz chorobliwie ambitna i stawiam sobie wysokie wymagania. Nigdy się nie poddaję, mam w sobie wolę walki, dostaję zawsze to, co chcę. Biorę los w swoje ręce i walczę o swoje. Wiem, że nikt niczego nie daje za darmo. Gdy czegoś się podejmuję, staram się to jak najlepiej wypełnić. Jestem także wymagająca w stosunku do innych ludzi. Jestem optymistką, wierzę w siebie. Lubię ludzi i nie uciekam od nich, chociaż lubię też samotność... Jest we mnie mnóstwo sprzeczności, tak jakby dwie natury (...) Ciągłe robię coś nowego... nie lubię komputerów, matematyki i fizyki... Chcę osiągnąć sukces i wiem, że go osiągnę. Chcę być znana i sławna. Cenię wolność i swobodę. Nie lubię ograniczeń, nakazów i zakazów. Moim największym marzeniem jest zostać aktorką, ale chyba nikt o tym nie wie... (Dziecięce fascynacje aktorstwem wzmocnione doświadczeniami z prac w harcerskim zespole aktorskim w klasach IV-VI.) Nie mam sprecyzowanych planów na przyszłość, myślę o Akademii Wychowania Fizycznego (sport jest dla mnie bardzo ważny) — ojciec Joasi kończył te uczelnię — historii, może coś z języków i oczywiście aktorstwo. Rodzina nie jest dla mnie najważniejsza. Nie muszę mieć domu, dzieci, męża... Pieniądze też nie są dla mnie najważniejsze, ale wiem, że nie da się bez nich żyć. Moja praca musi być zmienna, w ruchu - zmiana miejsc, ludzi... to jest właśnie to! To musi być coś aktywnego, może niebezpiecznego i ciągle nowego. Nie lubię zobowiązań. Jestem trochę chamska i bezczelna. Zawsze osiągam to, czego chcę. Nie lubię sentymentów i pesymistów. Wierzę w to, że wszystko się może zdarzyć, jeśli sami sobie pomożemy (...) Boję się uczuć i nie pokazuję na zewnątrz, jaka jestem naprawdę. Mam mnóstwo znajomych, ale tylko paru przyjaciół.*

Dziewczyna wybiera jedno z najlepszych liceów w mieście, kierując się jego ofertą edukacyjną (profil kształcenia) oraz - choć jest to powód zdecydowanie drugorzędny - możliwością kontynuacji nauki z przyjaciółkami. W polu jej zainteresowań znalazło się także najlepsze liceum w mieście z długoletnią tradycją i ugruntowaną renomą, jednak matka ostrzegała ją przed ogromną konkurencyjnością i możliwością porażki na progu edukacyjnym. Na etapie szkoły podstawowej osiąga bardzo wysokie rezultaty edukacyjne. Inwentarz Zainteresowań ujawnił liczne bardzo „silne” zainteresowania mieszczące się w profilu niezależnym od płci (zainteresowania literackie, wojskowe, handlowo-biurowe, opiekuńcze, muzyczne, przy zdecydowanej dominacji dwóch pierwszych). Wśród życiowych celów i wartości związanych z przyszłą pracą zawodową na czoło wysuwają się te charakterystyczne dla autokreacji (samodzielność myślenia i działania, wykorzystywanie umiejętności i uzdolnień, stały rozwój) oraz osiągnięcie sławy. Towarzyszy temu niezachwiana pewność ich realizacji. Bez przeszkód realizuje swój plan edukacyjny, świadomie przedłużając czas na sprecyzowanie swoich planów zawodowych, zapewniając sobie jednocześnie stosunkowo „prostą” drogę (liceum ogólnokształcące jako punkt wyjścia do studiów wyższych) realizacji swoich

wysokich aspiracji edukacyjnych. Już w początkowej fazie kształcenia na poziomie średnim dziewczyna utwierdza się w przekonaniu co do kontynuacji kształcenia na uniwersytecie, oscylując wokół politologii i socjologii, wcześniej polonistyki i stale aktualnego - dziennikarstwa. Jej wybory wspierają nauczyciele języka polskiego, podkreślając zdolności humanistyczne i „łatwość” pisania zaobserwowaną u Joanny. Dziewczyna nadal jest bardzo dobrą uczennicą (niewielki spadek średniej w porównaniu za szkołą podstawową). Niezmiennie jej cele życiowe i zawodowe w końcu nauki w LO wiążą się z „inwestowaniem w siebie”, wcześniej eksponowane pragnienie osiągnięcia sławy zastępuje chęć *bycia sobą, nieudawania, niegrania, bycia uczciwym wobec siebie i innych ludzi*. Ubywa jednak determinacji w deklaracjach dotyczących niezakładania rodziny (wpływa na to aktualne zaangażowanie uczuciowe), nieco ubywa też z bezwzględnej pewności realizacji celów charakteryzujących etap wczesnej adolescencji. Mając dziewiętnaście lat, Joanna mówi o sobie:

*Kocham życie, chociaż czasami mnie zawodzi, przekonuję się często, że to dzisiejsze nie do końca mi odpowiada. Powtarzam: urodziłam się za późno. Wszystko robię trochę za mocno, biorę niepotrzebnie do siebie, łatwo mnie zranić - nie jestem przystosowana do XXI wieku... Jestem raczej optymistką, czasami nawet niepoprawną i powtarzam sobie, że zawsze może być gorzej, więc nie powinnam narzekać... Moje zainteresowania to literatura, jeszcze raz literatura, mogłabym non stop czytać. Staram się rozwijać w różnych humanistycznych kierunkach: kultura, polityka, filozofia. Bardzo lubię teatr, dobry film. Nie interesuje mnie kosmos, wszechświat, Internet, komputery. Wśród znajomych jestem jedyną osobą posiadającą Internet i nie korzystającą z niego. (...) Kiedyś chciałabym móc powiedzieć, że żyłam przez cały dany mi czas, że nie byłam obserwatorem, ale aktywnym uczestnikiem. Wiem, że to niemożliwe, ale chciałabym jak najmniej żałować... Chcę pracować zawodowo, nie wyobrażam sobie, żeby mogło być inaczej; wiem, że moje życie musi być związane z pisaniem - to jest mój sposób komunikowania się ze światem... Jeśli będę pracować w zawodzie, który wybrałam, będę to robić z pasji, nie dla pieniędzy (...) To musi być praca, w której będę się mogła nadal rozwijać, gdzie nie narzucano by mi stroju - uniformu, poglądów, ale szanowano moją indywidualność. To musiałyby być pasja, nie zawód/zajęcie.*

W ostatniej klasie liceum widzi siebie jako dziennikarza prasowego jakiegoś pisma, *które cieszy się dobrą renomą, jest sprawdzone, ma swój styl, klasę i tradycje, jest popularne, ale stoi na wysokim poziomie - na początek regionalny dodatek do „Gazety Wyborczej”, potem np. „Polityka”*. Po zdaniu matury Joanna ostatecznie podejmuje walkę o indeks na dwóch kierunkach studiów - politologii (z zamiarem wybrania specjalności dziennikarskiej) i socjologii na tutejszym uniwersytecie. Wybór jest w pełni świadomy, poparty rozległą wiedzą o jego przedmiocie. Dziewczyna zdała egzamin na obydwie kierunki, ale dostała się tylko na politologię

(na socjologii mimo pozytywnego wyniku egzaminów wstępnych nie znalazła się na liście przyjętych z powodu braku miejsc). Taki obrót sprawy jest dla niej korzystny, ponieważ politologia była w jej myśleniu o przyszłości kierunkiem priorytetowym. Początki studiowania utwierdzają ją w dokonanej wyborze, *ale dopiero kolejne lata pokażą, czy jest to dokładnie to, czego szukałam... Mam zamiar skończyć studia i ubiegać się o miejsce w studium doktoranckim, ale to będzie zależało od ocen uzyskiwanych przez mnie... Dotąd myślałam, że będę dziennikarzem, dlatego rozpoczęłam te studia, teraz nie jestem już tego taka pewna.*

Joanna wyraźnie zdefiniowała swoje cele zawodowe, co nie znaczy, że opowiedziała się definitywnie po stronie konkretnego zawodu. Osoba wyraźnie wewnątrzsterowna (*biore los w swoje ręce i nigdy się nie poddaję*), uzyskująca wysokie rezultaty edukacyjne, wykazująca rozległe, żywe zainteresowania, dokonuje ich stopniowej selekcji i urealnienia. Po etapie licznych pomysłów w szkole podstawowej, w późniejszej fazie jej plany zaczynają wyraźnie oscylować wokół różnych form pisarstwa (głównie dziennikarstwo). Ten sposób na życie łączy w jej mniemaniu szerokie aspiracje do permanentnego samodoskonalenia się (ukształtowane jeszcze w dzieciństwie przez wymagających rodziców), stwarza szansę na uczynienie zawodu pasją życiową, łączy się z jej zainteresowaniami i znajdującymi potwierdzenie w toku interakcji kompetencjami (opinie nauczycielskie, wysokie oceny z prac pisemnych i ustnych). Realizowanie planów edukacyjnych w zakresie studiów wyższych umożliwia jej ostateczne zawężenie swoich preferencji. Dziewczyna nie projektuje szczegółowo w perspektywie długofalowej, daje się ponieść aktualnym pasjom, ale nie pozwala życiu decydować za siebie. Realizuje konsekwentnie pewien ogólny schemat biograficzny - co najmniej wyższe wykształcenie, pasjonująca zawodowa kariera w zakresie humanistyki. Na każdym etapie świadomie „rozgląda się”, z wolna selekcyjując kolejne pojawiające się projekty zawodowe. Jest elastyczna w swoim poszukiwaniu, odbywa się ono jednak w obrębie pewnego z góry ustalonego priorytetowego skryptu życiowego uruchomionego w dzieciństwie. Ten wewnętrzny żyroskop (por. Riesman, 1971) umożliwia utrzymywanie pewnego stałego kierunku poszukiwań i poruszanie się w dokonujących się zmianach, zarówno tych zewnętrznych - na rynku pracy, jak i związanych z kształtowaniem się tożsamości kobiety stojącej na progu dorosłości. Jej działanie przypomina stopniowe zawężanie pola biograficznych poszukiwań, jej projekty podlegają stałej kondensacji w ramach wyznaczonego życiowego wektora. Nie wykluczam tego, że taka strategia dokonywania zawodowych wyborów może również dotyczyć osób zewnątrzsterownych, pojawi się wtedy jednak prawdopodobnie w późniejszych etapach biografii, nie w dzieciństwie, implikującym wczesne i silne ukierunkowania.

Podobną strategię stosuje Ewelina (nr 39), wychowywana nawet w zbliżonych warunkach (jedyńca, oboje rodzice z wyższym wykształceniem ekonomicznym, rodzina dobrze sytuowana). Ona także nie rezygnuje z planowania życia zawodowego, doskonale wie, czym się interesuje (zamiłowania lingwistyczne, literatura i zainteresowania artystyczne) oraz zdaje sobie sprawę ze swoich kompetencji (bardzo dobra uczennica, duża łatwość uczenia się przedmiotów ścisłych i języków obcych). W przedostatniej klasie szkoły podstawowej podjęła decyzję o karierze lingwistycznej, a drogą do jej realizacji miało być kształcenie w bardzo dobrym liceum, z czasem zaś - na studiach wyższych. Problem stanowił jedynie dobór konkretnego liceum ogólnokształcącego (jako laureatka olimpiady językowej miała wstęp wolny do wybranej szkoły średniej). Zdecydowała się podjąć naukę w bodaj najlepszym liceum w Poznaniu. Na progu edukacji na poziomie średnim mówiła o sobie:

*(...) cechuje mnie wytrwałość i upór. Jeżeli chcę coś zdobyć za wszelką cenę, osiągnę to. Zawsze patrzę w przyszłość z optymizmem i nie lubię ludzi pesymistycznych. Kiedy wyobrażam sobie moje przyszłe życie, w marzeniach wszystko mi się udaje i osiągam to, co chcę. (...) Moi rodzice zawsze radzili mi, żebym robiła to, co czuję. (...) Cenię w życiu ludzi samodzielnych, broniących swego zdania i nie ulegających wpływowi otoczenia. Nie przeszkadza mi nawet to, że czasami są dziwni czy ekscentryczni. Najważniejsze, że mają własne poglądy, do których są przekonani, potrafią o nie walczyć... Najważniejszymi celami w moim życiu są założenie szczęśliwej rodziny i wymarzona kariera zawodowa tłumacza. Zależy mi na tym, aby być cenioną i szanowaną przez otoczenie. Myślę, że istotne jest to, żeby robić co się lubi i w czym jest się dobrym. Moim celem nie jest na pewno osiągnięcie władzy ani kierowanie innymi ludźmi. Chcę wykonywać swój zawód jak najlepiej i być niezależna, lecz nie rządzić innymi. Nie dążę też do zdobycia ogromnej fortuny. Oczywiście chciałabym mieć dosyć pieniędzy na codzienne życie i na różne przyjemności, ale bez przesady.*

Przez liceum Ewelina przeszła bezproblemowo nadal utwierdzając się w swoich preferencjach lingwistycznych i stale inwestując w naukę języka angielskiego. Jej bardzo wysokie aspiracje nie uległy obniżeniu, pod wpływem jednak opinii nowego środowiska szkolnego nieco zmodyfikowała swoje plany zawodowe, uznając, że w kategoriach rynkowych lepszym rozwiązaniem będzie kończenie innych studiów niż czysto lingwistyczne, kontynuowanie natomiast nauki języka angielskiego poza podstawowym tokiem studiów. *Raczej widzę moją przyszłość zawodową optymistycznie, ale zdaję sobie sprawę z istnienia problemu bezrobocia, które może zmusić mnie do poszukiwania pracy w innym zawodzie niż ten, który sobie wymarzę. Myślę jednak, że umiejętności, jakie zdobędę na studiach, i znajomość języków obcych, mimo wszystko otworzą przede mną wiele możliwości pracy.*

Koniec edukacji na poziomie średnim zaowocował u Eweliny (dręczonej niepewnością i ostatecznie wybierającej w ostatniej chwili) decyzją zdawania egzaminów wstępnych na dwóch kierunkach studiów: stosunki międzynarodowe na Akademii Ekonomicznej (wpływ rodziców legitymujących się właśnie wykształceniem ekonomicznym - w dziecięcych fascynacjach zawodowych pojawiał się już motyw pracy matki - oraz posiadane kompetencje matematyczne) i etnolingwistyka na UAM.

*Chciałabym, żeby moja praca była związana z kontaktami międzynarodowymi, albo na płaszczyźnie ekonomicznej, handlowej, albo czysto językowej (tłumacz). Chciałabym wykonywać zawód, który umożliwi mi kontakt z ludźmi, także obco-krajowcami, a nie tzw. „pracę za biurkiem”. (...) Najbardziej odpowiada mi praca wymagająca kreatywności, a nie mechanicznego wykonywania obowiązków, dająca możliwość samorozwoju, zapewniająca niezależność i samodzielność... Mogłabym pracować jako tłumacz, pracownik firmy zajmującej się gospodarką międzynarodową, przewodniczka wycieczek zagranicznych, rezydentka gdzieś za granicą, nauczycielka języka obcego (ale nie w szkole), właścicielka restauracji lub pubu itd... Rodzice ukończyli Akademię Ekonomiczną i orientują się w charakterze pracy, jaką można po takich studiach wykonywać, tak więc na co dzień mam z tym do czynienia. Przedstawili mi możliwości, jakie otwierają kierunki związane z ekonomią.*

Po zakończonych pomyślnie egzaminach na obu kierunkach studiów ostatecznie podjęła naukę na etnolingwistyce z zamiarem symultanicznego studiowania w niedalekiej perspektywie także na Akademii Ekonomicznej (lub na innym dodatkowym kierunku kształcenia) oraz - w dalszej perspektywie na podyplomowych studiach w szkole tłumaczy. Ewelina, podobnie jak wcześniej Joanna, konsekwentnie realizuje, stosunkowo wcześniej stworzony przez siebie (pewnie nie bez wpływu rodziny i doświadczeń edukacyjnych) „pomysł na życie”. Wybrała, zgodnie ze swoimi bardzo wysokimi aspiracjami kształceniowo-zawodowymi dość pojemną formułę edukacji lingwistyczno-ekonomicznej (wcześniej - lingwistycznej), którą sukcesywnie (na zasadzie kondensacji) wypełnia treścią i elastycznie modyfikuje percypując kierunki dokonujących się zmian rynkowych (choć werbalizuje to jedynie pośrednio), nie rezygnując jednakże ze swoich zasadniczych celów biograficznych. Nie rezygnując ze sfery życia rodzinnego (ma tu pewne realne plany tworzenia partnerskiego związku), zamierza aktywnie kreować swoją zawodową przyszłość. Ta właśnie aktywność i prognozowane wysokie kompetencje zawodowe być może ułatwią jej bezkolizyjne (podobnie jak to miało miejsce w dotychczasowej karierze edukacyjnej) wchodzenie na rynek pracy.



- **Strategia addytywna („układania puzzli”)**

Do omawianej grupy adolescentów *zaliczyć* możemy Marka (nr 35) pochodzącego z rodziny, w której oboje rodzice mają wyższe wykształcenie (ojciec - inżynier budownictwa pracujący we własnym przedsiębiorstwie, matka - ekonomistka, niepracująca). Starszy brat Marka kształcił się na Politechnice Poznańskiej, na Wydziale Budownictwa. Chłopak w dzieciństwie w zasadzie nie miał żadnych zawodowych marzeń, koncentrował się na zabawach głównie ruchowych i kolekcjonerskich. W szkole podstawowej - bardzo dobry uczeń z problemami dyslektycznymi. Podobnie jak w przypadku Joanny i Eweliny decyzja o kontynuacji kształcenia na poziomie średnim (w LO) i dalej - wyższym była dla niego *od zawsze oczywista*.

Środowisko rodzinne i wywodzące się z niego wzorce dróg edukacyjno-zawodowych oraz wysoki poziom intelektu chłopaka owocujący brakiem poważniejszych trudności edukacyjnych stanowiły zaczyn do „naturalnego” podnoszenia poziomu aspiracji (te kształtują się u Marka na poziomie studiów podyplomowych i uzyskiwania stopni naukowych). Problem stanowiło dla Marka dopiero podjęcie decyzji o wyborze konkretnego liceum. W puli jego preferencji znalazły się licea z „pierwszej dziesiątki” najlepszych w mieście. Decyzja o wyborze jednego z nich podyktowana została prestiżem szkoły, opinią o jej funkcjonowaniu, organizacji i atmosferze w niej panującej. Wybór długiego toku kształcenia ogólnego gwarantował, zdaniem samego zainteresowanego, uzyskanie lepszej pozycji wyjściowej na rynku pracy, zwiększając automatycznie szanse uzyskania wykształcenia wyższego i dając zarazem czas na ostateczne dokonanie wyborów zawodowych. W polu jego potencjalnych zainteresowań zawodowych na etapie wczesnej adolescencji (około 15. roku życia) znalazło się kilka zróżnicowanych dziedzin odpowiadających jego fascynacjom. Były to mianowicie: architektura (*brat jest na inżynierii budowlanej, moglibyśmy razem pracować, to jest praca ciekawa i twórcza*), psychologia (*fascynują mnie mechanizmy zachowania człowieka*), praca naukowa w zakresie biologii lub chemii (*fascynuje mnie nauka, odkrywanie czegoś nowego, sporządzanie mikstur, eksperymenty, jestem dobry w tych przedmiotach, startowałem w olimpiadach*), plastyka (*lubię rysować, interesuje mnie sztuka*) - ten typ zainteresowań zdecydowanie eksponuje inwentarz zastosowany w toku jednej z tur badawczych. Marek mówi o sobie:

*Nauka przychodzi mi bez trudu, lubię malować, grać na instrumentach, uczęszczać na różne kółka... Bardzo nie lubię pisać wypracowań i czytać książek... Lubię robić spontaniczne rzeczy, lecz nie szalone. Lubię życie, otaczający nas świat, zwierzęta, innych ludzi... Jestem „troszkę” leniwy, obowiązki wypełniam w zależ-*

*ności od tego, czy mi się podoba, czy nie. Lubię się uczyć, wolę zrobić coś i już mieć to z głowy. Jednak gdy czegoś nie lubię, zwlekam z tym jak najdłużej. Interesują mnie wszystkie dziedziny nauki i sztuki, lubię matematykę, nauki ścisłe, a zarazem muzykę i plastykę, chemię i biologię. Bardzo pragnę odnieść sukces społeczny, ale wcześniej „zaznać życia”... Jak każdy człowiek dążę do szczęścia i radości, chcę się czuć bezpieczny w swoim domu z rodziną (...) Wolę pracę spokojną, w ciepłe, siedząc, lecz z pewnością preferuję pracę umysłową... Z temperamentu jestem raczej melancholikiem (...), bardzo trudno przewyciężyć mi nieśmiałość... Jestem ciekawy świata, ludzi, wartości wokół mnie. W dzieciństwie godzinami przesiadywałem w łazience łącząc rozmaite składniki w mikstury i wywary w oczekiwaniu na wielkie odkrycie... W końcu odkryłem wspaniały preparat do robienia dużych baniek mydlanych (...) Dzięki pracy z naszą chemiczką wnikliwiej mogłem poznać moje łazienkowe reakcje... Owoce mojej pracy można było dostrzec w klasie ósmej, gdy przygotowywałem się do konkursu chemicznego, niestety los pokrzyżował moje plany i zachorowałem na ospę wietrzną.*

Wśród najważniejszych życiowych celów Marek wymienia w kolejności: spokój i bezpieczeństwo życiowe, posiadanie szczęśliwej rodziny, uzyskiwanie wysokich zarobków, wykorzystywanie swoich kompetencji i uzdolnień, uzyskanie wysokiego prestiżu społecznego. Chłopak z powodzeniem kontynuował naukę w wybranym liceum (uczeń dobry, zdobywa nieco niższe oceny niż na wcześniejszym etapie kształcenia). Okres ten stanowił dla niego swoiste stadium latencji w zakresie poszukiwań zawodowych (*mam czas na konkretne decyzje zawodowe*). W końcu trzeciej klasy LO doprecyzował swoje wcześniejsze zawodowe tropy i ostatecznie powziął decyzję o kontynuacji kształcenia na politechnice, kierunek - architektura. Twierdzi jednak, że *nie widzi, żadnej drogi zawodowej satysfakcjonującej go do końca*. Jego decyzja jest urealnieniem aspiracji i uzdolnień artystycznych, odpowiada jego wyobrażeniom o pracy twórczej, została zweryfikowana przez nauczycieli i środowisko rówieśnicze (po części także wzorce kształcenia politechnicznego zostały przez Marka zinternalizowane w środowisku rodzinnym).

Jednocześnie chłopak bardzo solidnie przygotowuje się do najważniejszej części egzaminu wstępnego na studia architektoniczne, tj. egzaminu z rysunku (stałe cotygodniowe, kilkugodzinne korepetycje). Dokonuje także pewnych przewartościowań w swojej percepcji zawodowej przyszłości, jako absolutnie priorytetowe uznając przede wszystkim wykonywanie pracy twórczej, kreatywnej, tworzenie w kontaktach z ludźmi oraz częste podróżowanie. Znajomość swoich mocnych i słabych stron oraz rozległe, żywe zainteresowania pozwalają mu dość klarownie precyzować pola swoich możliwości zawodowych (w tym obrębie w toku kształcenia na poziomie średnim dochodzą dodatkowe umiejętności i zainteresowania literackie - teatrologia, polonistyka, historia literatury). Nie

znaczy to, że dokonywanie finalnych wyborów jest dla niego łatwe. Zdając sobie sprawę z perspektywicznych konsekwencji swoich aktualnych decyzji stale poszukuje optymalnej dla siebie drogi biograficznej, co jest o tyle utrudnione, że zakres branych pod uwagę możliwości jest rozległy, co powoduje, że ich „testowanie” musi uwzględniać kombinację wielu kryteriów ewaluacji.

Marek podjął studia architektoniczne, które (przynajmniej w pierwszym okresie) były dla niego interesujące. Nadal uważa się jednak za „poszukującego” i nie wyklucza modyfikacji w swoim bardzo ogólnym planie zawodowym; rozległość kompetencji ułatwić mu może elastyczną zmianę projektów, a poczucie własnej wartości i dotychczasowe płynne „rozgrywanie” swojej edukacyjnej kariery mimo permanentnego braku pewności, nie przyczyniają się u niego do wywołania odczucia bezpośredniego nacisku zewnętrznego na dokonanie natychmiastowego i ostatecznego wyboru. Chłopak stale poszukuje, a jego działania są świadome i przemyślane, z wolna w toku swojej wielokierunkowej aktywności wyłania wątki, najistotniejsze w jego ocenie rzeczywistości (stopniowo dodaje do siebie poszczególne elementy decydujące o kształcie przyszłej kariery zawodowej, „układa puzzle” swoich zainteresowań i kompetencji, odsiewając te nie do końca pasujące do podmiotowo tworzonego wizerunku owej kariery, za najistotniejsze uznając swoje umiejętności artystyczne w kontekście profesji architekta, gwarantującej kreatywność i możliwości na rynku pracy).

W końcu szkoły podstawowej Marek deklarował: *czasami zastanawiam się nad przyszłością, kiedy to robię, staram się oddzielić marzenia - to, co chciałbym robić, od rzeczywistości, tj. bardziej racjonalnych planów. To, co czuję, to nie strach, ale niechęć przed dorosłością... Dorosły świat to wielki potwór pożerający „Piotrusiową Nibylandię” każdego z nas, dzieci... To śmieszne, pisząc o chęci bycia dzieckiem, piszę jak „dorosły”. Kilka lat później powie: przyszłość łączy się z niepewnością, bo dokładnie nie wiem, jak będzie wyglądała. Staram się o niej nie myśleć, bo przecież wszystkiego i tak nie zaplanuję, ale to, co wybiorę, zależy ode mnie, od moich umiejętności i upodobań.*

- **Strategia stochastyczna (wyboru „na chybił trafił” albo „zdania się na innych”)**

Elżbieta (nr 37) wychowała się w rodzinie niepełnej. We wczesnym dzieciństwie zmarł jej ojciec. Pozostawała więc pod wpływem matki (średnie wykształcenie, wykonuje pracę biurową) i kilka lat starszego brata (legitymującego się również średnim wykształceniem, pracującego jako kierowca). Od dzieciństwa Ela preferuje zawody typowo „kobiece”

(por. Piorunek, 1996), eksponujące tradycyjne atrybuty płci (uroda, atrakcyjność zewnętrzna). Marzyła o zawodzie aktorki (*bo lubię kamery i to by mi się podobało... mama odradza, bo mam kłopoty z pamięcią i trudno mi się uczyć na pamięć*) oraz kosmetyczki - tu motywacja wyboru niemal nie ulega zmianie w przeciągu nauki na przestrzeni szkoły podstawowej (*lubię malować siebie i innych... chciałabym w przyszłości pomagać różnym kobietom w ładnym makijażu, jaki chciałyby mieć*; z czasem do wyobrażeń o zawodzie dochodzi realna o nim wiedza - tu uwidaczniają się silne wpływy narzeczonej brata, która uprawia ten zawód, opowiada o nim, podsuwa literaturę fachową). Te informacje trafiają na podatny grunt dużo wcześniejszych marzeń i zabaw tematycznych etapu dzieciństwa. Przełom kształcenia podstawowego i średniego utwierdza Elżbietę w przeświadczeniu o dokonaniu już w zasadzie ostatecznego wyboru drogi zawodowej - zamierza zostać kosmetyczką.

Decyzje edukacyjne są w jej przypadku wtórne w stosunku do zaawansowanych projektów zawodowych i wynikają z oczywistej konieczności (nie zaś chęci) kontynuacji kształcenia po szkole podstawowej. Ela jest przeciętną uczennicą (średnia ocen powyżej dostatecznego), deklarującą zainteresowania głównie sportem. Zamierza kontynuować kształcenie w jednym z niżej notowanych liceów ogólnokształcących, utworzonym przed kilku laty na dużym osiedlu mieszkaniowym<sup>13</sup>. O wybranej szkole mówiła: *jest tam dość niski poziom, sympatyczni ludzie... koleżanki mnie namawiały, na „zawodówkę” to umiem za dużo. (...) Jak tam nie zdam, to pójdę do tego drugiego liceum na osiedlu - tam też jest niedobór, jeśli w ogóle nie zdam egzaminu, będę musiała iść do zawodówki - wszyscy mi mówią o handlowce.*

Elżbieta aspirowała na etapie wczesnej adolescencji do uzyskania wykształcenia średniego, z dużym trudem dokonywała hierarchizacji życiowych celów (w zasadzie brak tu zdecydowanych preferencji, choć posiadanie szczęśliwej rodziny oraz osiągnięcie spokoju i bezpieczeństwa wysuwają się nieznacznie na plan pierwszy). Inwentarz Zainteresowań wykazał u dziewczyny także nieznaczne zróżnicowanie tychże i nietypowy ich profil obejmujący większość dziedzin (zainteresowania techniczne, ale też opiekuńcze, wojskowe obok handlowo-biurowych itd.). Ela mówiła o sobie na etapie wczesnej adolescencji: *moje nastawienie do życia jest dobre. Co będzie, to będzie, co ma się stać, to się stanie... trochę głupie to uczucie - tak myśleć o przyszłości, ponieważ (nie tylko ja) ale i wszyscy chyba chcą być młodzi (!), nie dręczyć się kłopotami dorosłych. Dorosli mają ciężkie życie... Ja, jak będę już dorosła i będę miała dzieci,*

13 w ramach rekomendacji szkoły w *Informatorze dla kandydatów do szkół ponadpodstawowych* (Poznań 2000) czytamy między innymi, że „jest to nowa kształtująca swe tradycje szkoła. (...) W szkole można zjeść dobry i tani obiad”.

*chcę być taka, jak moja mama... Ona jest wspaniałą osobą. Każdy mi jej zazdrości, brata też.*

Elżbieta pozostaje pod silnym emocjonalnym wpływem najbliższych członków rodziny, roztaczających nad nią opiekę: (*mama i brat zawsze mówili, żebym nie wracała późno do domu, uważała na wszystkich i nie wpuszczała obcych do domu, no i żebym się dobrze uczyła*) i umożliwiających jej pozostanie dzieckiem. Ona nie chce być dorosła i dorosła rzeczywiście nie jest! Jest zafascynowana pracą kosmetyczki, a kontakty z przyszłą żoną brata pomagały jej w zbudowaniu dość konkretnych (dodajmy - z punktu widzenia obserwatora - realnych) wizji swej przyszłości zawodowej. Jak się jednak okazało, były to bardziej marzenia zawodowe, rodzaj pewnego autoidentyfikacyjnego treningu niż projekty przeznaczone do realizacji, choć w początkach nauki w wybranym liceum ogólnokształcącym (nie spotkały ją większe problemy na progu edukacyjnym) Ela nadal o tym nie wie.

Nauka w szkole średniej nie bardzo ją satysfakcjonuje - *wolałam szkołę podstawową* (średnia ocen w LO poniżej dostatecznego, przerasta ją ilość nauki, z którą sobie nie radzi, rodzina zapewniła jej liczne korepetycje, dziewczyna dopuszcza możliwość niezdawania matury, choć o tym zdecyduje dopiero w końcowej fazie nauki). Ela wie już za to, że *będzie w przyszłości mieszkać tam, gdzie dotychczas, bo dom jest przepisany na mnie, z mężem, dzieckiem i mamusią*. Etap nauki w szkole średniej owocuje większą dojrzałością intelektualną Elżbiety, a pokonywane nie bez trudności kolejne przeszkody edukacyjne (przy wydatnym wsparciu rodziny) owocują większą samodzielnością dziewczyny i ostatecznym osiągnięciem przez nią statusu przeciętnej uczennicy oraz uzyskaniem matury. Wszystko to przyczynia się do wzrostu aspiracji edukacyjnych dziewczyny (przejściowego, jak się później okaże).

W końcu nauki w szkole średniej podejmuje decyzję o ubieganiu się o przyjęcie do Akademii Wychowania Fizycznego (deklaracje zainteresowania sportem pojawiały się już wcześniej) na kierunek turystyka i rekreacja z myślą o pracy w hotelarstwie - *może mogłabym być kierownikiem jakiegoś hotelu?* Wcześniejsze projekty związane z zawodem kosmetyczki klasyfikuje jako dziecięce - *tak, jak każde dziecko miałam takie marzenia...* Mimo że o hotelarstwie Ela wie raczej niewiele (co więcej sprawia wrażenie nie do końca zainteresowanej tą możliwością zawodową), podejmuje decyzję o kontynuacji kształcenia na tym kierunku, ponieważ *chcę się dalej uczyć, po LO nie mam zawodu, namawiała mnie sąsiadka, ona jest też na hotelarstwie, ale w innej szkole*.

Do etapu klasy maturalnej Elżbieta nie koncentruje się w ogóle na przyszłości, po etapie latencji podejmuje pod wpływem impulsu (co wynika z jej wypowiedzi) decyzję o karierze hotelarskiej, choć jej plany kon-

centrują się w zasadzie tylko na doświadczeniach następujących bezpośrednio po progu edukacyjnym; *byle się dostać i przetrwać pierwszy rok na studiach, dalejjakoś będzie.*

Następują przewartościowania w systemie aksjologicznym dziewczyny, przy czym pojawiają się znaczne dysonanse pomiędzy deklarowanymi istotnymi w życiu wartościami a poczuciem możliwości ich realizacji poprzez przyszłą pracę zawodową. Te zawirowania obok nieumiejętności realistycznej oceny swoich możliwości wzmagają niepewność dziewczyny i obawy przed przyszłością. Ela w zasadzie nie wie, czego chce, nie potrafi zdefiniować swojego stanu, a tym bardziej nakreślić kierunku swojej dalszej drogi biograficznej.

Jako osoba zewnątrzsterowna (wcześniej pod znacznym wpływem bratowej, teraz sąsiadki) i niepewna swoich kompetencji (spore trudności edukacyjne, niesprecyzowane zainteresowania, nie poparte żadną specyficzną działalnością wolnoczasową - *wolnego czasu nie mam za dużo, a jak mam, to śpię*, stałe ukierunkowywanie przez rodzinę) zastosowała strategię niemal losowego wyboru, „*na chybił trafił*”, wyboru jednak pragmatycznie racjonalnego, biorąc pod uwagę jej ambiwalentne emocje dotyczące swojej sytuacji (radość i pewność siebie przeplatane lękiem i poważnymi obawami) i brak punktu odniesienia do obiektywizacji swoich kompetencji (raczej słaba uczennica, z czasem przeciętna w szkole o obiektywnie niskim poziomie nauczania - brak porównań z innymi środowiskami edukacyjnymi). Ela podejmuje jedyną, jak jej się wydaje, słuszną decyzję, ponieważ praktycznie nie wybiera ze zbioru możliwości, ale od razu przyjmuje jako własny, inspirowany kontaktami z koleżanką, pomysł. Twierdzi, że *chciałaby mieć zawód polegający nie na ośmiogodzinnym siedzeniu przed monitorem komputera i odbieraniu telefonów, tylko żeby związane to było z jakimś konkretnym działaniem, np. delegacje, wyjazdy (choć nie wiem, czy to osiągnę). Chciałabym mieć stałą pracę, ale związaną z ciągłym załatwianiem czegoś* (fragment wypowiedzi 19-letniej Elżbiety).

Wydaje się nie dostrzegać, że te kryteria spełnia wiele bardzo zróżnicowanych profesji i typów aktywności. Selektywność jej myślenia i wybiórczość postrzegania wzmacniają stałe kontakty towarzyskie z osobą, która ma właśnie doświadczenia w zakresie hotelarstwa, a podjęcie decyzji naśladowczej likwiduje przynajmniej dyskomfort niepewności. Decyzja ta nie jest zresztą do końca akceptowana przez rodzinę, pod której wpływem dziewczyna rezygnuje ze zdawania egzaminów wstępnych na AWF, werbalizując przede wszystkim swoje obawy związane z, jak się ostatecznie okazało, bardzo dużą liczbą kandydatów ubiegających się o przyjęcie na ten kierunek studiów (w rzeczywistości taka tendencja nie była niczym nowym, utrzymuje się na tej uczelni już od wielu lat, Ela nie

brała jej jednak wcześniej pod uwagę). Podejmuje naukę w Policealnym Studium Hotelarskim, mówiąc o sobie: *jestem, gdzie jestem, co za różnica, czy o tym wcześniej myślałam (...), a czasem przyszłym się nie interesuję - co będzie, to będzie... Jestem zadowolona z tego, co robię w życiu, generalnie to zawsze jestem zadowolona z życia i nie widzę powodu do smutku. Technik hotelarz to zawód z przyszłością. Tak sądzę!*

Czyżby jednak Elżbieta była nieco rozgoryczona? Być może było to niezbędne doświadczenie biograficzne, dzięki któremu Elżbieta dorośnie do świadomego podejmowania życiowych decyzji, które w dodatku zaowocuje przyszłym zawodowym sukcesem, może można było tego doświadczenia jednak uniknąć, może, może...

Historia Elżbiety stanowi pewien dość typowy wzorzec przebiegu doświadczenia - dziewczyna mając wcześnie skryształizowaną wizję swej drogi zawodowej jeszcze na etapie wczesnej adolescencji, wkrótce porzuca ją na rzecz koncentracji na teraźniejszości (mozolne przechodzenie przez etap szkoły średniej), by w sytuacji prognozy edukacyjnego kilka lat później ulec bieżącym intensywnym wpływom zewnętrznym, w efekcie których dokonuje zupełnie innego wyboru kierunkowego, nierealistycznego przynajmniej w zakresie projektowanej drogi edukacyjnej. Duża konkurencja na progu kształcenia wyższego zmusza ją do obniżenia poziomu aspiracji edukacyjnych i przyczynia się do skierowania swych kroków w istocie do dość przypadkowej szkoły. Ostatecznie podjęte decyzje sprawiają wrażenie pomysłów preparowanych niemal „na chybił trafił” pod wpływem zewnętrznych wpływów.

Daria (nr 16) ma inne doświadczenia, a przynajmniej inaczej sfinalizowane, ale jej strategię decyzyjną także zaliczyłabym do strategii „na chybił trafił”. Daria pochodzi z rodziny inteligenckiej (oboje rodzice z wyższym wykształceniem: lekarz i rehabilitantka, nie pracująca w zawodzie, prowadząca prywatny zakład usługowy), ma niewiele młodszego brata. W dzieciństwie jej marzenia zawodowe ulegały, jak w kalejdoskopie, ustawicznym zmianom. Podobała jej się praca nauczyciela, ogrodnika, później - modelki, lekarza, stewardesy, fryzjerki, kosmetyczki, plastyka (identyfikacje związane głównie z zewnętrznymi atrybutami płci i z kobiecą koncentracją „na osobach”<sup>14</sup>).

<sup>14</sup> Określenie pochodzi z psychoanalitycznej koncepcji rozwoju zawodowego A. Roe. Autorka twierdzi, że zróżnicowane ze względu na płeć socjalizacyjne doświadczenia dzieciństwa przyczyniają się do ukształtowania u mężczyzn tzw. „nastawienia na rzeczy”, u kobiet zaś częściej „nastawienia na osoby”, co z kolei decyduje o wyborze kierunku zawodowego, w którym dominuje koncentracja na przedmiotach materialnych bądź kontaktach interpersonalnych (Roe, Siegelman, 1964).

Etap wczesnej adolescencji stanowi u Darii okres całkowitego moratorium w podejmowaniu jakichkolwiek decyzji dotyczących dorosłości. Jest dobrą uczennicą o bardzo wysokich aspiracjach edukacyjnych (studia podyplomowe i uzyskiwanie stopni naukowych), ma problemy dysortograficzne. Decyzja o kontynuacji kształcenia w liceum ogólnokształcącym prowadzącym wprost do studiów wyższych była przez Darię odczuwana jako całkowicie bezalternatywna. Problem dotyczył zaś tylko wyboru konkretnego liceum. Dziewczyna brała pod uwagę co najmniej trzy szkoły, ale *rodzice kazali jej wybrać jeszcze inne liceum, bo jest tam wysoki poziom języka angielskiego* (wybór dotyczył renomowanych liceów). Rozmowy z rodzicami na temat przyszłości są w rodzinie Darii bardzo rzadkie, a myślenie samej zainteresowanej na ten temat nie jest przez nich traktowane poważnie.

Trochę na podobnej zasadzie jak w dzieciństwie, bez umiejętności werbalizacji powodów swoich preferencji, wymienia jako interesujące następujące zawody: tłumacz, dziennikarz, projektant mody, prawnik... W wieku 15 lat mówi o sobie: *czasami olewam sobie wszystko, lubię szaleć, życie jest dla mnie zabawą, chociaż czasem odnoszę się do niego poważnie. (...) Jestem niezdecydowana, czasami umiem postawić sprawę jasno, jestem od czasu do czasu samolubem, jestem żywiołowa, wybuchowa, roztrzepana, szalona... Umiem czasami komuś zależeć za skórę... Wolę aktywny typ pracy, chociaż spokojny też nie jest zły... Gdzie bym mogła pracować, to nie wiem... może w gazecie, radiu, telewizji, w restauracji, supermarkecie, nie wiem... a dlaczego nie wiem - nie umiem tego uzasadnić.*

Daria nie potrafi dokonać selekcji celów i wartości biograficznych, sprecyzować, na czym jej w życiu zależy (zależy jej mianowicie niemal na wszystkim!), brak u niej także wyraźnych preferencji w zakresie zainteresowań (profil zainteresowań bardzo „spłaszczony” - płytkie, powierzchowne zainteresowania niemal wszystkimi dziedzinami). Zainteresowanie przedmiotami szkolnymi sugerowałoby raczej humanistyczne „ukierunkowanie” Darii. Dziewczyną targają ambiwalentne emocje na progu edukacyjnym, ale bezwolnie poddaje się biegowi wypadków i rodzicielskiemu sterowaniu. Daria bawi się pomysłami na przyszłość, całkowicie odrealniając swoje projekty, zachowuje się w sposób charakterystyczny dla wcześniejszej fazy rozwoju zawodowego - traktuje jako swój ten wariant, który jej się aktualnie podoba, bez uwzględnienia swoich możliwości (których zresztą nie potrafi określić, ale wie za to, że *chciała-by siebie całkowicie zmienić...*).

Dziewczyna wyraźnie ucieka od dorosłości, a po uplasowaniu się bez przeszkód we wskazanym przez rodziców liceum wyraźnie podkreśla w pierwszym roku nauki: *ja nie chciałam tam iść, posłali mnie, ja chciałam*



*gdzie indziej... Zmienić klasy, szkoły nie chcę - rodzice mi odradzają; na początku strasznie się tu czułam, nie podobało mi się, ale teraz jest OK... chociaż panuje tu dziwna atmosfera, dużo jest snobów i rozpuszczonych, zepsutych młodych ludzi, ale można się do tego z czasem przyzwyczać. Gwałtownie obniżył się poziom rezultatów edukacyjnych dziewczyny, do końca nauki w liceum pozostała już zresztą przeciętną uczennicą, a jej preferencje przedmiotowe miały wyraźny związek z osobami nauczycieli, nie zaś ze specyfiką tych dziedzin. Po ukończeniu liceum Daria planowała uczyć się języków, podróżować, chciałabym być dziennikarzem lub adwokatem, zdobyć wykształcenie i być mądrą, jeździć na nartach, bo to kocham, a może zostać instruktorem... dużo podróżować... gdybym miała figurę, zostać modelką, projektować ubrania i być w tym naprawdę dobrym - zostać sławnym i chciałabym, aby znano moje projekty w różnych krajach (fragment wypowiedzi 16-letniej Darii).*

W toku nauki w liceum dziewczyna dojrzała emocjonalnie i zaczęła „na serio” konstruować projekty edukacyjno-zawodowe. Po fazie rozgoryczenia i buntu zaakceptowała też szkołę średnią, w której się uczyła, co więcej na tyle zracjonalizowała pobyt w niej, iż z czasem zinternalizowała wcześniejszą rodzicielską decyzję uznając ją za własną. Doznała także poczucia sprawstwa uznając, że zawsze kierowała świadomie swoim życiem (?) i z dużą dozą pewności przypisała sobie dokonanie wyboru zawodowego już na etapie szkoły podstawowej. Kończąc liceum, mimo obaw o wynik egzaminu wstępnego (przeciętna uczennica, w dobrym jednak liceum), postanawia zdawać na dwa kierunki studiów uniwersyteckich: politologię i archeologię. *Chciałabym być dziennikarką w jakieś znanej gazecie lub w telewizji prowadzić jakiś program np. talk show... chociaż wiem, że początki są trudne, więc zaczęłabym od jakichś innych posad. Mogłabym być też dziennikarzem w terenie, wyjeżdżać tam, gdzie się coś dzieje, mogłabym też pisać artykuły lub być redaktorem naczelnym gazety. A gdybym pracowała w telewizji - to chciałabym pracować z ludźmi, np. w jakimś talk show.*

Jej nadal bardzo wysokim aspiracjom edukacyjnym towarzyszą obawy związane ze znaczną konkurencją na progu edukacyjnym, ale rodzice radzą mi iść na te studia, mama stwierdziła, że powinnam starać się tam zdać; u szkolnego psychologa robiłam też testy, na jakie studia się nadaję, (...) nie miałam kłopotów z wyborem - to chcę robić, to lubię, chociaż może się nie udać. Projekt ubiegania się o przyjęcie na archeologię nie znajduje zwerbalizowanego uzasadnienia (możemy się jedynie domyślać, że ma jakiś związek z początkowo nieakceptowaną przez dziewczynę historią, którą jednak z czasem polubiła).

Mimo przeświadczenia o podmiotowym kształtowaniu własnej biografii Daria podlega stałemu sterowaniu ze strony rodziny (w fazie wczes-

nej adolescencji - przymus rodzicielski, później subtelniejsze formy nacisku). W większym stopniu niż w fazie wcześniejszej kieruje się swoimi (nie do końca wykrystalizowanymi) zainteresowaniami humanistycznymi i koncentruje się na kontaktach międzyludzkich jako zasadniczym celu, który zamierza osiągnąć poprzez pracę zawodową. Daria zrealizowała swoje (?) plany edukacyjne i podjęła naukę na politologii: *Jestem zadowolona, bo uczę się tego, czego chciałam się uczyć i co mnie interesuje, wybiorę specjalizację dziennikarską i może jeszcze jakąś... Próbowałam dostać się na archeologię, ale nie zdałam egzaminu i bardzo się z tego cieszę, bo wiem, że to nie byłoby to, co by mnie interesowało.* Wybór archeologii był więc raczej przypadkowy (dokonany metodą „na chybił trafił”), wynikał być może z chęci ewentualnego zabezpieczenia się przed niepowodzeniem na politologii (obiektywne szanse dziewczyny na progu nie były zbyt wielkie wobec dużej na nim konkurencyjności). Ten ostatni zaś wybór odznaczał się większą pragmatyczną racjonalnością - wiązał się z jedyną najbardziej sprecyzowaną grupą zainteresowań dziewczyny, odpowiadał także rodzicom, pod których silnym wpływem Daria, nadal pozostawała — zaspakajał więc jej potrzebę akceptacji z ich strony i umożliwiał tym samym poradzenie sobie z ambiwalentnymi emocjami dotyczącymi przyszłości.

Czy Daria studiuje, ponieważ pomógł jej w tym przypadek, dlatego, że dokonała świadomego wyboru, a może dlatego, że tego wyboru dokonali rodzice (co nie wyklucza aktualnej i późniejszej satysfakcji dziewczyny z obranej drogi zawodowej)? Czy Daria rzeczywiście dorosła do podejmowania życiowych decyzji, czy nadal jest tą nastolatką, dla której *życie jest zabawą?*

- Strategie aktualistyczne: **strategia temporyzacji („przyjdzie czas będzie rada...”)**

Piotr (nr 15) pochodzi z rodziny, w której ojciec z wyższym wykształceniem jest zawodowym wojskowym, matka zaś, ze średnim wykształceniem, pracuje jako ekonomistka. Piotrek ma o dwa lata młodszego brata. Jest osobą o dużym zasobie informacji, łatwo nawiązującą kontakt.

Jako dziecko wykazywał się sporą wiedzą o świecie zawodowym, dobrą orientację w specyfice pracy wielu członków swojej rodziny, miał marzeniowe projekty zawodowe - opowiadał o zawodzie pilota wojskowego (wpływy rodzinne, jeden z zawodów typowo „męskich” często przywoływanych przez chłopców w tym wieku) i weterynarza (bieżące doświadczenia z opieki nad psem, do którego chłopiec był bardzo przywiązany). Rodzice często *mówili mi „ucz się”, żeby nie był leniwy..., ale nie wiem, czy ich dobrze posłuchałem.*

W końcu edukacji na poziomie podstawowym powie o sobie: *moje plany są zawsze krótkookresowe i często ulegają zmianom. Myślę, że źle jest sobie coś planować, człowiek, któremu nie uda się zrealizować swoich życiowych planów, traci zazwyczaj chęć do dalszej pracy... Zobaczyłem, że koledzy już mają jakieś plany zawodowe, a ja nie - jestem w zupełnie innym miejscu niż oni.*

Piotr jest dobrym (nawet bardzo dobrym) uczniem o wysokich aspiracjach edukacyjnych i dość sprecyzowanych zainteresowaniach technicznych, wojskowych i naukowych, po trosze - handlowo-biurowych, co potwierdza Inwentarz Zainteresowań. Ma poczucie sprawstwa, jednak świadomie nie podejmuje długodystansowych, wiążących decyzji, *bo jeszcze tego nie musi robić*. Zamierza kontynuować naukę w jednym z lepszych liceów poznańskich, na profilu ogólnym - *chciałem się czegoś więcej nauczyć niż po zawodówce, a poza tym nie wybrałem zawodu, do tego liceum mam blisko i będę z kolegami, którzy też tam idą... rodzice trochę pomogli w tej decyzji*. Piotr zna swoje mocne i słabe strony (te pierwsze to zainteresowania techniczne, w szczególności lotnictwo, znajomość komputerów, umiejętności sportowe, umiejętność nawiązywania kontaktów - szerokie grono przyjaciół, którzy mogą liczyć na jego pomoc, te drugie zaś to lenistwo i niezdecydowanie, trudności z językiem polskim). Mimo tej autorefleksji i zdolności podejmowania decyzji o skutkach dalekosiężnych (nakreślone główne cele życiowe, tj. wykorzystywanie własnych kompetencji, rozwijanie samego siebie oraz podtrzymywanie kontaktów międzyludzkich) nie czyni tego - *raczej nie wybiegam daleko w przyszłość, staram się zajmować chwilą obecną*.

Nieplanowanie uczynił Piotr swoistą życiową filozofią, broniącą przed ewentualnymi porażkami i ułatwiającą życie czasem terażniejszym i elastyczne jego przeprofilowanie w razie potrzeby. Czy jest to strategia wynikająca z lęku przed zmianami czy może raczej racjonalna na nie reakcja, w sytuacji nieprzewidywalności i ustawicznych dysonansów?

Chłopak bez przeszkód dostaje się do wybranego liceum i w podobny sposób je kończy, choć obniża się dość znacznie poziom jego rezultatów edukacyjnych. W liceum przelotnie koncentruje się na projekcie studiów ekonomicznych, ale w końcowym etapie bez większego trudu podejmuje decyzję o kontynuacji kształcenia na studiach wyższych na Politechnice Poznańskiej. *Interesuję się informatyką, elektroniką oraz telekomunikacją. Uważam, że te dziedziny będą się w przyszłości szybko rozwijać, a co za tym idzie będę miał większe szanse na dobrą pracę... dlatego zdecydowałem się na politechnikę. Miałem tylko pewne problemy z wybraniem kierunku, na którym mam największe szanse otrzymania indeksu - nie ma egzaminów z przedmiotów, co do których nie posiadam zdolności.*

Nadal nie ma żadnych skonkretyzowanych planów zawodowych, wyraźnie czeka na rozstrzygnięcia kolejnego etapu biograficznego i konsekwentnie nie próbuje „wiązać się” długodystansowymi planami. W jego systemie aksjologicznym pojawia się pragnienie posiadania szczęśliwej rodziny (choć nie ma co do niej żadnych konkretnych planów), wielokrotnie podkreślane - satysfakcjonujące relacje z ludźmi, spokój i bezpieczeństwo (co do którego ma znaczne obawy realizacyjne) oraz samodzielność w myśleniu i działaniu.

Ostatecznie Piotr podejmuje decyzję o zdawaniu na kierunki: informatyka, elektronika i telekomunikacja. Bez powodzenia jednak. Podejmuje więc naukę w Policealnym Studium Zawodowym na kierunku technik informatyk, z zamiarem ponownego ubiegania się o przyjęcie na studia w niedalekiej przyszłości. Jego wtórny wybór nosił znamiona „wyboru mniejszego zła”: *szukałem szkoły, która przynajmniej w części będzie spełniała moje oczekiwania; wiedza praktyczna i umiejętności, które tu zdobywam, być może w przyszłości pomogą mi podjąć pracę.*

Mimo predyspozycji w zakresie planowania (poziom intelektu wysoki, pogłębiona autorefleksja, znajomość aktualnego rynku pracy) Piotr nie podejmuje prób perspektywicznego myślenia, uważając takie działania za wysoce nieracjonalne. Zachowuje się jak osoba wyczekująca dogodnego momentu, sprzyjających okoliczności do podjęcia decyzji „na krótką metę”. Mniej zawodne jego zdaniem jest „rozpracowywanie” poszczególnych nie odległych dystansów czasowych, ponieważ krótkoterminowe projektowanie zapewnia większą mobilność w różnych płaszczyznach życia i niesie ze sobą mniej stresujące konsekwencje w przypadku porażki. Ta ostatnia stała się zresztą udziałem Piotra, który *przekonał się zdając na politechnikę, że jest „za cienki”, ale będzie jeszcze raz próbował.* Jego dewizą jest „nie napinać się”, czekać na stosowny moment do podejmowania decyzji. Piotr potrafi się określić (*...ogólnie interesuję się wszystkim tym, co mnie otacza. Lubię podróże, historię, politykę i technikę. Ciekawią mnie nowe technologie, a zwłaszcza Internet. (...) Zależy mi na spokojnym życiu, nie interesuje mnie zdobywanie sławy i władzy*), ale póki tego nie musi zrobić, to zwyczajnie z tego rezygnuje.

- Strategie aktualistyczne: **strategia pasywna („nie widzę dla siebie perspektyw”)**

Alicja (nr 29) także nie planuje swojego życia zawodowego, nie jest to jednak w jej przypadku świadomy wybór. Dziewczyna ma poczucie braku perspektyw edukacyjno-zawodowych i przeświadczenie o całkowitej bezradności wobec losu, na który nie ma wpływu, a który nie był jej przychylny. Nieplanowanie jest tu raczej reakcją na osaczenie życiowymi okolicznościami i wyrazem niemożności oraz braku poczucia sprawstwa.

Alicja pochodzi z rodziny robotniczej, w której oboje rodzice mają wykształcenie zawodowe (ojciec - robotnik wykwalifikowany, aktualnie bezrobotny i nie mieszkający z rodziną, matka - ekspedientka). Ala ma czwórkę rodzeństwa, trójkę starszych braci wykonujących zawody robotnicze i jednego młodszego brata.

Dziewczyna ma poważne problemy emocjonalne, prawdopodobnie na tle rodzinnym (alkoholizm ojca, patologia współżycia rodzinnego - rodzina określana przez pedagoga szkolnego jako niewydolna wychowawczo, trudna sytuacja materialna). Już w dzieciństwie odnotowałam duże problemy w rozwoju intelektualnym dziewczyny (trudności z wypowiadaniem się, niewielki zasób wiedzy o świecie, wydłużony okres pozostawiania w fazie myślenia konkretno-operacyjnego). Ala jest bardzo słabą uczennicą, nie zainteresowaną żadnymi przedmiotami szkolnymi. W ósmej klasie na wniosek pedagogów i psychologów kilka miesięcy spędza w szkole przysanatoryjnej dla dzieci znerwicowanych w innej miejscowości (rozpoznano u niej objawy nadpobudliwości z agresją).

Na poziomie wczesnej adolescencji w ogóle nie myśli racjonalnie o przyszłości. Marzy o zawodzie dżokeja lub opiekuna zwierząt, ponieważ konie, które kocha i z którymi ma sporadyczny kontakt, stanowią jej jedyną życiową pasję. Chętnie zresztą ucieka od codzienności w świat zwierząt. *Mnie interesują na pierwszym miejscu tylko konie, przy nich mogłabym być dzień i noc, a tak ogólnie to słuchanie muzyki...* Aspiruje do wykształcenia średniego, choć jej oczekiwania edukacyjne kształtują się na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej. *Nie mogłabym iść do wyższej szkoły, bo nie dałabym sobie rady, choć bym bardzo tego chciała, nie mam pojęcia, jaki zawód wybrać, (...) moim problemem było tylko to, że nie chciało mi się szukać.*

Pomoc pedagoga szkolnego przyczyniła się do wybrania przez Alicję zasadniczej szkoły zawodowej jako kolejnego etapu edukacji. Wśród życiowych wartości dziewczyny na plan pierwszy wysuwa się posiadanie szczęśliwej rodziny i działania o charakterze prospołecznym (pomaganie innym). Jej zainteresowania oscylują głównie wokół muzyki młodzieżowej, plastyki, opieki i wychowania oraz wokół zawodów o charakterze handlowo-biurowym (profil zainteresowań jest w inwentarzu mocno „spłaszczony”, co świadczy o obiektywnie nieznacznym ich natężeniu).

Ala ma przeświadczenie, że sama wybrała zawód sprzedawcy ponieważ: *nie lubię, jak ktoś mi coś wciska, czego ja nie lubię. (...) Wybrałam zawód jako ekspedientka w sklepie obuwniczym. Myślę, że ten zawód nie jest wcale łatwy - trzeba uważać na wszystko, jednym słowem oczy mocno i szeroko otwarte...* Dziewczyna nie potrafi uzasadnić swoich preferencji zawodowych — *nie mam pojęcia, dlaczego tam idę.* Mimo deklaracji w zasadzie całkowitej przypadkowości decyzji zawodowej można przypusz-

czać, że ma ona jednak związek z wcześniejszymi doświadczeniami dziewczyny kształtującymi się w ramach „socjalizacji antycypacyjnej polegającej na, często nieświadomym (przyp. M.P.), przejmowaniu wartości oraz orientacji charakterystycznych dla statusów społecznych i grup, do których jednostka jeszcze nie należy, lecz do których prawdopodobnie się przyłączy” (Merton R., 1982, s. 427). Matka, która po ukończeniu zasadniczej szkoły zawodowej handlowej pracuje jako sprzedawczyni, zachęcała córkę do pójsia w swoje ślady. Koleżanki z klasy także często decydowały się na wybór tej szkoły: *u nas dziewczyny przeważnie na to idą, ale wolałabym nie do sklepu spożywczego... (...) zaczęłam się zastanawiać pod koniec VIII klasy, nie wiedziałam, co wybrać. To mi przyszło do głowy -pierwsza lepsza myśl.*

Badana odczuwa rodzaj rezygnacji związanej z planowaniem swej przyszłości. Nie lubi szkoły, nie lubi się uczyć, nie ma żadnych preferencji przedmiotowych, z matematyką nie radzi sobie zupełnie. Alicja nie potrafi zwerbalizować emocji, które towarzyszą jej na progu szkoły ponadpodstawowej. Koniec kształcenia na etapie szkoły podstawowej oznacza dla niej niewiadomą (na pytanie — „co czujesz?” odpowiada „nie wiem”), a odepchnięcie jak najdalej od siebie wszelkich uczuć ułatwia uporanie się ze stojącym przed nią zadaniem. Dotarcie do progu edukacyjnego stawia Alicję wobec konieczności wyboru, którego dokonuje w poczuciu beznadziejności - inne szkoły (poza zasadniczą zawodową) są dla niej, ze względu na niskie rezultaty edukacyjne, nieosiągalne, a w ramach wąskiej grupy proponowanych w szkole zawodów wybiera prawdopodobnie z uwagi na nieuświadomione wpływy rodzinne i swoje wcześniejsze doświadczenia (*sprzedawałam już z mamą, (...) klientowi trzeba wcisnąć to, co jest*) zawód sprzedawcy, nie spodziewając się jednakże po nim zbyt wiele. Wizualizacja przyszłości (dystans 10-letni) dotyczy jej przyszłej pracy w sklepie. *Nie za bardzo daje mi to zadowolenie - od rana do wieczora w pracy, (...) już wtedy na pewno będę miała swoje mieszkanie, może dziecko - na pewno tylko jedno i trzy psy, papugi, chomiki, świnki morskie.*

Problemy rodzinne i szkolne obciążają dziewczynę bardzo mocno, a próba zdań niedokończonych ujawnia jej psychiczne obciążenie i lęki egzystencjalne (*Moje dzieciństwo było... koszmarne; ...przede wszystkim pragnę... skończyć szkołę; ...gdy będę dorosła... będę cały czas spać*).

Alicja koncentruje się na teraźniejszości i nawet najbliższa przyszłość stanowi dla niej zagadkę. Na końcu ósmej klasy: *jestem zadowolona, że wreszcie ją ukończyłam; źle, że znowu zaczynam 3 lata szkoły.* Alicja nie planuje swojego życia w dłuższym dystansie, ale nie wynika to z jej świadomych decyzji. Dziewczyna nie projektuje, ponieważ nie potrafi tego zrobić. Zbyt wielkie obawy przed przyszłością, ogromna liczba nie-

wiadomych, życiowa pasywność podsycana trudną sytuacją rodzinną i brakiem wsparcia ze strony najbliższych przyczyniają się do podejmowania przypadkowych decyzji w poczuciu bezradności i niechęci przed dorosłością.

Alicja na etapie wczesnej adolescencji nie chce i nie potrafi dorosnąć, choć w jej przypadku, biograficzne doświadczenia tego etapu znacznie utrudniają (jeśli nie uniemożliwiają) osiągnięcie bezpiecznego stanu moratorium. Jej perspektywa wchodzenia w dorosłość jest bliższa niż rówieśników, jej decyzje edukacyjno-zawodowe prawdopodobnie (jak się zresztą wkrótce okaże - na pewno) nie będą wyborami próbnymi. Dziewczyna nie podjęła jednak regularnej nauki w zasadniczej szkole zawodowej, a po rocznej przerwie w nauce planowała przyuczać się do zawodu sprzedawcy: *nie wiem, czy w ogóle zacznę się uczyć, (...) raczej przyuczenie do zawodu - a potem egzamin z całych trzech lat nauki w sklepie. (...) Matka nie chciała, abym się uczyła, tylko żebym znalazła pracę i dawała jej pieniądze, a moje zdrowie i przyszłość się nie liczyła i nie liczy.* Po roku od zakończenia edukacji na poziomie podstawowym Alicja napisała o sobie: *zmieniłam się i to bardzo pod złym i dobrym względem; pod dobrym, bo myślę inaczej, a nie jak małolata, a pod złym - zrobiłam się agresywna dla wszystkich (prawie) osób i nikt nie rozumie, dlaczego i z jakiego powodu... O przyszłości tej bliskiej więcej myślę, dlatego że chcę jak najwcześniej iść na swoje utrzymanie, a o tej dalszej jeszcze nie myślę, nie planuję.* Dziewczyna podjęła po pewnym czasie próbę kontynuowania nauki, zapisując się do liceum ogólnokształcącego działającego w trybie wieczorowym. Próba nie skończyła się jednak powodzeniem: *zrezygnowałam z nauki, ponieważ nie dałam rady.* Dziewiętnastoletnia Alicja ma za ledwie wykształcenie podstawowe, ima się różnych nie wymagających specjalnych kwalifikacji prac dorywczych. *Pracuję na czarno jako sprzątaczką, modlę się tylko, aby znaleźć pracę i nikomu się nie będę prosiła, bo to bez sensu, nie lubię, jak ktoś się nade mną lituje... nie idzie mi z nauką, pracy porządnej nie posiadam na moje nieszczęście. (...) Moją całą osobę by trzeba zmienić, może niedługo będę bezdomna, jak nie znajdę pracy, bo do szkoły się nie nadaję... w tej chwili mieszkam z chłopakiem - wcale nie jest mi łatwo bez stałej pracy. Wolę nie myśleć, co będzie w przyszłości, bo mogę się rozczarować, a poza tym nie widzę dla siebie przyszłości.*

Alicja ma ogromne poczucie rozczarowania i życiowego nieszczęścia, żyje czasem terazniejszym koncentrując się na poszukiwaniu pracy, która zapewni jej utrzymanie w samodzielnym już bytowaniu. Alicja nie otrzymała na żadnym etapie swojej biografii bezwarunkowego wsparcia rodziny, większość decyzji była zmuszona podejmować sama (nie licząc pomocy pedagoga szkolnego i personelu szkoły podstawowej, ale tej zo-

stała już po ukończeniu tego etapu edukacji pozbawiona), a towarzyszyły im liczne obiektywne i subiektywnie uświadamiane przeszkody. Bezalternatywność wyboru zasadniczej szkoły zawodowej (bardzo niskie rezultaty edukacyjne, brak preferencji i skryzalizowanych zainteresowań, zaburzenia zachowania i problemy emocjonalne podyktowane sytuacją rodzinną), a w efekcie - na skutek licznych okoliczności życiowych (nacisk matki na usamodzielnienie się córki) niezrealizowanie nawet tych planów uczyniły sytuację życiową Alicji bardzo trudną.

Dziewczyna nie planuje zawodowej przyszłości, cały wysiłek skupiając na przetrwaniu „tu i teraz”. W zakresie kształtowania swej drogi edukacyjno-zawodowej pozostaje pasywna. Jej perspektywy zawodowe nie są niestety pomyślne. Funkcjonowanie w perspektywie bieżącej i okresowa koncentracja na krótkodystansowym projektowaniu są racjonalną reakcją Alicji na liczne niewiadome jej życia i niewielkie pole manewru, jakie jej w obecnych warunkach pozostało. Przeświadczenie o życiowej krzywdzie, całkowity brak poczucia sprawstwa przyczyniają się do znacznej bezwolności dziewczyny. Trzeba jej jednak oddać, że podejmowała próby sterowania swoją biografią (choćby podjęcie nauki w liceum wieczorowym), ale jej decyzje nie opierały się na realistycznej ocenie własnych możliwości, a i doświadczenia życiowe, które stały się jej udziałem, znacznie różnią się od tych, charakterystycznych dla przeciętnego adolescenta.

Jak potoczy się życie Alicji? - to pytanie pozostaje pytaniem retorycznym... W tym przypadku, jak w niewielu innych, wsparcie doradcze, pomoc psychologiczna i społeczna byłyby potrzebne (co nie oznacza - pożądanę z punktu widzenia samej zainteresowanej).

- **Strategia asekuracyjna („lepszy wróbel w garści...”)**

Monika (nr 1) jest jedynaczką, pochodzącą z rodziny, w której ojciec z wykształceniem zawodowym pracował w zawodzie robotniczym - obecnie pobiera rentę, matka z wykształceniem średnim wykonuje pracę biurową w banku.

Jako dziecko Monika była dobrze zorientowana w relacjach zachodzących w świecie zawodowym, interesowała się także pracą swoich rodziców. Dostyc często posługiwała się motywacją socjocentryczną, co w tej grupie wiekowej nie było takie częste. Rodzice zresztą często powtarzali jej, *żeby patrzeć, komu się ufa, żeby nie oceniać ludzi po wyglądzie zewnętrznym, żeby patrzeć, co mają w środku*. Monika interesuje się sportem. *Trenuję koszykówkę i naturalnie chciałabym grać zawodowo. Jest to też praca, tylko że ciekawsza, zdrowsza i bardziej opłacalna* - powie piętnastoletnia Monika. Dziewczyna określa siebie jako dobrą uczennicę,



wykazującą poza sportem także znaczne zainteresowania opieką i wychowaniem (potwierdza to Inwentarz Zainteresowań) oraz w mniejszym stopniu pracami biurowymi. W końcu nauki na poziomie podstawowym podejmuje decyzję o kontynuacji kształcenia w liceum ekonomicznym z zamiarem dostania się w dalszej perspektywie na Akademię Ekonomiczną. *W liceum, które wybrałam, nie ma fizyki i chemii, a ja ich nie cierpię. Po drugie chcę kiedyś zostać maklerem giełdowym, jak się uda... Jest to bardzo opłacalny zawód. Na giełdzie można dużo zyskać, a także dużo stracić - ja lubię ryzyko.* Rezerwową szkołą, na wypadek niepowodzenia na progu, jest zasadnicza szkoła zawodowa, w której Monika wybrałaby zawód fryzjerki.

Aspiracje edukacyjne dziewczyny (poziom wykształcenia, który chciałyby uzyskać) sięgają wykształcenia wyższego, oczekiwania - raczej średniego (poziom wykształcenia, który uda się jej osiągnąć). Zresztą już po pomyślnie przebytych egzaminach, będąc uczennicą liceum ekonomicznego, Monika kierując się oceną swoich szans znacznie urealnia plany zawodowe. Zamierza z pewnością zdobyć tytuł technika ekonomisty, by później kontynuować kształcenie ekonomiczne na jakiś studiach wieczorowych lub zaocznych, nie koniecznie zresztą na obleganej Akademii Ekonomicznej. *W przyszłości chciałabym mieć własną firmę. Najlepiej handlową lub usługową.* Uwidaczniają się tu zapewne wpływy rodzinne (matka pracująca ekonomistka) nie uświadomiane przez samą zainteresowaną przeświadczoną o samodzielności w podejmowaniu decyzji zawodowych.

Monika dokonała jednak na poziomie wczesnej adolescencji pewnej świadomej kalkulacji życiowej. Bardzo pociąga ją sport, który chciałyby uprawiać zawodowo: *dużo o tym myślałam, ale na karierę sportową raczej nie mam szans. Jest wiele dziewczyn, które grają lepiej ode mnie, a poza tym żeby coś osiągnąć w tym kierunku, trzeba dużo pracy, a ja jestem leniwa, sama już nie wiem.* Eliminuje więc tę ewentualność, głównie ze względu na dużą konkurencyjność i specyfikę tej profesji wymagającą niezwykle wysokiego poziomu kompetencji sportowych.

Drugie pole jej potencjalnych zainteresowań to zawody humanistyczno-społeczne, w stosunku do których nie żywi obaw kompetencyjnych, ma natomiast uzasadnione wątpliwości natury ekonomicznej. *Cenię zawody, w których pomaga się ludziom. Umiiałabym to robić. Mogłabym być pedagogiem, psychologiem - ludzie mówią, że się do tego nadaję, ale z tego nie da się żyć, a dziś trzeba myśleć o utrzymaniu. Chcę się przecież szybko usamodzielnić.*

Uzyskiwanie wysokich zarobków zajmuje bardzo wysokie miejsce w hierarchii celów zawodowych Moniki (dziewczyna wychowuje się w rodzinie, której sytuacja materialna jest dość trudna), toteż podejmuje ona

ostateczną decyzję o ukierunkowaniu swej drogi zawodowej na sferę ekonomiczną, dającą potencjalnie w obecnej sytuacji rynkowej znaczne profity. Monika obecnie kończy pięcioletnie liceum ekonomiczne z nie doprecyzowanym jeszcze zamiarem kontynuacji kształcenia w tym samym kierunku na poziomie wyższym. W liceum była przeciętną uczennicą, koncentrującą się głównie na przedmiotach zawodowych (mniejsze zainteresowanie przedmiotami ogólnoteoretycznymi). Nie wykazuje entuzjazmu wobec dokonanych przez siebie wyborów zawodowych, nie zamierza z nich jednak rezygnować. W miarę zmniejszania się dystansu dzielącego Monikę od wejścia na rynek pracy wcześniejsze zaangażowanie i zapowiedzi odważnego „mierzenia się z życiem” (zamiar zostania maklerem giełdowym) przybierają coraz skromniejsze, ale i bardziej realistyczne kształty (z czasem własna firma handlowo-usługowa, wcześniej jakaś państwowa posada).

Dziewczyna idzie przez życie dość asekuracyjnie, kierując się racjonalną argumentacją, a dystans emocjonalny wobec własnych wyborów pozwala jej na identyfikację swoich pragnień, które następnie ulegają bardzo szybkiemu urealnieniu. Brakuje jej odwagi, pasji do realizacji marzeń czy może rozsądek broni ją przed rozczarowaniami i ryzykiem, a doświadczenia biograficzne uczą troski o wartości materialne? Chciałaby zostać sportowcem (to rzeczywiście kocha) albo pedagogiem (to podziwia i potrafi), zostaje jednak ekonomistą, ponieważ to ułatwi jej funkcjonowanie na rynku pracy. Traktuje ten swój wybór jako rzecz całkowicie naturalną, jako wynik chłodnej (i być może opłaczalnej w szerokim tego słowa znaczeniu) kalkulacji.

Obecnie „lepszy wróbel w garści niżli gołąb na dachu” - lepsza pewna kariera nawet przeciętnego ekonomisty niżli odległy miraż sukcesów sportowych czy trudne materialnie funkcjonowanie w zawodzie pedagoga lub psychologa. *Często myślę o przyszłości. Rozmawiamy o tym czasem w gronie znajomych. Nie boję się przyszłości, choć zapowiada się niewesoło... Uważam, że poradzę sobie w życiu. Jeżeli moje plany się nie powiedą, to wymyślę inne... Najważniejsze, żeby być twardym i nigdy się nie poddawać.*

## 5. Wnioski z analizy przypadków w przekroju

Pojawienie się prognozy edukacyjnego rozpoczynającego nowy etap życia implikuje wielorakie skutki w postaci różnych sposobów radzenia sobie z wyzwaniem. Każdorazowo jednak jego ostatecznym efektem jest podjęcie „Jakiejś” decyzji. Są one o tyle specyficzne, że po pierwsze - uwikłane w kontekst biograficzny, co oznacza, że nie są one w pełni poddane

kontroli (kontekst życia i własnych doświadczeń może w sposób istotny modyfikować rozumowanie badanych, maskując nawet logikę problemu) oraz po wtóre - wynikają z zaangażowania człowieka (Mac-Czarnik, 2000). Istotne różnice występują też między osobami w przyjętych przez nich świadomie lub nie do końca werbalizowanych i uświadamianych koncepcjach życia związanych z ich osobowością. Owe koncepcje życia mają między innymi związek z przeżywaniem czasu. Ważne jest więc, „czy życie projektowane jest w kategoriach celów, a więc i progów, które trzeba pokonać (planowanie długoterminowe), czy też raczej w kategoriach konkretnych, codziennych czy cotygodniowych spraw do załatwienia (planowanie krótkoterminowe)?...” (Worach-Kardas, 1990, s. 121). Konteksty te i związki między nimi w obrębie konkretnego przypadku wpływają na konkretne zachowania i owocują podejmowaniem przez badanych zróżnicowanych decyzji edukacyjno-zawodowych.

Interesująca poznawczo jest także **strategia analizy przypadków w przekroju** (poprzeczna analiza przypadków - por. Miles, Huberman, 2000, s. 178 i nast.) Rysuje się nam wtedy (w pewnym uproszczeniu) taki oto obraz badanej grupy:

-Większość obaw tych osób związanych z podejmowaniem decyzji o kontynuacji kształcenia dotyczy lęku towarzyszącego procesowi selekcji (z egzaminami wstępnymi) oraz niepewności sukcesu na progu edukacyjnym, rzadziej zaś młodzi ludzie myślą o syndromie swoich możliwości w kontekście konkretnego rynku pracy (tak jak w przypadku autorki tej wypowiedzi: *trudno było mi zdecydować się na kierunek studiów, te ciekawe dla mnie nie zawsze dają mi szansę na późniejszą równie ciekawą pracę*).

- Mimo niepewnego, kapryśnego neoliberalnego rynku (także edukacyjnego rynku pozorów oferującego nadzieję na dobrą pracę i poprawę jakości życia, nie gwarantującego jednak ku temu niezbędnych kompetencji ani realności spełnienia tych nadziei — por. Kwieciński, 2000) badani często nie uświadamiając sobie tych faktów, traktują swoje życiowe decyzje jako stosunkowo łatwe i nie obciążone zbyt wielkim ryzykiem. Niektórzy z nich to zdeklarowani optymiści, innym towarzyszą emocje ambiwalentne, ale wyczuwalne jest w ich życiowych postawach (z wyjątkiem osób o dużej nieciągliwości biograficznej i zwiększonej, w stosunku do przeciętnego przebiegu doświadczenia na tym etapie rozwoju, liczbie krytycznych wydarzeń życiowych), charakterystyczne dla adolescentycznego moratorium przeświadczenie o możliwości eksplorowania, doświadczania na wielu polach życiowej aktywności bez długofalowych konsekwencji wcześniej podjętych decyzji. Bieg życia jest „odwracalny”, pod warunkiem wszakże, że powrót do punktu wyjścia następuje w stosunkowo krótkim czasie, zwłaszcza gdy perspektywa tego, co „przed nimi”,

w stosunku do tego, co już „za nimi”, zdecydowanie przemawia na ich korzyść. Stąd też jako łatwiejsze (choć przecież nie pozbawione emocji) traktowane są decyzje podejmowane po ukończeniu szkoły podstawowej, bowiem perspektywa szkoły średniej (zwłaszcza ogólnokształcącej) stanowi oczywistą, dla niektórych wygodną drogę ku dorosłości (czasem w przeciwnym kierunku - ku dziecięcości, którą można przedłużyć w nieskończoność).

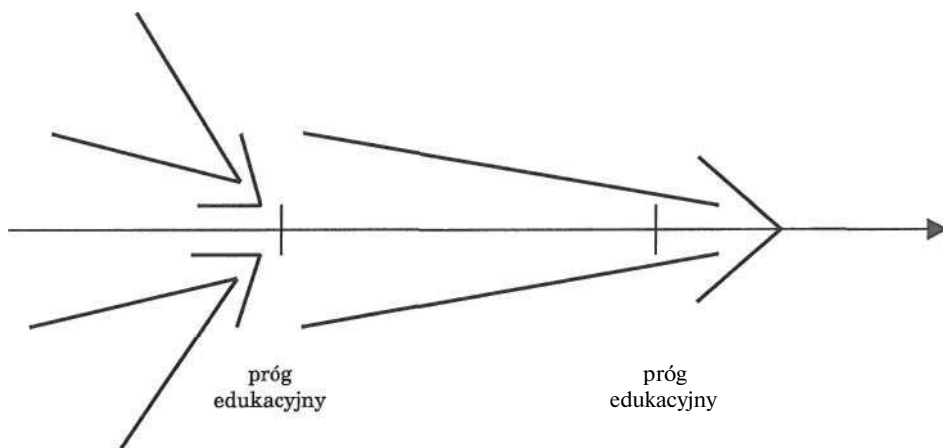
-Paradoksalnie, wybory oraz decyzje zawodowe i edukacyjne są szczególnie łatwe dla tych, którzy w kategoriach obiektywnych powinni mieć największe problemy decyzyjne (nieustalone zainteresowania, brak dookreślonych preferencji, przeciętne rezultaty edukacyjne). Te osoby najczęściej dokonują wyborów opierając się na niewielkiej liczbie kryteriów (wiele potencjalnych zmiennych mających wpływ na życiowy sukces pozostaje poza ich polem uwagi). Oni także dość łatwo zmieniają obiekty swoich zainteresowań, permanentnie koncentrując się na coraz to innych alternatywach zawodowych.

- Niektórzy badani adolescenty zaczynają konstruowanie wizji swojej przyszłości od odpowiedzi na pytanie „co chcą?” (w znaczeniu: co im się podoba, co im odpowiada) lub ewentualnie „co mogę robić?” (w znaczeniu: z czym sobie poradzą, gdzie zdadzą egzamin), a następnie... Otóż właśnie dla części z nich nie ma żadnego kolejnego etapu decyzyjnego, tu kończy się projektowanie przyszłości pozbawione konfrontacji z rynkowo określonymi ramami rzeczywistości, w której przyjdzie im działać. Odpowiedzialna podmiotowość funkcjonowania pomyłona z raczej dziecięcym egocentryzmem pobożnych życzeń podsycanych medialnymi prezentacjami i migotliwymi ofertami pozornych sukcesów, a także niejasnym przeświadczeniem *jakoś to będzie*. W tę pułapkę nie wpadają tylko ci, którzy mimo niesprzyjających zewnętrznych okoliczności (brak stałości życia społecznego i nieprzejrzyste reguły gry społecznej) zdradzają jednak cechy pewnej wewnątrzsterowności, lub ci, którzy po prostu mają szczęście, np. wybierają jako interesujące dla siebie (raczej przypadkowo) propozycje edukacyjne mieszczące się w zakresie deficytowych kierunków kształcenia.

Koncentrując się na poprzecznej analizie przypadków z jednoczesnym uwzględnieniem kilku zjawisk związanych ze zróżnicowanym przebiegiem doświadczenia życiowego w sferze projektowania swojej kariery edukacyjnej i w konsekwencji zawodowej - udaje się wyłonić trzy grupy osób<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> W analizie poprzecznej przypadków zgromadzonych w toku badań longitudinalnych uwzględniłam dwudziestoosobową grupę badanych (biorę pod uwagę osoby, od których udało się zebrać możliwie kompletne informacje i które znalazły się na etapie późnej adolescencji zakończyły już tok kształcenia średniego i kontynuują kształcenie lub, zdecydowanie rzadziej, przejściowo podjęły pracę zarobkową).

Pierwszą z nich stanowią osoby, które mimo ogromnych różnic jakościowych i treściowych w zakresie podejmowanych postanowień i różnic w zakresie biegu dotychczasowej drogi edukacyjnej cechuje **pewna aktywność w zakresie planowania swojego życia oraz pomyślna realizacja powziętych postanowień i skonstruowanych projektów**. Te osoby stosują wprawdzie różne strategie dokonywania wyborów (strategię kondensacji, addytywną czy strategię asekuracyjną), ale cechuje je jedno - mają przeświadczenie podmiotowego panowania nad swoim życiem, poczucie sprawstwa w jego konstruowaniu, najczęściej też choćby ograniczoną samoświadomość (wiem, kim jestem i czego chcę, albo przynajmniej - czego zdecydowanie nie chcę). Eriksonowskie „próbowanie ról” na etapie adolescencji odbywa się u nich w aurze realistycznej oceny swoich możliwości i szans edukacyjnych. Osoby te wyznaczają sobie (lub konstruują) etapowo, obawiając się niewiadomych zbyt perspektywicznego myślenia) pewien horyzont potencjalnych wartości i pożądanych stanów rzeczy i różnymi drogami próbują doń dotrzeć (rys. 5). W stopniu większym niż w przypadku pozostałych adolescentów cechuje je wewnątrzsterowność<sup>16</sup>, a ich wewnętrzny żyroskop umożliwi im obieranie właściwego kierunku wśród wielu życiowych dróg, choć naturalnie nie zawsze gwarantuje sukces i sam w sobie nie czyni wcale wyborów łatwiejszymi.



Rys. 5. Strategie wyborów kierunkowych

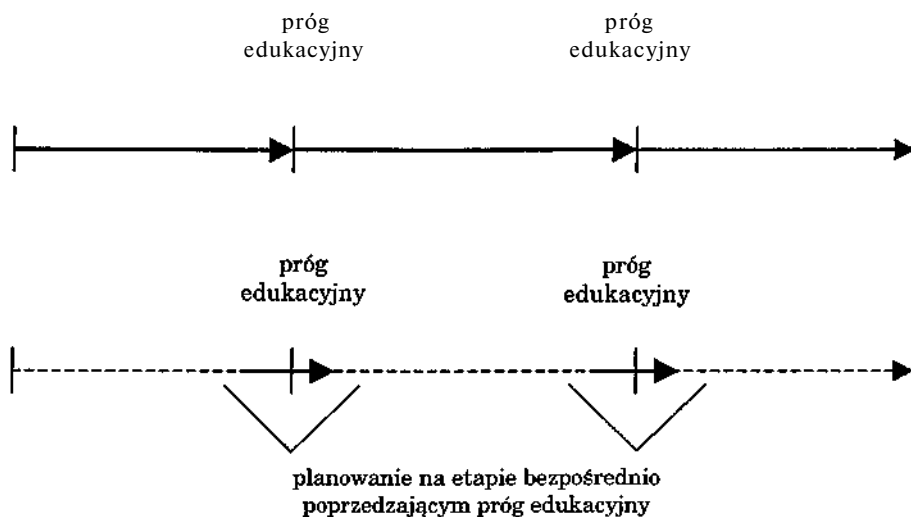
<sup>16</sup> Można tu także, jak sądzę, posłużyć się pojęciem emancypacji (Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 81) rozumianym jako szczególny typ ekspansji indywidualnej pozwalającej wyjść poza dotychczasowe granice swobody, co wiąże się z Kozielskiej koncepcją człowieka wielowymiarowego oraz innowacyjnością i twórczością uwalniającą jednostkę od zależności zewnętrznych. Można założyć, że wspomniana przeze mnie wewnątrzsterowność czy autonomia człowieka będą pozytywnie korelowały z tak pojętą emancypacją.

Są to najczęściej uczniowie dobrzy lub bardzo dobrzy (którzy zawsze radzili sobie w systemie szkolnym, a porażki edukacyjne były ich udziałem niezwykle rzadko). W stawianych sobie życiowych celach stosunkowo często pojawiają się u nich wypowiedzi o pragnieniu bycia kreatywnym, rozwijaniu samego siebie, samodzielności w myśleniu i działaniu. Sfera życia zawodowego jest dla nich w jakiś sposób ważna i przenika w pozostałe konteksty funkcjonowania pozazawodowego. Poziom manifestowanych sądów ewaluatywnych jest wysoki, a ponieważ odnosi się on bardziej do społecznie wypracowanych i akceptowanych reguł tego, co powinno i może być pozytywnie oceniane, stanowi raczej informację o dyskursie kulturowym, jakiego świadkami są ci młodzi ludzie, niż o często ukrytych i nieświadomych mechanizmach wartościowania (Smoleńska (red.), 1993, s. 116), które trudno zidentyfikować w nawet wielokrotnych, inicjowanych przez badacza kontaktach. Te wypracowane reguły wartościowania zyskujące akceptację w środowisku badanych mogą rzeczywiście wpływać na zachowania poszczególnych osób w realnych sytuacjach. Tworzą one bowiem pewien „klimat ewaluatywny” (tamże, 1993, s. 116). Ów klimat kształtował się w sytuacji opisywanej grupy osób najczęściej w warunkach rodzin dość dobrze radzących sobie w wolnorynkowej konkurencyjnej rzeczywistości, w których rodzice mają wyższe wykształcenie, badani pozostają jedynymi dziećmi bądź posiadają starsze rodzeństwo, preferujące długotrwałe tory kształcenia najczęściej na wysokim poziomie. Środowisko kulturalne przesycone było od dzieciństwa szeregiem bodźców ogólnorozwojowych, sprzyjających zarazem kształtowaniu pewnej samodzielności myślenia (choć ta może być przez samych zainteresowanych odczuwana jako pewien ciężar i pozostawienie samemu sobie w sytuacji podejmowania trudnych decyzji) oraz dojrzałości życiowej przejawiającej się w refleksji nad własną przyszłością, a także, co istotne - wczesnej i dość wszechstronnej samoidentyfikacji, w tym - określeniu swoich zainteresowań i umiejętności. Tę specyficzną dojrzałość zawdzięczają młodzi ludzie bądź impulsom socjalizacyjnym otrzymanym w bezpiecznym, ustabilizowanym w kategoriach ekonomicznych (czasem także psychologicznych) środowisku życia bądź szczególnym sytuacjom biograficznym wymagającym od nich zachowania i decyzji bardziej odpowiedzialnych niż w przypadku ich rówieśników. Możliwości lokowania się na rynku pracy są dla nich stosunkowo duże (*jakoś sobie poradzę, tak czy owak, nie poddaję się łatwo, mogę robić w końcu różne rzeczy*), choćby z racji ich potencjału intelektualnego, bądź życiowej determinacji. Podświadomie zdają sobie z tego sprawę albo ich bezkolizyjna droga biograficzna (choćby brak doświadczeń edukacyjnej porażki) ułatwia im marzenia i nieskrępowane snucie nawet odleglejszych planów. Przechodzenie przez etap adolescencji i zbliżająca się perspektywa dorosłości czynią ich decyzje ostrożniejszymi, a sądy mniej ekstremalnymi.

Mają oni najczęściej wysokie aspiracje i oczekiwania edukacyjne, nie muszą ich zresztą weryfikować w trakcie edukacji na poziomie średnim, którą przeważnie odbywają w „dobrych” (w sensie cenionych, o obiektywnie wysokim poziomie nauczania) liceach ogólnokształcących (rzadziej renomowanych średnich szkołach zawodowych).

Drugą grupę badanych stanowią osoby wyróżniające się **większą pasywnością życiową, ale także subiektywnie pojętym sukcesem w realizacji postanowień zawodowych**, konstruuje swoje plany edukacyjne i zawodowe w odmienny sposób niż ich rówieśnicy zaklasyfikowani do pierwszej grupy. Stosują oni częściej stochastyczną strategię wyboru, ale także strategię aktualistyczną w wariacie optymistycznym. Planowanie w ich wydaniu obejmuje nieodległe dystanse, w najlepszym wypadku dotyczące kolejnego etapu edukacyjnego, w skromniejszym wariantcie - przekraczania samego progu edukacyjnego (rys. 6). Nie jest zresztą wykluczone, że strategie krótkookresowego planowania lub niemal całkowitej rezygnacji z niego są w warunkach nieprzewidywalności i zmienności rzeczywistości współczesnej dość skuteczne i zwłaszcza wtedy, gdy padają na korzystny grunt osobowościowy - w rezultacie mniej obciążające w sytuacji perturbacji zewnętrznych i ewentualnej porażki.

Do grupy tej częściej należą uczniowie dobrzy/przeciętni. W ich życiowych celach i wartościach najczęściej pojawia się szczęśliwa rodzina, podtrzymywanie satysfakcjonujących kontaktów międzyludzkich, a także spokój i bezpieczeństwo, tak w sferze emocjonalnej, jak i bytowej. Ich zainteresowania nie są jeszcze często wykrystalizowane, zaznacza się też



Rys. 6. Strategie wyborów etapowych

brak wyraźnych preferencji zawodowych, ale ich aspiracje edukacyjne, rozbudzone coraz pełniejszym dostępem do wykształcenia ponadśredniego, są niemal równie wysokie jak osób opisanych w pierwszej grupie. Młodzież ta wychowuje się w rodzinach, w których najczęściej jedno z rodziców ukończyło edukację na poziomie wyższym. Często te osoby już w okresie wczesnej adolescencji paradoksalnie, mimo wysokich aspiracji i sporych ambicji edukacyjnych, wybierają drogi szkolne bynajmniej nie gwarantujące łatwego przejścia do kolejnego etapu kształcenia. Są to częściej słabe licea ogólnokształcące, z niezwykle krótką historią, oferujące substytut rzetelnej edukacji na poziomie średnim, ale kuszące niewysoką selektywnością na progu i stwarzające, często poprzez obniżenie poziomu, szansę kontynuowania w nich nauki dla uczniów przeciętnych, oraz średnie i zasadnicze szkoły zawodowe. Ten sam schemat postępowania powtarzają na kolejnym progu edukacyjnym, często nie mając skonkretyzowanych planów dotyczących kariery zawodowej, a jedynie bardzo wysokie aspiracje edukacyjne, wybierają przypadkowe uczelnie lub dość okrężne drogi realizacji swoich oczekiwań kształceniowych (*najważniejsze dla mnie było mieć wyższe wykształcenie, (...) przede wszystkim się uczyć*).

Dla przykładu: Magda (nr 34) ze średnim wykształceniem baletowym decydująca się w ostatniej chwili na studia w zakresie „turystyki i rekreacji” na Akademii Wychowania Fizycznego ostatecznie dostaje się na „technologię żywności” na Akademii Rolniczej, racjonalizując swoją decyzję bardzo mglistymi (jak dotąd nie znajdującymi poparcia w żadnych realnych działaniach) zainteresowaniami biologią; Kasia (nr 40), marząca o farmacji i przyszłej pracy w prywatnej aptece ostatecznie na zasadzie wyboru „mniejszego zła” (koniecznie chce skończyć Jakieś” studia) lokuje się na Akademii Rolniczej, na kierunku „agronomia”. Kończący liceum techniczne Tomek (nr 23), mający zainteresowania i plany związane z informatyką, podejmuje w ostatniej chwili decyzję o nauce na Wydziale Budownictwa Lądowego politechniki, pod wpływem socjalizacyjnych nacisków i „ewaluacyjnego klimatu” wyboru, zarysowanego przy udziale ojca pracującego w ramach pokrewnej profesji.

Te zaskakujące decyzje (w niektórych przypadkach były one uwzględniane w planach rezerwowych) będące wynikiem „łapania okazji”, chwilowego zewnętrznego impulsu, nie burzą i tak bardzo ogólnikowych planów zawodowych i nie wywołują poczucia porażki na progu edukacyjnym. Młodzież wybierając raczej swoje wyobrażenie o zawodzie niż rzeczywistą profesję, nie widzi między tymi wyborami wielkich sprzeczności Zdaniem samych zainteresowanych cel nadrzędny, jakim jest uplasowanie się na studiach wyższych i kontynuowanie kształcenia, uspra-



wiedliwia „drobne” korekty planów wyjściowych lub wcale nie stanowi przeszkody w ich realizacji.

Porównując wyniki amerykańskich badań zaprezentowane w książce *The Ambitious generation* autorstwa Schneider i Stevensona (1999)<sup>17</sup>, możemy za autorami powtórzyć, że pielęgnowanie wielkich ambicji w zakresie edukacji może mieć zgubny wpływ na osoby, których postępowanie nie odpowiada realistycznym wymogom wykształcenia i kwalifikacji niezbędnych do wykonywania upragnionych przez nich zawodów. Przejście przez proces edukacyjny zajmuje niektórym osobom tak wiele czasu, ponieważ mają oni nierealistyczne ambicje i plany życiowe. Otrzymują też niewiele informacji umożliwiających sprostowanie tych błędnych wyobrażeń. Wielu z nich uważa, że edukacja podobna jest do zakupów ratalnych, a przejście jakiegoś etapu jest automatyczną przepustką do wyższego szczebla kształcenia. Osoby te przejawiają trwałość w dążeniu do celu, zdążają jednak w niewłaściwym lub nieokreślonym kierunku. Udało im się podjąć edukację na poziomie wyższym głównie dlatego, że obrali, świadomie bądź nie, dość skuteczną strategię ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe - startowali mianowicie najczęściej na dwóch, trzech kierunkach, z których przynajmniej jeden nie należał do szczególnie popularnych, a konkurencyjność na progu nie była na nim zbyt wysoka.

Czy wybory, których dokonali, będą dla nich w dłuższej perspektywie satysfakcjonujące, czy rutynowe czynności uspołeczniające (Hodkinson, 1997), w których będą się starali potwierdzić tożsamość, której pierwotnie raczej nie chcieli obrać lub na którą zdecydowali się niemal w ostatniej chwili, odniosą w ich wypadku skutek? Stanie się tak zwłaszcza wtedy, gdy rzeczywiste (czasem ukryte bądź nieświadomione) motywy dokonanych przez nich wyborów nie okażą się jednak przypadkowe, podjęte kształcenie spełni (niekoniecznie w wymiarze edukacyjnym, a np. towarzyskim) ich oczekiwania lub na skutek doświadczeń życiowych dokonają oni przewartościowań tożsamościowych.

Trzecią wreszcie grupę osób, w której także przeważa **pasywne nastawienie do życia** (choć grupa ta jest wewnętrznie najbardziej zróżnicowana) **stanowią osoby, które na skutek niepowodzenia egzaminacyjnego na progu szkolnictwa wyższego zostały zmuszone do przekonstruowania swojej drogi edukacyjnej** (czasem w konsekwencji także - zawodowej) i kontynuują kształcenie w innych niż zaplano-

<sup>17</sup> Wnioski formułowane były na podstawie specyfiki edukacji amerykańskiej oferującej różne pod względem jakości i długości cykle kształcenia wyższego. Autorzy zauważyli m.in. wzrost ambicji i oczekiwań edukacyjnych młodzieży zapisującej się na studia dwuletnie z wolą przeniesienia się do szkół oferujących czteroletnie programy nauczania i tytuł licencjata, podczas gdy rzeczywiste szanse na takie działania są niskie.

wały szkołach, najczęściej policealnych lub w niepaństwowych wyższych szkołach zawodowych. Weryfikacja dotychczasowych planów może mieć charakter trwały lub jedynie wiązać się z czasowym „odłożeniem” pierwotnych projektów. Wśród osób, które niepowodzenie egzaminacyjne zmusiło do podjęcia decyzji odbiegających od wcześniejszych założeń, znalazły się dwie kategorie osób:

- ci, dla których to doświadczenie wiązało się z przebudową dotychczasowej tożsamości, tj. osoby, które nierealistycznie oceniły swoje możliwości („były zbyt słabe” jak na wymagania progowe) lub zawiodła u nich strategia ubiegania się o indeks, np. podejmowali decyzje zbyt późno, a na skutek presji czasowej, bez należytego rozpoznania rynku edukacyjnego - zdawali nawet na kilka kierunków odznaczających się ogromną konkurencyjnością na wejściu („byli dobrzy, ale nie dość dobrzy”), albo wreszcie po prostu nie mieli szczęścia (np. chwilowa niedyspozycja psychiczna czy fizyczna) oraz

- ci, których tożsamość dopiero się kształtowała, a odpowiedź na pytanie „kim jestem i czego chcę?” sprawiała im trudność; osoby te w zasadzie nie miały żadnych wyraźnych preferencji edukacyjnych i zawodowych, ich życiowe cele (o ile je w ogóle formułowali) nie miały związku z pracą zawodową, nie odnosili też większych sukcesów w trakcie dotychczasowej drogi edukacyjnej; w związku z tym - mimo braku konkretnych projektów - postanowili spróbować szczęścia (a *nuż się uda*).

Wśród obu kategorii personalnych częściej znajdowały się dzieci rodziców ze średnim lub niższym wykształceniem, a także uczniowie liceów ogólnokształcących z kiepską ofertą edukacyjną oraz uczniowie szkół innego typu. Niewykluczone, że doznane przez te osoby porażki były dziełem przypadku. Narzuca się jednak odczucie, że nierealistyczne oceny możliwości i szans edukacyjnych lub ich całkowity brak są raczej wynikiem specyficznego treningu socjalizacyjnego, w którym zabrakło doświadczeń samoidentyfikacyjnych i głębszej refleksji nad przyszłością.

To z kolei dowodzić może słabej kondycji psychicznej młodych (a może i nie tylko młodych), którym realistyczne planowanie własnego życia jawi się często jako z góry skazana na porażkę próba przewidywania nieprzewidywalnego. Ogromna liczba zmiennych i mnóstwo założeń dotyczących związków przyczynowo-skutkowych między nimi, które trzeba wziąć pod uwagę przy planowaniu kariery, zniechęca do jakichkolwiek jego prób. Wszystko to przypomina poszukiwanie ładu w kompletnym chaosie, życie w perspektywie bieżącej - z dnia na dzień - jawi się więc jako szczególnie kuszące, zwłaszcza gdy stawka, jaką jest świadome konstruowanie własnej biografii, jest zbyt wysoka na miarę niedojrzałego młodego człowieka.

Nagroda za aktywność w projektowaniu kariery wcale nie musi być sukcesem zawodowy. Tym, co jednak różni tych aktywnych od pasywnych czy wręcz bezwolnych osób, jest sposób, w jaki obydwie te grupy wyciągają wnioski ze swoich porażek. Pierwsi czynią je życiowym doświadczeniem stanowiącym nośnik informacji o sobie i otaczającym świecie, które można wykorzystać w dalszej drodze życiowej. Drudzy raczej tego nie czynią, dość szybko zmieniając obiekty swych bieżących doświadczeń, odpowiadając na aktualne konstelacje interakcyjnych impulsów, pozwalają się nadal „prowadzić życiu”, nie tracąc przy tym dobrego samopoczucia.

Biorąc pod uwagę efekty doświadczeń tożsamościowych z okresu dzieciństwa i adolescencji, których zwieńczeniem w odległej perspektywie biograficznej jest określona kariera zawodowa (wcześniej zdeterminowana lub przynajmniej dookreślona wybraną i zrealizowaną drogą edukacyjną), możemy dokonać analizy złożonych sekwencji działań i przedstawić je za pomocą zamieszczonej poniżej figury (fig. 1). Dane wykorzystane w tym rysunku obejmują analizę dwudziestu przypadków<sup>18</sup> i przedstawiają przebieg doświadczenia indywidualnego w zakresie projektowania przyszłości w perspektywie dzieciństwo - późna adolescencja. Uwzględniono na nim etap przygotowania do rozpoczęcia kariery zawodowej w krótkim dystansie czasowym (3-6 lat, wyjątkowo natychmiastowe wyjście na rynek pracy). Starano się uchwycić charakterystyczne sekwencje doświadczeń w zakresie projektowania przyszłości będące udziałem młodzieży poszukującej swojej tożsamości i odpowiedzi na pytanie „co dalej?” na kolejnych rozwidleniach dróg edukacyjnych.

<sup>18</sup> Inspiracją do wykonania tego rysunku była figura zatytułowana: *Analiza złożonych sekwencji: dane o trajektoriach kariery dla 11 przypadków* (Huberman, 1989), zamieszczona w książce: Miles, Huberman: *Analiza danych jakościowych*, Białystok 2000, s. 181.

# IV

## **Projektowanie edukacyjno-zawodowe w okresie adolescencji - badania poprzeczne**

### 1. Metodologiczne podstawy programu badawczego

Zarówno część III, jak i IV przedkładanego opracowania, będące działami empirycznymi, skoncentrowane są wokół tego samego obszaru badawczego, weryfikowanego jednak przy zastosowaniu: część III - procedury longitudinalnej (podłużnej), część IV - procedury poprzecznej.

Każda z nich realizowana jest w odniesieniu do różnych grup adolescentów. To dwojakié podejście badawcze, mimo że generalnie oscylujące wokół tożsamej problematyki badawczej, pozwala na gromadzenie różnego materiału badawczego i wyeksponowanie:

- w przypadku badań podłużnych - pewnej ciągłości, dynamiki i specyfiki procesu projektowania edukacyjno-zawodowej przyszłości w perspektywie jednostkowej, co umożliwi także poznawanie różnic indywidualnych w zakresie procesu projektowania przyszłości,

- w przypadku badań poprzecznych zaś możliwe staje się pokazanie procesu projektowania przyszłości charakterystyczne dla adolescentów w różnych grupach wiekowych (pośrednio pozwala to na wyciąganie wniosków dotyczących rozwoju); przy czym skupiamy się tu już na prawidłowościach i opisie zjawisk wyróżniających grupy osób oraz na wychwytywaniu zależności pomiędzy zmiennymi, czemu służy analiza statystyczna zgromadzonego materiału.

O ile w przypadku badań podłużnych możliwe było pokazywanie projektowanych działań edukacyjno-zawodowych i ich późniejsza weryfikacja w zakresie realizacji poszczególnych projektów (co stanowiło istotne elementy orientacji edukacyjnych i zawodowych młodzieży), o tyle w badaniach poprzecznych nacisk zostaje położony tylko na sferę preparacyjną działań, tj. projektowanie przyszłości przez adolescentów.

W dalszych partiach rozdziału, dokonaną w poprzedniej części opracowania analizę wybranych przypadków projektowania i realnego kształtowania swej edukacyjno-zawodowej przyszłości - wesprę więc danymi zgromadzonymi w toku przeprowadzonego sondażu diagnostycznego (Kamiński, 1974, Pilch, Wroczyński (red.), 1974, Pilch, 1995, Sztumski, 1995), opartego na wspomnianej **procedurze weryfikacji poprzecznych**<sup>1</sup> (Babska, 1982). Uzyskane w ten sposób dane mają charakter głównie ilościowy, co pozwala przy wykorzystaniu metod statystycznych na próby pewnego uogólniania uzyskanych wyników i rozszerzanie ich interpretacji na większą grupę młodzieży podejmującej decyzje edukacyjno-zawodowe w zmienionych warunkach ekonomiczno-społecznych, wobec nowych wyzwań aktualnego rynku pracy.

W toku prezentowanych weryfikacji empirycznych skoncentrowano się na **wieloaspektowej analizie procesu projektowania drogi edukacyjno-zawodowej grupy młodzieży etapu adolescencji**.

**Jak w nowych warunkach społecznych młodzi ludzie radzą sobie z projektowaniem przyszłości, jak dalece zaawansowany jest proces podejmowania przez nich edukacyjnych i zawodowych decyzji?**

Syndromy objętych badaniami zjawisk (wyznaczone przez szczegółowe pytania badawcze i zmienne) wytyczają jednocześnie zakresy poszczególnych podrozdziałów zawartych w tej części tekstu (i analogicznych w kolejnych rozdziałach opracowania). Sprowadzają się one do następujących zagadnień:

- profilowanie dróg edukacyjnych i zawodowych etapu wczesnej i późnej adolescencji (charakterystyka dokonywanych wyborów oraz ich podmiotowego umotywowania, tj. **co** młodzież wybiera i **dłaczego?**);
- podmiotowy kontekst dokonanych wyborów edukacyjnych i zawodowych (aspiracje i oczekiwania edukacyjne młodzieży - kontekst decyzji kształceniowych, cele i wartości cenione w sferze życia zawodowego - orientacje aksjologiczne w kontekście projektowanej drogi zawodowej);
- ogólna ocena stanu zaawansowania projektowania przyszłości i jego stylu (całokształtu cech charakterystycznych, tj. **jak** młodzież planuje indywidualną drogę kariery?);
- charakterystyka sytuacji decyzyjnej związanej z projektowaniem przyszłości (tj. czy od etapu dzieciństwa młodzież wykazywała się „aktywnością projektową”, kiedy podejmuje wiążące decyzje dotyczące przy-

<sup>1</sup> Weryfikacje poprzeczne polegają na porównywaniu wyników badań różnych grup wiekowych i wyciąganiu na tej podstawie wniosków na temat przebiegu rozwoju czy też właściwości charakterystycznych dla danego wieku. Dokonujemy wówczas poprzecznego przekroju rozwoju na różnych poziomach i porównujemy ze sobą zazwyczaj średnie wyniki grup. Za pomocą badań poprzecznych nie można między innymi zanalizować różnic indywidualnych w przebiegu rozwoju (Babska, 1982, s. 198-199).

szości edukacyjno-zawodowej, na ile trudne w jej subiektywnej ocenie są te decyzje, jak młodzież postrzega perspektywy ich realizacji i jak ocenia szanse powodzenia, czy i na ile jest zorientowana w przedmiocie swojego wyboru, jakie działania realizacyjne towarzyszą powziętym postanowieniom, jak młodzież ocenia swoją sytuację emocjonalną na progu edukacyjnym w związku z koniecznością dokonywania życiowych wyborów?).

Weryfikowane zjawiska odniesiono do kilku głównych zmiennych różnicujących. W tekście wykorzystano przede wszystkim informacje o zróżnicowaniach dokonywanych w poprzek próby badawczej z uwzględnieniem następujących czynników: płci badanych (kategoria podmiotu), wykształcenia ich rodziców (pośrednia informacja o stratyfikacji społecznej), środowisko edukacyjne (miejsce lokalizacji szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany, co w praktyce szkoły podstawowej odpowiada niemal w stu procentach miejscu zamieszkania badanych)<sup>2</sup>.

W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania badawcze, przy zastosowaniu podejścia opartego na procedurze weryfikacji poprzecznych, zrealizowano badania sondażowe, którym poddano dwie grupy młodzieży:

- na progu edukacyjnym, tuż przed ukończeniem klasy ósmej szkoły podstawowej (14-15 lat) oraz
- tuż przed sfinalizowaniem nauki, w końcowych klasach szkoły średniej (18-19 lat) różnych typów na terenie północno-zachodniej Polski.

Dobór badanych z dwóch grup wiekowych podyktowany został następującymi względami:

- po pierwsze - formalne zakończenie edukacji na danym szczeblu kształcenia implikuje realne podejmowanie decyzji o biegu dalszych etapów biografii (wymusza poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „co dalej?”),
- po drugie - obydwie przedziały czasowe, zarówno 14-15 lat, jak i 18-19 lat, mieszczą się w ramach etapu adolescencji<sup>3</sup>, mogą jednak różnić się w zakresie perspektywy czasowej, postaw wobec czasu i orientacji temporalnej im właściwej, co wiąże się z postępującym dojrzewaniem psychospołecznym (por. Liberska, 1993, Czerwińska-Jasiewicz, 1997).

<sup>2</sup> W tekście opracowania oraz w aneksie, tj. w opisie zjawisk i ich tabelarycznej ilustracji, koncentruję się głównie na zmiennych, które wykazują między sobą istotne statystycznie (niezależnie od zastosowanej metody analizy statystycznej). Umieszczenie określonej tabeli pokazującej związki pomiędzy zmiennymi w obrębie grupy dziewcząt oznacza, że w analogicznej sytuacji zróżnicowań dla grupy chłopców nie stwierdzono.

<sup>3</sup> Etap około 15. roku życia traktuję w pewnym uproszczeniu jako wczesną adolescencję, okres 18-20 lat zaś jako późną adolescencję. Czerepaniak-Walczak (1997, s. 20) w badaniach młodzieży przyjęła nieco inny podział, wyróżniając na etapie adolescencji trzy podokresy: preadolescencję (10-12 lat), adolescencję właściwą (12/13-16/17 lat) oraz późną adolescencję albo postadolescencję (17/18-24/25 lat).

Wyznaczając szkoły podstawowe i średnie poddane badaniom zastosowano kwotowy dobór próby. Jest to odmiana doboru celowego, w którym uwzględnia się ustalone kryteria (Góralski, 1974, Mayntz, Holm, Hübner, 1985, Brzeziński, 1996). W tym wypadku istotne było zróżnicowanie środowisk edukacyjnych (od terenów wiejskich po duże miasto - w odniesieniu do szkół podstawowych oraz od małych miast po duże - w odniesieniu do szkół średnich, w tym ostatnim zaś przypadku istotne było także tradycyjne zróżnicowanie poziomu edukacyjnego tych szkół). W liceach ogólnokształcących brano pod uwagę zróżnicowane profile kształcenia.

W obszarze szkolnictwa zawodowego zaś, zarówno średniego, jak i zasadniczego, starano się uwzględniać specyfikę jego oferty edukacyjnej, która ze względu na swoje sprofilowanie tradycyjnie adresowana jest w większej mierze do chłopców bądź do dziewcząt. Przykładem oferty tradycyjnie „męskiego” kształcenia były np. technika: budowlane, elektryczne, mechaniczne, geodezyjno-drogowe i ich odpowiedniki na poziomie zasadniczym zawodowym (tu uwzględniono także przedstawicieli klas wielozawodowych). Do szkół zawodowych częściej obieranych przez dziewczęta, co nie oznacza w tym przypadku już tak ogromnej przewagi uczniów jednej płci, jak w tradycyjnie „męskich” profilach zawodowych (generalnie ku kształceniu zawodowemu częściej kierują się chłopcy, dla których zresztą tego typu oferta edukacyjna jest bardziej zróżnicowana), zaliczono np. liceum handlowe, technikum ekonomiczne, technikum odzieżowe, technikum gastronomiczne oraz ich odpowiedniki na poziomie zasadniczym. W poszczególnych szkołach dobór respondentów miał charakter losowy.

Weryfikacje przeprowadzono głównie na terenie województwa wielkopolskiego, uwzględniono także niewielką liczbę miejscowości bezpośrednio z nim sąsiadujących od strony zachodniej i północnej (województwo lubuskie, zachodniopomorskie i pomorskie).

W latach 1999-2000 badaniami objęto 200-osobową grupę uczniów kończących szkoły podstawowe oraz 359-osobową grupę osób kończących różne typy szkół ponadpodstawowych. W założeniu druga grupa była nieco większa, rozkładał się proporcjonalnie na trzy typy absolwentów: liceów ogólnokształcących, średnich szkół zawodowych i zasadniczych szkół zawodowych. Ci ostatni jednak nie zawsze zwracali wypełnione kwestionariusze, a wielu z uzyskanych i tak nie można było wykorzystać, gdyż zawierały informacje mocno niekompletne i zdawkowe. Stąd w końcowym rozrachunku do analizy statystycznej zakwalifikowano najmniejszą grupę osób kończących zasadnicze szkoły zawodowe. Ostatecznie liczebności w zakresie poszczególnych grup badanych kończących różne typy szkół ponadpodstawowych rozkładały się następująco:

146 uczniów liceów ogólnokształcących, 145 uczniów techników i liceów zawodowych oraz 68 z zasadniczych szkół zawodowych.

Taki dobór próby z uwzględnieniem wyżej wspomnianych kryteriów i liczebności, nie zaś proporcjonalny ze względu na odsetki populacyjne, ma oczywiście swoje ograniczenia w zakresie możliwości uogólniania uzyskanych wyników na populację adolescentów. Celem badań było jednak rozpoznanie specyfiki określonego zjawiska, w tym wypadku - procesu projektowania przez młodzież edukacyjno-zawodowej przyszłości, a uzyskane w ten sposób wyniki badawcze nie pretendują do miana raportu o stanie populacji polskiej młodzieży. Autorka w pełni zdaje sobie sprawę z ograniczonych możliwości uogólniania uzyskanych wyników badań, co nie ma jednak tak dużego znaczenia dla pogłębionego opisu zjawiska i prezentacji omawianego problemu badawczego<sup>4</sup>.

Zgromadzony materiał badawczy został poddany analizom statystycznym, w ramach których wykorzystano następujące testy (por. Góralski, 1974, Puchalski, 1980, Brzeziński, 1996):

- test niezależności  $\chi^2$  K. Pearsona do weryfikacji hipotez na temat zależności *versus* niezależności zmiennych mierzonych na skali nominalnej,

- test dokładnego prawdopodobieństwa Fishera, weryfikujący te same hipotezy, stosowany zamiast wcześniej wymienionego wtedy, gdy liczebności oczekiwane nie spełniają założeń zawartych w  $\chi^2$ ,

- test Manna-Whitneya dla niezależnych danych mierzonych na skali porządkowej, weryfikujący hipotezy o tym, czy dwie grupy badanych osób różnią się wartościami analizowanej cechy (porównuje rozkłady tej samej cechy w dwóch różnych grupach respondentów, jego elementem jest wyznaczenie średnich rang),

- test Kruskala-Wallisa dla  $m$  prób niezależnych w skali porządkowej, przy pomocy tego testu dokonujemy porównania więcej niż dwóch grup badanych różniących się wartościami interesującej nas cechy,

- incydentalnie - test  $t$  dla danych niezależnych mierzonych na skali interwałowej, weryfikujący hipotezy o tym, czy dwie grupy osób badanych różnią się średnimi wartościami analizowanej cechy, test Wilcoxa dla dwu prób niezależnych w skali porządkowej oraz

- analizę skupień jako metodę wielowymiarowej klasyfikacji, dzięki której z jednej niezróżnicowanej grupy badanych weryfikowanych pod względem kilku cech uzyskuje się określoną liczbę skupień obejmującą

<sup>4</sup> Reprezentatywność próby jest wymagana wówczas, gdy chodzi o rozkład cech w populacji, nie jest natomiast warunkiem koniecznym, gdy chodzi np. o prawdopodobne związki przyczynowe w warunkach ustalonych - *ceteris paribus* (Mayntz i inni, 1985, s. 89). Ponadto zaproponowana liczebność próby badawczej przewyższa liczebności zapewniające wysoką moc wykorzystywanym testom statystycznym (Brzeziński, 1996), co umożliwia wnioskowanie na ich podstawie o zależnościach pomiędzy poszczególnymi zmiennymi.



osoby najbardziej do siebie podobne, a zarazem różniące się od osób tworzących pozostałe skupienia.

W opracowaniu wskazuję tylko na wybrane wyniki testów, w odniesieniu do tych zmiennych, w przypadku których wykazano statystycznie istotne związki. Pozostałe dane liczbowe zostały tu dla przejrzystości wywodu pominięte.

W niniejszym rozdziale wykorzystane zostaną wybrane wątki materiału sondażowego pochodzącego od 14-15-latków (koniec etapu szkoły podstawowej), w kolejnym zaś dane pochodzące z badań 18-19-latków kończących kształcenie ponadpodstawowe w różnych typach szkół.

Badani wypełniali ankietę dotyczącą ich planów życiowych w najbliższej perspektywie i w odleglejszym wymiarze czasowym (próba wizualizacji przyszłości za kilka czy kilkanaście lat) oraz konstruowali autorefleksyjną wypowiedź pisemną, mającą na celu m.in. ujawnienie motywacji swoich wyborów, pokazanie wartości i celów życiowych, wskazanie na obszary swoich kompetencji i doświadczeń biograficznych, które zamierzają wykorzystać w aspekcie planowania przyszłości<sup>5</sup>. Uzyskane w ten sposób informacje stworzyły pewien jakościowy kontekst dla syntetycznych wypowiedzi uzyskanych w ankiecie i umożliwiły m.in. pełniejszą kategoryzację pytań otwartych, uwiarygodniły szacunki i skalowanie wybranych zmiennych ilościowych.

## 2. Projektowanie edukacyjno-zawodowej przyszłości we wczesnej adolescencji

### 2.1. Drogi edukacyjno-zawodowe wybierane przez młodzież

Dwuosobowa grupa młodzieży na etapie wczesnej adolescencji składała się w 51% z dziewcząt (102 osoby) i 49% z chłopców (98 osób). Rodzice badanych osób legitymowali się w ponad 40% wykształceniem

<sup>5</sup> Projektując kierunki niniejszych badań wykorzystałam między innymi swoje wcześniejsze weryfikacje empiryczne odzwierciedlane w takich tekstach, jak np. Piorunek M., *Kierunki optymalizacji orientacji i poradnictwa zawodowego w świetle badań dynamiki procesu wyborów zawodowych*, Ruch Pedagogiczny 3-4/1990, Piorunek M., Kasperek E., *Proces kształtowania się planów zawodowo-edukacyjnych młodzieży - wyniki badań*, Neodidagmata XX/1991. Problematyka ta była także szeroko rozpatrywana przez K. Zielińską w jej opracowaniach empirycznych z drugiej połowy lat 80. i początków lat 90., m.in.: *Efektywność orientacji i poradnictwa zawodowego*, Poznań 1985, Raport w dyspozycji MEN i późniejsze publikacje (por. bibliografia).

Badania przeprowadzali przeszkoleni studenci ostatnich lat studiów pedagogicznych, którzy docierali do konkretnych szkół i na ich terenie organizowali warunki sprzyjające posłużeniu się wspomnianymi technikami badawczymi.

średnim<sup>6</sup>, w ok. 30% - wyższym i w nieco ponad 20% - zawodowym i niższym<sup>7</sup>. Zróżnicowany jest również rozkład środowisk edukacyjnych i miejsc zamieszkania badanych (duże miasta - 41% badanych, małe miasta - 36%, wieś - 23%).

Ponieważ badania prowadzono w okresie bezpośrednio poprzedzającym pojawienie się prognozy edukacyjnej, młodzież dokonała już (lub była w trakcie dokonywania) wyborów drogi edukacyjno-zawodowej. Przy czym wybory te były bardziej ustrukturyzowane i konkretne.

Młodzież dokonała zróżnicowanych wyborów dróg edukacyjnych na kolejnym szczeblu kształcenia. Rozkład jej preferencji przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Rodzaj wybieranej szkoły ponadpodstawowej

Rodzaj wybieranej szkoły ponadpodstawowej	Liczebność	Procent
Licea ogólnokształcące	115	57,5
Technika i licea zawodowe	63	31,5
Zasadnicze zawodowe	22	11,0
Ogółem	200	100,0

Ponad połowa młodzieży na etapie wczesnej adolescencji kieruje się do liceów ogólnokształcących, głównie ze względów ambicjonalnych (to *zawsze miało być liceum, zawsze dobrze mi szło w szkole*), mając także na uwadze stosunkowo dużą drożność pionową tej formy edukacji (*chcę potem startować na studia*), albo czyni tak przy niesprecyzowanych zainteresowaniach - oddalając w ten sposób perspektywę podjęcia dalekosiężnych decyzji zawodowych (*jeszcze nie wiem, co chcę w życiu robić, a tak mam jeszcze cztery lata do namysłu*). Młodzi ludzie coraz częściej zdają sobie sprawę z wagi wykształcenia (najbardziej pożądane — wykształcenie wyższe) i szans, jakie w tym względzie dają licea ogólnokształcące stwarzające obiektywnie największe możliwości kontynuacji kształcenia i wertykalnej mobilności zawodowej. Zebrane dane (tabela 1) wskazują na ustępującą po okresie transformacji ustrojowo-gospodarczych (tak charakterystyczną, niemal nie zmienioną od lat sześćdziesiątych do

<sup>6</sup> Pod uwagę brano wykształcenie co najmniej jednego z rodziców.

<sup>7</sup> W przypadku 4% badanych osób wystąpiły systemowe braki danych. Podobne braki są przyczyną różnej liczby osób uwzględnianej w analizach statystycznych (i zestawieniach tabelarycznych oraz wykresach) w toku całego opracowania.

dziewięćdziesiątych) hegemonię szkolnictwa zawodowego przy zawężonym dostępie do średnich szkół ogólnokształcących, w większym stopniu zaspokajających aspiracje i dążenia adolescentów (Zielińska, 1994, Kwieciński, 2002a, 2002b). Zmieniła się także struktura samego szkolnictwa zawodowego, w którym wcześniej przeważało kształcenie na poziomie zasadniczym zawodowym, przygotowujące młodzież w wąskiej gamie zawodów głównie ze sfery produkcji materialnej, co odpowiadało priorytetom gospodarczym nagłaśnianym w warunkach poprzedniego ustroju politycznego. Pożądany kierunek tych zmian nie wyczerpuje naturalnie długiej listy postulatów formułowanych pod adresem szkolnictwa ponadpodstawowego przez reformatorów edukacji, nie zawsze jednak branych pod uwagę, nawet w trakcie tak poważnych przedsięwzięć, jak zrealizowana reforma ustroju szkolnego oraz reforma programowa. Większość tych pożądanych zmian została zresztą wymuszona przez samych uczniów i ich rodziców (por. m.in. Kwieciński, 2000, 2002a). Okres ostatniego dziesięciolecia przyczynił się jednak do wzrostu zarówno aspiracji edukacyjnych młodzieży, jak i odważniejszych prób poszukiwania własnych dróg zawodowych w bardziej zróżnicowanych niż dotychczas typach szkół. Zmieniły się także preferencje grupy młodych kierujących się ku średniej edukacji zawodowej. Wśród tej młodzieży popularnością cieszą się kierunki handlowo-ekonomiczne (niemal trzecia część badanych zamierzających udać się do szkół tego typu wybiera te właśnie kierunki)<sup>8</sup>, techniczne (głównie informatyczno-elektroniczne) i budowlane (identyczna liczebnie grupa, zwłaszcza chłopców, jest tym kształceniem zainteresowana) oraz rolniczo-biznesowe (nieco ponad jedna piąta zadeklarowanych przyszłych uczniów średnich szkół zawodowych).

Preferencje w zakresie dróg edukacyjnych i typów szkół ponadpodstawowych nie są w sposób statystycznie istotny zróżnicowane przez płeć badanych. Związek taki (zróżnicowania istotne statystycznie) uwidacznia się jedynie w obrębie grup homogenicznych pod względem płci (tabele 1A, 2A, 3A)<sup>9</sup>. Otóż dziewczęta miejskie (zarówno ze środowisk wielkomiejskich, jak i środowisk małych miast) zasadniczo częściej wybierają jako drogę przyszłej edukacji liceum ogólnokształcące, do zasadniczych szkół zawodowych kierują się zaś pojedyncze osoby. Większy rozrzut preferencji edukacyjnych zaznacza się w środowisku wiejskim, w którym co trzecia osoba wybiera liceum ogólnokształcące, prawie co druga średnią szkołę zawodową, a niemal jedna czwarta dziewcząt zamierza kon-

<sup>8</sup> Wcześniejsze analizy wskazywały na deficyt i ubogą treściowo ofertę w zakresie kształcenia na potrzeby sektora usługowego, tak bardzo rozwiniętego w gospodarce rynkowej (np. Zielińska, 1989a, 1989b).

<sup>9</sup> Tabele z oznaczeniem numerycznym i literą A zamieszczono w aneksie na końcu niniejszego opracowania.

tynuować kształcenie w zasadniczej szkole zawodowej. Oznacza to, że prawie czwarta część wychowujących się na wsi dziewcząt świadomie wybiera dla siebie typ szkoły bardzo silnie ograniczający, niemal na wejściu, ich szanse na kontynuowanie kształcenia. Część z tych dziewcząt zadowala tak niski poziom wykształcenia traktowany jako docelowy, część z nich szkołę zawodową traktuje zaledwie jako etap w drodze ku uzyskaniu pełnego wykształcenia średniego.

**Istnieje także związek pomiędzy wykształceniem rodziców badanych dziewcząt a ich preferencjami edukacyjnymi.** Córki rodziców z wyższym i średnim wykształceniem zdecydowanie częściej koncentrują się na kształceniu ogólnym, zaś córki rodziców z wykształceniem zawodowym w wyrównanych proporcjach - po 40,7% lokują się w liceach ogólnokształcących i średnich szkołach zawodowych, w ponad 18% przypadków - w zasadniczych szkołach zawodowych.

W grupie badanych chłopców także wybory edukacyjne adolescentów wykazują silne związki z wykształceniem rodziców. Główna zarejestrowana tendencja jest tu zbieżna z wcześniej zarysowaną dla grupy respondentek. Otóż chłopcy, których rodzice legitymują się wykształceniem wyższym, koncentrują się głównie na liceach ogólnokształcących. Synowie rodziców ze średnim wykształceniem kierują swoje kroki równie chętnie do liceów ogólnokształcących, co do średnich szkół zawodowych. Natomiast respondenci pochodzący ze środowisk wiejskich nie stronią także od zasadniczych szkół zawodowych, którymi zainteresowanie deklaruje ponad 40% badanych z tej grupy osób.

**Oznacza to, że środowisko rodzinne i uwarunkowania socjalizacyjne (styl życia, metody wychowawcze, preferencje i cele życiowe członków rodziny) wyznaczone w dużej mierze poziomem wykształcenia rodziców, stanowią istotny czynnik stratyfikacyjny, przyczyniają się do podejmowania zasadniczych decyzji o typie szkoły ponadpodstawowej wyznaczającej już na etapie wczesnej adolescencji ramy konstrukcyjne edukacyjno-zawodowych dróg młodzieży. To właśnie pierwsza tercja biografii zawodowych - etap przedzawodowy częstokroć wyznacza kierunek i wpływa na kształt przyszłych karier zawodowych (choć zjawisko to zostało być może przynajmniej potencjalnie złagodzone na skutek przekształceń strukturalnych szkolnictwa po etapie przełomu).**

Niższe wykształcenie rodziców (czyli maksymalnie zawodowe) częściej implikuje poprzestawanie młodzieży w jej edukacyjnych wizjach na etapie zasadniczej szkoły zawodowej, która nie jawi jej się jako ostateczność czy nieszczęście, gdyż taki właśnie typ szkoły kończyli jej rodzice.

W warunkach otwierającego się rynku pracy i konsumpcji, groźby bezrobocia, wolności wyborów, wymiany i konkurencji międzynarodowej rodzice i młodzież

zrozumieli, że co najmniej średnie wykształcenie, a najlepiej wykształcenie wyższe, do którego prowadzi szkoła i matura ogólnokształcąca, jest warunkiem *sine qua non* zdobycia pracy w ogóle, a zwłaszcza pracy interesującej i dobrze opłacanej (Kwieciński, 2002a, s. 9).

Chłopcy także nieco częściej niż dziewczęta (z punktu widzenia statystyki różnice nie są duże) wybierają dla siebie kształcenie zawodowe na poziomie średnim i zasadniczym mając na uwadze uzyskiwanie uprawnień zawodowych w stosunkowo nieodległej perspektywie czasowej. Być może nadal oferta kształcenia zawodowego w profesjach tradycyjnie „męskich” jest szersza i bardziej „nośna”; możliwe także, że wybory edukacyjne chłopców w znacznej mierze zdominowane są uwarunkowaniami kulturowymi (mężczyzna szybko usamodzielniający się, zdolny do utrzymania siebie i przyszej rodziny).

\* \* \*

Za przedstawioną powyżej tezę przemawiają także zróżnicowane ze względu na płeć deklaracje piętnastolatków dotyczące kontynuacji kształcenia po ukończeniu edukacji na poziomie ponadpodstawowym (tabela 2)<sup>10</sup>.

Tabela 2

Zamiar kontynuacji kształcenia po szkole ponadpodstawowej a płeć badanych

		Typ szkoły			Ogółem
		nie wiem	nie	tak	
Płeć	dziewczynki		5 4,9%	97 95,1%	102 100,0%
	chłopcy	2 2,0%	16 16,3%	80 81,6%	98 100,0%
Ogółem		2 1,0%	21 10,5%	177 88,5%	200 100,0%

$\chi^2 = 9,32; df = 2; p = 0,009$  – jest związek

Około 95% dziewcząt zamierza uczyć się dalej po ukończeniu szkół średnich i zawodowych, zamiar taki jest także udziałem nieco ponad 80% chłopców, z których ponadto 16% jest przeciwnego zdania. Dłuższe cykle kształcenia są więc nadal w większym stopniu tradycyjnie bardziej aprobowane przez dziewczęta i to głównie te pochodzące z rodzin, w któ-

10 Wyniki testów statystycznych zamieszczane są pod poszczególnymi tabelami w całym dalszym tekście opracowania tylko w przypadku, kiedy dowodzą istotnych związków pomiędzy zmiennymi. W przypadku, gdy ze statystycznego punktu widzenia związki nie są istotne - wyniki testów dla przejrzystości tekstu pominięto.

rych rodzice mają wyższe lub średnie wykształcenie. Dziewczęta z takich rodzin (gdzie rodzice mają zwłaszcza wykształcenie wyższe) także znacząco częściej odsuwają od siebie podjęcie skonkretyzowanych decyzji zawodowych. Formule długotrwałego kształcenia częściej towarzyszy jedynie zamiysł uzyskiwania możliwie szerokiej wiedzy (czasem kierunkowej) bez konieczności natychmiastowego lokowania się w ramach wąskich kategorii zawodowych. Jest to tendencja z jednej strony zbieżna z wymogami współczesności, w której szerokoprofilowość kształcenia i gruntowne horyzonty teoretyczne zwiększają szanse znalezienia zatrudnienia i ułatwiają niezbędne przekwalifikowania, z drugiej jednak strony - zwolennicy wczesnej daleko idącej specjalizacji, jakiej wymagają szczególnie ekspansywne i zaawansowane technologicznie dziedziny, nie byłiby tym planom młodzieży przychylni. Związek pomiędzy zamiarem kontynuacji kształcenia po ukończeniu szkół ponadpodstawowych a wykształceniem rodziców, i to o takim samym, jak wspomniane, ukierunkowaniu, jest widoczny także w grupie badanych chłopców. Fakt dokonania wyboru zawodowego na tym etapie nie wykazuje w grupie chłopców związków z wykształceniem ich rodziców.

Niemal dziewięćdziesiąt procent piętnastolatków perspektywicznie zamierza wydłużyć swą drogę edukacyjną, a w przypadku połowy badanych zamiar ten dotyczy wyraźnie studiów wyższych. Przy czym co drugi piętnastolatek zainteresowany w przyszłości studiami ma na myśli *Jakieś studia*". Ten nie skonkretyzowany zamiar wskazuje na ustalone priorytety edukacyjne, przy raczej odsuwanych na dalszy plan zamierzeniach zawodowych. Co piąta osoba spośród deklarujących wybór konkretnego kierunku kształcenia w ramach studiów wyższych sytuuje się w swoich zamierzeniach na tradycyjnie uniwersyteckich kierunkach, co dziesiąta zaś bierze pod uwagę studia politechniczne. Projekty pozostałych osób rozproszone są pomiędzy różne typy uczelni profilowych.

\* \* \*

Analiza treściowa dokonywanych przez młodzież wyborów edukacyjnych i zawodowych wskazuje na istotne statystycznie związki tychże z płcią badanych. Jest to widoczne zarówno w obrębie obieranych przez piętnastolatki średnich szkół zawodowych, kierunków późniejszych studiów wyższych, jak i projektowanych zawodów (odpowiednio tabele 4A, 5A, 6A).

Dziewczęta częściej wybierają dla siebie technika handlowo-ekonomiczne i rolniczo-biznesowe (w badanej grupie osób szczególną popularnością cieszył się kierunek agrobiznes), chłopcy zdominowali niemal całkowicie kształcenie na kierunkach technicznych. Podobnie tradycyjnie uniwersyteckie, zwłaszcza humanistyczne kierunki włączają do swoich

planów głównie dziewczęta, w przeciwieństwie do kierunków politechnicznych, na których częściej koncentrują się chłopcy. Tym tendencjom odpowiada także lokowanie się w puli ofert zawodowych, wśród których zawody ekonomiczno-handlowe (zwłaszcza handlowe), humanistyczno-społeczno-edukacyjne oraz sytuujące się na obrzeżach rolnictwa (z wyjątkiem tradycyjnych ogólnorolnych kierunków) stały się przedmiotem głównie projektów dziewcząt, w odróżnieniu od zawodów technicznych czy rzemieślniczych, które pojawiają się częściej w projektach chłopców.

Okazuje się więc, że na etapie wczesnej adolescencji, podobnie jak w dzieciństwie, utrzymuje się w pewnym sensie podział świata zawodowego na profesje typowo „kobiece” (częściej obsadzone przez kobiety) i typowo „męskie” (częściej wybierane przez mężczyzn) (por. Reszke, 1991). Stygmatyzacja płciowa dziecięcych projektów zawodowych, charakterystyczna dla wyborów dziewcząt i chłopców 9-10-letnich, względnie niezależna od czasu i miejsca ich życiowego funkcjonowania, pozostawała niemal jedyną dystynktywną cechą tychże projektów, w dodatku niezależną od dynamiki okresu dzieciństwa (Piorunek, 1996). Owe ograniczenia płci były silniej artykułowane przez dzieci płci żeńskiej, chłopcy zaś, nie odczuwając potencjalnych barier w wyborze zawodów kobiecych, rezygnowali z nich ze względu na ich najczęściej niższy prestiż społeczny. Normatywność schematu płciowego wprawdzie słabnie na przestrzeni dzieciństwa wraz z wiekiem badanych, ale pozostaje nadal widoczna.

Na etapie wczesnej adolescencji mamy jednak do czynienia ze swoistym odwróceniem tendencji. O ile w dzieciństwie większą stereotypowość myślenia, jeśli chodzi o swe aspiracje zawodowe, manifestowały dziewczynki, o tyle w miarę dorastania tendencja ta częściej dotyczy chłopców. Nie zmienia się jednak, jak pokazują dalsze analizy, typowo „kobieca” motywacja dokonywanych wyborów. Dziewczęta wybierają dla siebie szerszą gamę zawodów, przeorientowując swoje zainteresowania co do przyszłej pracy i kariery typowo „kobieca” zastępują wizją zawodów dostrzeganych przez społeczeństwo jako bardziej prestiżowe (czytaj: tradycyjnie „męskie”, np. weterynarz, prawnik, dziennikarz). Dziewczęta aspirują w miarę rozwoju do coraz większej liczby zawodów. Wraz bowiem z narastającą u nich świadomością społecznego wymiaru pracy, swój dotychczasowy wachlarz preferencji zawodowych poszerzają o profesje zdominowane przez mężczyzn, a cieszące się społecznym prestiżem i uznaniem<sup>11</sup>. Zwłaszcza, że to właśnie one częściej zamierzają kontynuować kształcenie po ukończeniu szkoły ponadpodstawowej, zwiększając

<sup>11</sup> Por. wyniki badań i tendencje zweryfikowane empirycznie oraz rozważania teoretyczne zaprezentowane przez zwolenników tak sformułowanej tezy zamieszczone w: Helwig A.: *Gender-Role Stereotyping: Testing Theory with a Longitudinal Sample*, Sex Roles, vol. 38, nr 5/6, 1998.

sobie tym samym pulę możliwości zawodowych. Chłopcy pozostają przy swoich tradycyjnie męskich zainteresowaniach (np. wojskowych, technicznych), ponieważ wybór profesji typowo „kobiecy” spotkałby się w tej grupie z większą dezaprobatą niż w przypadku dziewcząt wkraczających na obszary do niedawna zarezerwowane dla mężczyzn (Helwig, 1998).

Poza czynnikiem płci z dokonywanymi wyborami edukacyjno-zawodowymi wiążą się przede wszystkim, co deklarują sami badani, ich zainteresowania (uwarunkowane z jednej strony posiadanymi predyspozycjami, z drugiej zaś zdominowane poprzez trendy kultury masowej) oraz poziom uzyskiwanych rezultatów edukacyjnych. Związek zainteresowań i typów aktywności wpływających z zamiłowania badanych (np. aktywności wolnoczasowej czy hobbystycznej) z ich preferencjami jest uwidoczniony w tabeli 3.

Tabela 3

Związek zainteresowań z dokonanym wyborem edukacyjno-zawodowym a płeć badanych i typ wybieranej przez nich szkoły ponadpodstawowej

		Płeć					
		dziewczęta			chłopcy		
		typ szkoły			typ szkoły		
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe	LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe
Związek zainteresowań z dokonanym wyborem edukacyjno-zawodowym	bezpośredni, silny związek	6 10,3%	1 3,8%	1 14,3%	3 8,3%	4 11,4%	6 42,9%
	związki luźne, pośrednie	33 56,9%	21 80,8%	4 57,1%	28 77,8%	26 74,3%	6 42,9%
	brak związków	17 29,3%	4 15,4%	2 28,6%	5 13,9%	5 14,3%	2 14,3%
	brak zainteresowań	2 3,4%					

**Dziewczęta:**

$\chi^2 = 7,04$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,030$  – jest związek

średnie rangi: LO 45,88; technika i liceum zawodowe 56,61; zasadnicze zawodowe 60,63 (test Kruskala-

Willisa)

Zwraca uwagę stosunkowo liczna grupa młodych ludzi, zarówno dziewcząt, jak i chłopców, w przypadku których deklarowane zainteresowania odbiegają zdecydowanie od ich zawodowych preferencji. Przy czym dzieje się tak częściej w przypadku dziewcząt, ale zainteresowania przedstawicieli obu płci są wtedy zbliżone i sprowadzają się najczęściej do *słuchania muzyki młodzieżowej, oglądania telewizji i spotykania się z kolegami lub grania na komputerze*. Sposób funkcjonowania wielu młodych ludzi przybliżają np. następujące wypowiedzi: *interesują mnie*



*chłopcy, nie lubię filmów meksykańskich* - powie 15-letnia dziewczyna, czy inna wypowiedź chłopaka: *czas wolny spędzam siedząc, jedząc, leżąc i oglądając kreskówki; raczej nic mnie specjalnie nie interesuje...*, a jego koleżanka stwierdzi: *trochę słucham młodzieżowych grup, jeżdżę na rowerze, spotykam się z koleżankami*. W takich sytuacjach zakorzenienie zawodowych i edukacyjnych wyborów w ugruntowanych zainteresowaniach, preferowanych typach aktywności jest z pewnością znacznie utrudnione (jeśli nie zupełnie niemożliwe).

Poziom deklarowanych rezultatów edukacyjnych uzyskiwanych przez uczniów (tj. ich postrzeganie samego siebie jako ucznia bardzo dobrego, dobrego, przeciętnego czy słabego w konkretnym kontekście szkolnym) ma statystycznie istotny związek z wybieranymi przez młodzież typami szkół ponadpodstawowych (tabela 4).

Tabela 4

Samoocena rezultatów edukacyjnych uzyskiwanych w toku dotychczasowej nauki a płeć badanych i typ wybieranej przez nich szkoły ponadpodstawowej

		Płeć					
		dziewczeta			chłopcy		
		typ szkoły			typ szkoły		
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe	LO	Technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe
Samoocena rezultatów edukacyjnych uzyskiwanych w toku dotychczasowej nauki	uczeń bardzo dobry	6 9,5%	4 17,4%	2 25,0%	6 13,6%	3 11,1%	
	uczeń dobry	45 71,4%	12 52,2%	5 62,5%	28 63,6%	16 59,3%	5 62,5%
	uczeń przeciętny	10 15,9%	7 30,4%	1 12,5%	10 22,7%	8 29,6%	3 37,5%
	uczeń słaby	2 3,2%					

**Dziewczeta:**

$\chi^2 = 22,56$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

średnie rangi: LO 42,64; technika i licea zawodowe 61,50; zasadnicze zawodowe 84,56 (test Kruskala-Wallis)

**Chłopcy:**

$\chi^2 = 34,70$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

średnie rangi: LO 35,50; technika i licea zawodowe 54,89; zasadnicze zawodowe 80,57 (test Kruskala-Wallis)

Zakładając, że uczniowie mają tendencję do zawyżania swoich rezultatów edukacyjnych, a ich osiągnięcia są w sensie obiektywnym względne (bardzo dobry uczeń w jednej szkole, wcale nie musi takim pozostać w innej, a o poziomie rezultatów wielokrotnie decydują liczne czynniki pozamerytoryczne), i tak nie sposób nie zauważyć, że ukształtowana

w konkretnych realiach szkolnych samoocena, której źródłem jest potwierdzana przez otoczenie informacja o miejscu zajmowanym ze względu na to kryterium w hierarchii uczniowskiej, rzutuje na ocenę swoich możliwości edukacyjnych, co znajduje (nie zawsze jednak!) bezpośrednie odzwierciedlenie w planowanych drogach kształcenia. Przy czym pewna liczba zwłaszcza słabych i bardzo słabych uczniów nie chciała bądź nie potrafiła oszacować swoich edukacyjnych rezultatów. Kierunek myślenia młodych jest dość łatwy do przewidzenia, choć bynajmniej nie tak jednoznaczny i oczywisty, ponieważ do każdego typu szkół kierują się uczniowie ze wszystkich kategorii. Lepszy uczniowie częściej wybierają kształcenie ogólne niż zawodowe, a myśląc o tym ostatnim częściej lokują się w średnich szkołach zawodowych (tendencja wyraźniejsza u chłopców).

Środowisko edukacyjne badanych oraz poziom wykształcenia ich rodziców nie wykazują istotnych statystycznie związków z dokonywanymi przez młodzież konkretnymi wyborami kierunkowymi.

\* \* \*

**Dlaczego młodzież dokonuje określonych wyborów, jakie są rzeczywiste racje poszczególnych osób podejmujących decyzje dotyczące projektowanych dróg edukacyjnych? - to kolejne pytanie, na które poszukiwano odpowiedzi (tabela 5).**

Otóż, jak pokazuje tabela, rozkładają się one w charakterystyczny sposób. Osoby planujące naukę w liceach ogólnokształcących podkreślają w różnych słowach, że ten typ szkoły wyznacza im bezpośrednią drogę na studia wyższe, a tylko taki typ kariery zaspakaja ich ambicje edukacyjne (20% z tej grupy osób jest tego zdania). Dla co piątego kandydata do LO stanowi ono także wygodną „poczekalnię” w drodze ku samookreśleniu (*jeszcze nie wiem, co chcę w życiu robić, (...) jestem w tym wieku, że nie potrafię stwierdzić, co chcę robić dalej, gdzie zamierzam pójść po szkole podstawowej - to będzie dobre wyjście*). Dotyczy to ponad trzykrotnie częściej dziewcząt niż chłopców. Wybór typu szkoły (często traktowany jako bezalternatywny), poprzedzający wybór konkretnej placówki edukacyjnej, uwarunkowany jest najczęściej takimi właśnie powodami. W skonkretyzowaniu wyboru (zwłaszcza w przypadku ośrodków silnie nasyconych konkurencyjnymi szkołami danego typu) brane są pod uwagę wybrane cechy samej szkoły, takie jak zajmowane przez nią miejsce w rankingach, jej prestiż w środowisku uczniów i rodziców, jej edukacyjne tradycje, stwarzane przez nią warunki nauki i zaplecze socjalne.

Analiza wypowiedzi piętnastolatków wskazuje, że to często decyzja „które liceum” była trudniejsza od decyzji o tym, że „w ogóle liceum ogólnokształcące” jest brane pod uwagę w projektach młodzieży. Kandydaci

Tabela 5

Motywacja wyboru edukacyjnego a typ wybieranej szkoły ponadpodstawowej

		Typ szkoły		
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe
Motywacja wyboru edukacyjnego*	1. szkoła odpowiada aspiracjom edukacyjnym	23 20,0%	5 7,9%	
	2. odpowiada kompetencjom	15 13,0%	8 12,7%	7 31,8%
	3. wiąże się z zainteresowaniami	9 7,8%	19 30,2%	1 4,5%
	4. etap przejściowy w karierze – szkoła na „przeżycie”	25 21,7%	1 1,6%	
	5. szkoła jest elementem planu dalekosiężnego	27 23,5%	24 38,1%	7 31,8%
	6. motywy doraźne (np. bliskość szkoły)	35 30,4%	9 14,3%	7 31,8%
	7. wpływy zewnętrzne	24 20,9%	9 14,3%	3 13,6%
	8. cechy charakterystyczne szkoły	80 69,6%	19 30,2%	4 18,2%
	9. szkoła ułatwia szybkie zdobycie zawodu		2 3,2	
	10. brak umotywowania	1 0,9%	3 4,8%	6 27,3

\* Pytanie koniunktywne wymagające od badanych dokonania wyboru więcej niż jednej z podanych odpowiedzi (por. Loboeki, 1984, s. 278)

kategoria 1:  $\chi^2 = 8,94$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,011$  – jest związek

kategoria 3:  $\chi^2 = 18,35$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

kategoria 4:  $\chi^2 = 18,31$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

kategoria 6:  $\chi^2 = 6,11$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,047$  – jest związek

kategoria 8:  $\chi^2 = 36,29$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

kategoria 10:  $\chi^2 = 27,11$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

do średnich szkół zawodowych podkreślali zwłaszcza, że wybrana szkoła odpowiada ich zainteresowaniom i stanowi najprostszą drogę realizacji obranych celów zawodowych. Zdarzyła się jednak i taka wypowiedź jednej z będących w rozterce, przeciętnej uczennicy wybierającej liceum ekonomiczne: *zdecydowałam się na tę szkołę z powodu braku zainteresowań i niezdecydowanego zawodu, nie wiem, co chcę robić w przyszłości bo jest za mało czasu, żeby się zastanowić* (wypowiedź z kwietnia/maja ostatniej klasy szkoły podstawowej). Ci zaś, którzy planowali podjęcie nauki w zasadniczych szkołach zawodowych podkreślali w co trzecim przypadku, że wybrana szkoła odpowiada ich możliwościom edukacyj-

nym (dodajmy - bardzo zaniżonym), przy czym ich wybór także miał charakter bezalternatywny (*nie miałem innego wyboru*). Tej selekcji negatywnej na progu towarzyszy często (w około 30% przypadków) przeświadczenie, że szkoła tego typu prowadzi do realizacji ich założeń zawodowych. Równie często (niemal co trzeci badany z tej grupy) pod uwagę brane były doraźne racje działania, zwłaszcza bliskość szkoły czy towarzystwo kolegów z klasy, którzy podjęli lub zamierzali podjąć takie same decyzje edukacyjne. Naciski zewnętrzne były zresztą szczególnie częstą przyczyną określonych wyborów kształceniowych także w przypadku przyszłych uczniów liceów ogólnokształcących. Dwukrotnie częściej ulegały im dziewczęta, które w toku treningu socjalizacyjnego wielokrotnie nagradzono za przejawy uległości i zewnątrzsterowności, nie ma więc powodu, żeby akurat w kwestiach decyzji edukacyjno-zawodowych preferowały inne wzorce zachowań niż te uwiarygodnione w toku dotychczasowych interakcji. Ponad 27% osób wybierających zasadnicze szkoły zawodowe nie było w stanie zwerbalizować powodów swojej decyzji, co pozwala przypuszczać, że była ona podjęta w poczuciu braku alternatywy lub była wynikiem przypadku.

Generalny rysujący się tu trend pokazuje potwierdzaną w wielu aktualnych badaniach socjologicznych tezę o **wzroście aspiracji edukacyjnych młodzieży. Coraz częściej zdaje sobie ona sprawę, i demonstrowuje to przeświadczenie dokonując już na etapie wczesnej adolescencji adekwatnych wyborów edukacyjnych, że wykształcenie wyższe jest szansą na współczesnym rynku pracy, jest też szansą na osobistą satysfakcję i finansowe powodzenie** (może nieco zbyt idealistyczne podejście!). **Młodzież uczyniła z wykształcenia wyższego wartość samą w sobie, ale i wartość instrumentalną, przy czym nie wiąże go już tak ściśle jak kiedyś z określoną, wąsko zdefiniowaną rolą zawodową.**

Motywacja składanych deklaracji dotyczących określonych kierunków zawodowych lub konkretnych profesji była także zróżnicowana (tabela 6).

Stosunkowo najwięcej młodych ludzi odwoływało się tu do swoich zainteresowań, równie wielu kandydatów do zasadniczych szkół zawodowych przywoływało tu swoje kompetencje jako główne racje uzasadniające ich projekty (posiadane umiejętności, uzdolnienia, pewne doświadczenia w materii zbliżonej do przyszłej pracy zawodowej). Co dziesiąta osoba wybierająca średnią szkołę zawodową dowodziła „rynkowości” swoich preferencji (*z takim zawodem łatwiej dostanę pracę (...), dzisiaj potrzeba ekonomistów*). Gratyfikacje materialne uzyskiwane w wyniku wykonywania określonego zawodu nie były wprawdzie motywem wiodącym, ale jako istotne traktowane były przez mniej więcej co dzie-

Tabela 6

Motywacja wyboru zawodowego a typ wybieranej szkoły ponadpodstawowej

		Typ szkoły		
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe
Motywacja wyboru zawodowego*	1. zawód odpowiada zainteresowaniom	24 20,9%	25 39,7%	8 36,4%
	2. związany z kompetencjami i zdolnościami	14 12,2%	10 15,9%	8 36,4
	3. łatwość znalezienia zatrudnienia na rynku pracy	2 1,7%	7 11,1%	1 4,5%
	4. wysokie uposażenie	12 10,4%	9 14,3%	2 9,1%
	5. wysoka pozycja, prestiż społeczny	3 2,6%		
	6. niesienie pomocy, wsparcia, służba innym	11 9,6%	3 4,8%	2 9,1%
	7. sugestie, rady otoczenia lub profesjonalnych doradców	3 2,6%	3 4,8%	
	8. kontynuacja tradycji rodzinnych	5 4,3%	6 9,5%	2 9,1%
	9. kontynuacja preferencji z dzieciństwa	4 3,5%		1 4,5%
	10. względna łatwość zdobycia wybranego zawodu	1 0,9%	2 3,2%	
	11. immanentne cechy samego zawodu	8 7,0%	2 3,2%	4 18,2%
	12. inne	4 3,5%		2 9,1%
	13. brak wyboru zawodowego	63 54,8%	11 17,5%	
	14. brak umotywowania wyboru	3 2,6%	5 7,9%	4 18,2%

\* Pytanie koniunktywne

kategoria 1:  $\chi^2 = 7,82$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,020$  – jest związekkategoria 2:  $\chi^2 = 8,04$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,018$  – jest związekkategoria 3:  $\chi^2 = 7,54$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,023$  – jest związekkategoria 13:  $\chi^2 = 38,84$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$  – jest związekkategoria 14:  $\chi^2 = 8,55$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,014$  – jest związek

świętego badanego (*chęć być celnikiem albo informatykiem, bo zarabia się dużo kasy. Jeśli chodzi o informatykę, to interesuje mnie ona bardzo, a jeśli chodzi o celnika, mam talent do języków obcych* - powiedział o so-

bie piętnastoletni Daniel wybierający się do liceum ogólnokształcącego). Około 9% osób z grup obierających kształcenie zawodowe, odpowiednio - na poziomie średnim i zasadniczym, powoływało się na uwarunkowane tradycją rodzinną korzenie swoich preferencji zawodowych. W obu tych grupach zdarzały się też osoby nie potrafiące umotywić swoich wyborów, przypisujące je przypadkowi lub strategii „na chybił trafił” preferowanej w projektowaniu przyszłości.

Płeć stała się czynnikiem różnicującym tylko w przypadku motywacji socjocentrycznej (praca dla innych, służenie innym, niesienie pomocy), która była czterokrotnie częściej udziałem dziewcząt, co po raz kolejny dowodzi zwłaszcza różnic socjalizacyjnych związanych z transmisją przekazu kulturowego zróżnicowanego ze względu na płeć dziecka.

**Sprofilowanie zawodowe młodych ludzi na etapie wczesnej adolescencji jest więc głównie wynikiem ich samookreśleń tożsamościowych. Młodzież za podstawę swoich wyborów - tych związanych z realnie odległą perspektywą czasową, bierze pod uwagę przede wszystkim zainteresowania (co mi się podoba, co ciekawi, co lubię robić) oraz rzadziej - i to głównie w przypadku osób, których perspektywa wejścia na rynek pracy jest stosunkowo bliska (przyszli uczniowie zasadniczych szkół zawodowych) - także swoje kompetencje (co umiem i potrafię robić). Na tym etapie konstruowane plany zawodowe rzadko są rozpatrywane w kontekście uwarunkowań społeczno-gospodarczych (perspektywy zatrudnienia, specyfika ogólnokrajowego i lokalnego rynku pracy, możliwości zdobywania dodatkowych kwalifikacji, łatwość przekwalifikowania się). Młodzież jeszcze w klimacie niedawnego dzieciństwa życzeniowo traktuje otaczającą rzeczywistość, a przedmiotem ich ulokowanej w wąskich ramach temporalnych aktywności staje się przede wszystkim uplasowanie się w określonej szkole średniej (czasem jakiejś", ale coraz częściej w szkole ułatwiającej start zwłaszcza do dalszych etapów kształcenia). Zawodowe wybory dokonywane są przez wielu (czasem także tych, obierających kształcenie zawodowe) niejako czasowo, może trochę „na próbę”, choć często przy zastanawiająco pewnych deklaracjach werbalnych.**

## 2.2. Podmiotowy kontekst dokonywanych wyborów

Pierwotne w stosunku do skonkretyzowanych planów edukacyjno-zawodowych są najczęściej aspiracje i oczekiwania edukacyjne (tabela 7), a te w przypadku badanych osób są wysokie.

Tabela 7

## Aspiracje i oczekiwania edukacyjne młodzieży a płeć respondentów

		Płeć		Ogółem
		dziewczęta	chłopcy	
I. Aspiracje edukacyjne	1. studia podyplomowe (+ stopnie naukowe)	38 37,6%	22 22,7%	60 30,3%
	2. wykształcenie wyższe magisterskie	37 36,6%	38 39,2%	75 37,9%
	3. wyższe zawodowe	6 5,9%	16 16,5%	22 11,1%
	4. średnie	19 18,8%	17 17,5%	36 18,2%
	5. zasadnicze zawodowe	1 1,0%	4 4,1%	5 2,5%
II. Oczekiwania edukacyjne	1. studia podyplomowe (+ stopnie naukowe)	22 22,7%	16 17,0%	38 19,9%
	2. wykształcenie wyższe magisterskie	36 37,1%	34 36,2%	70 36,6%
	3. wyższe zawodowe	11 11,3%	18 19,1%	29 15,2%
	4. średnie	26 26,8%	17 18,1%	43 22,5%
	5. zasadnicze zawodowe	2 2,1%	9 9,6%	11 5,8%

Dotyczy: aspiracje edukacyjne - Test Manna-Whitneya

$z = -2,22$ ;  $p = 0,026$  -jest związek

średnie rangi: dziewczęta 91,03; chłopcy 108,31

Dystans pomiędzy aspiracjami a oczekiwaniami ma się w tym wypadku tak, jak najbardziej" pożądane stany rzeczy do tych, którymi najprawdopodobniej będą się musieli badani (we własnej ocenie) zadowolić. Oczekiwania są więc zracjonalizowaną postacią aspiracji edukacyjnych, uwzględniającą rzeczywiste poczucie sprawstwa młodego człowieka. Ponad 37% badanych aspiruje do uzyskania wykształcenia wyższego magisterskiego, a niewiele mniej (ponad 36%) zakłada, że je rzeczywiście osiągnie. Niemal co trzeci badany chciałby nawet kształcić się na studiach podyplomowych lub doktoranckich, a niemal 20% z nich wydaje się, że zamiar ten jest w ich przypadku możliwy do realizacji. Niewiele osób poprzestaje w swych aspiracjach na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej (2,5% badanych), ale jako realnie osiągalny dla siebie określa ten poziom wykształcenia już 5,8% respondentów. Generalnie aspiracje edukacyjne dziewcząt są wyższe - znacząco częściej marzy im się uzyskanie bardzo wysokiego wykształcenia (dalsze kształcenie po studiach wyższych magisterskich), chłopcy zaś częściej zadowolają się wyższym

zawodowym. Stąd też rozdźwięk pomiędzy aspiracjami a oczekiwaniami edukacyjnymi jest u chłopców mniejszy niż u dziewcząt. Realniejsza ocena własnych możliwości czy mniejsze ambicje edukacyjne?

Zarówno aspiracje edukacyjne, jak i ocena szans uzyskania pożądanego docelowego wykształcenia na etapie wczesnej adolescencji są skorelowane z wykształceniem rodziców badanych (tabela 7A). Mniej więcej co drugie dziecko rodziców z zawodowym bądź niższym wykształceniem aspiruje do wykształcenia średniego lub powielenia w tym względzie sytuacji edukacyjnej swoich rodziców, tj. do ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej. Oczekuje tego niemal 60% (!) badanych z tej grupy osób, podczas gdy dotyczy to nieco ponad 25% dzieci, których rodzice mają średnie wykształcenie i trochę ponad 11% wywodzących się z rodzin o najwyższym poziomie wykształcenia. Oczekiwania edukacyjne młodzieży są także związane z kategorią socjologiczną miejsca ich zamieszkania (tabela 8A). Są one mianowicie niższe wśród młodzieży wiejskiej, wyższe - w różnych środowiskach miejskich. Typ obieranej drogi edukacyjnej ma również niezwykle silny związek z aspiracjami i oczekiwaniami edukacyjnymi respondentów (tabela 9A). Są one zdecydowanie najniższe wśród młodzieży udającej się do zasadniczych szkół zawodowych, spośród której ponad 86% aspiruje do uzyskania wykształcenia co najwyżej średniego, a aż 90% uważa, że takie właśnie zdobędzie. Tylko jedna osoba (na około 20 w tej grupie osób) myśli o wykształceniu wyższym. Przyszli uczniowie liceów ogólnokształcących zamierzają w drabnie edukacyjnej osiągnąć stosunkowo najwyższe szczeble. Wybór szkoły średniej ogólnokształcącej był dla wielu z nich zresztą (o czym wspominałam) właśnie drogą realizacji wysokich ambicji edukacyjnych, ukierunkowujących dalszy bieg biografii wprost ku studiom wyższym (por. Zandecki, 1999).

Wspomniane zróżnicowania dowodzą ujawniających się już na etapie wczesnej adolescencji silnych mechanizmów selekcyjnych w obrębie edukacji, których nie przewyciężyły dokonane transformacje społeczno-polityczne ostatniej dekady (por. wcześniejsze badania Białecki, 1982, Frąckowiak, 1986, Szymański, 1988, Kwieciński, 1990, 2002a, 2002b, 2002c). Subsystem szkolnictwa zawodowego skupia młodzież najsłabiej radzącą sobie w zmienionych warunkach społecznych (najsłabszych uczniów, o najniższych oczekiwaniach i aspiracjach edukacyjnych), wywodzącą się częściej z rodzin wiejskich, w których rodzice legitymują się stosunkowo niskim poziomem wykształcenia i których najczęściej nie stać na stwarzanie dzieciom szans edukacyjnych w ramach np. korepetycji i różnych form dokształcania uzupełniającego niedoskonałości powszechnej szkoły podstawowej. Ten sektor szkolnictwa, w mniej jaskrawej niż dotychczas formie, spełnia nadal globalne zadanie reprodukcji



struktury społecznej i zawodowej, z dużym prawdopodobieństwem kształcąc przyszłe grupy bezrobotnych, niezdolnych do konkurencyjnego wyścigu na współczesnym wymagającym rynku pracy.

Wybór określonej drogi edukacyjnej i zawodowej determinuje w dużej mierze jakość i styl przyszłego życia. Wybór ten, nawet jeśli młodzież nie do końca zdaje sobie z tego sprawę, ma też najczęściej związek z orientacją aksjologiczną konkretnej osoby. Odpowiedzi na pytania, co szczególnie cenię, na czym mi w życiu zależy, są współpowiązane z odpowiedziami na pytanie, co chcę osiągnąć (cele) i jak chcę tego dokonać (drogi osiągania celów). Wszystkie te pytania pozostają sprzężone z głównym dylematem tożsamościowym etapu dorastania: „kim jestem i kim będę w przyszłości?” Dlatego też przyjrzenie się wartościom szczególnie przez młodzież cenionym w kontekście ich biografii zawodowych może nam dopełnić wyłaniający się w toku badań obraz kilkunastolatka stojącego przed bodaj pierwszym świadomym wyborem ważącym na kształcie dalszej biografii, tej zinstytucjonalizowanej, biegnącej kolejno w instytucjach edukacji, potem zaś rynku pracy.

Dominujący element układu celów i życiowych wartości na etapie wczesnej adolescencji stanowi prorodzinność (tabela 8).

Dla 87% młodych ludzi najważniejsze, niezależnie od ich zawodowej drogi, jest posiadanie szczęśliwej rodziny. To ona stanowi zasadniczy cel życiowy, kariera zawodowa (przed którą młodzież nie wzbrania się aż tak bardzo) jest tylko dopełnieniem tej najistotniejszej sfery życia. Sugeruje to w pewnym stopniu kontynuację preferencji życiowych młodych lat osiemdziesiątych i pierwszej połowy lat dziewięćdziesiątych, w których dominowała orientacja rodzinno-zawodowa z modelem życia opartym na prywatności i kameralności (Cudowska, 1997). To, co nadal skupia uwagę aksjologiczną młodzieży, funkcjonuje może już nie tyle obok, co przy spokojnej aprobacie (pozbawionej jednak entuzjazmu) wartości szczególnie propagowanych. Wśród tych, przez większość preferowanych, nastawienia prywatno-osobowe młodzieży przeważają (choć nieznacznie) nad społecznymi, co potwierdza m.in. utrzymująca się wysoka ranga wartości prorodzinnych (por. Mariański, 1995).

Biorąc pod uwagę częstość dokonywanych wyborów, drugie miejsce w rankingu szczególnie cenionych wartości przypada satysfakcjonującym kontaktom międzyludzkim, które na tym etapie wydają się być szczególnie istotne dla uzyskania satysfakcji z przyszłej pracy zawodowej (orientacja na zgodę i harmonię interpersonalną).

Tabela 8

Wartości cenione przez młodzież w toku kariery zawodowej a płeć badanych

		Płeć		Ogółem
		dziewczęta	chłopcy	
Wartości cenione w karierze zawodowej*	1. satysfakcjonujące kontakty międzyludzkie	87 85,3%	70 71,4%	157 78,5%
	2. posiadanie szczęśliwej rodziny	92 90,2%	82 83,7%	174 87,0%
	3. prestiż i wysoka pozycja społeczna	23 22,5%	20 20,4%	43 21,5%
	4. sława i popularność	4 3,9%	13 13,3%	17 8,5%
	5. wysokie uposażenie	33 32,4%	49 50,0%	82 41,0%
	6. władza, możliwość decydowania i kierowania ludźmi	5 4,9%	7 7,1%	12 6,0%
	7. pomoc i wsparcie innych	64 62,7%	34 34,7%	98 49,0%
	8. możliwości szybkiego, spektakularnego awansowania	7 6,9%	15 15,3%	22 11,0%
	9. wyjazdy i podróże po świecie	47 46,1%	33 33,7%	80 40,0%
	10. stale nowe doświadczenia i wyzwania	26 25,5%	15 15,3%	41 20,5%
	11. spokój i bezpieczeństwo	71 69,6%	48 49,0%	119 59,5%
	12. samodzielność myślenia i działania	47 46,1%	36 36,7%	83 41,5%
	13. wykorzystywanie dużych kompetencji	65 63,7%	47 48,0%	112 56,0%
	14. stały rozwój i samodoskonalenie	55 53,9%	39 39,8%	94 47,0%
	15. wygoda i nieangażowanie się w pracę		4 4,1%	4 2,0%
	16. inne	7 6,9%	6 6,1%	13 6,5%

\* Pytanie koniunktywne

Test Fishera

kategoria 1:  $p = 0,025$  - jest związekkategoria 4:  $p = 0,022$  - jest związekkategoria 5:  $p = 0,014$  - jest związekkategoria 7:  $p = 0,000$  - jest związekkategoria 11:  $p = 0,004$  - jest związekkategoria 13:  $p = 0,032$  - jest związekkategoria 14:  $p = 0,049$  - jest związek

Dla niemal 60% młodych spokój i bezpieczeństwo - życie wolne od wielkich napięć i zagrożeń stanowią fundament biografii rodzinnej i zawodowej. Nie przeszkadza to 56% badanych dostrzegać znaczenia wykorzystania swoich uzdolnień i kompetencji oraz stałego rozwoju osobistego (47% badanych) dla osiągania życiowej satysfakcji, co zmienia nieco obraz minimalistycznych nastawień charakterystycznych dla wcześniejszych etapów najnowszej historii Polski. Dla 41% pozycja materialna, którą osiągną między innymi dzięki pracy zawodowej, jest ważna.

Wzrastająca ranga pieniądza i dóbr materialnych jest charakterystyczna dla młodzieży krajów o gospodarce wolnorynkowej. Pieniądz zaczyna pełnić, poza napędzaniem koniunktury gospodarczej, funkcję desygnatu wysokiej, cenionej pozycji społecznej. Wysokie zarobki są szczególnie istotne dla chłopców kształcących się w środowisku wielkiego miasta, ale także dla dziewcząt pochodzących z małych miast. Uzyskiwanie prestiżu i zajmowanie wysokich miejsc w hierarchii społecznej przedstawia wartość dla co piątego respondenta, ale sława czy posiadanie władzy, dającej możliwość dysponowania innymi są pociągające już tylko dla mniej niż 10% młodych ludzi. Wspomniany prestiż i pozycja społeczna są ważniejsze dla dziewcząt, których rodzice mają średnie i niższe wykształcenie oraz dla chłopców ze środowiska edukacyjnego małego miasta i wsi, podobnie zresztą sława, która jako bardziej pożądana jawi się także grupie dzieci rodziców z maksymalnie średnim wykształceniem. Szczególnie cenione są więc te wartości, które przez poszczególne grupy respondentów są potencjalnie najtrudniejsze do uzyskania, a wiele z tych preferencji pełni rolę swoistej kompensacji ograniczeń stratyfikacyjnych.

Możliwość szybkiego uzyskania awansu interesuje co dziesiątą osobę, ale już co piąta nie chce się w pracy nudzić i zależy jej na tym, żeby praca dostarczała jej stale nowych emocjonujących wrażeń i pasjonujących stymulacji, wśród których szczególnie pożądane są podróże zagraniczne stwarzające możliwość poznania świata.

Niemal połowa respondentów wysoko ceni wartości socjo- i allocentryczne, ceni postawy skierowane „ku innym”, nie przekłada ich już jednak w żaden sposób na rzeczywiste racje i motywy dokonywanych przez siebie wyborów w sferze życia zawodowego.

Rozkład preferowanych wartości jest związany (przynajmniej w kilku punktach) z kryterium płci badanych (uwzględniam tylko te wartości, dla których różnicowania ze względu na płeć badanych są statystycznie istotne). Rysuje się tu charakterystyczny obraz preferencji kobiecych i męskich. Wśród tych pierwszych wyższą rangę zyskują satysfakcjonujące kontakty międzyludzkie, działanie dla dobra innych, spokój i bezpieczeństwo oraz tendencje perfekcjonistyczne, związane z wykorzysty-

waniem swoich umiejętności, robieniem tego, co się najlepiej potrafi, oraz samorozwojowe. Chłopcóm bliższe z kolei jest uzyskiwanie wysokich wymiernych gratyfikacji materialnych oraz zdobycie sławy.

Kształtowanie preferencji zawodowych nie jest więc pozbawione szerokiego kontekstu socjalizacyjnego przesiąkniętego tradycyjnym podziałem ról. Ponowoczesny dyskurs kobiecości i męskości nie zdołał zakwestionować zakorzenionego w tradycji kultury i wychowania obrazu kobiety rezygnującej z własnych potrzeb na rzecz innych - tych, w których odnajdują i realizują siebie, kobiety przyzwyczajonej w toku edukacji do poszukiwania w sobie źródeł swoich niepowodzeń i lęków, wymagającej od siebie wiele, by zasłużyć na sympatię otoczenia (Borysenko, 1999). Chłopcy do etapu dojrzewania zajęci byli przede wszystkim zdobywaniem niezależności, uczeniem się autonomii i przesycani przeświadczeniem o wymierności i racjonalności ludzkich poczynań (w przeciwieństwie do wieloznaczności i emocjonalności charakterystycznej dla kobiet). Stąd pieniąż i sława stały się dla nich synonimem owej niezależności, a relacje międzyludzkie potraktowane zostały bardziej instrumentalnie. Zadziwiająca jest, mimo wszechobecnych tendencji emancypacyjnych, trwałość dychotomicznego podziału mentalnego zakorzenionego nadal w świadomości młodych, choć przecież już nie tak mechanicznie transponowanego z przeszłości, świadczyć o tym może fakt, że wartość kontaktów międzyludzkich częściej wprawdzie podkreślają dziewczęta, ale zajmuje ona w dokonywanych przez nie hierarchizacjach mniej więcej trzecią pozycję. Chłopcy rzeczywiście rzadziej przywołują tę wartość, ale ma ona wtedy dla nich wyższą rangę (znajduje się najczęściej na drugim miejscu wśród pięciu najbardziej cenionych wartości)<sup>12</sup>.

Dzieci rodziców z wyższym i średnim wykształceniem częściej wskazują na zyskiwanie prestiżu, pozycji społecznej i materialnej, wyjazdy i podróżowanie po świecie oraz wykorzystywanie swoich możliwości i kompetencji jako szczególnie cenione wartości życiowe.

U dzieci rodziców z niskim wykształceniem w cenie jest przede wszystkim spokój i bezpieczeństwo życiowe. Tendencje ekspansywistyczne (więcej, lepiej, ciekawiej) w myśleniu o swojej karierze zawodowej w mniejszym stopniu dotyczą dzieci rodziców z niskim wykształceniem, którzy zdołali przekazać młodym sporą część swego lęku egzystencjalnego wynikającego między innymi z ich zachwianej pozycji na rynku pracy.

Dążenia do uzyskania wysokiej pozycji społecznej i wysokiego wynagrodzenia skumulowane są przede wszystkim po stronie młodzieży wielkomiejskiej, w najmniejszym zaś stopniu dotyczą młodych mieszkańców wsi.

Praca zawodowa, w której wykorzystuje się swoje umiejętności i uzdolnienia, która stanowi rodzaj wyzwania rozwojowego - stale uczymy

<sup>12</sup> Dane uzyskane za pomocą *testu t* dla grup niezależnych.

się w toku jej wykonywania czegoś nowego, mieści się w horyzontach aksjologicznych (różnice istotne statystycznie) przede wszystkim kandydatów do liceów ogólnokształcących, w ostatniej zaś kolejności - przyszłych uczniów zasadniczych szkół zawodowych, którzy przypisują jej znacząco niższą rangę niż ich pozostali koledzy. Tak obecnie eksponowane właściwości jak twórczość, kreatywność w pracy zawodowej znajdują się w polu widzenia tylko mniej więcej co piątego młodego człowieka wybierającego zasadniczą szkołę zawodową.

Co interesujące, część młodych ludzi obiera drogi zawodowej kariery, które w ich przeświadczeniu nie ułatwią im osiągnięcia szczególnie cenionych wartości związanych z pracą. Część ich deklaracji aksjologicznych pozostaje względnie niezależna od projektów dotyczących zwłaszcza najbliższej przyszłości. To, że adolescent ceni określone wartości związane z pracą człowieka, nie oznacza, że sam wkraczając w obszary związane z rzeczywistością zawodową obierze takie kierunki kształcenia i zawody, które gwarantują mu uzyskanie w przyszłości owych wartości. Niektórzy wręcz podkreślają, że najprawdopodobniej na obranej drodze zawodowej mają niewielkie szanse na zrealizowanie przynajmniej niektórych z wybranych celów. Decydują się jednak na wybór określonych dróg życiowych ze względu na syndrom wartości i celów życiowych związanych z pracą zawodową (nie zaś ze względu na pojedyncze, wybrane z nich). Nigdy nie jest tak, że udaje się zrealizować wszystkie cele i funkcjonować zgodnie ze wszystkimi cenionymi w życiu wartościami. Młodzi zdają się rozumieć (może czynią to bardziej intuicyjnie niż refleksyjnie), że sztuka wyboru to sztuka kompromisu, a zaspokojenie wszystkich oczekiwań w stopniu najbardziej pożądanym nie jest możliwe (istnieje np. możliwość kompensacji w innych sferach życia). Dotyczy to rzecz jasna, także wyborów edukacyjnych i zawodowych. Niepokoić może jednak fakt, że zdarzają się osoby, których wybory całkowicie nie przystają do ich ogólniejszych deklaracji aksjologicznych i zdają sobie one sprawę, że w obranym zawodzie nie są w stanie osiągnąć niemal wszystkich subiektywnie istotnych wartości. Czy skazują się w ten sposób na porażkę w drodze zawodowej, czy dysonanse te mają swoje źródło w przedłużającym się młodzieńczym buncie okresu dorastania?

Style dokonywania zawodowych wyborów i planowania przyszłości (analizowane w późniejszych partiach tekstu - skupienia) nie wykazują związków z preferowanymi przez młodzież wartościami i celami życiowymi. Sposób myślenia o przyszłości, styl kreowania własnej biografii wykazuje zresztą względną niezależność w stosunku do większości zmiennych jakościowych (tego, co młodzież wybiera, jakie ma aspiracje, jakie cele i wartości życiowe ceni), jak i często także w stosunku do zmiennych różnicujących związanych ze stratyfikacją społeczną (np. poziom wykształcenia rodziców czy miejsce zamieszkania). Sugeruje to, że

pewne orientacje temporalne i sposób myślenia o przyszłości („nastawienie” na planowanie, na przyszłość lub koncentracja na bieżących doświadczeniach) są składnikiem tożsamości młodego człowieka uzależnionym przede wszystkim od jednego zasadniczego wymiaru - mianowicie biegu życia. To prawdopodobnie przebieg biografii jednostkowej (nie pozbawionej przecież makrokontekstu) naznacza człowieka - „nosiela” owej historii życia, skłaniając go ku zróżnicowanym wymiarom i perspektywom czasowym.

### **2.3. Style projektowania edukacyjno-zawodowego**

Dla dokonania zglobalizowanej oceny orientacji edukacyjno-zawodowych adolescentów, sprowadzonych na płaszczyznę projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej na progu szkoła podstawowa/szkoła ponadpodstawowa zastosowano kombinację kilku wymiarów, które były wynikiem oszacowania całokształtu wypowiedzi badanych i umieszczenia każdego z nich w odpowiednim punkcie kilkustopniowych skal obrazujących natężenie danych zjawisk. Umożliwiło to wyodrębnienie kilku stylów projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej, charakteryzowanych przez zespół czterech wybranych cech.

Wzięto mianowicie pod uwagę:

1. Orientacje temporalne pokazujące perspektywę, do jakiej odnosi się myślenie o przyszłości i projektowanie zawodowo-edukacyjne młodych ludzi:

- orientacje na „tu i teraz” odzwierciedlające się w konstruowaniu planów krótkodystansowych (czy wręcz aktualistycznych), tj. takich, które dotyczą najbliższego okresu po przekroczeniu progu edukacyjnego (czy tylko bieżącego etapu biografii),

- orientacje na perspektywę kilkuletnią ujawniające się w formułowaniu przynajmniej wybiórczych planów perspektywicznych, obejmujących niektóre aspekty biografii po kolejnym przejściu statusowym pomiędzy edukacją na poziomie wyższym i pracą zawodową,

- orientacje na odległą perspektywę czasową związane z konstruowaniem perspektywicznych planów kompleksowych obejmujących swym zasięgiem całą drogę edukacyjną i wiele elementów składowych przyszłej kariery zawodowej;

2. Poziom manifestowanych racji działania i sądów ewaluatywnych dotyczących indywidualnych preferencji zawodowo-edukacyjnych („dojrzałość motywacyjna”). Uwzględniono dymensje bliskie —> odległe, konkretne —> bardziej ogólne, pojedyncze —> zintegrowane systemy racji działania oraz narzucone z zewnątrz normatywne standardy oceniania

—> wytworzone przez badanych standardy konceptualne (ipsocentryczne, allocentryczne, aksjologiczne - por. Smoleńska, Wieczorkowska, 1993). Następnie dokonano kompleksowej oceny całokształtu przywoływanych przez badanych racji dokonywania określonych wyborów i umieszczono je na czterostopniowej skali - od rzeczywistego braku umotywowania wyboru po przedstawienie dojrzałej, kompleksowej motywacji odwołującej się do wartości i celów życiowych badanego, popartej autorefleksją i znajomością rzeczywistości społecznej;

3. Ukierunkowanie pola poszukiwań zawodowo-edukacyjnych pokazujące zbieżność (spójność) *versus* rozbieżność (niespójność) palety możliwości branych pod uwagę w dotychczasowej drodze szkolnej. Jako zbieżne traktowano te alternatywy zawodowo-edukacyjne, które można zaliczyć do wspólnego szerokiego kierunku, dziedziny czy rozległej sfery życia społeczno-gospodarczego (np. szkoły, zawody prowadzące do poruszania się w sferze ekonomii, stosunków międzyludzkich, humanistyczne itd.), lub te, które da się uporządkować wedle innej logicznej zasady wskazanej przez badanego. Poruszanie się w obrębie bardziej spójnego zbioru możliwości może mieć związek z większym sprecyzowaniem preferencji zawodowych;

4. Wielkość pola wyborów zawodowo-edukacyjnych odzwierciedlająca intensywność pojawienia się projektów („pomysłów do realizacji”) w tej sferze życia (od całkowitego ich braku po liczne, wielokrotne wybory). Wielość projektów dowodząca z jednej strony zaangażowania w proces wyboru przyszłych ról zawodowych i stałego poszukiwania „czegoś” dla siebie w zmieniającej się rzeczywistości, z drugiej - zwłaszcza przy ich znacznym zróżnicowaniu, może wiązać się z pewną bezradnością w podejmowaniu decyzji.

Zastosowano metodę analizy skupień, która polega na klasyfikowaniu obiektów pod względem kilku (w tym wypadku czterech kryteriów) jednocześnie. Dzięki zastosowaniu metody wielowymiarowej klasyfikacji z nieodróżnicowanej grupy osób badanych można wyłonić pewną liczbę skupień obejmujących osoby najbardziej do siebie podobne, a zarazem różniące się od tworzących pozostałe skupienia. Metoda ta pozwala klasyfikować badanych do grup homogenicznych pod względem kilku cech jednocześnie, daje więc inne spojrzenie na badaną młodzież, którą jesteśmy w stanie grupować przy jednoczesnym uwzględnieniu perspektywy czasowej, do której odnoszą się ich plany, dojrzałości motywacji skłaniającej do dokonywania określonych wyborów, ukierunkowania i wielkości pola wyborów zawodowo-edukacyjnych.

Skoncentrujmy się zatem najpierw na badanej grupie wiekowej 14-15-latków. Zanim omówione zostaną wyniki analizy skupień, na podkreślenie zasługuje fakt, iż najbardziej typowa jest dla ośmioklasistów sytuacja:

- myślenia o przyszłości zawodowej w krótkiej perspektywie czasowej (54,0% badanych konstruuje taki właśnie plan), przy czym chłopcy myślą bardziej perspektywicznie od dziewcząt (różnica istotna statystycznie),

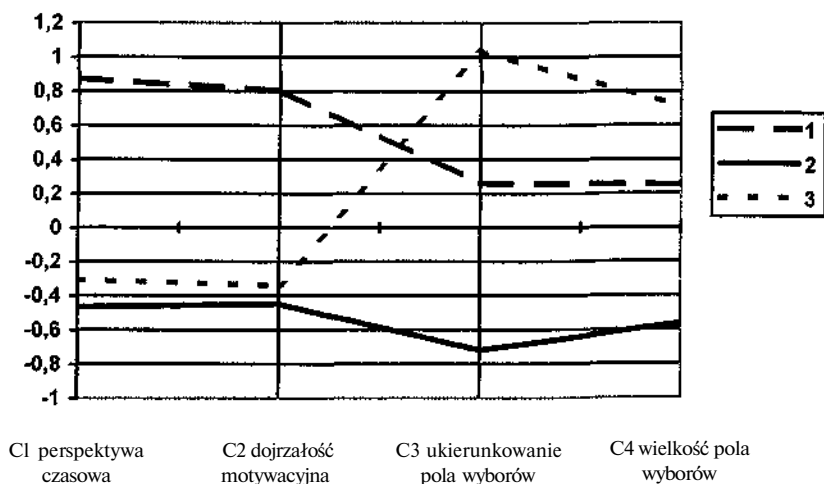
- przywoływania pojedynczych, doraźnych racji dokonywania wyborów i oceniania rzeczywistości na podstawie normatywnych (narzuconych z zewnątrz) standardów ewaluacji (46,5% badanych znalazło się w tej grupie; najbardziej typowe są dla nich wypowiedzi: *wybrałem, bo koleżdy tam idą, (...) właściwie to mama chciała, żebym się tam uczył, (...) to był przypadek, (...) to jest wygodne*),

- dokonywania poszukiwań w obrębie jednej możliwości zawodowo-edukacyjnej (42,7% badanych) lub bardzo zróżnicowanego ich zbioru (24,1% badanych),

- generalnie, mając niewiele traktowanych racjonalnie pomysłów na funkcjonowanie w sferze zawodowej (65,3% osób formułuje 1-2 projekty).

Obraz, jaki uzyskano w wyniku analizy skupień dla badanej grupy ośmioklasistów, przedstawia wykres 1.

Wykres 1. Średnie profile dla trzech grup osób uzyskane w wyniku analizy skupień (rysunek w danych wystandaryzowanych) - badana grupa 14-15-latków



Ostateczne centra skupień

Zmienne uwzględnione w profilu	Skupienie		
	1	2	3
- perspektywa czasowa	0,8709	-0,4660	-0,3081
- dojrzałość motywacyjna	0,8062	-0,4491	-0,3413
- ukierunkowanie pola wyborów	0,2611	-0,7189	1,0356
- wielkość pola wyborów	0,2527	-0,5636	0,7078



Liczba obserwacji w każdym ze skupień

		Liczebność	%
Skupienie	1	71	35,5
	2	84	42,0
	3	44	22,0
Ważnych		199	99,5
Braki danych		1	0,5

Dokonany pomiar i analiza danych wyłoniły trzy homogeniczne grupy osób.

**W grupie pierwszej** (skupienie 1) znalazło się  $\pm 35\%$  osób konstruujących perspektywiczne plany zawodowo-edukacyjne na podstawie bardziej dojrzałej niż średnia obliczona dla wszystkich badanych motywacji, niewiele większej od przeciętnej liczby projektów i ich nieco większej od przeciętnej zbieżności. Jest to więc grupa osób dość świadomie projektujących odleglejsze etapy biografii, poruszająca się w ramach dość mocno określonego, w miarę jednorodnego, średnio rozbudowanego zbioru propozycji zawodowo-edukacyjnych. Ta grupa „dojrzałych” osób o dość precyzyjnie określonych orientacjach edukacyjnych i zawodowych, stanowi mniej więcej 1/3 badanych.

**Druga grupa** 14-15-latków składa się głównie z osób, które, nieco upraszczając z różnych powodów, nie czują się na siłach bądź świadomie nie zamierzają planować zwłaszcza odleglejszej przyszłości (wszystkie parametry poniżej średniej ustalonej dla badanej grupy). Orientują się oni głównie na terażniejszości, na „tu i teraz”, nie mają sprecyzowanych wizji przyszłości, w zasadzie nie formułują projektów zawodowo-edukacyjnych, a wybory, których są zmuszeni dokonywać, podejmują powołując się na doraźne, pojedyncze racje działania.  **$\pm 42\%$  ośmioklasistów o nieukształtowanych orientacjach edukacyjno-zawodowych, świadomie bądź nie, dryfuje w kontekście społeczno-kulturowym, nawet nie podejmując prób projektowania przyszłości.**

**Trzecią** zaś, najmniej liczną, **grupę** osób ( $\pm 22\%$ ) stanowią adolescenti, którzy angażują się w myślenie o przyszłości formułując stosunkowo liczne, nawet dość mocno ukierunkowane projekty zawodowo-edukacyjne (tu wyniki znacząco wyższe od średniej), ale każdorazowo ich wizje dotyczą niezbyt odległych perspektyw czasowych i są bardzo powierzchownie umotywowane (w tych sferach wyniki niższe od przeciętnych). Można by o nich powiedzieć, że czynią starania, aby projektować przyszłość, ale odnoszą ją do krótkich dystansów czasowych, w sposób nie do końca przemyślany. Nie myślą o karierze zawodowej w kategoriach ukierunkowanej całości poczynań zmierzających ku określonym celom. Koncentrują się na sekwencjach decyzji, oddzielnie - edukacyj-

nych, oddzielnie - zawodowych, traktując poszczególne etapy w życiu, jako rozłączne, zamknięte całości, prowadzące do izolowanych celów częściowych, tak jakby między poszczególnymi wyborami nie zachodziły niemal żadne relacje, a skutki tych decyzji niekoniecznie się przenikały. Najczęściej w takich przypadkach kształtującym się orientacjom edukacyjnym towarzyszy niski stopień zaawansowania orientacji zawodowych.

Zmiennymi niezależnymi różnicującymi w sposób statystycznie istotny omawiane skupienia okazały się płeć badanych, ich środowisko edukacyjne (odpowiadające miejscu zamieszkania) oraz poziom wykształcenia ich rodziców (odpowiednio tabele 9, 10, 11).

Wśród osób żyjących głównie teraźniejszością (skupienie 2), z różnych powodów rezygnujących z projektowania przyszłości, znajdują się w mniej więcej wyrównanych proporcjach zarówno dziewczęta, jak i chłopcy (tabela 9). Ci ostatni jednak częściej konstruuja dalekosiężne, dobrze umotywowane plany (skupienie 1), dziewczęta zaś, „bardziej odważne w marzeniach”, częściej myślą o przyszłości, mają wiele projektów zawodowo-edukacyjnych, stale poszukując „pomysłu na siebie”, ale nie sytuują ich na mapie życiowych celów i nie odnoszą do rzeczywistych perspektyw biograficznych (częściej niż chłopcy znajdują się w skupieniu 3).

Tabela 9

Przynależność do poszczególnych skupień a płeć badanych

		Skupienie			Ogółem
		1	2	3	
Płeć	dziewczęta	28 27,7%	44 43,6%	29 28,7%	101 100,0%
	chłopcy	43 43,9%	40 40,8%	15 15,3%	98 100,0%
Ogółem		71 35,7%	84 42,2%	44 22,1%	199 100,0%

$$\chi^2 = 7,77; df = 2; p = 0,021$$

Gdy pod uwagę weźmiemy środowisko edukacyjne badanych (tabela 10), okaże się, że stosunkowo najwięcej osób rezygnujących z projektowania przyszłości na etapie wczesnej adolescencji to osoby pochodzące ze wsi (57,8% osób z tego środowiska). Wśród osób uczących się w małym mieście w wyrównanych proporcjach znaleźli się zarówno ci, którzy świadomie projektują przyszłość, jak i ci, którzy z tego zupełnie zrezygnowali; najrzadziej osoby z tego środowiska plasują się w grupie 3.

Tabela 10

Przynależność do poszczególnych skupień a środowisko edukacyjne badanych

		Skupienie			Ogółem
		1	2	3	
Środowisko edukacyjne	duże miasto	31 37,8%	27 32,9%	24 29,3%	82 100,0%
	małe miasto	34 47,2%	31 43,1%	7 9,7%	72 100,0%
	wieś	6 13,3%	26 57,8%	13 28,9%	45 100,0%
Ogółem		71 35,7%	84 42,2%	44 22,1%	199 100,0%

$$\chi^2 = 21,19; df = 4; p = 0,000$$

Dzieci rodziców, z których przynajmniej jedno ma wykształcenie wyższe najczęściej planują odleglejsze etapy biografii zawodowej w sposób dojrzały, ale także stosunkowo często odsuwają od siebie w ogóle te problemy. Dzieci rodziców, z których przynajmniej jedno legitymuje się wykształceniem średnim, najczęściej należą do drugiej z wymienionych grup. Dzieci rodziców z niższym wykształceniem sytuują się w mniej więcej jednakowej liczbie we wszystkich zarejestrowanych grupach, stosunkowo często także (w porównaniu z dziećmi rodziców z wykształceniem średnim i wyższym) należą do tej grupy osób, która formułuje nawet liczne projekty zawodowo-edukacyjne, ale z trudem odnosi je do realnej przyszłości i dłuższej perspektywy biograficznej (tabela 11).

Tabela 11

Przynależność badanych do poszczególnych skupień a poziom wykształcenia ich rodziców

		Skupienie			Ogółem
		1	2	3	
Wykształcenie rodziców	wyższe	27 43,5%	24 38,7%	11 17,7%	62 100,0%
	średnie	27 32,1%	43 51,2%	14 16,7%	84 100,0%
	zawodowe lub niższe	15 33,3%	14 31,1%	16 35,6%	45 100,0%
Ogółem		69 36,1%	81 42,4%	41 21,5%	191 100,0%

$$\chi^2 = 9,96; df = 4; p = 0,041$$

**Wśród 14-15-latków** trzecia część radzi sobie nieźle z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie o to, kim chce być w przyszłości, i tym ważnym zadaniem rozwojowym okresu dorastania; bez specjalnych zawiro-

wań (przynajmniej w warstwie projektowej, niekoniecznie realizacyjnej) podejmuje się świadomego sterowania biegiem własnej biografii (skupienie 1). Ci młodzi ludzie zapewne nie wymagają (przynajmniej w tym momencie) dodatkowego wsparcia doradczego, co nie oznacza, że znajdując się na wcześniejszych etapach swej drogi życiowej z niego nie skorzystali. Ponad 40% ośmioklasistów (skupienie 2), którzy na skutek świadomej decyzji zrezygnowali z planowania czegokolwiek (*jestem spokojny, będzie co ma być i tak nie mam na to wpływu*) lub czynią tak z powodu trudności zadania rozwojowego, przerastającego ich możliwości, przydałaby się pomoc w kierowaniu życiowymi wyborami (choć część z nich wcale jej nie oczekuje lub wręcz odżegnuje się od możliwości skorzystania z jakichkolwiek form wsparcia orientacyjno-poradniczego). Zjawiska te głębiej zakorzenione w specyfice kulturowej współczesności wymagają zresztą odrębnych analiz.

Co zaskakujące, chłopcy, którzy znaleźli się w tej właśnie grupie, najwyżej oceniają swoje osiągnięcia edukacyjne; aż 80,7% z nich uważa się za co najmniej dobrych uczniów. Nieco rzadziej wysokie rezultaty edukacyjne są udziałem chłopców, którzy projektują stosunkowo odległe etapy przyszłej kariery edukacyjnej i zawodowej (skupienie 1), a najrzadziej tych, którzy zachowują się w sposób charakterystyczny dla grupy trzeciej. Nadmienić trzeba, że w przypadku dziewcząt takie zróżnicowania nie występują.

Wreszcie ponad 1/5 14-15-latków (skupienie 3), które podejmują trudy projektowania przyszłości, ale głównie najbliższej i czynią to z powodów głównie zewnętrznych bez dokonywania prób głębszej autorefleksji, wymaga przede wszystkim wsparcia w dojrzałym określaniu kierunku życiowych preferencji.

Przyjrzyjmy się jednocześnie wynikom analizy skupień (analiza poprzeczna) i wcześniej dokonywanym próbom jakościowego określenia strategii projektowania przyszłości przez osoby biorące udział w badaniach longitudinalnych (analiza podłużna). Zauważyć możemy dopełnianie się tych dwóch podejść badawczych. Wśród osób świadomie projektujących perspektywiczną karierę edukacyjną i zawodową (skupienie 1) znaleźliby się przypuszczalnie ci, którzy stosują strategię kondensacji, addytywną czy inną odmianę strategii perspektywicznych - asekuracyjną. W skupieniu 2 znalazłyby się osoby, które preferują strategie aktualistyczne (w wariancie optymistycznym - strategię temporyzacji lub w wariancie pesymistycznym - strategię pasywną, kiedy w poczuciu osaczenia i życiowej bezradności niesieni są przez życie „bez perspektyw”). Wreszcie w skupieniu trzecim, dla którego charakterystyczny jest prezentystyczny „styl” projektowania przyszłości, tj. skupianie się na stosunkowo nieodległych etapach życia i podejmowanie izolowanych decyzji

edukacyjnych i zawodowych, znajdują się najprawdopodobniej osoby stosujące strategię opisaną wcześniej przeze mnie jako „wybór na chybił trafił” albo „zdania się na innych” (strategia stochastyczna).

## **2.4. Sytuacja decyzyjna na progu edukacyjnym**

Wyznacznikami rzeczywistej sytuacji charakteryzującej adolescentów projektujących swą edukacyjną i zawodową przyszłość są ich zróżnicowane poglądy, opinie i działania podejmowane „niejako po drodze”, wokół konkretnych decyzji o wyborze określonych kierunków kształcenia czy ról zawodowych. Ich kształtujące się orientacje edukacyjne i zawodowe można przybliżyć nie tylko poprzez dokonane we wcześniejszych rozdziałach analizy preferencji młodych w tych sferach życia społecznego. Pośrednio nakreślają także informacje o:

- generalnie podejmowanej od okresu dzieciństwa aktywności projektowej,
- czasie podejmowania ostatecznych decyzji przyjętych do realizacji na kolejnych progach edukacyjnych,
- subiektywnej ocenie stopnia trudności ich dokonywania,
- indywidualnej ocenie szans realizacyjnych powziętych postanowień, widzianej przez pryzmat ewentualnych przeszkód i utrudnień w osiągnięciu kolejnych celów edukacyjno-zawodowych,
- informacyjnych podstawach owych deklarowanych decyzji kształceniowych i zawodowych,
- konkretnych działaniach realizacyjnych podjętych w celu urealnienia postanowień,
- emocjach towarzyszących perspektywicznemu myśleniu i procesowi decyzyjnemu.

Przyjrzenie się wspomnianym zmiennym dopełnia obrazu zaangażowania młodych ludzi w projektowanie własnej przyszłości edukacyjno-zawodowej i ujawnia ich perspektywę myślenia o kształcie swej dalszej edukacji i pracy zawodowej.

Analiza wczesnej aktywności w zakresie projektowania edukacyjno-zawodowego pokazuje, że generalnie dziewczęta są aktywniejsze (co nie znaczy efektywniejsze) w projektowaniu przyszłości, bowiem aż 4/5 z nich na przestrzeni dzieciństwa i wczesnej adolescencji (zanim powzięły ostateczne postanowienia) miało już różne pomysły edukacyjne i zawodowe. Sytuacja taka dotyczy niemal 2/3 chłopców. Kumulacja tych pomys-

słów następowała na różnych etapach, czasem w okresie późnego dzieciństwa, czasem pomysły pojawiały się sukcesywnie przez cały etap edukacji, czasem zaś głównie w końcowej fazie pobytu w szkole podstawowej. Interesująca okazała się także próba ustalenia ewentualnych związków treściowych pomiędzy projektami etapu fantazji (obejmującego okres do końca nauczania początkowego) a wyborami dokonanymi na progu szkolnictwa ponadpodstawowego, we wczesnej adolescencji. Te dwa typy projektów pełnią inne role w rozwoju zawodowym człowieka, produkowane są na różnych etapach dojrzałości psychofizycznej i zaspakajają inne potrzeby. Stan ujawniony w badaniach obrazuje poniższe zestawienie:

- w 26,9% przypadków (25 osób) stwierdzono ewidentne związki pomiędzy marzeniowymi projektami etapu dzieciństwa a planami zgłaszanymi do realizacji w końcu edukacji podstawowej, te ostatnie były czasem wprost transponowane z etapu dzieciństwa,

- w 4,3% przypadków (4 osoby) aktualny wybór zachowywał szczątkowe związki z wcześniejszymi życzeniowymi projektami z dzieciństwa (wybór zawodu pokrewnego, zbliżonego kierunku zawodowego),

- dla 68,8% badanych (64 osoby) takich związków nie ujawniono.

Trudno naturalnie precyzyjnie przewidywać względną trwałość preferencji na kolejnych etapach biograficznych, ponieważ następne fazy wychodzenia na rynek i aktywnej partycypacji w pracy niosą ze sobą znacząco większą liczbę punktów zwrotnych w biografii jednostki, także takich, które być może wymuszą zmianę zawodowej tożsamości, ale orientacja i poradnictwo zawodowe, realizowane w adekwatnych do wieku formach, już w fazie dzieciństwa zdają się potwierdzać swój sens (Rachalska, 1980; Piorunek, 1996, 1999).

\* \* \*

Badania potwierdziły sygnalizowaną także we wcześniejszych weryfikacjach empirycznych (prowadzonych m.in. przez Zielińską, Piorunek) kumulację decyzji zarówno edukacyjnych, jak i zawodowych na etapie bezpośrednio poprzedzającym próg edukacyjny. O ile w dzieciństwie większość osób w ramach doświadczeń samoidentyfikacyjnych chętnie produkuje marzeniowe pomysły w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie „kim będę, gdy dorosnę” (Piorunek, 1996), o tyle niemal cały okres szkoły podstawowej stanowi dość często etap latencji w myśleniu o sobie w kategoriach ról zawodowych. Wcześniejsze projekty wydają się wielu przebrzmiałe czy niepoważne, ale nie ujawniła się jeszcze realistyczna wizja zawodowych perspektyw, a okres eksploracji został przesunięty do fazy niemal bezwarunkowej konieczności podejmowania decyzji ukierunko-

wujących losy absolwentów szkół podstawowych. *Gdy byłem dzieckiem i później w podstawówce, nie myślałem o tym, kim będę w przyszłości. Żyłem chwilą obecną, nie zastanawiałem się na zapas.* Od tego, jak w kategoriach budowania tożsamości został wykorzystany ten kilkunastoletni okres dorastania, zależy sytuacja decyzyjna młodego człowieka na progu, ale także jakość i prawdopodobieństwo powodzenia jego życiowych planów. Jeśli kontekst socjalizacyjny i edukacyjny stwarzał szansę na stabilizowanie się obrazu świata, a przede wszystkim obrazu samego siebie, tworzonych przy wydatnym udziale aktywności własnej młodego człowieka, łatwiej mu teraz znaleźć odpowiedź na pytanie „kim jest i kim będzie w przyszłości (czytaj: „dorosłości”). Jeśli dopiero w obliczu realnej już całkiem wizji progu edukacyjnego próbuje szukać tych odpowiedzi (a wiele wskazuje, że tak się właśnie czasem dzieje), zmuszony jest posługiwać się strategiami prezentystycznymi (określenie pochodzi od Czerwińskiej-Jasiewicz, 1997, 2001) oraz aktywnie poszukiwać zewnętrznych podszeptów i podpowiedzi odnośnie do cudzych (co nie oznacza automatycznie - złych) pomysłów na dalszą edukację czy zawodową karierę.

\* \* \*

Piętnastolatki, mimo częstych wahań czy zmian podejmowanych decyzji edukacyjnych i zawodowych, w zasadzie nie uważają ich za trudne. Główną trudność w całej sytuacji decyzyjnej stanowiło zbyt szerokie w odczuciu badanych pole wyboru (*co miałem wybrać, jest tyle tych szkół, tyle różnych możliwości*). Prawie co czwarty uczeń był zdania, że „wybór jest za duży”. Taki komunikat jest raczej informacją o braku wewnętrznie ustalonych kryteriów ich dokonywania niż tylko czystym przekazem dotyczącym rozległości i potencjalnej dostępności, często migotliwej, rozmytej i nieczytelnej oferty edukacyjnej i zawodowej. Stale pojawiające się na rynku edukacyjnym nowe szkoły, kierunki kształcenia, liczne zawody, nowe czy zmodyfikowane dla potrzeb współczesnego rynku pracy - zmiany dokonujące się coraz szybciej, czynią sytuację decyzyjną aktualnego adolescenta utrudnioną w odniesieniu do tej - stabilnej, czytelnej od lat niezmiennej sprzed okresu transformacji, kiedy odgórnie sterowane włączanie młodego człowieka w ustalone tory życiowe pozornie pozbawiało go „trudów” dokonywania wyborów. Kilkunastoprocentowa grupa osób trudność sytuacji decyzyjnej utożsamia z dręczącą ich obawą dotyczącą ewentualnej możliwości porażki na progu edukacyjnym i w toku samej edukacji w wybranej szkole ponadpodstawowej. Zgodnie z deklaracją o niskim stopniu trudności sytuacji decyzyjnej, co czwarty młody człowiek był zdania, że nie było ich w jego przypadku w ogóle (tabela 10A). Dziewczęta wielokrotnie częściej po stronie niewiadomych

w procesie podejmowania decyzji stawiały subiektywnie odczuwany brak umiejętności autorefleksyjnych - *nie wiem do końca, co by mnie interesowało, (...) trudno mi tak powiedzieć, czy to będzie dla mnie dobre, (...) ja nie wiem, jak sobie z takimi rzeczami radzić, (...) nie potrafię określić, czy jestem na tyle dobra z przedmiotów ścisłych*. To, że chłopcy rzadziej mają tego typu rozterki, nie musi koniecznie świadczyć o ich większej dojrzałości, sugerować też może, że ten obszar rozstrzygnięć decyzyjnych pozostaje poza ich świadomością lub nie jest dla nich tak istotny. Chłopcy także niemal dwukrotnie częściej niż dziewczęta nie zgłaszają żadnych trudności decyzyjnych, a podejmowanie kolejnych postanowień przychodzi im łatwiej niż niezdecydowanym koleżankom. Z największą mocą rodzaj odczuwanych przez młodzież trudności decyzyjnych różnicuje typ wybieranej przez nią drogi edukacyjnej. Jest to zresztą jedna z głównych zmiennych wyznaczających wielokierunkowe linie demarkacyjne pomiędzy rzeczywistością doświadczaną przez przyszłych uczniów zasadniczych szkół zawodowych (obawiających się słabych rezultatów edukacyjnych w aktualnej szkole i nieznalesienia miejsc praktyk zawodowych) oraz szkół średnich ogólnokształcących (uskarżających się na zbyt szerokie pole potencjalnych wyborów i niepewność co do sukcesu edukacyjnego w kolejnych latach nauki) oraz średnich szkół zawodowych (podkreślających przede wszystkim brak mocy decyzyjnej i zbyt długotrwałe niezdecydowanie lub generalnie nie dostrzegających żadnych trudności).

\* \* \*

W jakich obszarach rzeczywistości upatruje młodzież ewentualnych dystraktorów utrudniających lub wręcz uniemożliwiających realizację wytyczonych planów? Poniższa tabela obrazuje rodzaj przeszkód identyfikowanych przez 14-15-latkę, ukazując zarazem te elementy obrazu świata zewnętrznego i obrazu samego siebie, które w świadomości młodych stanowią ograniczenia w wymiarze pomiędzy projektem a jego realizacją (tabela 12). Młodzież przede wszystkim obawia się niepowodzenia egzaminacyjnego na progu edukacyjnym (*boję się trochę matematyki, że mogę nie zdać, (...) panicznie boję się egzaminów - nie wiem, co będzie, jak mi się nie uda...*) oraz trudności adaptacyjnych w nowym środowisku szkolnym (*nie wiem, jacy będą nauczyciele, (...) głupio tak jakoś - tu w podstawówce jest w porządku wiara, a tam będzie jakaś nowa wiara, (...) nie wiem, czy polubię nowych kolegów i koleżanki*). Ze statystycznego punktu widzenia różnice w sposobie postrzegania rzeczywistości uwidaczniają się w przypadku uczniów obierających różne drogi edukacyjne po ukończeniu edukacji na poziomie podstawowym.



Przeszkody materialne (np. zbyt wysokie koszty nauki) są rejestrowane zwłaszcza przez kandydatów do liceów ogólnokształcących, którzy świadomie obierają długie cykle kształcenia, kosztowne same w sobie, co więcej zdają oni sobie sprawę z istnienia sektora niepublicznego (płatnego) edukacji, z usług którego być może będą zmuszeni korzystać (zmuszeni, bowiem w ich wyborach długofalowych jako pierwszoplanowe pojawiają się raczej uczelnie państwowe).

Tabela 12

Dostrzegane przez młodzież potencjalne przeszkody w realizacji projektów edukacyjno-zawodowych a typ wybieranej przez nią szkoły ponadpodstawowej

		Typ szkoły		
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe
Potencjalne przeszkody w realizacji projektów edukacyjno-zawodowych*	1. przeszkody materialne	16 13,9%	2 3,2%	
	2. problemy rodzinne, zdrowotne	10 8,7%	1 1,6%	
	3. niepowodzenie egzaminacyjne „na wejściu” do szkoły ponadpodstawowej	58 50,4%	27 42,9%	12 54,5%
	4. niskie rezultaty edukacyjne w szkole podstawowej	5 4,3%	7 11,1%	4 18,2%
	5. problemy adaptacyjne lub (i) edukacyjne w szkole ponadpodstawowej	34 29,6%	20 31,7%	6 27,3%
	6. niezdecydowanie lub częste zmiany planów	1 0,9%	1 1,6%	
	7. nie wiem	7 6,1%	2 3,2%	
	8. brak przeszkód	2 1,7%	6 9,5%	3 13,6%
	9. inne	10 8,7%	5 7,9%	1 4,5%

\* Pytanie koniunktywne

**kategoria 1:**  $\chi^2 = 8,18$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,017$  – jest związek

**kategoria 4:**  $\chi^2 = 6,01$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,050$  – jest związek

**kategoria 8:**  $\chi^2 = 7,89$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,019$  – jest związek

Na przeszkody materialne nie wskazują natomiast w ogóle ci uczniowie, którzy zamierzają kontynuować naukę w zasadniczych szkołach zawodowych, mimo że wielokrotnie pochodzą z rodzin źle sytuowanych materialnie. Ci ostatni, a także po części ich koledzy wybierający się do średnich szkół zawodowych, zaniepokojeni są przede wszystkim uzyskaniem odpowiednio wysokich rezultatów edukacyjnych w toku bieżącej

nauki, niepowodzenia w tym względzie mogą im bowiem utrudnić przyjęcie do wybranych szkół ponadpodstawowych (idzie tu raczej o uczniów przeciętnych i słabych).

Generalnie bardziej optymistyczni w ocenie swoich szans edukacyjnych są przyszli uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, którzy nie dostrzegają **żadnych przeszkód** na drodze realizacji swoich planów edukacyjnych.

Młodzież udająca się do liceów ogólnokształcących, pozytywnie wyselekcjonowana (biorąc pod uwagę rezultaty edukacyjne), posługuje się bardziej rozwiniętymi systemami ocen, posiada bogatsze instrumentarium ewaluacji rzeczywistości i jest bardziej skłonna przewidywać potencjalne bariery realizacyjne w procesie planowania przyszłości. Choć biorąc pod uwagę dystans czasowy i wielką liczbę niewiadomych dotyczących kariery edukacyjno-zawodowej, mogłam także przeczytać np. taką wypowiedź piętnastoletniego chłopaka: *co może mi przeszkodzić? (...) Mogę ulec wypadkowi i być niespłna władz umysłowych, mogę trafić w „totka” szóstkę po wysokiej kumulacji i mieć wystarczająco dużo pieniędzy, aby spokojnie i w bogactwie dotrzeć (miła przeszkoda) do starości czy inną rozgoryczoną dziewczyną (swoją drogą wysoce niepokojącą): obawiam się, że mogą przeszkodzić mi nieuczciwe zaświadczenia i „łapówki”. Wiem o takich sytuacjach, znam takie osoby.*

Ponieważ jednak badani nie są skłonni przewidywać przeszkód w realizacji swoich edukacyjnych projektów, nie skoncentrowali się także na obmyśleniu alternatywnych dróg dojścia do wyznaczonych celów, np. w przypadku niepowodzenia na progu. Postąpiła tak co trzecia osoba wybierająca się do liceum ogólnokształcącego i średniej szkoły zawodowej oraz co druga zamierzająca ubiegać się o przyjęcie do zasadniczej szkoły zawodowej - tu zresztą zarówno obiektywnie, jak i subiektywnie przewidywane możliwości niepowodzeń są zdecydowanie najmniejsze. Oznacza to, że znaczna część młodzieży w konstruowaniu swoich planów ograniczyła się do sprecyzowania celów, nie „zabezpieczyła” zaś dróg ich osiągnięcia. Realna ocena swoich wysokich możliwości czy może raczej przesadny optymizm wypływający z braku wcześniejszych niepowodzeń lub porażki mogącej stanowić punkt zwrotny w dalszej karierze edukacyjnej.

Specyficzne postrzeganie rzeczywistości i swoisty młodzieńczy optymizm potwierdzają także inne zaobserwowane fakty. Otóż wiele młodzieńczych postanowień to „wybory puste”, co oznacza, że decyzji odwołującej się do określonego „obiekta” edukacyjnego czy zawodowego nie towarzyszą rzeczywiste o nim informacje. Znaczny odsetek badanych

w zasadzie nic nie wie o przedmiocie swojego wyboru. Wybiera swoje, czasem niezwykle odległe od rzeczywistości, wyobrażenie o pewnej szkole, pewnym zawodzie (tabele 13,14).

Tabela 13

Podstawy informacyjne projektów edukacyjnych a typ wybieranej szkoły ponadpodstawowej

		Typ szkoły		
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe
Podstawy informacyjne projektów edukacyjnych	1. dobre (informacje szczegółowe dotyczące różnych aspektów funkcjonowania szkoły)	15 13,0%	3 4,8%	
	2. przeciętne (informacje częściowe)	60 52,2%	18 28,6%	5 22,7%
	3. słabe (bardzo ogólnikowe, szczątkowe informacje)	35 30,4%	32 50,8%	9 40,9%
	4. brak jakichkolwiek informacji	5 4,3%	10 15,9%	8 36,4%

$\chi^2 = 30,14$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

Tabela 14

Podstawy informacyjne projektów zawodowych a typ wybieranej szkoły ponadpodstawowej

		Typ szkoły		
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe
Podstawy informacyjne projektów zawodowych	1. dobre (informacje szczegółowe dotyczące różnych aspektów wybranego zawodu)	3 2,6%	2 3,2%	
	2. przeciętne (informacje o niektórych cechach wybranego zawodu)	20 17,4%	11 17,5%	5 22,7%
	3. słabe (bardzo ogólnikowe informacje, ich ilość ograniczona)	24 20,9%	15 23,8%	10 45,5%
	4. brak jakichkolwiek informacji	6 5,2%	23 36,5%	7 31,8%
	5. brak wyboru zawodowego	62 53,9%	12 19,0%	

$\chi^2 = 13,35$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,001$  – jest związek

Zadziwiająca, że te informacyjne przesłanki dokonywania wyborów nie tyle, że są wątki, co w wielu przypadkach w ogóle nie istnieją! Aż ponad 36% kandydatów do zasadniczych szkół zawodowych **nie ma o nich żadnych informacji**, dotyczy to też niespełna 16% osób decydują-

cych się na średnie kształcenie zawodowe (ale tylko 4,3% wybierających średnie kształcenie ogólne). Niemal co trzeci przyszły uczeń zasadniczej szkoły zawodowej, w której składa on automatycznie konkretne deklaracje dotyczące nauki określonego zawodu, nie wie nic o swojej przyszłej profesji - w jego świadomości wybór szkoły nie implikuje wyboru zawodowego, a celem nadrzędnym jest po prostu kontynuacja nauki w jakiejś szkole.

Tendencje te, choć z różnym nasileniem, były sygnalizowane we wcześniejszych weryfikacjach empirycznych, prowadzonych przed okresem transformacji zarówno ustrojowych, jak i edukacyjnych (Zielińska, 1985, Piorunek, 1990, Piorunek, Kasperek, 1991).

Dziewczęta są w kwestii swych wyborów edukacyjnych lepiej poinformowane od chłopców, co pewnie dowodzi przede wszystkim lepszego ich przystosowania edukacyjnego - gdy pojawia się zadanie zebrania informacji o szkole, do której zamierzają się udać, to wykonują je po prostu sumiennie od swych rówieśników. Owa sumienność była zresztą w toku dotychczasowej edukacji najczęściej nagradzana.

Z większą wiedzą o przedmiocie dokonywanych wyborów edukacyjnych i zawodowych, a tym samym - większą świadomością ich dokonywania, pozytywnie koreluje także wysokie wykształcenie rodziców. Skuteczniej mobilizują oni swoje dzieci do docierania do istotnych informacji lub też czynią to samodzielnie.

Niewątpliwie powstaje tu ogromne pole dla działalności prowadzonej w ramach klasycznej orientacji zawodowej. Problem wydaje się jednak być głębszy, bowiem źródła informacji istnieją, a Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej oraz Ministerstwo Edukacji zrobiły w tym względzie w ciągu ostatniej dekady wiele, jednak kanały przepływu informacji oraz metody jej upowszechniania pozostawiają wiele do życzenia, zwłaszcza w regionach oddalonych od środowisk wielkomiejskich. Zaznacza się także rozdział pomiędzy idealnym wyobrażeniem młodego człowieka aktywnie kreującego swą edukacyjną i karierę zawodową a rzeczywistym obrazem (dotyczącym wprawdzie tylko pewnej grupy młodych) bezwolnego adolescenta, akceptującego zewnętrzne naciski, działającego bez świadomości biograficznych perspektyw swoich decyzji, niesionego przez bieżące doświadczenia życiowe, usatysfakcjonowanego tym, co osiągnął i niechętnego stawianiu sobie odległych celów. Ale to już szerszy dyskurs, w najprostszej linii - pomiędzy kulturą współczesną a edukacją i wychowaniem.

\* \* \*

Przyczynek do relacjonowanego powyżej obrazu może stanowić próba zweryfikowania nie tylko „mocy decyzyjnych” (co chcę osiągnąć, do czego dążę), ale i realizacyjnych (co czynię, żeby to osiągnąć) młodych ludzi na etapie wczesnej adolescencji (tabele 15, 16).

Tabela 15

Działania podejmowane przez młodzież w celu realizacji projektów edukacyjnych a typ wybranej przez nią szkoły ponadpodstawowej

		Typ szkoły		
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe
Działania podejmowane w celu realizacji projektów edukacyjnych*	1. samodzielne powtarzanie materiału i poprawianie ocen	43 37,4%	19 30,2%	11 50,0%
	2. korepetycje	31 27,0%	8 12,7%	1 4,5%
	3. dodatkowe lektury, uczenie się „do testów”	55 47,8%	30 47,6%	2 9,1%
	4. brak jakichkolwiek działań	4 3,5%	10 15,9%	8 36,4%
	5. „staram się nie denerwować”	3 2,6%	1 1,6%	
	6. udział w olimpiadach, konkursach przedmiotowych, kołach naukowych	7 6,1%	2 3,2%	
	7. zdobywanie szczegółowych informacji dotyczących szkół ponadpodstawowych	2 1,7%	1 1,6%	

\* Pytanie koniunktywne

kategoria 2:  $\chi^2 = 8,86$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,012$  – jest związek

kategoria 3:  $\chi^2 = 11,91$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,003$  – jest związek

kategoria 4:  $\chi^2 = 22,63$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

Mniej więcej 1/3 młodzieży wzmogła (lub dopiero zamierza to zrobić) wysiłki edukacyjne przed progiem czekającym ją w najbliższej perspektywie. Stara się samodzielnie powtarzać materiał, przeglądać przykładowe testy egzaminacyjne, co piąty uczeń uczęszcza na korepetycje, głównie z przedmiotów egzaminacyjnych. Na te ostatnie posyłają swoje dzieci głównie rodzice z wyższym i średnim wykształceniem. Dzieci rodziców z niskim wykształceniem znacznie częściej muszą się zadowolić samodzielną aktywnością (różnice są tu statystycznie istotne). Nie bez znaczenia jest tu zapewne status materialny, ale i świadomość rodziców, którzy dostrzegając słabość szkoły masowej i rejestrując wzrastającą konkurencję na progu edukacyjnym starają się stworzyć swoim dzieciom maksimum szans (a może tylko uspokoić swoje sumienie?). Na korepetycje uczęszcza niemal co trzeci uczeń kończący szkołę podstawową w małym mieście, prawie co piąty - z dużego miasta i co pięćdziesiąty (!) ze środowiska wiejskiego. Pobierają je najczęściej i tak obiektywnie najlepsi uczniowie - zamierzający kontynuować edukację w liceach ogólnokształcących. Co dziesiąty uczeń zaś nie widzi powodu robienia czegokolwiek

szczególne. Dotyczy to siedmiokrotnie częściej chłopców; jest też głównie udziałem przyszłych uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Plany zawodowe, z natury rzeczy bardziej odległe i niedookreślone, wywołują podobne reakcje u co trzeciego badanego (tabela 16).

Tabela 16

Działania podejmowane przez młodzież w celu realizacji projektów zawodowych a typ wybieranej przez nią szkoły ponadpodstawowej

		Typ szkoły		
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe
Działania podejmowane w celu realizacji projektów zawodowych*	1. dodatkowa lektura, gromadzenie informacji	9 7,8%		1 4,5%
	2. intencjonalna obserwacja pracy	11 9,6%	9 14,3%	10 45,5%
	3. doświadczenia „przedzawodowe”	10 8,7%	14 22,2%	8 36,4%
	4. rozmowy z osobami wykonującymi wybrany zawód	7 6,1%	2 3,2%	1 4,5%
	5. brak jakichkolwiek działań	22 19,1%	33 52,4%	7 31,8%
	6. brak doprecyzowanych planów zawodowych	60 52,2%	11 17,5%	
	7. inne	2 1,7%		

\* Pytanie koniunktywne

kategoria 2:  $\chi^2 = 18,69$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

kategoria 3:  $\chi^2 = 13,17$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,001$  – jest związek

kategoria 5:  $\chi^2 = 21,05$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

kategoria 6:  $\chi^2 = 35,03$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

Osobliwością wśród badanej grupy są osoby rekrutujące się głównie spośród tych, które dzieli stosunkowo krótki dystans do wejścia na rynek pracy (tj. kandydatów do zasadniczych szkół zawodowych, ale już zdecydowanie rzadziej - do średnich szkół zawodowych), intencjonalnie obserwujące przedstawicieli wybranych zawodów czy wręcz bezpośrednio gromadzące doświadczenia w zakresie przyszłej profesji. Połowa adolescentów planujących kontynuację nauki w szkołach zawodowych na poziomie średnim nie deklaruje podejmowania jakichkolwiek działań zmierzających do realizacji swoich planów zawodowych (nie zawsze wybór średniej szkoły zawodowej oznacza dla nich zresztą wybór określonego zawodu!).

Większość konstruktywnych działań mających bezpośredni związek z planami zawodowymi podejmują osoby dobrze radzące sobie z per-

spektywicznym myśleniem i projektowaniem własnej kariery (skupienie 1, wykres 1).

Skonstruowanie planu (projektu) oznacza nie tylko określenie celów (punktu docelowego w biografii), ale i dobranie środków ich realizacji (dookreślenie dróg dojścia do założonych celów). Dopiero wtedy możemy mówić o skutecznym planowaniu, a rzeczywiste podjęcie konstruktywnych działań realizacyjnych może znacznie przybliżyć osiągnięcie owych celów. Tych zależności wydaje się nie zauważać znaczna część młodzieży raczej biernie (ale nie bez wiary w sukces) oczekującej ziszczenia się swoich planów.

\* \* \*

Jak badani określają swój stan emocjonalny towarzyszący podejmowaniu decyzji dotyczących swojej przyszłości?

Otóż, mimo subiektywnej łatwości w podejmowaniu decyzji, do której przyznaje się wielu młodych ludzi, bynajmniej nie myślących o wyborze edukacyjno-zawodowym jako o decyzji mającej konsekwencje życiowe, nie są to sytuacje dla młodych całkowicie bezemocjonalne. Dorastający targani są licznymi, czasem bardzo silnymi, wielokrotnie ambiwalentnymi uczuciami. Od radości, szczęścia, energii, pewności siebie po niepokój, bezsilność, rozbitcie wewnętrzne i zniechęcenie. Częściej niepokój, lęk i wewnętrzne rozbitcie towarzyszą dziewczętom, które przyzwyczajone są do okazywania i werbalizowania emocji. One także w tej sytuacji czują się bardziej niezdecydowane, co sprzyja eskalacji negatywnych emocji. Chłopcy częściej podkreślają uczucie pewności siebie towarzyszące im na progu dorosłości. Co ciekawe, dzieci ze środowisk wiejskich rzadziej od swoich miejskich rówieśników wskazują na niepokój i obawy jako dominantę emocjonalną swojej sytuacji decyzyjnej. Osoby wybierające zasadnicze i średnie szkoły zawodowe rzadziej odczuwają lęk i obawy związane ze swoimi postanowieniami. Są one dla nich raczej powodem szczęścia, poczucia energii i chęci działania. Te osoby wyraźnie cieszy podjęta decyzja, dla wielu będąca synonimem zbliżającej się dorosłości i uwolnienia od rutyny typowej codzienności szkoły podstawowej.

Zdecydowana przewaga wszelkiego typu obaw, lęków, poczucia niemocy, wyczerpania i niższości rysuje się po stronie uczniów planujących podjęcie dalszej nauki w pełnych szkołach średnich, zwłaszcza w liceach ogólnokształcących. Oni poddani są większej presji konkurencji na zbliżającym się progu edukacyjnym, mają też większe ambicje kształceniowe i bardziej boją się porażki mogącej zniweczyć ich plany. Zmartwienia nie odczuwają tylko ci, którzy niemal całkowicie zrezygnowali z planowania

(osoby, które znalazły się w skupieniu 2 na wykresie 1), ale i im nieobce są pewne obawy.

Abstrahując od samej sytuacji decyzyjnej - koniec kształcenia na poziomie podstawowym implikuje przede wszystkim występowanie dwójakiego rodzaju emocji u absolwentów tych szkół. Wydają się to najbardziej rozpowszechnione doznania etapu wczesnej adolescencji, którymi prześlągnięta jest największa liczba badanych. Są to dla jednych przede wszystkim radość, szczęście, zadowolenie ze zbliżającego się finału wieńczącego etap dzieciństwa w ich życiu, dla drugich - głównie strach i obawy związane zarówno z samą sytuacją przejścia statusowego wiążącego się z ewaluacją ich dotychczasowych osiągnięć, jak i niewiadomą rozpoczynającego się nowego etapu w ich życiu. Ambiwalencji uczuć (*tak jakoś dziwnie się czuję, jestem i szczęśliwa, i smutna jednocześnie*) sześcioletnie częściej doświadczają dziewczęta, udziałem chłopców zaś aż dziesięciokrotnie częściej jest całkowita obojętność (*nic nie czuję, w ogóle o tym nie myślałem, kończę podstawówkę i już*).

To być może wynik doświadczeń socjalizacyjnych, które serwują chłopcom raczej działanie niż odczuwanie, raczej aktywność eksploracyjną niż doznaniową i refleksyjną, być może także trudności z werbalizacją swoich stanów w sferze przeżyć wewnętrznych. Perspektywa przyszłości, zwłaszcza tej odleglejszej, jest dla adolescentów na tym etapie mglista i niedookreślona (Merton, 1982). Ludzie młodzi żyją w terażniejszości, to składowa ich radości (Handy, 1996), dlatego też co piąty badany nie myśli o przyszłości w ogóle (tabela 17) - *jeszcze nie spoglądam w przyszłość, nie jestem wróżką, (...) gdy byłem dzieckiem, nie myślałem o tym, co będzie w przyszłości. Teraz też tak jest - żyję chwilą obecną i nie zamartwiam się na zapas, (...) liczy się to, co jest teraz, przecież nie wiem, co będzie*. Takie osoby znalazły się przede wszystkim w skupieniu 2 i 3 (wykres 1).

Ci zaś, którzy patrzą w przyszłość, robią to z optymistyczną wiarą w sukces lub ze spokojem i opanowaniem, powściągając wszelkie emocje. Niepokój i obawy przed przyszłością są udziałem 17% badanych (*Kiedy myślę o przyszłości, czuję pewien lekki niepokój. Generalnie jednak uważam, że poprzeczkę ustawiłem sobie na odpowiedniej wysokości*). Znacznie częściej też dotyczą kandydatów do liceów ogólnokształcących, z których co czwarty przyznaje się do takich emocji, podczas gdy w grupach mających odmienne plany edukacyjne zaledwie kilka procent osób tak właśnie definiuje swój stan. Obawy są też udziałem co czwartej osoby, która świadomie i dojrzałe planuje karierę zawodową (skupienie 1, wykres 1). Ich odpowiedzialne myślenie o przyszłości rodzi naturalne obawy o rezultaty swoich kolejnych poczynań życiowych. Znacznie mniej niepewności i lęków towarzyszy tym, którzy z planowania zrezygnowali



w ogóle (skupienie 2, wykres 1); dotyczy to zapewne raczej nie tych, którzy z nieplanowania uczynili osobistą filozofię codzienności, ale tych, którzy z niego zrezygnowali, bowiem to zadanie życiowe przerasta ich. Tym zaś, którzy trochę po dziecięcemu „bawią się” myśleniem o przyszłości (skupienie 3, wykres 1), niemal zupełnie obce są obawy. Doświad-

Tabela 17  
Emocje towarzyszące myśleniu perspektywicznemu (perspektywa kilku- lub kilkunastoletnia)  
- pytanie koniunktywne

	( $\Sigma = 200$ ) Szkoła podstawowa (14-15-latki)	
	L	%
1. Radość, szczęście, przyjemność, zadowolenie	27	13,5
2. Ciekawość, przypływ energii, nastawienie na aktywność	8	4,0
3. Spokój, opanowanie	48	24,0
4. Nadzieja na „dobrą przyszłość”, wiara w sukces	32	16,0
5. Niepewność, lęk, obawy, niepokój	34	17,0
6. Poczucie pustki, zagubienia, rezygnacji	2	1,0
7. Ambiwalencje uczuć	9	4,5
8. Brak jakichkolwiek emocji ( <i>nic nie czuję</i> )	5	2,5
9. Niemożność zdefiniowania stanu emocjonalnego ( <i>nie wiem, co czuję</i> )	27	13,5
10. Brak myślenia o przyszłości ( <i>nie myślę o przyszłości, żyję tylko teraźniejszością</i> )	43	21,5

czanie rzeczywistości edukacyjno-zawodowej ma u nich jeszcze niejako „próbny charakter”, pozbawione jest zatem refleksji nad konsekwencjami swoich postanowień (*myślenie o przyszłości nic nie kosztuje, można się tak zabawiać, czemu mam się bać*). Towarzyszących młodym ludziom emocji związanych z umacnianiem się, rekonstrukcją lub dalszym poszukiwaniem tożsamości w sytuacji domykającego się właśnie pewnego rozdziału biograficznego nie zmienia makrospołeczny kontekst ich życiowych przetarasowań. Są to te same emocje, te same wypowiedzi, które równie dobrze mogłyby się pojawić w niemal każdych warunkach społecznych. Młodzież na etapie wczesnej adolescencji skoncentrowana jest na sobie, a jej doznania i emocje pozostają w kręgu bliskich jej, bieżących zawirowań związanych z koniecznością lokowania się w kolejnej szkole. Percepcja specyfiki dorastania i wybierania dróg edukacyjno-zawodowych w sytuacji gospodarki rynkowej, ewoluującego systemu szkolnego i specyficznych wyzwań współczesności jest poza ich zasięgiem. Oni zaczęli dorastać w zmienionych warunkach społeczno-ekonomicznych, ale ich sposób reakcji na sytuację dokonywania wyboru pozostał uniwersalny przede wszystkim dla właściwej im fazy rozwoju - moratorium w „poważnym” kreowaniu życia i obieraniu ról dorosłych. Ambiwalencje

pomiędzy resentymentami dzieciństwa a oczekiwaniem „nowego”, raczej dobrego w kolejnej instytucji edukacyjnej (największe obawy dotyczą tego, żeby się tam w ogóle znaleźć) - to w największym skrócie stan emocjonalny wielu dorastających.

### **3. Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w późnej adolescencji**

Rozdział niniejszy poświęcony zostanie charakterystyce obszarów analogicznych do etapu wczesnej adolescencji<sup>13</sup>. Dodatkowe pytania badawcze i zmienne uwzględniane w tej części badań były związane z dłuższą dotychczasową perspektywą uczestnictwa edukacyjnego dorastających. Ponadto tym razem projektowanie przyszłości jest u młodzieży na etapie późnej adolescencji wyzwolone kolejnym już pojawiającym się w jej życiu progiem edukacyjnym - przejściem statusowym pomiędzy edukacją na poziomie średnim i wyższym, bądź w niektórych cyklach edukacyjnych - bezpośrednim wejściem na rynek pracy. Generalnie zmieniają się realia i konteksty projektowania kariery na tym etapie. Nie tylko zmniejsza się (bądź znika) dystans pomiędzy edukacją (etapem przedzawodowym) a pracą (etapem aktywnej partycypacji w rynku pracy), zmieniają się także psychospołeczne uwarunkowania podejmowanych decyzji i dokonywanych wyborów życiowych. Coraz bliżej do dorosłości (choć kuszące wydaje się przedłużanie etapu beztróskiego dzieciństwa), coraz dojrzsze struktury osobowości, osiągnięta pełnia możliwości intelektualnych, wielostronny trening socjalizacyjny w stale poszerzających się kręgach życiowych doświadczeń.

Nie był to jednak trening jednolity dla całej grupy adolescentów. Na pierwszym progu edukacyjnym przed kilku laty rozeszły się ich drogi kształcenia - tak zaprojektowali swoją edukacyjną karierę lub na skutek presji okoliczności życiowych znaleźli się na zróżnicowanych torach kształcenia stwarzających już na wejściu jakościowo różne szanse funkcjonowania na rynku pracy i wertykalnej mobilności edukacyjno-zawodowej, z czego zresztą nie zawsze zdawali sobie sprawę. Część młodych rozpoczęła kształcenie ogólne przygotowujące do edukacji wyższej (był to zresztą jeden z najczęściej przywoływanych powodów ich decyzji), wydłużając tym samym dystans do podjęcia ukierunkowujących zawodowo

<sup>13</sup> Procedura badawcza, dobór próby oraz zastosowane narzędzia weryfikacji empirycznych na etapie późnej adolescencji są analogiczne (ze względów oczywistych - nieidentyczne) jak w przypadku respondentów kończących szkoły podstawowe. Nowe obszary diagnozy, nie mające miejsca w sondażu prowadzonym wśród 14-15-latków, zostaną zasygnalizowane w tekście prowadzonych w niniejszym rozdziale analiz.

decyzji. Pozostali zdecydowali się na edukację zawodową na różnych poziomach - część w pełnych szkołach średnich, część w zasadniczych szkołach zawodowych dających niskie kwalifikacje i przygotowujących do zajmowania podrzędnych stanowisk pracowniczych na rynku (w obecnej sytuacji gospodarczej skazujących *de facto* na bezrobocie). Nie w każdym wypadku podjęta w końcu edukacji podstawowej decyzja wyznaczy wprost trajektorię zawodowej biografii młodego człowieka (ta jest w dużej mierze niewyznaczalna), pozwala jednak z dużym prawdopodobieństwem przewidywać przynajmniej kształt jej początkowych stadiów i określić sekwencję decyzji niezbędnych do przeprofilowania biografii.

Trzy drogi kształcenia - potencjalnie trzy edukacyjne „światy” wyselekcjonowanej młodzieży i trzy różne sytuacje decyzyjne na progu, wybory dokonywane po trzech, czterech lub pięciu latach nauki, w wieku 18-20 lat. Czy i w jaki sposób te zaprogramowane w systemie edukacyjnym różnice doświadczeń pomiędzy tymi grupami osób ważą na specyficie planowania przez nich przyszłości i subiektywnej ocenie sytuacji na rynku edukacji i pracy?

### **3.1. Charakterystyka badanej młodzieży trzech torów kształcenia ponadpodstawowego**

Młodzież na etapie późnej adolescencji podlegała już niejednorodnemu kształceniu ponadpodstawowemu, a jej zróżnicowane dotychczasowe drogi edukacyjne - licea ogólnokształcące, średnie i zasadnicze szkoły zawodowe były wynikiem bądź świadomych decyzji podjętych na pierwszym progu edukacyjnym, bądź wynikiem porażek w realizacji tychże, lub wreszcie - zawirowań biograficznych ostatnich kilku lat życia. Te zróżnicowane grupy badanej młodzieży wymagają pełniejszej charakterystyki niż grupa absolwentów powszechnej szkoły podstawowej, której dotychczasowe doświadczenia edukacyjne były w dużej mierze zbieżne (dlatego też dokonane we wcześniejszych partiach tekstu jej przedstawienie ograniczało się do mniejszej liczby zmiennych).

Skład losowo dobranej grupy uczniów z ponadpodstawowych szkół wytypowanych do badań prezentuje tabela 18.

Dobrana (wywodząca się z różnych liceów ogólnokształcących Polski północno-zachodniej) grupa badanych liczyła 146 osób, z czego 57% stanowiły dziewczęta, pozostałe 42% chłopcy. Rodzice respondentów (przynajmniej jedno z nich) legitymowali się w 40,5% wykształceniem wyższym, w 48,5% - wykształceniem średnim, w 11% zaś wykształceniem zawodowym lub niższym. Ponad połowa badanych (56,8%) związana była ze środowiskiem edukacyjnym dużego miasta (licea wielkomiejskie), 43,2% respondentów zaś kształciło się w małych miastach.

Ogólna charakterystyka badanej grupy\*

		Typ szkoły		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Płeć	chłopcy	62 42,5%	90 62,1%	39 57,4%
	dziewczęta	84 57,5%	55 37,9%	29 42,6%
	razem	146 100,0%	145 100,0%	68 100,0%
Wykształcenie rodziców	wyższe	55 40,5%	18 13,8%	4 8,0%
	średnie	66 48,5%	66 50,8%	29 58,0%
	zawodowe (lub niższe)	15 11,0%	46 35,4%	17 34,0%
	razem	136 100,0%	130 100,0%	50 100,0%
Środowisko edukacyjne	duże miasto	83 56,8%	39 26,9%	36 52,9%
	małe miasto	63 43,2%	106 73,1%	32 47,1%
	razem	146 100,0%	145 100,0%	68 100,0%

\* W tabeli uwzględniono tylko osoby, wobec których uzyskano komplet danych, różnice w liczebności zbiorczej wynikają z systemowych braków danych

Z kolei badana grupa 19-20-letniej młodzieży z dobranych techników i liceów zawodowych liczyła 145 osób. W 62,1% przypadków byli to chłopcy (90 osób), w 37,9% dziewczęta (55 osób). Wywodzili się z różnych środowisk edukacyjnych - w 73,1% przypadków kształcili się w średnich szkołach zawodowych w małym mieście, w 26,9% - w środowisku dużego miasta. Różne też było środowisko kulturalne ich funkcjonowania, wskaznikowane pośrednio przez poziom wykształcenia rodziców badanych osób. Rodzice ci legitymowali się mianowicie - w ponad 50% wykształceniem średnim, w około 35% - zasadniczym zawodowym lub niższym. Niecałe 14% miało wykształcenie wyższe. Zwraca uwagę odwrócenie proporcji pomiędzy wyższym a zasadniczym zawodowym wykształceniem rodziców w stosunku do analogicznej badanej grupy uczniów liceów ogólnokształcących.

Wśród weryfikowanej grupy młodych kształcących się w zasadniczych szkołach zawodowych liczbowo przeważali chłopcy (ponad 57%). Nieco więcej było także uczniów reprezentujących edukacyjne środowi-

sko wielkowiejskie (niemal 53%). Znamienne są proporcje środowisk kulturalnych reprezentowanych przez absolwentów szkół zasadniczych. Ich rodzice posiadali w przytłaczającej większości najwyżej średnie wykształcenie, a mniej więcej trzecia ich część - zaledwie zasadnicze zawodowe. Tylko 8% rodziców dzieci uczących się w tym typie szkoły zdobyła wyższe wykształcenie. Najrzadziej więc do zasadniczych szkół zawodowych, co jest często podkreślaną tendencją, posyłają swoje dzieci rodzice dobrze wykształceni. Należy nadmienić, że w tej grupie badanych systemowe braki danych dotyczących wykształcenia rodziców (ale i innych zmiennych) pojawiały się stosunkowo często - zwłaszcza wśród młodzieży, dla której wypełnienie ankiety (mimo wsparcia badających) było trudne, co może wskazywać na to, że w rzeczywistości te proporcje wykształcenia rodziców są jeszcze bardziej niekorzystne dla osób z wyższym wykształceniem.

**Jak osoby uczące się w poszczególnych typach szkół oceniają retrospektywnie swoją sytuację z pierwszego progu edukacyjnego, kiedy to doszło właśnie do rozwidlenia ich dróg kształcenia i trajektorii życiowych?**

Otóż 4/5 młodych ludzi (dane w tabeli 11A) podjęło naukę w liceum ogólnokształcącym na skutek zrealizowanych bez przeszkód postanowień edukacyjnych powziętych w szkole podstawowej. Tym osobom bezkolidzynie przejście przez próg edukacyjny zapewniło możliwość kształcenia w jednej z branych pod uwagę szkół. Co dziesiąty młody człowiek znalazł się w danej szkole na skutek niepowodzenia egzaminacyjnego na progu (np. zbyt mała liczba uzyskanych punktów w wybranym liceum zmusiła go do przeniesienia się do innej, najczęściej niżej notowanej szkoły tego samego typu). Osoby te zostały zmuszone do pewnej, ograniczonej wprawdzie rekonstrukcji swoich dotychczasowych zamierzeń edukacyjnych. Kolejna, mniej więcej pięcioprocentowa grupa badanych, odczuwała swój pobyt w określonym liceum jako przypadek (*jakoś tak wyszło, że tu jestem, (...) to był całkowity przypadek*) lub wynik zewnętrznych nacisków pozbawiony ich wewnętrznej akceptacji (*zdecydowałam się na LO w ostatniej chwili za namową rodziców, dostałam się od razu - tak wyszło. Tak naprawdę było mi obojętne, jaka to szkoła, (...) dostałam się do liceum bez trudu, było blisko domu - zresztą nie było to dla mnie wtedy takie ważne. (...) Rodzice radzili mi to liceum, mogłam się dostać do tego najlepszego w mieście, ale to szkoła dla debili - tam jest istne szaleństwo z nauką, a poza tym jest za daleko, tu dostałam się bez problemu i jest blisko.*). Były wśród licealistów także osoby, które okoliczności życiowe zmusiły do poziomej mobilności edukacyjnej już w trakcie trwania nauki w szkole średniej (np. przeprowadzki, przeniesienia do innych szkół

z woli samych zainteresowanych, a także dyscyplinarne). Niepowodzenie na progu edukacyjnym znacząco częściej odnotowali na swoim koncie chłopczy (istotne różnice statystycznie). Niemal co czwarty aktualny uczeń liceum ogólnokształcącego już w swoim życiu takiej porażki doświadczył i kontynuował edukację w innym liceum ogólnokształcącym niż planował na etapie szkoły podstawowej. Ponad 90% dziewcząt poradziło sobie lepiej w sytuacji egzaminacyjnej i nie odnotowało niepowodzenia na progu edukacyjnym. Świadczy to o tym, że dokonały bardziej adekwatnej oceny swoich szans edukacyjnych, ale po raz kolejny potwierdza też tezy wielu socjologów wskazujących na to, że dziewczęta lepiej radzą sobie w systemie edukacyjnym i łatwiej akceptują jego wymagania, co ułatwia im bezkolizyjne przechodzenie przez poszczególne jego szczeble - mają czasem ogólnie lepsze oceny, nie jest jednak tożsame z ich większą wiedzą obiektywną ani wyższym poziomem intelektu (Janowski, 1989, Meighan, 1993, Moir i Jeessel, 1993). Zdecydowana większość badanych uczniów liceów ogólnokształcących (ponad 80%) dość dobrze poradziła sobie z wymogami średniej edukacji ogólnej. Lokują się oni w skali uzyskiwanych w szkole średniej rezultatów edukacyjnych w kategorii uczniów dobrych lub rzadziej - przeciętnych. Młodzież pochodząca z rodzin, w których rodzice mają wyższe wykształcenie, znacząco częściej wysoko ocenia uzyskiwane przez siebie rezultaty edukacyjne i rzeczywiście legitymuje się wyższymi średnimi ocen uzyskiwanymi w toku nauki w liceum ogólnokształcącym w porównaniu ze swoimi rówieśnikami z pozostałych rodzin (por. wyniki badań: Kwieciński, 2002a). Najprawdopodobniej znalazło się w tej grupie najwięcej osób świadomie kierujących się w życiu wysokimi aspiracjami edukacyjnymi, ukształtowanymi wzorem rodziców w środowisku bogatym w bodźce kulturowe, w którym kładzie się nacisk na kształcenie dzieci.

W określonych średnich szkołach zawodowych (technika i licea zawodowe) - tabela 11A - co dziesiąty badany podjął naukę w wyniku wcześniejszego niepowodzenia egzaminacyjnego na progu szkolnictwa ponadpodstawowego (czasem w obrębie różnych typów szkół) - na skutek porażki musiał dokonać rekonstrukcji swoich dotychczasowych zamierzeń i trafił do tej szkoły raczej z przymusu niż z wyboru (*chciałem iść do Technikum Łączności, ale się nie dostałem, poszedłem do pocztowego, bo myślałem, że to podobne, ale niestety nie!*). Trzykrotnie częściej też niż w szkołach ogólnokształcących młodzi ludzie swój wybór z końca szkoły podstawowej definiują jako przypadkowy lub ku swojemu niezadowoleniu zewnętrznie sterowany (*W momencie ukończenia szkoły podstawowej byłam zdruzgotana idiotycznym postanowieniem systemu, że piętnastoletni dzieciak ma decydować, co chce robić w życiu. Gdyby nie zdanie innych, które mocno wpłynęło na moje decyzje, pewnie nie wylądowała-*

*bym w Technikum Gastronomicznym; było to kompletnie odrealnione (...)* Wżartach mogę o sobie powiedzieć, że szyć umiałam, śpiewać i grać umiałam, rysować umiałam, a gotować jeszcze nie - stwierdziła z goryczą 19-letnia Anna o wyraźnych preferencjach artystycznych). Wśród tych, którzy deklarują dokonanie wtedy - cztery, pięć lat temu - świadomego wyboru średniej szkoły zawodowej pojawiają się takie charakterystyczne wypowiedzi: *chciałam iść do szkoły z zawodem, wtedy było mi obojętne, jaki zawód wybiorę. (...) Na technikum zdecydowałam się, gdy dotarło do mnie, że muszę się dalej uczyć. Nie było u nas innego technikum, a w ogólniaku bym na pewno nie pasował, (...) to jedyna tu szkoła średnia techniczna - dojeżdżać nie chciałam. Ale nie brakowało i takiego myślenia: chciałam iść do liceum handlowego w ósmej klasie. Wybrałam tę szkołę, ponieważ po jej ukończeniu posiadam już zawód (w przeciwieństwie do ogólniaka) oraz ułatwiony start na studia z tej dziedziny - przedmioty się pokrywają.*

Wśród weryfikowanej grupy absolwentów średnich szkół zawodowych co drugi uczeń osiągał w trakcie nauki na poziomie średnim dobre rezultaty edukacyjne, prawie 40% uważało się za uczniów przeciętnych lub słabych, co dziesiąty zaś uzyskiwał bardzo wysokie średnie ocen. Uzyskiwane rezultaty edukacyjne nie wykazywały istotnych związków ze zmiennymi różnicującymi uwzględnianymi w programie badawczym. Do techników trafili więc uczniowie o średnich statusach edukacyjnych i w dużej mierze w toku kolejnych 4-5 lat nauki je utrzymali.

Wśród uczniów zasadniczych szkół zawodowych odnotowano stosunkowo najwięcej zmian i przekształceń planów edukacyjnych skonstruowanych na pierwszym progu rozejścia się dróg kształcenia (tabela 11A). Niemal 15% z nich odnotowało niepowodzenie na wejściu do pełnej szkoły średniej - tu przewartościowania tożsamościowe miały zawsze bardziej rozległy charakter, ponieważ dotyczyły generalnej zmiany typu szkoły (*nie zdałem egzaminu do Technikum Mechanicznego, to co mi zostało*); a prawie co piąty (!) uczący się w zasadniczej szkole zawodowej dokonany trzy lata wcześniej wybór edukacyjny uważa za przypadek, zbieg okoliczności lub narzuconą, „nie swoją” decyzję. Większość (ponad 60%) znalazło się w tej szkole na skutek podmiotowo (choć czasem w poczuciu bezalternatywności) podejmowanej decyzji. Reasumując, co trzeci jednak uczeń zasadniczej szkoły zawodowej znalazł się w niej na skutek niesprzyjających okoliczności biograficznych (porażka egzaminacyjna) czy w poczuciu braku sprawstwa w kierowaniu swoim życiem. Samoocena rezultatów edukacyjnych uzyskiwanych w toku kształcenia ponadpodstawowego wypada w tej grupie najsłabiej w porównaniu z uczniami innych typów szkół. Niemal 60% absolwentów szkół zasadniczych uważa się za uczniów co najwyżej przeciętnych, a około 38% za

uczniów dobrych. Nie ma w tym gronie osób uzyskujących bardzo dobre rezultaty edukacyjne. Do omawianych szkół skierowali się zatem przed kilkoma laty stosunkowo słabi uczniowie i większość z nich nadal nie osiąga wyższych rezultatów edukacyjnych. Słabi uczniowie, negatywnie wyselekcjonowani na pierwszym progu edukacyjnym nadal takimi pozostają, w dodatku - w wiejskich pod względem poziomu nauczania szkołach. Jest to kolejny argument potwierdzający tezę Kwiecińskiego (2002a), że na wejściu do szkół zasadniczych końca lat dziewięćdziesiątych dokonuje się selekcja ekskluzyjna, wyłączająca na margines kulturowy poprzez zgromadzenie ze sobą młodzieży w przeważającej mierze ze zubożonymi podstawowymi kompetencjami kulturowymi. Wyżej swoje rezultaty edukacyjne oceniają (i rzeczywiście takie uzyskują) dzieci rodziców z wykształceniem średnim (i wyższym - kategoria została uśredniona na skutek niewielkiej liczby rodziców z takim statusem edukacyjnym w tej grupie osób).

### 3.2. Drogi edukacyjno-zawodowe wybierane przez młodzież

Młodzież kończąca **licea ogólnokształcące** zamierza przede wszystkim podjąć dalszą naukę, z czego około 84% chce ją kontynuować w trybie dziennym (tabela 19), pozostali zamierzają łączyć naukę z pracą wybierając inne tryby edukacyjne (zaoczne, wieczorowe).

Tabela 19

Rodzaj projektu edukacyjno-zawodowego a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Rodzaj projektu edukacyjno- zawodowego	1. nauka w trybie dziennym	123 84,2%	56 38,6%	11 16,2%
	2. praca zawodowa		10 6,9%	10 14,7%
	3. praca + nauka w trybie wieczorowym lub zaocznym (lub tylko nauka w trybie zaocznym)	22 15,1%	69 47,6%	44 64,7%
	4. inne możliwości		5 3,4%	1 1,5%
	5. brak decyzji	1 0,7%	5 3,4%	2 2,9%
	razem	146 100,0%	145 100,0%	68 100,0%



do szkół wyższych różnego typu. W ponad połowie przypadków badani dokonali już kierunkowych wyborów edukacyjnych i zawodowych. Co czwarty młody człowiek przed maturą jeszcze nie ukierunkował w sposób kompleksowy swego myślenia o przyszłości - dokonał już wyborów edukacyjnych, ale bez powiązania ich z decyzjami o kierunku zawodowej kariery lub odwrotnie - zaplanował już pewne elementy tej ostatniej nie wyznaczając edukacyjnych dróg dojścia do założonych celów zawodowych. Te osoby mają jeszcze przed sobą fazę konstruowania realizacyjnych projektów dotyczących przyszłości zawodowej. Ujawnia się zresztą coraz częściej w myśleniu adolescentów trend oddzielania kariery zawodowej od obieranej drogi edukacyjnej.

Młodzież zdaje sobie sprawę z zawodowych konsekwencji określonych studiów wyższych, ale nie ogranicza to jej myślenia o swobodnym, względnie niezależnym od profilowego wykształcenia funkcjonowaniu na rynku pracy. **Wykształcenie jako takie staje się kapitałem, zwłaszcza wykształcenie wyższe, dla pozyskania którego większość uczniów i ich rodziców po szkole podstawowej szturmowała licea ogólnokształcące. Studia zaczynają zaś być traktowane jako rodzaj kompleksowej „inwestycji w siebie”, bez kontekstu określonej roli zawodowej, inwestycji zapewniającej generalną mobilność na rynku pracy i wyższą jakość życia.**

Co piąty uczeń kończący liceum ogólnokształcące dokonuje wyborów alternatywnych, co oznacza, że równocześnie koncentruje się na kilku potencjalnych drogach edukacyjno-zawodowych, zamierzając ubiegać się o przyjęcie w większej liczbie szkół wyższych lub policealnych, a podjęcie ostatecznych decyzji o kierunku przyszłej kariery odkłada na etap po zakończonej weryfikacji na progu. Mniej ustruktrowane (dotyczące tylko edukacji lub tylko zawodu) są wybory młodzieży kończącej szkoły średnie ogólnokształcące w dużym mieście. Ona też istotnie częściej dokonuje wspomnianych wyborów alternatywnych. 3/4 młodych ludzi uważa, że dokonało już wyboru zawodowego, dla pozostałych - dalsza edukacja niekoniecznie musi mieć odniesienia zawodowe, nawet jeśli ma charakter profilowy. Oni dokonują wyboru dotyczącego raczej satysfakcjonującego ich poziomu wykształcenia (często raczej wtórnie - kierunku edukacji) nie utożsamiając go z potencjalnymi drogami zawodowymi (*Kierunku wybranych, ukończonych przez mnie z czasem studiów nie wiążę z żadną konkretną pracą w tej dziedzinie - powie dziewiętnastoletnia Katarzyna*). Dotyczy to znacznie częściej młodzieży kształcącej się w dużym mieście (różnica statystycznie istotna).

Do szkół niepublicznych (biorąc pod uwagę pierwszoplanowe wybory) z grupy młodzieży licealnej kieruje się nie więcej niż 5% uczniów. W my-

śleniu maturzystów szkoły te pozostają niejako „w rezerwie”, na wypadek niepowodzenia na uczelniach publicznych.

Rozrzut dokonywanych przez młodzież z liceów ogólnokształcących wyborów dotyczących kierunków kształcenia jest znaczny. Stosunkowo najczęściej osób kieruje się ku kształceniu ekonomicznemu i prawno-administracyjnemu (15,1%). Co dziesiąty badany koncentruje się na kierunkach społeczno-edukacyjnych. Nieco ponad 8% respondentów preferuje kierunki filologiczne, tyle samo - typowo politechniczne. Normatywność schematu płciowego w dokonywanych na poziomie edukacji wyższej wyborach znacznie słabnie, choć kierunki politechniczne pozostają tradycyjnie częściej zarezerwowane dla młodzieży płci męskiej.

Znakiem czasu jest z pewnością utrzymujące się od etapu transformacji gospodarczych zainteresowanie studiami i profesjami z dziedziny ekonomii, prawa i administracji, z zakresu nauk społeczno-edukacyjnych i neofilologii. Mimo pojawiających się informacji o nasycaniu się rynku specjalistami z niektórych z tych dziedzin, nie słabnie zainteresowanie nimi, wspierane często mitycznym wyobrażeniem o wielkiej karierze zawodowej (także w kategoriach finansowych) wybranych reprezentantów tych zawodów. Młodzież ogólnie zorientowana w trendach gospodarki wolnorynkowej i aspiracjach Polski związanych z Unią Europejską wybiera często zawody, na które znacząco wzrosło zapotrzebowanie bezpośrednio po okresie przekształceń formacyjnych, nie koncentrując się raczej na odleglejszych przewidywaniach związanych z przyszłością krajowego rynku pracy.

Dla znacznej większości badanych (86,2%) ze **średnich szkół zawodowych** ukończenie tej szkoły również nie oznacza definitywnego końca edukacji (por. tabela 19). W swoich projektach uwzględnili oni kontynuację kształcenia, połowa z nich zamierza jednak wybrać tryb zaoczny i w wielu przypadkach godzić naukę z pracą (często zresztą przejściową np. w wyuczonym lub jakimkolwiek zawodzie). Nieznaczny odsetek badanych definitywnie zamierza po ukończeniu szkoły średniej skupić się tylko na pracy zawodowej (ok. 7%) lub jeszcze nie podjął w tym względzie wiążących decyzji. W przypadku co czwartego absolwenta plany kontynuacji nauki (niezależnie od deklaracji dotyczącej trybu kształcenia) nie mają związków z żadnymi konkretnymi docelowymi postanowieniami zawodowymi. Podobnie jak część ich kolegów z liceów ogólnokształcących, chcą po prostu zdobyć wyższe wykształcenie. Osoby te, posiadając niejako w rezerwie właśnie uzyskiwane uprawnienia zawodowe, zamierzają przede wszystkim zdobywać wykształcenie wyższe (często zresztą pozostające bez związku z profilem aktualnie kończonej szkoły średniej) i nie wytyczają sobie żadnych perspektywicznych celów zawodowych.

Kompleksowy perspektywiczny plan edukacyjno-zawodowy sformułował co trzeci badany. Ponad połowa absolwentów średnich szkół zawodowych **zamierza kontynuować kształcenie na poziomie wyższym, w innym kierunku niż posiadane już średnie zawodowe sprofilowanie** (tabela 12A). Znacząco częściej chcą tak postąpić respondenci płci męskiej. **Swoich docelowych planów zawodowych nie wiąże z profilem aktualnie kończonej szkoły średniej i właśnie zdobytymi uprawnieniami zawodowymi także ponad połowa badanych** (tabela 13A). Tu również częściej takie zamiary ujawniają chłopcy oraz dziewczęciu na dziesięciu uczniów pochodzących z rodzin o wysokim statusie edukacyjnym (rodzice z wykształceniem wyższym). Można rzec, że mniej więcej dla połowy absolwentów średnich szkół zawodowych kończona właśnie szkoła nie okazała się miejscem rzeczywistego przygotowania zawodowego, raczej rodzajem swoistej „poczekalni” w drodze ku często diametralnie odmiennym perspektywicznym celom zawodowym. Ich wybór z etapu szkoły podstawowej był raczej „przymiarką” do zawodowych ról etapu dorosłości, czasem kompletnie nieudaną, czasem ocenianą pozytywnie, ale przecież nie wiążącą ich obligatoryjnie z wcześniej powziętymi decyzjami. Nasuwa się jednak pytanie o faktyczne możliwości realizacji takich projektów zawodowych - czy dla przykładu dwudziestoletnia Ewa, która pragnie *po Liceum Ekonomicznym przede wszystkim wyrwać się na germanistykę, bo to wszystko wcześniej, ta szkoła było pomyłką* przy braku dodatkowego zaangażowania w naukę języka niemieckiego, ma jakkolwiek realną szansę dostania się na studia wyższe na tym kierunku? Część uczniów średnich szkół zawodowych taką ucieczką w „marzenia edukacyjne i zawodowe” kompensuje realne frustracje związane z niesatysfakcjonującym etapem swojego dotychczasowego kształcenia.

Zdawać by się mogło, że analogiczną „poczekalnią” w drodze ku dorosłości jest liceum ogólnokształcące, które znaczna liczba osób wybiera świadomie z powodu braku preferencji zawodowych. Sytuacja tych grup absolwentów szkolnictwa średniego - ogólnego i zawodowego, jest jednak odmienna. Ci pierwsi odłożyli decyzje zawodowe świadomie, ci drudzy - dokładnie odwrotnie, wybierając raczej stosunkowo wczesne sprofilowanie zawodowe jako drogę ku przyszłej profesjonalnej karierze. Podjęli nieroztropne decyzje, w kontekście fałszywie zdefiniowanej lub niedookreślonej samoświadomości, czy rozczarowało ich dopiero samo kształcenie w średniej szkole zawodowej?

Absolwenci tego ostatniego typu szkolnictwa także częściej niż ich koledzy z liceów ogólnokształcących koncentrują się w swoich zamierzeniach edukacyjnych na sektorze szkolnictwa niepublicznego, aż 18% badanych z tej grupy kieruje tam swoje kroki. W przeważającej części są to

osoby kształcące się aktualnie w wielkich miastach. Przy czym szczególną popularnością cieszą się tu szkoły o profilu ekonomicznym (nie można tego już jednak powiedzieć o publicznej Akademii Ekonomicznej odstraszającej znaczną konkurencją na progu). Ci zaś, którzy zamierzają kontynuować naukę w szkole wyższej publicznej, stosunkowo często mówią o kształceniu zaocznym.

Plany edukacyjne omawianej grupy młodzieży są zresztą w wielu przypadkach słabo doprecyzowane - często młodzi zgłaszają ogólnikowy zamiar kształcenia w Jakiejś" szkole wyższej lub policealnej (częściej dotyczy to młodzieży wielkomiejskiej), dokonują jednoczesnych wyborów w obrębie różnych szkół i różnych kierunków kształcenia lub wybierają interesujące ich kierunki bez lokalizacji w konkretnej szkole (bądź odwrotnie). Nie zaznaczają się tu szczególnie wyraźne preferencje (bardzo znaczny rozrzut wyborów), ale rzuca się w oczy koncentracja mężczyzn na kierunkach politechnicznych (wybiera je około 18% chłopców, przy zupełnym braku zainteresowania tym kształceniem ze strony dziewcząt). Jest ono zresztą naturalną konsekwencją zdominowanej przez płęć męską średniej edukacji technicznej. W grupie osób dokonujących wyborów zawodowych zwraca uwagę pewna przewaga uczniów wybierających kierunki administracyjno-ekonomiczne (wśród tych badanych przeważają dziewczęta) i w dalszej kolejności - usługowe. Zawody techniczne (podobnie jak odnośne kierunki kształcenia) cieszą się popularnością w zasadzie jedynie wśród chłopców.

Sytuacja decyzyjna absolwentów średnich szkół zawodowych jest, biorąc pod uwagę efekty dokonanych wyborów, bardziej niejednorodna i mniej czytelna niż ich kolegów z liceów ogólnokształcących. Ci ostatni koncentrowali się przede wszystkim na dalszym kształceniu, głównie w sektorze wyższego szkolnictwa publicznego, w trybie dziennym, co nadal gwarantuje bodaj najbardziej efektywne przygotowanie w zakresie poszczególnych dziedzin zawodowych. Szkolnictwo niepubliczne czy publiczne zaoczne skupia (z nieznacznymi wyjątkami) często raczej negatywnie wyselekcjonowaną młodzież aspirującą do wykształcenia wyższego, młodzież, która nie otrzymała indeksu w szkołach publicznych, nauczających w trybie dziennym lub ze względu na intensywne procesy selekcji na progu edukacyjnym tego sektora - nie stanęła w ogóle do zmagania edukacyjnych. Jednoczesna praca zawodowa towarzysząca dalszemu kształceniu absolwentów średnich szkół zawodowych nie jest tu jedynym wytłumaczeniem tak popularnego w tym gronie wybierania zaocznego trybu nauki. **Typy szkół wyższych i tryby kształcenia, które pozostają w puli „rezerwowych” dla uczniów liceów ogólnokształcących, stanowią dla ich kolegów z techników i liceów zawodowych podstawowe pole wertykalnej mobilności edukacyjnej.** Mamy tu do czy-

nienia z realistyczną oceną własnych (niższych) kompetencji edukacyjnych i/lub wizją większej przystępności (niższej jakości) kształcenia w tym typie szkoły.

Z oczywistych względów plany absolwentów **zasadniczych szkół zawodowych**, obejmując przede wszystkim kolejny krok na drodze edukacyjnej, koncentrują się na kształceniu na poziomie średnim. Ponad 80% tych uczniów (tabela 19) zamierza, podobnie jak ich koledzy z innych typów szkół, kontynuować kształcenie (w sposób istotny ze statystycznego punktu widzenia częściej dotyczy to osób kształcących się w dużym mieście), z tą jednak różnicą, że znaczna ich część będzie to czynić w systemie zaocznym, łącząc (choć nie zawsze) naukę z pracą. Osoby te kierują się do różnych techników, liceów zawodowych na podbudowie zasadniczych szkół zawodowych oraz jednostkowo do liceów ogólnokształcących. Wielu z nich ma wysokie aspiracje edukacyjne (o czym jeszcze będzie mowa w dalszej części opracowania), ale planami obejmuje zaledwie etap kształcenia średniego, wspominając czasem o Jakiejś" szkole wyższej. Doprecyzowane plany edukacyjne na ten stosunkowo odległy etap są zupełnie wyjątkowe w tej grupie badanych. Rozrzut preferencji w zakresie kształcenia średniego jest bardzo znaczny, nie zaznacza się wyraźna przewaga żadnej grupy zawodowej cieszącej się wśród tej młodzieży szczególną popularnością, jedyną obserwowalną tendencją jest lokowanie się stosunkowo największej grupy młodych w sektorze usług. Wybór edukacyjnego profilu szkoły średniej w ponad 80% przypadków (tabela 12A) jest (inaczej niż w średnich szkołach zawodowych) niejako naturalną konsekwencją typu szkoły zasadniczej (co więcej, wielokrotnie absolwenci tych ostatnich przemieszczają się do analogicznie sprofilowanych techników, mieszczących się w tym samym zespole szkół zawodowych). Zgodność profilu aktualnej edukacji z planami kształceniowymi na kolejnym szczeblu jest związana w sposób istotny statystycznie z płcią badanych. Istotnie częściej zmiany planują w tym względzie dziewczęta. Badani traktują swoje wybory przede wszystkim jako szansę uzupełnienia wykształcenia średniego, choć już rzadziej ich docelowy wybór zawodowy (tabela 13A) pokrywa się kierunkowo z typem uzyskiwanych w szkole zasadniczej kwalifikacji zawodowych. Nie ma w tej grupie jednak tak zdecydowanego, jak w przypadku średnich szkół zawodowych, odejścia od już zdobytych kwalifikacji, choć zdarzają się i takie zastanawiające wypowiedzi: osiemnastoletnia Danuta zdobywająca w zasadniczej szkole zawodowej kwalifikację kucharza, zamierzająca kontynuować kształcenie w Technikum Technologii Żywności, chce w przyszłości zostać pedagogiem specjalnym, *bo jest fajnie, przyjemnie, lubię się opiekować dziećmi*, a jej znajdująca się w analogicznej sytuacji edukacyjnej koleżanka (z niewiadomych zresztą przyczyn) - nauczycielką w przedszkolu. Ta ostatnia z rozbrajającą szczerością napisze o sobie

w dokonanej projekcji przyszłości: zawód - *przedszkolanka*, dodatkowe kwalifikacje - *magister*, zainteresowania — *najbardziej pociąga mnie dyskoteka, nie lubię czytać książek i to mnie nie interesuje* (sic!). *Przeważnie wszystko potrafię - lubię sprzątać - i to mi bardzo łatwo przychodzi*. Inna absolwentka zasadniczej szkoły handlowej, zamierzająca kontynuować naukę w zaocznym (lub wieczorowym) liceum o tym samym profilu, powie zaś: *praca w handlu mija się z moim powołaniem (...), chcę zajmować się modą i reklamą (...), lubię modę, słucham muzyki i czasem maluję obrazy, (...) praca modelki jest tylko na jakiś czas, potem zajmę się pomocą społeczną*. Nie sposób naturalnie całkowicie wykluczyć realności sformułowanych projektów zawodowych, ale należy je chyba podać w poważną wątpliwość. Dziewczęta te najwyraźniej uciekły w marzenia, bezpiecznie wydłużając w swojej świadomości charakterystyczny dla etapu dziecięcego okres fantazji zawodowej. Stale odsuwają od siebie realistyczny wybór, w efekcie narażając się na spore dysonanse emocjonalne i zawody życiowe, najczęściej poddając się biernie biegowi zdarzeń. Jakaś szkoła, przypadkowy zawód, nie satysfakcjonująca praca... Całkowity brak trzeźwej realistycznej autorefleksji. Obok takich przykładów znajdziemy też i przypadki racjonalnego konstruktywnego wkomponowania kształcenia w zasadniczej szkole zawodowej w dalekosiężny, nawet dość kompleksowy plan edukacyjny i zawodowy. Przykładem może tu być chłopak kończący zasadniczą szkołę samochodową, który zamierza kontynuować kształcenie w technikum o tym samym profilu, a jeśli to okaże się możliwe - ukończyć jakiś kierunek mechaniczny na politechnice, cały czas prowadząc rodzinny warsztat samochodowy (mając zresztą w perspektywie jego rozbudowę i przeprofilowanie).

\* \* \*

Związek pomiędzy dokonanymi przez młodzież wyborami dróg edukacyjnych i planami ukierunkowania kariery zawodowej (oszacowany na podstawie całokształtu wypowiedzi badanych, nie tylko ich deklaracji, ale także rzeczywistych powoływanych działań i wskazywanych sfer aktywności) ukazuje tabela 20.

W przypadku niemal co drugiego absolwenta **liceum ogólnokształcącego** wybór przyszłej drogi edukacyjno-zawodowej ma związek (co najmniej luźny, pośredni) z deklarowanymi zainteresowaniami badanych. Pozostałe osoby nie dokonują wyborów na podstawie kryterium zainteresowań, a ich decyzje edukacyjne i zawodowe nie wykazują z nimi związków, bądź (co niepokojące) w 5,5% przyznają się one do braku jakichkolwiek zainteresowań. W takich sytuacjach pojawiają się najczęściej wypowiedzi: *moje zainteresowania, cóż, to przede wszystkim - rower, muzyka, dziewczyna, koledzy, piwo, (...) moje hobby to muzyka, czas wol-*

ny - pub, (...) czym ja się interesuję? Oram na komputerze, uprawiam sporty, piję alkohol. Takie osoby są jednak zdecydowanie w mniejszości, a dla kontrastu przytoczę wypowiedź dziewiętnastoletniej Danuty zamierzającej ubiegać się o przyjęcie na studia medyczne lub biotechnologię: *interesują mnie rzeczy związane z człowiekiem, z jego stroną fizyczną i psychiczną, z jego działaniem warunkowanym przez ciało i ducha, czytam dużo książek popularnonaukowych, ale też takich „metafizycznych”*. W przypadku chłopców związek pomiędzy dokonanymi wyborami a deklarowanymi zainteresowaniami jest ze statystycznego punktu widzenia silniejszy niż u ich koleżanek.

Tabela 20

Związek zainteresowań młodzieży z dokonywanymi wyborami edukacyjno-zawodowymi a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Związek zainteresowań młodzieży z dokonywanymi wyborami edukacyjno-zawodowymi*	1. bezpośredni silny związek deklarowanych zainteresowań i dokonanych wyborów	31 21,2%	19 13,1%	6 8,8%
	2. związki luźne, pośrednie	37 25,3%	20 13,8%	5 7,4%
	3. brak jakichkolwiek związków	69 47,3%	69 47,6%	37 54,4%
	4. brak zainteresowań	8 5,5%	22 15,2%	16 23,5%
	5. brak ostatecznie sprecyzowanych planów edukacyjno-zawodowych	1 0,7%	15 10,3%	4 5,9%
	razem	146 100,0%	145 100,0%	68 100,0%

\* Oszacowanie na podstawie całokształtu wypowiedzi badanych

W przypadku czwartej części młodzieży ze **średnich szkół zawodowych** dokonywane przez nią wybory dróg edukacyjnych i zawodowych mają związek z deklaracjami dotyczącymi jej zainteresowań (to dwukrotnie rzadziej niż w przypadku uczniów liceów ogólnokształcących). W mniej więcej połowie przypadków dokonywane przez młodych ludzi wybory takiego pokrycia w zainteresowaniach nie znajdują (jest to stan rzeczy najbardziej charakterystyczny dla dzieci rodziców z wyższym wykształceniem). Trzykrotnie częściej też niż w odniesieniu do uczniów wywodzących się z liceów ogólnokształcących, młodzi ze średnich szkół

zawodowych przyznają się do braku jakichkolwiek zainteresowań mogących stanowić podstawę ich profesjonalnego sprofilowania (dotyczy to nieco ponad 15% osób z tej grupy, istotnie częściej dzieci rodziców ze średnim bądź niższym wykształceniem). Znaczny odsetek osób z tego grona nie wskazuje też żadnych preferowanych przez siebie przedmiotów nauczania wchodzących w zakres edukacji na poziomie średnim, co często, choć nie powszechnie, towarzyszy uzyskiwaniu ogólnie niskich rezultatów w nauce. Szczególnie liczne są w tym gronie wypowiedzi skonstruowane wedle następującego schematu: *interesuje mnie sport, lubię słuchać muzyki, przesiaduję z kolegami w pubie, trochę piję, oglądam telewizję, (...) nie lubię żadnych przedmiotów w tej szkole (...)* — fragment tekstu autorstwa jednego z absolwentów liceum zawodowego przygotowującego mechaników samochodowych w małym mieście; *(...) czas spędzam ze znajomymi lub chłopakiem, w domu lub na dyskotecę - lubię tańczyć... nie ma takich przedmiotów, które lubię* - powie z kolei absolwentka wielkomińskiego Technikum Gastronomicznego. Mimo tych niepokojących sygnałów świadczących między innymi o słabości systemu edukacyjnego lub szerzej - środowiska kulturalnego, które nie ułatwia młodym samookreślenia i powszechnego osadzania swoich wyborów perspektywicznych w ugruntowanych, sprecyzowanych zainteresowaniach, podkreślić należy, że nie jest to zjawisko w tej grupie osób bezwzględnie dominujące.

Nasila się jednak w grupie absolwentów **zasadniczych szkół zawodowych**, spośród których już prawie co czwarty (!) nie może oprzeć swoich zawodowych wyborów na dominujących zainteresowaniach, ponieważ ich po prostu nie ma... Ponad 70% tych, którzy je jednak wykazują, także nie konstruuje na ich podstawie swojej kariery zawodowej, zwłaszcza że nader często zainteresowania te nie mają charakteru intelektualnego ani znajdującego odniesienia do konkretnych dziedzin zawodowej aktywności. Pozostali mają potencjalnie największe szanse zdobycia interesującej pracy zawodowej (choć niekoniecznie całkowicie satysfakcjonującej, ponieważ wpływa na to cała gama różnych czynników), interesującej, bo wspartej na osobistych preferencjach i zamiłowaniach młodzieży. Będzie to jednak wymagało od nich ogromnego wysiłku indywidualnego w celu podniesienia kwalifikacji stwarzających im większe możliwości na współczesnym wymagającym rynku pracy. W przeciwnym wypadku proroczymi okażą się słowa Kwiecińskiego wskazującego, że „podjęcie nauki w zasadniczej szkole zawodowej stało się w końcu lat dziewięćdziesiątych początkiem dramatycznej trajektorii odrzucenia młodzieży na margines kulturalny, zawodowy i społeczny, jej trwałej marginalizacji, buntu lub późniejszej emancypacji” (Kwieciński, 2002a, s. 93).



**Jaki jest bilans dotychczasowej drogi edukacyjnej dokonywany w okresie późnej adolescencji, kiedy to jeden etap - edukacji ponadpodstawowej był potencjalnie pierwszym krokiem w indywidualnie inicjowanej drodze biograficznej?** Jak badani oceniają swoje decyzje z pierwszego progu edukacyjnego?

Otóż ponad połowa licealistów uważa, że nauka w wybranym liceum ogólnokształcącym była dla nich niezbędnym ogniwem życiowego planu (tabela 14A). Podobnego zdania jest już tylko mniej więcej co czwarty uczeń szkoły zawodowej. Wśród tych ostatnich zresztą podobna liczba badanych jest rozczarowana swoimi wcześniejszymi decyzjami edukacyjnymi i uważa, że można było założone cele realizować w inny sposób, wybierając inną szkołę.

Może można było przynajmniej części tych rozczarowań uniknąć wkraczając odpowiednio wcześniej, już we wczesnej fazie adolescencji, z różnymi formami orientacji edukacyjno-zawodowej i wsparcia poradniczego w życie młodych ludzi stojących na rozdrożu życiowych dróg.

Stopień zadowolenia z aktualnie realizowanej i dobiegającej końca edukacji w szkole ponadpodstawowej jest także zróżnicowany (tabela 15A). Najwyżej swoją dotychczasową edukację oceniają uczniowie liceów ogólnokształcących (około 70% z nich jest ze swego kształcenia co najmniej zadowolona, choć często ma drobne zastrzeżenia dotyczące zwłaszcza panującej w szkole atmosfery czy relacji nauczyciel - uczeń). Dotyczy to także około 60% uczniów średnich szkół zawodowych i nieco mniejszej ich liczby ze szkół zasadniczych. Jednocześnie ci ostatni są także stosunkowo często (co piąty z nich) niezadowoleni ze swojej dotychczasowej szkoły.

Wśród uczniów szkół zawodowych kumuluje się zresztą wiele innych niekorzystnych zjawisk świadczących o nie do końca przemyślanych wyborach z etapu pierwszego progu edukacyjnego. Aż 30% kończących średnie szkoły zawodowe nie chce mieć w przyszłości żadnych związków z wyuczoną profesją i zdobytymi kwalifikacjami zawodowymi. Podobnie zresztą jak i około 23% uczniów zasadniczych szkół zawodowych (tabela 16A). Zainwestowali więc kilkuletni wysiłek w edukację całkowicie nieużyteczną z punktu widzenia ich celów biograficznych! Nie tylko nie zamierzają podejmować pracy zgodnej z kwalifikacjami, ale wielu z nich wzdraga się na myśl, że w toku dalszej edukacji zaocznej i jednocześnie pracy mogliby choćby czasowo wykorzystywać swoje dotychczasowe kwalifikacje. Znaczna ich część wybrała po prostu zawody, których nie jest w stanie zaakceptować (tabela 17A), zawody, które kompletnie mijają się z ich wyobrażeniami sprzed etapu szkoły ponadpodstawowej. Równie wielu odkryło, że nie posiada niezbędnych do ich wykonywania

predyspozycji. Są to ewidentne przykłady w kategoriach jednostkowych - pierwszych biograficznych porażek, nieudanych prób samookreślenia zawodowego, w kategoriach społecznych zaś - braku bądź całkowitego fiaska poradnictwa zawodowego, a może szerzej całego systemu edukacyjnego, który nie wyposaża młodych ludzi w kompetencje niezbędne do racjonalnego projektowania kariery zawodowej.

**Czym kieruje się młodzież, jakie subiektywne racje działania przywołuje, planując na etapie późnej adolescencji kolejne kroki swej edukacyjnej a w konsekwencji także zawodowej drogi?**

Przywoływane przez nią racje uzasadniające podejmowane decyzje edukacyjno-zawodowe (potraktowane tu jako syndromy racji) ilustruje tabela 21.

**Ujawnia się tu przede wszystkim myślenie w kategoriach indywidualnych, tj. podmiotowych aspektów działania (zainteresowania, predyspozycje do wykonywania pewnego typu pracy lub pobierania określonego typu kształcenia, aspiracje edukacyjne). Drugim istotnym komponentem refleksji o własnej przyszłości są czynniki związane z polem społecznego funkcjonowania młodzieży (specyfika rynku pracy, cechy samego zawodu lub określonej drogi edukacyjnej - ze szczególnym uwzględnieniem motywacji finansowej, ale i prospołecznej).**

Okazuje się, że zainteresowania dotyczące kierunku przyszłego kształcenia i/lub pracy zawodowej stanowią podstawę decyzji życiowych co drugiego absolwenta liceum ogólnokształcącego, prawie 40% osób kończących średnie szkoły zawodowe, ale tylko około 16% uczniów zasadniczych szkół zawodowych (różnica statystycznie istotna). Mają one jednak częściej niż na etapie wczesnej adolescencji, odniesienia do rzeczywistej aktywności, są bardziej sprecyzowane, dojrzałe i konsekwentniej przejawiające się w różnych aspektach biografii. Dojrzałość psychofizyczna i zaawansowane procesy wtórnej socjalizacji sprzyjają pełniejszemu dookreśleniu samego siebie, odnalezieniu siebie w relacjach ze światem zewnętrznym, co może stanowić stabilniejszą podstawę przyszłego sprofilowania zawodowego.

Dla przykładu Basia kończąca liceum ogólnokształcące powie o swojej sytuacji: *Hm, szukałam przede wszystkim ciekawego kierunku, takiego, który mógłby być moją pasją. Pasją prywatnie i zawodowo. I archeologia podwodna (jest taki, choć unikatowy kierunek) wydała mi się najciekawsza. Zawsze interesowałam się historią i już w szkole podstawowej myślałam o zawodzie archeologa. Później dowiedziałam się o archeologii podwodnej - pomyślałam: „to dopiero coś”, zwłaszcza gdy dostałam się do fachowej literatury..., staram się śledzić na bieżąco tę tematykę i gromadzić materiały.*

Tabela 21

Motywacja wyboru edukacyjno-zawodowego a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Motywacja wyboru edukacyjno-zawodowego*	1. szkoła i/lub zawód wiążą się z zainteresowaniami	78 53,4%	55 37,9%	11 16,2%
	2. szkoła i/lub zawód odpowiadają aspiracjom	24 16,4%	39 26,9%	17 25,0%
	3. szkoła i/lub zawód odpowiadają kompetencjom i uzdolnieniom	32 21,9%	22 15,2%	1 1,5%
	4. szkoła i/lub zawód prowadzą do realizacji celów dalekosiężnych	7 4,8%	4 2,8%	
	5. motywacja doraźna (np. bliskość szkoły)	15 10,3%	16 11,0%	8 11,8%
	6. wpływy zewnętrzne	17 11,6%	14 9,7%	7 10,3%
	7. immanentne cechy samej szkoły i/lub zawodu	49 33,6%	12 8,3%	3 4,4%
	8. kierunkowe wykształcenie i zdobycie zawód odpowiadają wymogom rynku pracy	34 23,3%	45 31,0%	34 50,0%
	9. umożliwiają uzyskiwanie wysokiego uposażenia	25 17,1%	22 15,2%	7 10,3%
	10. zapewniają prestiż i wysoką pozycję społeczną	1 0,7%	1 0,7%	1 1,5%
	11. kierunkowe wykształcenie i zdobycie zawód umożliwiają pracę z ludźmi i na ich rzecz	24 16,4%	10 6,9%	1 1,5%
	12. realizacja tradycji rodzinnych	17 11,6%	9 6,2%	2 2,9%
	13. realizacja dziecięcych marzeń	5 3,4%	2 1,4%	5 7,4%
	14. brak umotywowania wyboru	15 10,3%	7 4,8%	2 2,9%
	15. podniesienie kwalifikacji w toku dalszego kształcenia	18 12,3%	12 8,3%	5 7,4%
	16. łączenie pracy z nauką ułatwia usamodzielnienie się		41 28,3%	19 27,9%
	17. niemożność znalezienia zatrudnienia w wymarzonym zawodzie		4 2,8%	1 1,5%
	18. trudności finansowe rodziny pochodzenia lub założonej		2 1,4%	5 7,4%
	19. możliwość zdobycia dodatkowego doświadczenia zawodowego (praca w toku nauki)		4 2,8%	
	20. inne		23 15,9%	15 22,1%

\* Pytanie koniunktywne

kategoria 1:  $\chi^2 = 27,28$ ;  $p = 0,000$  – jest związekkategoria 3:  $\chi^2 = 14,96$ ;  $p = 0,001$  – jest związekkategoria 7:  $\chi^2 = 42,06$ ;  $p = 0,000$  – jest związekkategoria 8:  $\chi^2 = 15,37$ ;  $p = 0,000$  – jest związekkategoria 11:  $\chi^2 = 14,06$ ;  $p = 0,001$  – jest związekkategoria 16:  $\chi^2 = 49,38$ ;  $p = 0,000$  – jest związekkategoria 18:  $\chi^2 = 13,53$ ;  $p = 0,001$  – jest związekkategoria 20:  $\chi^2 = 31,01$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

Na swoje rozpoznane uzdolnienia, kompetencje czy specyficzne umiejętności powołuje się w tym przypadku co piąty licealista, ale już tylko ok. 15% osób ze średnich szkół zawodowych i dziesięciokrotnie mniejsza liczba uczniów zasadniczych szkół zawodowych (różnica statystycznie istotna).

Specyficzne wymogi współczesnego rynku pracy i rosnący lęk przed bezrobociem są zaś głównym motorem działania zwłaszcza ostatniej z wymienionych grup osób, tj. absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, którzy koncentrują się głównie na uogólnionym lęku przed bezrobociem (co drugi uczeń z tej grupy). Także około 30% uczących się w średnich szkołach zawodowych planując karierę zawodową ma na uwadze przede wszystkim specyfikę obecnego rynku pracy, rozpoznaną wedle subiektywnych kryteriów deskryptywnych i ewaluatywnych. Osoby te wskazują więc przede wszystkim na zapotrzebowanie zwłaszcza na lokalnym rynku pracy, na reprezentantów określonych dziedzin zawodowych, na popularność pewnych profesji i stosunkową łatwość znalezienia w nich zatrudnienia. To potencjalne związanie swoich preferencji zawodowych z kategorią wymagań rynkowych jest w tej grupie osób popularniejsze niż wśród uczniów liceów ogólnokształcących (różnice pomiędzy trzema typami szkół są istotne statystycznie).

Nacisk rynku pracy jest przez tych ostatnich rzadziej odczuwany jako realistyczny, a odsunięta w czasie, na skutek kontynuacji kształcenia na poziomie wyższym, perspektywa rzeczywistego w nim uczestnictwa, dają czasem złudne poczucie komfortu psychicznego wydłużając etap młodości i zwalniając, przynajmniej czasowo, od wzięcia na siebie pełnej odpowiedzialności życiowej dorosłych.

Choć i w tej grupie ponad 20% badanych osób dostrzegło zapotrzebowanie rynku pracy na określone profesje (ten argument pojawia się najczęściej przy wyborze zawodów ekonomicznych i kierunków filologicznych) lub trendy (głównie ilościowe) w kształceniu studentów określonych specjalności. Dziewiętnastoletni Jarek chce po studiach ekonomicznych o specjalności marketing i zarządzanie w publicznej szkole ekonomicznej bądź po agroturystyce w publicznej uczelni rolniczej (wariantowo — w jednej z niepublicznych szkół biznesowych) pracować w „jakiejś”, prężnej firmie, a swoje decyzje edukacyjne tak motywuje: *uwazam, że kierunki, które wybrałem, są wciąż rozwijające się i nadal będzie zapotrzebowanie na specjalistów w tych dziedzinach, poza tym po tych kierunkach mogę pracować w różnych branżach zawodowych, a to daje duże możliwości poszukiwania pracy... Uczyć się będę tylko po to, żeby zdobyć jak największe pieniądze w przyszłości* (tu pojawia się kolejny motyw działania).

Większość młodzieży traktowała rynek jako kategorię statyczną, nie mając żadnych przesłanek umożliwiających jej dynamiczne, perspektywne ujmowanie tej sfery życia społecznego. Uwzględniała więc aktualną koniunkturę rynkową, a i to raczej intuicyjnie niż na podstawie rzeczywistych analiz, nie siląc się na rozpoznanie przewidywań i trendów długofalowych (czyżby w obecnych warunkach tego typu myślenie było z góry skazane na porażkę?). Takie szerokie ponadindywidualne spojrzenie na dokonywane wybory było charakterystyczne głównie dla dzieci rodziców z wysokim wykształceniem, którzy wspólnie tworząc stosunkowo bogate środowisko kulturalne swojego dziecka wyposażyli je jednocześnie w instrumentarium niezbędne do postrzegania i rozumienia współczesnego świata.

Co czwarty uczeń (w przypadku licealistów rzadziej) podkreśla też, że konstruowany przez niego model edukacyjnej i zawodowej kariery zaspokaja jego ambicje życiowe i stanowi ważki element realizacyjny zwłaszcza jego aspiracji do uzyskania możliwie wysokiego poziomu wykształcenia. Ilustracją takiego myślenia może być wypowiedź Marcina zamierzającego po liceum ogólnokształcącym ubiegać się o przyjęcie na Akademię Ekonomiczną, kierunku - marketing i zarządzanie: *na pewno po ukończeniu studiów i dobrego kierunku dostanie się dobrą pracę, lepszą niż po skończeniu tylko liceum lub szkoły zawodowej. Tak jak każdy chyba w większości człowiek, chce być wykształcony i inteligentny.*

Co trzeci absolwent liceum ogólnokształcącego kierował się w swoich wyborach choćby podstawowym rozpoznaniem immanentnych cech projektowanych szkół i profesji. Dla osób tych liczyła się np. renoma wybieranej szkoły wyższej, fakt, że zdaniem badanego placówka ta lub preferowany zawód zapewniają stały rozwój wewnętrzny i stawiają wysokie wymagania. Są to uwarunkowania decyzyjne zdecydowanie rzadziej przywoływane przez osoby kończące szkoły zawodowe, zwłaszcza zasadnicze (różnice statystycznie istotne).

Liczył się, ale tylko dla respondentek płci żeńskiej (różnica istotna statystycznie) aspekt funkcjonowania interakcyjnego. Co czwarta uczennica kończąca liceum ogólnokształcące (ogólnie 16,4% badanych z całej grupy licealistów) uwzględniała w swoich projektach określone kierunki zawodowe, ponieważ te stwarzały jej możliwość nawiązywania satysfakcjonujących kontaktów z innymi ludźmi lub dawały szansę niesienia pomocy, służenia im, pracy dla innych. Było to zjawisko rzadsze wśród absolwentów techników i całkowicie marginalne wśród kończących zasadnicze szkoły zawodowe.

Czyżby klasyczna psychoanalityczna koncepcja A. Roe, przypisująca kobietom ukształtowaną w dzieciństwie orientację „na osoby” (w odróżnieniu od charakterystycznej dla mężczyzn orientacji „na rzeczy”) decy-

dującą o wyborze kierunku zawodowego, w którym dominuje koncentracja na kontaktach interpersonalnych (Roe, Siegelman, 1964) znajdowała kolejne potwierdzenie?

W kolejności wśród motywów działania dorastających pojawiają się potencjalnie wysokie gratyfikacje finansowe uzyskiwane za wykonywaną pracę (podkreślane jest to przez średnio 15% młodzieży, częściej przez inwestujących w swoje wykształcenie licealistów niż uczniów szkół zawodowych) oraz zewnętrzne naciski otoczenia czy doraźne korzyści płynące z dokonywania aktualistycznych wyborów i konstruowania planów na krótki dystans czasowy (*tu jest najbliższej, (...) mam łatwy dojazd, (...) koleżanki z klasy też idą do tej szkoły...*). Wpływem zewnętrznym przy podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych częściej podlegają dziewczęta; dla przykładu absolwentka liceum zawodowego tak określiła motywy swoich wyborów: *w wyborze pomógł mi właściciel pubu, do którego chodzę..., on uświadomił mi, że osoba, która kończy liceum i ma średnie wykształcenie, jest zwykłym robotem, natomiast mając wyższe wykształcenie można już coś w życiu zdziałać. Bliski przyjaciel pomógł mi uwierzyć w siebie, a także w moje możliwości - dlatego zdecydowałam się na studia.*

Niezwykle rzadko podejmowane na progach edukacyjnych decyzje dotyczące edukacyjno-zawodowych aspektów biografii społecznych postrzegane są przez młodzież jako elementy realizacyjne odleglejszych celów życiowych. Zdecydowanie częściej dorastający „oswajają” perspektywę zaledwie najbliższego etapu życiowego i myślą w kategoriach „przyjdzie czas - będzie rada”.

Pojawia się także motywacja charakterystyczna tylko dla uczniów szkół zawodowych (zarówno średnich, jak i zasadniczych), preferujących w dużej mierze kształcenie w trybie zaocznym. Jest ono wtedy traktowane jako przyczynek do usamodzielnienia się, a gratyfikacje uzyskiwane z pracy służyć mają po części finansowaniu tejże właśnie edukacji. Uczniowie szkół zasadniczych także częściej niż inni kierują się bezpośrednio po aktualnie kończonej szkole do pracy zarobkowej na skutek finansowych trudności rodziny, w której funkcjonują.

Na koniec tego fragmentu rozważań dotyczących racji działania uzasadniających życiowe decyzje badanych w sferze własnej edukacji i przyszłego uczestnictwa w rynku pracy przytoczę pewną wypowiedź, która może czytelników zainteresuje, a pedagogów być może zainspiruje. Jest to mianowicie wypowiedź dziewiętnastoletniej Ani uczącej się w liceum ogólnokształcącym w małym mieście: *Chciałabym studiować pedagogikę, między innymi dlatego, że nie znalazłam nic innego... Jakiś kierunek mógł mnie zainteresować, ale trudności sprawiłyby mi wysokie wymagania co do egzaminów wstępnych i ocen na świadectwie maturalnym. Taki*

*problem stoi przed uczniami przeciętnymi lub trochę więcej niż przeciętnymi... Pedagogika to taki kierunek dla przeciętnych. Biorę jeszcze pod uwagę teologię, lecz nie jestem o tym zbyt przekonana... lub jakaś policealna... To jest też dla takich jak ja. Pozostawię tę opinię bez komentarza.*

### 3.3. Podmiotowy kontekst dokonywanych wyborów

Planowanie przyszłości edukacyjnej pozostaje w ścisłym związku z aspiracjami edukacyjnymi młodzieży. Te z kolei nie zawsze pokrywają się z ich podmiotowymi oczekiwaniami uwzględniającymi realne możliwości zdobycia wykształcenia. Analiza statystyczna zgromadzonego materiału badawczego pokazuje, że młodzi ludzie chcieliby w sferze edukacji osiągnąć istotnie wyższe wykształcenie niż to, które ich zdaniem uda im się rzeczywiście osiągnąć<sup>14</sup>. Zestawienie aspiracji i oczekiwań edukacyjnych na etapie późnej adolescencji zawiera tabela 22.

Niemal 92% wszystkich absolwentów liceów ogólnokształcących aspiruje do zdobycia co najmniej wyższego magisterskiego wykształcenia. Wielu chciałoby także kształcić się w systemie podyplomowym. Nieznaczny odsetek badanych poprzestaje w swych aspiracjach edukacyjnych na wykształceniu wyższym zawodowym. Realistyczna ocena szans uzyskania określonego poziomu wykształcenia nieznacznie, ale jednak obniża (w stosunku do aspiracji) rzeczywiste oczekiwania edukacyjne badanych, których większa liczba widzi siebie jako absolwentów wyższych szkół zawodowych lub poprzestaje na pełnym wykształceniu wyższym. Wysokie aspiracje i oczekiwania kształceniowe absolwentów liceów ogólnokształcących przekładają się bezpośrednio na obierane przez nich drogi edukacyjne, które w przeważającej większości wiążą się ze studiami wyższymi. Jest to zresztą o tyle zrozumiałe, że znaczna grupa młodych wybrała właśnie liceum ogólnokształcące jako drogę realizacji swoich wysokich ambicji edukacyjnych i zawodowych. Ten typ szkoły średniej stwarzał zarówno obiektywnie, jak i w ich subiektywnej ocenie maksimum szans realizacji długodystansowych celów edukacyjnych.

Nieco niższe, choć nadal bardzo wysokie aspiracje edukacyjne mają też uczniowie średnich szkół zawodowych, z których 3/4 także aspiruje do uzyskania co najmniej wyższego wykształcenia. Także w przypadku tej grupy badanych ocena rzeczywistych możliwości zdobycia wykształcenia nieco „studzi” edukacyjne ambicje i spycha niemal 30% z nich do kategorii wyższego wykształcenia zawodowego (uzyskanie tytułu licencjata). Niezadowolony z dotychczasowej swojej edukacji i uzyskanych

<sup>14</sup> W celu porównania dwóch zmiennych aspiracje i oczekiwania edukacyjne zastosowano Test Wilcoxon.

kwalifikacji zawodowych w połączeniu z niechęcią wobec kontynuacji merytorycznej dotychczasowego kierunku nauki na dalszych etapach kształcenia czyni z tej grupy osób (przy ich znacznych aspiracjach) doskonałych kandydatów do licznych, stale rozwijających się wyższych szkół niepublicznych przyciągających nośną i obiecującą (niestety nie znajdującą często pokrycia w rzeczywistości) ofertą edukacyjną.

Tabela 22  
Aspiracje i oczekiwania edukacyjne młodzieży a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe
I. Aspiracje edukacyjne	1. studia podyplomowe (+ stopnie naukowe)	24 16,4%	21 14,7%	3 4,4%
	2. wykształcenie wyższe magisterskie	110 75,3%	87 60,8%	12 17,6%
	3. wyższe zawodowe	12 8,3%	28 19,6%	13 19,1%
	4. średnie		7 4,9%	36 52,9%
	5. zasadnicze zawodowe			3 4,4%
	6. nie zależy mi			1 1,5%
II. Oczekiwania edukacyjne	1. studia podyplomowe (+ stopnie naukowe)	5 3,5%	6 4,3%	1 1,5%
	2. wykształcenie wyższe magisterskie	115 80,4%	73 52,1%	6 9,0%
	3. wyższe zawodowe	22 15,4%	41 29,3%	12 17,9%
	4. średnie	1 0,7%	20 14,3%	39 58,2%
	5. zasadnicze zawodowe			8 11,9%
	6. nie zależy mi			1 1,5%

Najniższe aspiracje i oczekiwania edukacyjne odnotowano w grupie uczniów zasadniczych szkół zawodowych, spośród których co drugi ma ambicje uzyskania wykształcenia średniego, a kilka procent więcej badanych uważa, że ten poziom wykształcenia leży realnie w zasięgu ich możliwości. W tej grupie badanych co piąty uczeń aspiruje do uzyskania



co najmniej wykształcenia wyższego, a połowa z nich sądzi, że jest to rzeczywiście realne. Różnice pomiędzy aspiracjami i oczekiwaniami edukacyjnymi młodych kończących różne typy szkół są statystycznie istotne. Oznacza to między innymi, że decyzja o podjęciu nauki w określonej szkole ponadpodstawowej (mimo częstej nieświadomości i braku werbalizacji takiej refleksji) jest w dużej mierze także decyzją wyznaczającą trajektorię edukacyjnej kariery badanego.

\* \* \*

W sferze edukacyjnej regulatorami kierującymi działania i dokonywane wybory pozostają wspomniane wyżej aspiracje i oczekiwania kształceniowe. W sferze życia zawodowego oprócz owych ambicji edukacyjnych umożliwiających lokowanie się w szczególnie pożądanym sektorach życia społeczno-gospodarczego istotne są także określone cele i wartości, których realizację może zapewnić odpowiednio dobrana profesja. Wzorem omówienia w poprzedniej partii tekstu systemu aksjologicznego charakterystycznego dla grupy absolwentów szkół podstawowych, spróbujmy przyjrzeć się celom i wartościom preferowanym przez młodzież na etapie późnej adolescencji w sferze życia zawodowego (tabela 23).

Dominantą układu życiowych wartości młodych ludzi wytyczających tory swoich „życiowych biegów” jest nadal (podobnie jak na etapie wczesnej adolescencji) zdecydowanie prorodzinność. To posiadanie szczęśliwej rodziny stanowi dla większości z nich wartość nadrzędną, niezależną od konkretyzacji projektów edukacyjno-zawodowych.

Takie myślenie jest charakterystyczne dla 82,9% badanych absolwentów liceów ogólnokształcących oraz 86,9% uczniów średnich szkół zawodowych i 86,8% kończących zasadnicze szkoły zawodowe. Im wyższe wykształcenie rodziców badanej młodzieży, tym rzadziej wartość ta, tak powszechnie ceniona na przestrzeni całej adolescencji, jest przez ich dzieci przywoływana (różnice statystycznie istotne w odniesieniu do uczniów pełnych szkół średnich). Czyżby z wolna dochodził do głosu model życia nastawionego na karierę zawodową? Orientacje rodzinne są jednak nadal dla współczesnej młodzieży bardzo ważne.

Podobnie znacząca liczba młodych (nieco ponad 3/4 badanych) kładzie w swoim życiu i przyszłej pracy zawodowej nacisk na satysfakcjonujące kontakty z innymi ludźmi. To bezkolizyjne, życzliwe kontakty społeczne mają warunkować późniejsze kariery zawodowe młodych. A stosunkowo wysoka w tym rankingu pozycja wartości allocentrycznych, przejawiających się chęcią niesienia pomocy i wsparcia innym - dotyczy to niemal połowy badanych (dodajmy, głównie respondentów płci

żeńskiej - różnice istotne statystycznie) - budzi tyleż akceptację, co zdumienie znacznym rozdziwieniem pojawiającym się pomiędzy deklaracjami werbalnymi a praktyką społeczną.

Tabela 23

Wartości cenione w karierze zawodowej a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe
Wartości cenione w karierze zawodowej*	1. satysfakcjonujące kontakty międzyludzkie	112 76,7%	110 75,9%	54 79,4%
	2. posiadanie szczęśliwej rodziny	121 82,9%	126 86,9%	59 86,8%
	3. prestiż i wysoka pozycja społeczna	49 33,6%	43 29,7%	18 26,5%
	4. sława i popularność	10 6,8%	10 6,9%	3 4,4%
	5. wysokie uposażenie	63 43,2%	68 46,9%	41 60,3%
	6. władza, możliwość decydowania i kierowania ludźmi	21 14,4%	19 13,1%	8 11,8%
	7. pomoc i wsparcie dla innych	72 49,3%	64 44,1%	39 57,4%
	8. możliwości szybkiego, spektakularnego awansowania	31 21,2%	34 23,4%	11 16,2%
	9. wyjazdy i podróże po świecie	78 53,4%	62 42,8%	28 41,2%
	10. stale nowe doświadczenia i wyzwania	44 30,1%	34 23,4%	14 20,6%
	11. spokój i bezpieczeństwo	75 51,4%	90 62,1%	44 64,7%
	12. samodzielność myślenia i działania	96 65,8%	89 61,4%	39 57,4%
	13. wykorzystywanie dużych kompetencji	109 74,7%	103 71,0%	37 54,4%
	14. stały rozwój i samodoskonalenie	100 68,5%	84 57,9%	33 48,5%
	15. wygoda i nieangażowanie się w pracę	10 6,8%	13 9,0%	7 10,3%
	16. inne	10 6,8%	1 0,7%	

\* Pytanie koniunktywne

**kategoria 13:**  $\chi^2 = 9,27$ ; **p = 0,010**

**kategoria 14:**  $\chi^2 = 8,38$ ; **p = 0,015**

Obrazu dopełniają kolejne stany rzeczy pożądane przez badanych w sferze relacji zawodowych. Należą do nich, wymieniane niemal przez co drugiego młodego człowieka, a w przypadku absolwentów zasadniczych szkół zawodowych nawet częściej, wysokie uposażenie i niezależność finansowa. Jest to sytuacja bardziej charakterystyczna dla młodzieży męskiej wszystkich typów szkół (zależność statystycznie istotna).

Młodzi pragną także w przyszłości wykonywać pracę, w której będą mogli wykorzystywać swoje atuty - uzdolnienia i umiejętności (dotyczy to częściej uczniów liceów ogólnokształcących i średnich szkół zawodowych niż zasadniczych szkół zawodowych, różnica statystycznie istotna) oraz będą mieli szansę wykazania się niezależnością i samodzielnością w myśleniu i działaniu.

Licealiści chcieliby także (istotnie częściej niż ich koledzy z zasadniczych szkół zawodowych), aby model realizowanej w przyszłości kariery zawodowej gwarantował im stałe uczenie się nowych rzeczy, odpowiadanie na coraz to bardziej skomplikowane wyzwania rzeczywistości i rozwijanie samego siebie. Podróże i poznawanie świata są dla wielu z nich nieodłączną częścią tak pojętych wyzwań współczesności.

Z drugiej jednak strony tym prospołecznym i prorozwojowym wartościom, oprócz motywacji finansowych, nie towarzyszą w tak znacznym natężeniu inne wartości mające związek ze spektakularnymi karierami zawodowymi. Prestiż i wysoka pozycja społeczna to pożądane stany rzeczy dla co trzeciego badanego, a możliwość szybkiego awansu i osiągania wyższych stanowisk w hierarchii zawodowej - dla co piątego z nich.

Posiadanie władzy i możliwości decydowania o biegu wydarzeń są ważne dla mniej więcej co dziesiątego młodego człowieka, a sława i bycie rozpoznawanym oraz wynikające z tego profity są nęcące dla niecałych 7% uczniów kończących licea ogólnokształcące i średnie szkoły zawodowe oraz około 4% zdobywających wykształcenie zasadnicze zawodowe. W cenie jest za to spokój i bezpieczeństwo, które dla ponad połowy badanych są immanentnymi cechami pożądanej drogi zawodowej w stale zmieniającej się i postrzeganej jako zagrażająca rzeczywistości społecznej. Znamienna jest tu wypowiedź dziewiętnastoletniej dziewczyny z edukacyjnego środowiska małego miasta: *W życiu dążę do tego, aby prowadzić proste, spokojne życie, z dala od wielkomiejskiego hałasu, bez strachu o finansowe zabezpieczenie. W przyszłości chcę założyć rodzinę i w niej budować swoje szczęście... Nie zależy mi na tym, aby piąć się po szczeblach wykształcenia i kariery zawodowej. Nie chcę też bogacić się.*

Ekspansywność na rynku pracy i spektakularne zawodowe kariery jako szczególnie pożądane życiowe wartości nie stanowią wcale dominującej orientacji biograficznej współczesnej polskiej młodzieży.

Kariera zawodowa musi zdaniem młodzieży przede wszystkim umożliwiać życie w zgodzie z ludźmi, realizowanie się w rodzinie, musi

wiązać się z ciekawą, satysfakcjonującą pracą, zapewniającą możliwość utrzymania się na dobrym poziomie finansowym.

Na etapie późnej adolescencji style projektowania przyszłości (będzie o nich mowa w kolejnym podrozdziale) wykazują już pewne związki z aksjologicznymi podstawami dokonywania życiowych wyborów (nie ujawniły się one tak znacząco na wcześniejszym etapie rozwojowym). Otóż osoby, które powzięły już wiążące decyzje o kierunku przyszłej kariery zawodowej, odnosząc ją do stosunkowo odległych perspektyw temporalnych opartych na kompleksowej ewaluacji siebie i otaczającej rzeczywistości, są najbardziej przywiązane do wartości rodzinnych, do spokoju i bezpieczeństwa zapewnianego poprzez stabilną sytuację zawodową, do wykorzystywania swoich kompetencji w ramach wykonywanej profesji, ale i (tu związki nieco słabsze i to tylko w grupie uczniów liceów ogólnokształcących) - do dysponowania zasobami ludzkimi, możliwości kierowania innymi oraz... do wygody i nieangażowania się w pracę (dysonans czy tylko pozorna sprzeczność?).

Wydaje się, że zaplanowanie przyszłości (niekoniecznie obligujące do precyzyjnej realizacji wszystkich szczegółowych postanowień projektowych, ale obejmujące elastyczne nakreślenie zasadniczych kierunków działania i ogólnej wizji przyszłości) dotyczy w kategoriach jakościowych raczej osób, które w „wyścigu szczurów” nie mają zamiaru brać udziału. Satysfakcjonująca praca zawodowa w ich przeświadczeniu nie jest celem samym w sobie, ale środkiem do celu, jakim pozostaje spokojne (co nie znaczy - monotonne i nie wymagające rozwoju indywidualnego - ta ostatnia wartość także wysoko ceniona przez osoby z tej grupy), bezpieczne funkcjonowanie umożliwiające godzenie i wzajemne przenikanie się sfery życia zawodowego i rodzinnego.

Zdecydowana większość młodzieży obiera drogi kariery zawodowej, które zapewnią jej subiektywne prawdopodobieństwo zrealizowania szczególnie cenionych w życiu wartości, choć są i takie osoby, które świadomie konstruują plany edukacyjne i zawodowe, które już na starcie nie stwarzają w ich ocenie zbyt wielkich szans osiągnięcia przynajmniej części pożądaných stanów rzeczy. Przypomnijmy jednak, że często wybieramy nie rzeczywisty zawód, lecz swoje o nim wyobrażenie, stąd i ten dokonany na progu edukacyjnym bilans może zostać w przebiegu biografii zawodowej zmodyfikowany.

### 3.4. Style projektowania edukacyjno-zawodowego

Ogląd stylu projektowania przyszłości przez młodzież na etapie późnej adolescencji oraz pośrednio stan zaawansowania procesów kształtowania się jej orientacji edukacyjnych i zawodowych oceniono za pomocą

analizy skupień (uwzględniającej jednocześnie cztery kryteria) - postąpiono analogicznie do procedury zastosowanej w przypadku uczniów szkół podstawowych. Uwzględniono więc (dla przypomnienia powtórze) kombinację następujących kryteriów:

- orientacji temporalnej,
- poziomu manifestowanych racji działania i sądów ewaluatywnych dotyczących preferencji zawodowych i edukacyjnych,
- ukierunkowania pola poszukiwań kształceniowo-zawodowych,
- wielkości pola wyborów odzwierciedlającą intensywność pojawiających się projektów realizacyjnych w dotychczasowych fazach życia.

Tym razem analizie poddano całą grupę absolwentów poszczególnych typów kształcenia, tzn. potraktowano łącznie uczniów liceów ogólnokształcących, średnich szkół zawodowych i szkół zasadniczych. Okazało się bowiem, że uzyskane wyniki nie wykazują związków statystycznie istotnych z typem kończonej przez młodzież edukacji ponadpodstawowej, a szczegółowe różnice jakościowe dotyczące tych trzech środowisk kształcenia staną się, być może, w przyszłości przedmiotem odrębnych analiz.

Sytuacja w badanej grupie 18-19-latków jest zastanawiająco zbliżona do tej ujawnionej na wcześniejszym progu edukacyjnym. Młodzież na etapie późnej adolescencji:

- nadal najchętniej formułuje przede wszystkim krótkodystansowe projekty - 53,5% badanych (tu pojawiła się wręcz kategoria: aktualistyczna orientacja temporalna, np.: *byle dotrzeć do matury i skończyć tę szkołę, nic nie planuję...*),

- choć posługuje się przy tym nieco bardziej kompleksową motywacją, przynajmniej w części popartą świadomą autorefleksją i znajomością rynku pracy (czyni tak największa, stanowiąca 44% grupa młodych),

- stosunkowo najczęściej projekty dotyczą jednej możliwości edukacyjno-zawodowej (42,6%) lub możliwości rozbieżnych, niespójnych (29,2%), z których każda adresowana jest do innego typu motywów osobistych,

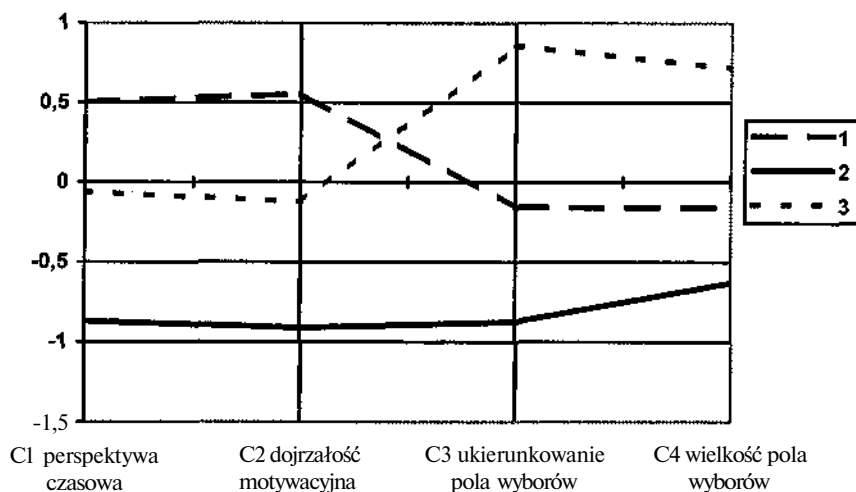
- generalnie myślenie o przyszłości koncentruje się na najwyżej dwóch pomysłach przewidywanych do realizacji.

Analiza skupień metodą k-średnich (Quick Cluster - wykres 2) wykazała istnienie wśród młodzieży na progu edukacyjnym, w końcu etapu adolescencji trzech specyficznych grup osób (podobnie jak na etapie wcześniejszym).

Największą z nich (44% przypadków) stanowią adolescenty, którzy w swoich planach koncentrowali się na dość odległej perspektywie czasowej, przynajmniej w niektórych aspektach obejmującej konkretniejsze wizje przyszłej drogi zawodowej, kierowali się w swoich wyborach dojrzałym rozpoznaniem własnych oczekiwań, zainteresowań i możliwości

w konfrontacji ze specyficznymi oczekiwaniami obecnego rynku pracy (skupienie 1). Jest to młodzież skoncentrowana na konsekwentnej realizacji zaprojektowanego kierunku zawodowego, skupiona wokół jednej konkretnej możliwości zawodowej lub niewielkiej liczbie, czasem dość rozbieżnych możliwości uwzględniających zróżnicowane motywacje badanych.

Wykres 2. Średnie profile dla trzech grup osób uzyskane w wyniku analizy skupień (rysunek w danych wystandaryzowanych) - badana grupa 18-20-latków



#### Ostateczne centra skupień

Zmienne uwzględnione w profilu	Skupienie		
	1	2	3
- perspektywa czasowa	0,5047	-0,8694	-0,0622
- dojrzałość motywacyjna	0,5534	-0,9124	-0,1233
- ukierunkowanie pola wyborów	-0,1561	-0,8734	0,8582
- wielkość pola wyborów	-0,1602	-0,6309	0,7169

#### Liczba obserwacji w każdym ze skupień

		Liczebność	%
Skupienie	1	158	44,0
	2	81	22,6
	3	118	32,9
Ważnych		357	99,5
Braki danych		2	0,5

Stosunkowo liczna grupa młodych (32,9% - skupienie 3) koncentruje swoją uwagę przede wszystkim na nadchodzącym progu edukacyjnym a perspektywa czasowa, której dotyczą jej plany, obejmuje co najwyżej etap selekcji w szkole wyższego szczebla i kontynuację nauki w tejże placówce. Są to także osoby, które przy wyborze uwzględniają tylko niektóre aspekty podmiotowe i związane ze specyfiką rzeczywistości rynkowej, częściej ich uwagę zaprzatają doraźne motywacje działań (np. blisko położona szkoła, łatwość dostania się, znaczna liczba kolegów udających się tym torem edukacyjnym). Towarzyszy temu poruszanie się w obrębie czasem znacznie rozbudowanego, choć dość ukierunkowanego szerokiego pola możliwości zawodowych, których zarówno ukierunkowanie, jak i liczba przekraczają średni poziom ustalony dla całej badanej grupy. Są to więc osoby formułujące niekiedy nawet liczne pokrewne projekty zawodowe, młodzi, w których myśleniu pojawia się problem przyszłej pracy i zawodu. Mając jednak co najmniej kilka „pomysłów na życie”, traktują je w kategoriach doraźnych i nie radzą sobie z definitywnym podejmowaniem decyzji zawodowych.

W jeszcze innej sytuacji jest nieco ponad 1/5 badanych (22,6% - skupienie 2), którzy we wszystkich analizowanych parametrach znaleźli się znacznie poniżej średniej grupowej, co oznacza w ich przypadku dominację bieżącej, aktualistycznej perspektywy czasowej i brak rzeczywistego umotywowania dokonywanych często na chybił trafił doraźnych wyborów. Młodzi ci albo w ogóle rezygnują z planowania przyszłości, albo skupiają się na przypadkowej alternatywie zawodowej. Ich życiowa filozofia zasadza się na myśleniu w kategoriach: *przyjdzie czas, będzie rada...* (cytat z wypowiedzi badanego), co oznacza koncentrację na doznaniach bieżących i jest albo wyrazem świadomego buntu przeciwko rozwojowemu zadaniu (Erikson, 1997; Hall, Lindzey, 1990) dokonywania przyszłościowych wyborów, albo wyrazem całkowitej bezradności decyzyjnej i lęku przed przyszłością. Tę grupę osób w sposób statystycznie istotny różnicuje płeć badanych oraz poziom wykształcenia ich rodziców. Wśród osób rezygnujących z projektowania kariery częściej pojawiają się chłopcy, ponadto koreluje z nim pozytywnie niski poziom wykształcenia rodziców.

W biograficznych orientacjach współczesnej młodzieży dominują, jak pokazują badania, trzy różne nastawienia do planowania kariery zawodowej.

Mamy więc, zgodnie z kolejnością powyższego opisu wyników weryfikacji empirycznych, po pierwsze - osoby myślące w kategoriach kreowania indywidualnego sukcesu na rynku pracy, co wiąże się z zaakceptowaniem odległych perspektyw w myśleniu o zawodowej karierze rozłożonej w czasie i wymagającej świadomego planowania i elastycznego działania.

Po drugie zaś - osoby zaangażowane w proces planowania, którym jednak kompetencji decyzyjnych wystarcza najczęściej na najbliższy etap, których kolejne kroki w zawodowych biografiach znaczą często za każdym razem inne, doraźne decyzje.

Po trzecie wreszcie - osoby, które cechuje bądź świadoma kontestacja kulturowo narzuconych reguł funkcjonowania rynkowego, w których poczesne miejsce zajmuje życiowa samodzielność i zaradność wobec wyzwań współczesności lub też charakterystyczne dla wcześniejszej fazy rozwojowej - dzieciństwa unikanie odpowiedzialności za swoje życie i niezobowiązujące dryfowanie w kontekście kulturowym w oczekiwaniu na to, co przyniesie los. Czy istnienie tej grupy osób tłumaczy globalne tendencje ujawniające się w funkcjonowaniu młodzieży, czy jest to być może pokłosie przekazu kulturowego etapu sprzed przełomu, w którym to prowadzona w dużej mierze przez państwo dystrybucja takich dóbr, jak praca czy wykształcenie, mogła się przyczynić do obniżenia ich wartości i kształtowania postawy zewnątrzsterowności wśród młodych ludzi.

Style planowania kariery na etapie późnej adolescencji, jak wspominałam, nie wykazują związków z typem edukacji ponadpodstawowej (tabela 24). Ujawniają się jednak związki z płcią badanych (tabela 25).

Tabela 24

Przynależność do poszczególnych skupień a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Numer skupienia obserwacji			Ogółem
		1	2	3	
Szkoła	LO	64 44,4%	25 17,4%	55 38,2%	144 100,0%
	technikum	62 42,8%	38 26,2%	45 31,0%	145 100,0%
	zasadnicza szkoła zawodowa	32 47,1%	18 26,5%	18 26,5%	68 100,0%
	Ogółem	158 44,3%	81 22,7%	118 33,1%	357 100,0%

$$\chi^2 = 5,44; df = 4; p = 245 - \text{brak związku}$$

Tabela 25

Przynależność do poszczególnych skupień a płeć badanych

		Numer skupienia obserwacji			Ogółem
		1	2	3	
Płeć	dziewczęta	77 46,1%	26 15,6%	64 38,3%	167 100,0%
	chłopcy	81 42,6%	55 28,9%	54 28,4%	190 100,0%
Ogółem		158 44,3%	81 22,7%	118 33,1%	357 100,0%

$$\chi^2 = 9,89; df = 2; p = 0,007 - \text{jest związek}$$



Okazuje się więc, że podobnie jak na wcześniejszym progu edukacyjnym, aktywniejsze w projektowaniu, ale za to krótkodystansowym, są dziewczęta (skupienie 3), częściej zaś rezygnują z planowania respondenci płci męskiej. Styl planowania przyszłości wykazuje też istotne związki ze środowiskiem kulturalnym, w którym wzrasta badany (jednym z jego wskaźników jest uwzględniany w badaniach poziom wykształcenia rodziców). Przy czym kierunek owych związków jest następujący (tabela 26): im wyższe wykształcenie rodziców, tym częściej ich dzieci planują przyszłość, zwłaszcza w nieodległej perspektywie; długoterminowe planowanie częściej charakteryzuje dzieci rodziców ze średnim wykształceniem. Rezygnacja z planowania zaś pozytywnie koreluje z niskim statusem edukacyjnym rodziców badanych.

Tabela 26

Przynależność badanych do poszczególnych skupień a poziom wykształcenia ich rodziców

		Numer skupienia obserwacji			Ogółem
		1	2	3	
Wykształcenie	wyższe	33 44,0%	11 14,7%	31 41,3%	75 100,0%
	średnie	80 49,7%	28 17,4%	53 32,9%	161 100,0%
	zawodowe i niższe	30 38,5%	25 32,1%	23 29,5%	78 100,0%
Ogółem		143 45,5%	64 20,4%	107 34,1%	314 100,0%

$\chi^2 = 10,33$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,035$  – jest związek

Spoglądając na specyfikę omówionych powyżej homogenicznych skupień można w dalszej kolejności zastanawiać się nad koniecznością wsparcia edukacyjnego uruchamianego zwłaszcza w odniesieniu do niektórych z omawianych grup, z uwzględnieniem ich specyfiki i wewnętrznej logiki projektowania przyszłości stosowanej przez osoby do nich należące.

O ile pierwsza z opisanych grup osób nie wymaga specjalnych zabiegów doradczych, poza ewentualnym utwierdzeniem w ramach przemyślanych już projektów realizacyjnych bądź wywoływaniem antycypacji ewentualnych nie uwzględnionych w planowaniu aspektów, o tyle sytuacja dwóch pozostałych grup jest inna.

Niemal 1/3 młodych (skupienie 3) potrzebowałyby więc typowego wsparcia orientacyjnego ukazującego czynniki determinujące współczesną sytuację na rynku edukacji i pracy, porządkującego możliwości realizacyjne ich biograficznych wyborów oraz ułatwiającego samopoznanie.

Efektom tych porad powinien stać się wzrost mocy decyzyjnej młodych, którzy cały czas nie mogą ostatecznie wybrać przewidzianego do realizacji wariantu przyszłego funkcjonowania na rynku edukacyjno-zawodowym, oraz uświadamianie długodystansowego, kompleksowego charakteru decyzji zawodowych, którego młodzi nie chcą lub nie potrafią dostrzec.

W przypadku zaś osób z grupy badanych (skupienie 2) zasadne stają się zarówno długofalowe działania, których celem będzie pomaganie uczniom w rozwijaniu kompetencji intelektualnych, emocjonalnych i działaniowych, umożliwiających im przejęcie odpowiedzialności za kształtowanie własnego życia zawodowego, jak i rozbudowane formy głębokiego indywidualnego wsparcia psychospołecznego realizowanego w miarę zgłaszanych potrzeb.

Każdy z tych typów działań wymaga innych kompetencji doradców zawodowych funkcjonujących w ramach systemu edukacyjnego. Nie sposób jednak przecenić tu zwłaszcza kompetencji psychologiczno-pedagogicznych, których znaczenie będzie rosło zwłaszcza w obszarze rozpoznawania indywidualnych orientacji aksjonormatywnych, podmiotowego porządkowania dysonansowych obszarów społecznego chaosu, werbalizowania biograficznych celów oraz wewnętrznego sterowania karierą zawodową, której nieprzewidywalność i mobilność odstręcza wielu od planowania i osobistego w nią zaangażowania.

### 3.5. Sytuacja decyzyjna na progu edukacyjnym

Analogicznie do analiz dotyczących etapu wczesnej adolescencji przyjmuję, że wyznacznikami rzeczywistej sytuacji i zaangażowania charakteryzującego młodzież kończącą szkoły ponadpodstawowe w proces projektowania swej edukacyjnej i zawodowej przyszłości są:

- podejmowana od czasów dzieciństwa aktywność projektowa,
- czas podejmowania ostatecznych decyzji przyjętych do realizacji na kolejnych progach edukacyjnych,
- subiektywna ocena stopnia trudności ich dokonywania,
- indywidualna ocena szans realizacyjnych powziętych postanowień, widzianych przez pryzmat ewentualnych przeszkód i utrudnień w osiągnięciu kolejnych celów edukacyjno-zawodowych,
- informacyjne podstawy deklarowanych decyzji kształceniowych i zawodowych,
- konkretne działania realizacyjne podjęte w celu urealnienia postanowień,
- emocje towarzyszące perspektywicznemu myśleniu i procesowi decyzyjnemu.

Wczesna aktywność w zakresie doświadczeń samoidentyfikacyjnych związanych z funkcjonowaniem człowieka w różnych sferach zawodowych ujawnia się już w okresie dzieciństwa, choć ma wtedy postać raczej marzeniowych projektów Superowskiego okresu fantazji. Jest ona odnotowywana (zarejestrowana w świadomości i odtwarzana) przez 70% 18-19-latków z liceów ogólnokształcących oraz przez około połowę uczniów szkół zawodowych, co dowodzi, że przywiązują oni nadal wagę do tych wczesnych doświadczeń identyfikacyjnych. Zwiększający się dystans czasowy pomiędzy dzieciństwem a późną adolescencją sprzyja wprawdzie dalszemu odrealnianiu wczesnych doświadczeń ze światem zawodowym i odsuwaniu ich od siebie jako *nieistotnych, całkiem zabawnych, typowych dla wszystkich dzieci*. Dla 24% respondentów uczących się w średnich szkołach ogólnokształcących (tabela 18A) projekty te stały się jednak zaczątkiem refleksji nad własną przyszłością zawodową po ukończeniu liceum ogólnokształcącego - wykazywały tym samym zdumiewającą stałość. W przypadku dziewcząt taka sytuacja jest częstsza (różnica statystycznie istotna). Dotyczy to raczej powielania określonego kierunku myślenia niż bezpośredniego transponowania określonych wzorców zawodowych z etapu dzieciństwa. Wśród absolwentów edukacji zawodowej ciągłość biograficzna wyrażająca się w myśleniu w kategoriach ról zawodowych, względnie stabilnym już od etapu dzieciństwa, jest rzadsza (tabela 18A), nie dotyczy bowiem nawet piątej części badanych. Pozostałe identyfikowane dziecięce marzenia o tym „kim będę, gdy dorosnę” pozostają bez treściowego związku z aktualnymi sprofilowaniami zawodowymi młodzieży.

Kolejny etap biograficzny nie obfitował w całej swej rozciągłości w formułowanie projektów dalszej drogi edukacyjnej i zawodowej. Tylko część młodzieży na kolejnych etapach adolescencji wysuwała „próbne” projekty na przyszłość, **większość czyniła to w okolicy pierwszego progu edukacyjnego, szukając dopiero wtedy odpowiedniej dla siebie szkoły średniej, później zaś, na kolejnym zbliżającym się rozwidleniu dróg edukacyjnych - tuż przed ukończeniem szkół średnich i zasadniczych.**

Ciągłość perspektywicznego myślenia na przestrzeni adolescencji (a więc stosunkowo niedługiego, ale niezwykle dynamicznego okresu życia młodych) jest zróżnicowana w poszczególnych grupach badanych uczniów (tabela 19A). Najbardziej stali w swoim myśleniu okazali się absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, z których ponad połowa konsekwentnie (bądź z niewielkimi zmianami) zamierza kontynuować na aktualnym etapie realizację swoich projektów z końca edukacji pod-

stawowej. Dotyczy to także mniej więcej co czwartego absolwenta średniej szkoły zawodowej i co trzeciego - liceum ogólnokształcącego. Dla tych osób etap wczesnej adolescencji stanowił istotną cezurę czasową w projektowaniu przyszłości zawodowej, wytyczone wtedy trajektorie edukacyjnego i zawodowego funkcjonowania nie uległy już zmianie, a podjęte postanowienia bez konieczności zasadniczych reorientacji stały się składowymi długodystansowymi planów biograficznych.

\* \* \*

Ostateczne decyzje kształceniowe i zawodowe zapadały wśród młodzieży najwcześniej w przedostatniej klasie szkoły średniej. Wielu uczniów odłożyło je niemal do ostatniej chwili, koncentrując się na swojej przyszłości edukacyjnej i zawodowej tuż przed pojawiającym się progiem, który pozostaje nadal (choć w mniejszym stopniu niż przy końcu szkoły podstawowej) jednym z istotniejszych elementów wyzwalających taką refleksję. Nadal myślenie o przyszłości i konstruowanie projektów zawodowej kariery prowokowane jest przede wszystkim impulsami zewnętrznymi, kumuluje się więc w okresach zbliżających się przejść statusowych. Nie ma tu już jednak tak ogromnej determinacji w podejmowaniu wiążących decyzji, wynikającej z odkładania ich niemal do ostatecznych, obwarowanych administracyjnie terminów przeznaczonych na składanie dokumentów w poszczególnych szkołach kolejnego szczebla. Tylko absolwenci zasadniczych szkół zawodowych stosunkowo często decyzje o kolejnym etapie swej drogi edukacyjnej i zawodowej podejmowali wcześniej, już w klasie ósmej, traktując naukę na poziomie zasadniczym jako pierwszy krok ku pełnemu kształceniu średniemu.

\* \* \*

Decyzje dotyczące przyszłości edukacyjno-zawodowej były przez adolescentów na późnym etapie dorastania traktowane jako stosunkowo łatwe. Balast zbliżającej się dorosłości wpłynął jednak na uogólnione odczucie zwiększonej trudności decyzyjnej w stosunku do wcześniejszego etapu dorastania, kiedy to odniesienia podejmowanych decyzji do rzeczywistości rynkowej jawiły się wielu młodym jako całkiem enigmatyczne.

Wśród 18-19-latków co czwarty **uczeń liceum ogólnokształcącego** nie dostrzegał żadnych trudności w podejmowaniu decyzji o kierunku rozwoju swojego życia zawodowego, nie wskazywał żadnych obszarów problemowych, które mogłyby rodzić wątpliwości czy mnożyć znaki zapytania. Podobnie czwarta część uczniów zgłaszała kłopoty z samoidentyfikacją: *w zasadzie nadal nie wiem, co chcę robić, nie wiem, co do mnie*

*pasuje, mam problem z określeniem swoich zainteresowań.* Ta kategoria młodzieży stanowi od zawsze zasadniczą grupę adresatów poczyniń tradycyjnie pojętego poradnictwa zawodowego. Możliwość samookreślenia stanowiła zresztą zasadniczy cel wielu używanych standaryzowanych (często przecenianych) w tym typie poradnictwa narzędzi badawczych. W mniej więcej wyrównanych proporcjach - po ok. 13% licealistów - głównych trudności w sytuacji na progu edukacyjnym upatrywało w generalnym niezdecydowaniu i nieumiejętności podejmowania decyzji (stałe wahania i powracanie w swoim myśleniu do punktu wyjścia, niemożność „zważenia” racji działania czynią refleksję nad własną przyszłością mało konstruktywną), ale także w niepewności ewaluacyjnej dotyczącej stopnia indywidualnej konkurencyjności w ramach selekcji w szkolnictwie wyższym (*nie wiem, czy mam szansę zdać egzamin wstępny...*). Taka sama liczba licealistów zauważa postępujące trudności na rynku pracy, a pogłębiające się przejawy recesji w gospodarce i rosnące bezrobocie (coraz częściej dotykające właśnie młodzież poszukującą pierwszej w swoim życiu pracy zawodowej) stają się dla nich punktem ciężkości podejmowanych decyzji perspektywicznych. Istotnie częściej tę trudność w dokonywaniu ostatecznych rozstrzygnięć wskazują uczennice liceów. To częściej dziewczęta skupiające się na licznych potencjalnie interesujących, ale „nierynkowych” kierunkach kształcenia dostrzegają te zawirowania współczesnej gospodarki i ewentualne ograniczenia, jakie stwarzają one w dalszej karierze zawodowej. Uczniowie pochodzący z rodzin, w których rodzice mieli średnie wykształcenie brali, pod uwagę także, przy podejmowaniu wiążących decyzji, swoją trudną sytuację materialną lub rodzinną, która mogłaby im utrudnić lub wręcz uniemożliwić realizację podmiotowych wizji przyszłości zawodowej.

Uczniowie **średnich szkół zawodowych** częściej niż licealiści nie identyfikowali żadnych trudności decyzyjnych związanych z planowaniem przyszłości. Niemal trzecia ich część nie dostrzegała ich w ogóle. Co dziesiąty uczeń tego typu szkoły wskazywał na problemy z rosnącym bezrobociem i coraz trudniejszą sytuacją na rynku pracy jako główne źródło trudności decyzyjnych. Podobna liczba osób żywiła obawy dotyczące sukcesu w procesie selekcyjnym na progu edukacyjnym lub na następnym szczeblu kształcenia. Dziesiąta część młodych ludzi utrudnień w sytuacji decyzyjnej dopatrywała w specyfice swojej sytuacji biograficznej. Trudności finansowe i sytuacja rodzinna (także założonych już przez młodych ludzi rodzin) determinowały w znacznym stopniu kierunek podejmowanych postanowień. Nie odnotowano w grupie absolwentów średnich szkół zawodowych istotnych różnicowań przywoływanych trudności decyzyjnych związanych z sytuacją wyboru.

Najmniej problemów decyzyjnych wskazują uczniowie **zasadniczych szkół zawodowych**. Niemal dwie trzecie z nich nie dostrzega ich w ogóle. Utrudnienia w podejmowaniu decyzji wskazuje nieznaczny odsetek badanych. Niski poziom świadomości z jednej strony i stosunkowo klarowna, bezalternatywna sytuacja decyzyjna w kontekście znacznie zablokowanych możliwości manewru biograficznego - z drugiej powodują, że ta grupa absolwentów szkół ponadpodstawowych już zdefiniowała swój wybór i rzadziej doświadcza rozterek i niepewności co do kierunku dalszego rozwoju zawodowego. Ci, których obiektywna sytuacja na rynku edukacji i pracy jest najtrudniejsza, paradoksalnie najmniej tych trudności identyfikują i odnoszą do swojej sytuacji biograficznej. W dużej mierze są to obszary niedostępne ich świadomej refleksji. Czeka ich też zatem stosunkowo najwięcej rozczarowań i deprymujących „lekcji życia” w biegu zawodowej kariery.

\* \* \*

Planowanie przyszłości nie odbywa się bez zewnętrznych kontekstów funkcjonowania człowieka. One właśnie często decydują o rozbieżnościach pomiędzy chęciami a możliwościami, preferencjami a predyspozycjami. Konsekwencje dla projektowania drogi edukacyjnej i zawodowej (inaczej jest w przypadku jej realizacji) mieć będą jednak tylko te ograniczenia, które są przez jednostkę uświadamiane i subiektywnie interpretowane jako zagrażające osiągnięciu cenionych stanów rzeczy i szczególnie pożądanym celów życiowych.

Jakie więc ograniczenia, przeszkody w realizacji planów edukacyjnych i zawodowych powstają w świadomości licealistów i są przez nich werbalizowane?

Mimo potencjalnie dalekosiężnych skutków decyzji dotyczących drogi edukacyjnej i zawodowej większość młodych ludzi nie uważa ich za szczególnie trudne.

Co piąty uczeń liceum ogólnokształcącego nie dostrzegał też żadnych trudności w podejmowaniu decyzji o kierunku rozwoju swojego życia edukacyjnego, nie wskazywał żadnych obszarów problemowych, które mogłyby rodzić wątpliwości czy mnożyć znaki zapytania, lub w ogóle się nad tym nie zastanawiał (tabela 27).

Tak było także w przypadku co czwartego ucznia średniej szkoły zawodowej i niemal 40% młodzieży z zasadniczych szkół zawodowych. Paradoksalnie ci, których obiektywne szanse edukacyjne są najniższe, nie zauważają przeszkód na drodze dalszego kształcenia, dobierają sobie bowiem taki jego poziom i formy, które gwarantują ich ukończenie (co nie jest równoznaczne z uzyskaniem rzeczywistych kompetencji intelektualnych i zawodowych ani tym bardziej ze stanieniem się konkurencyjnym

na rynku pracy). Uczestniczą bez przeszkód w edukacyjnej fikcji łatwego zdobywania średniego wykształcenia, uprawnień zawodowych przy obiektywnie niskim poziomie takiej edukacji. Trudności z przekroczeniem progu na wejściu na kolejny poziom kształcenia przewidują zwłaszcza

Tabela 27

Dostrzegane przez młodzież potencjalne przeszkody w realizacji projektów edukacyjnych a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Przeszkody w realizacji projektów edukacyjnych*	1. problem z przekroczeniem progu na skutek niskich rezultatów edukacyjnych	55 37,7%	30 20,7%	9 13,2%
	2. zbyt wysoki poziom nauki na kolejnym szczeblu kształcenia	44 30,1%	45 31,0%	24 35,3%
	3. sytuacja finansowa	35 24,0%	38 26,2%	7 10,3%
	4. sytuacja zdrowotna i/lub rodzinna	8 5,5%	8 5,5%	4 5,9%
	5. inne	19 13,0%	20 13,8%	7 10,3%
	6. nie ma żadnych przeszkód	6 4,1%	16 11,0%	15 22,1%
	7. nie zastanawiałem się	24 16,4%	22 15,2%	12 17,6%

\* Pytanie koniunktywne

licealiści (w dalszej kolejności uczniowie ze średnich szkół zawodowych), a więc przede wszystkim ci, którzy muszą się przedostać przez spore sito selekcyjne. Mniej więcej trzecia część całej młodzieży wyraża także obawy związane ze zbyt wysokim poziomem nauczania, któremu nie będą w stanie sprostać na kolejnym szczeblu kształcenia. Te stosunkowo najczęstsze obawy pozostają więc niezależne od etapu podejmowania edukacyjnych decyzji. Wydaje się to zrozumiałe, że towarzyszyły młodzieży na etapie wczesnej adolescencji i nie opuszczają jej po upływie kolejnych kilku lat. Niewiadoma bezpośrednio za progiem edukacyjnym, niezależnie od tego, w jakiej fazie życia się pojawia, zawsze implikuje ten typ lęków i obaw wynikających z ograniczonych możliwości obiektywizacji poziomu swoich kompetencji. Można by je nieco złagodzić, dostarczając młodzieży możliwie wszechstronnej wiedzy na temat przedmiotu wyboru i co istotne - wiedzy pochodzącej z różnych źródeł, co umożliwiłoby zbudowanie sobie możliwie adekwatnego do rzeczywistości obrazu przedmiotu swojego wyboru.

Niemal co czwarta osoba badana kształcąca się na poziomie średnim istotnych przeszkód w realizacji planów edukacyjnych upatruje w swojej utrudnionej sytuacji finansowej, która może uniemożliwić kontynuację kształcenia i zmusić do przekonstruowania swoich planów edukacyjnych. Edukacja stała się towarem i to niezwykle kosztownym, a młodzież szybko to odnotowała i zaniepokojona jest skalą przewidywanych wydatków na kształcenie (nie dotyczy to tylko szkół niepublicznych).

Tabela 28

Dostrzegane przez młodzież potencjalne przeszkody w realizacji projektów zawodowych a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Przeszkody w realizacji projektów zawodowych*	1. niemożność znalezienia satysfakcjonującej pracy (konkurencyjność na rynku)	30 20,5%	52 35,9%	19 27,9%
	2. mało miejsc pracy w zawodzie, konieczność przekwalifikowania		11 7,6%	4 5,9%
	3. problemy z utrzymaniem się z pracy w wybranym zawodzie (niskie uposażenie)	4 2,7%	21 14,5%	17 25,0%
	4. trudna sytuacja rodzinna (osobista) i/lub materialna	21 14,4%		
	5. przeszkody zdrowotne i fizyczne ( <i>nie dam rady pracować w tym zawodzie</i> )	5 3,4%	1 0,7%	1 1,5%
	6. podmiotowe zbyt słabe zaangażowanie (np. lenistwo, zniechęcenie), zawód nie wydaje się tak interesujący jak kiedyś	4 2,7%	7 4,8%	12 17,6%
	7. brak przeszkód	50 34,2%	32 22,1%	15 22,1%
	8. niepowodzenie egzaminacyjne na progu uniemożliwiające zdobycie wybranego zawodu (konkurencja na progu, problemy w trakcie nauki w kolejnej szkole)	32 21,9%		
	9. brak planów zawodowych	12 8,2%		
	10. nie zastanawiałem się		34 23,4%	13 19,1%
	11. inne (np. wojsko)	8 5,5%	7 4,8%	3 4,4%

\* Pytanie koniunktywne



W realizacji planów zawodowych przeszkodzić mogą znacznej części osób (tabela 28) nasilające się trudności na rynku pracy. Pogłębiająca się recesja w gospodarce i rosnące bezrobocie (coraz częściej dotykające właśnie młodzież poszukującą pierwszej w swoim życiu pracy zawodowej) są przez młodych ludzi traktowane jako realne przeszkody w realizacji ich perspektywicznych planów.

Wiele badanych osób twierdzi, podobnie jak dziewiętnastoletni licealista wybierający się na studia ekonomiczne, że w osiągnięciu celów w sferze zawodowej przeszkodzić im może *znana sytuacja na rynku pracy, rosnące bezrobocie i zmniejszone zapotrzebowanie na specjalistów z określonej dziedziny*. Jest to sytuacja dotkliwiej rejestrowana przez uczestników kształcenia zawodowego, oni bowiem w swojej refleksji pozostają bliżej rynku pracy, którego prawidłowości doświadczają w toku swej bieżącej edukacji. Oni także istotnie częściej wskazują na potencjalną konieczność przekwalifikowania się czy problemy z utrzymaniem się z pracy w wybranym zawodzie. Problemem licealistów jest zaś głównie ewentualne niepowodzenie egzaminacyjne na progu szkolnictwa wyższego blokujące całkowicie realizację zamierzeń zawodowych.

Podobnie jednak jak w przypadku projektowania przyszłości edukacyjnej - i tu nawet ponad 40% młodych ludzi (częściej tych kształcących się w szkołach zawodowych) optymistycznie nie dostrzega żadnych przeszkód na drodze realizacji swoich zamierzeń zawodowych lub nie jest to w ogóle przedmiotem ich refleksji.

\* \* \*

Podstawy informacyjne odnośnie do przedmiotu wyboru edukacyjnego są w przypadku licealistów niemal dwukrotnie częściej niż wśród ich kolegów ze szkół zawodowych co najmniej przeciętne (tabela 29 - różnice statystycznie istotne).

Można więc uznać, że ci młodzi ludzie posiadają przynajmniej podstawowe informacje o kolejnym etapie swojego kształcenia, a dokonywany przez nich wybór nosi znamiona realności, choć naturalnie wizja przyszłej edukacji może w praktyce dość znacznie odbiegać od jej rzeczywistych kształtów. Niepokoi zaś sytuacja co trzeciego licealisty i częściej - absolwenta szkoły zawodowej, który tak naprawdę nie bardzo wie, co wybrał, a jego informacje ograniczają się zaledwie (a i to niekoniecznie zgodnie z faktami) do informacji o zasadach przebiegu selekcji progowej! Podstawy informacyjne projektów zawodowych (tj. dotyczące wybieranych profesji - tabela 30) są zadziwiająco niewielkie zwłaszcza wśród uczniów średnich szkół zawodowych, z których zresztą wielu nie zamierza kontynuować kształcenia wyższego w kierunku zgodnym ze zdoby-

wanymi właśnie kwalifikacjami. Znacznie lepiej w tym względzie wypadają licealiści, a najlepiej – uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (różnice istotne statystycznie), którzy łądą moment wejdu na rynek pracy w poszukiwaniu zatrudnienia w zdobytym przez siebie zawodzie.

Tabela 29

Podstawy informacyjne projektów edukacyjnych a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Podstawy informacyjne projektów edukacyjnych	1. dobre	37 25,3%	15 10,3%	6 8,8%
	2. przeciętne	53 36,3%	32 22,1%	17 25,0%
	3. słabe	45 30,8%	40 27,6%	25 36,8%
	4. brak informacji	7 4,8%	25 17,2%	5 7,4%
	5. brak planów	4 2,7%	33 22,8%	15 22,1%

Test Kruskala-Wallisa (bez kategorii: brak planów):

LO – średnia ranga: 131,10

Średnie szkoły zawodowe – średnia ranga: 176,71

Zasadnicze szkoły zawodowe: średnia ranga: 167,38

$\chi^2 = 19,793$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

Tabela 30

Podstawy informacyjne projektów zawodowych a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Podstawy informacyjne projektów zawodowych	1. dobre	27 18,5%	20 13,8%	19 27,9%
	2. przeciętne	40 27,4%	20 13,8%	17 25,0%
	3. słabe	31 21,2%	30 20,7%	6 8,8%
	4. brak informacji	20 13,7%	12 8,3%	4 5,9%
	5. brak planów	28 19,2%	63 43,4%	22 32,4%

Test Kruskala-Wallisa (bez kategorii: brak planów):

LO – średnia ranga: 128,49

Średnie szkoły zawodowe – średnia ranga: 131,98

Zasadnicze szkoły zawodowe: średnia ranga: 95,60

$\chi^2 = 9,513$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,009$  – jest związek

\* \* \*

Miarą dojrzałego podejścia do planowania przyszłości wydaje się obok wielu innych wskaźników także podejmowanie przemyślanych działań w teraźniejszości służących maksymalizacji szans realizacyjnych założonych celów perspektywicznych.

Prawie 40% uczniów ze szkół średnich (tabela 31) koncentruje się przede wszystkim na samodzielnych przygotowaniach do matury, a przebiegają one w atmosferze determinacji zwłaszcza u osób mających podstawy do negatywnych prognoz z tym faktem związanych.

Tabela 31  
Działania podejmowane przez młodzież w celu realizacji projektów edukacyjnych a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Działania związane z realizacją projektów edukacyjnych*	1. samodzielna praca, powtórki np. do matury, egzaminów podsumowujących itd.	57 39,0%	55 37,9%	20 29,4%
	2. kursy, korepetycje, dodatkowe zajęcia pozaszkolne	39 26,7%	11 7,6%	
	3. uczenie się „do testów”, zgłębianie lektury do egzaminów wstępnych	42 28,8%	11 7,6%	5 7,4%
	4. brak jakichkolwiek działań	26 17,8%	50 34,5%	29 42,6%
	5. olimpiady, konkursy, szkolne zajęcia pozalekcyjne	3 2,1%		
	6. zdobywanie szczegółowych informacji o miejscu przyszłej nauki	1 0,7%	2 1,4%	1 1,5%
	7. oszczędzanie pieniędzy (szkoły niepubliczne)		2 1,4%	
	8. brak skonkretyzowanych planów edukacyjnych	2 1,4%	27 18,6%	13 19,1%

\* Pytanie koniunktywne

Blokuje to zresztą myślenie młodzieży w odległej perspektywie (*najpierw muszę zdać maturę, teraz to jest najważniejsze...*). Samodzielna praca zmierzająca do uzyskania jak najlepszego wyniku na końcowym etapie zasadniczej szkoły zawodowej stanowi zasadnicze pole aktywności także niemal 30% uczniów kończących ten typ szkoły. Prawie trzecia część absolwentów liceów ogólnokształcących przygotowuje się do cze-

kających ich wyzwaniach egzaminacyjnych już na kolejnym poziomie kształcenia. Czyni to samodzielnie ucząc się do testów egzaminacyjnych, gromadząc i zgłębiając wymaganą literaturę (*kuję się, ile wlezie. A wchodzi mało...*) lub, równie często - korzystając z (najczęściej odpłatnych) kursów przygotowawczych, indywidualnych korepetycji czy innych dodatkowych form zajęć dokształcających na terenie szkoły średniej. To sformalizowane przygotowanie (kursy, korepetycje, dodatkowe zajęcia) znacząco częściej dotyczy dzieci rodziców z wyższym wykształceniem, których możliwości finansowe, organizacyjne, a i świadomość znaczenia sukcesu na progu edukacyjnym są być może wyższe niż pozostałych grup rodziców.

Nie można też wykluczyć swego rodzaju presji środowiska związanej z koniecznością dokształcania się właśnie w tej formie. Samodzielne przygotowanie do różnych form selekcji na czekającym młodzieży progu edukacyjnym jest znacznie rzadsze wśród uczniów szkół zawodowych (po około 7% ze średnich szkół zawodowych i zasadniczych). Z różnych form

Tabela 32  
Działania podejmowane przez młodzież w celu realizacji projektów zawodowych a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Działania związane z realizacją projektów zawodowych*	1. lektura, gromadzenie wiadomości w ramach wybranej dziedziny zawodowej	9 6,2%	2 1,4%	
	2. intencjonalna obserwacja pracy w ramach wybranego zawodu	14 9,6%	2 1,4%	
	3. doświadczenia „przedzawodowe”	13 8,9%	6 4,1%	4 5,9%
	4. rozmowy z osobami wykonującymi ten zawód	7 4,8%	1 0,7%	
	5. brak jakichkolwiek działań	81 55,5%	58 40,0%	26 38,2%
	6. brak docelowych planów zawodowych	25 17,1%	62 42,8%	23 33,8%
	7. szukanie miejsca stażu, miejsca pracy zawodowej (lub zapewnienie ich sobie)		14 9,7%	17 25,0%
	8. inne (np. działania mające na celu przygotowanie do otwarcia firmy)	5 3,4%	3 2,1%	

\* Pytanie koniunktywne

równoległego doksztalcania, którego bazą są głównie różnego typu korepetycje, korzysta także stosunkowo niewielu uczniów techników i liceów zawodowych, w ogóle nie korzystają z nich ucący się w odznaczających się niskim poziomem kształcenia zasadniczych szkołach zawodowych. Niemal 18% badanych z liceów ogólnokształcących, prawie 35% ze średnich szkół zawodowych i około 43% z zasadniczych szkół zawodowych otwarcie przyznaje, że nie podejmuje jakichkolwiek działań zmierzających do zwiększenia swoich szans na progu edukacyjnym. Dotyczy to głównie młodzieży wywodzącej się z rodzin o niskim poziomie wykształcenia (różnica istotna statystycznie), a także osób raczej rezygnujących z planowania odległych etapów swej biografii.

Ponad połowa licealistów, 40% młodzieży ze średnich szkół zawodowych i nieco mniej ze szkół zasadniczych, na razie nie angażuje się także w bezpośrednią realizację swoich zamierzeń zawodowych - tabela 32 (dotyczy to zwłaszcza licealistów z rodzin, w których rodzice legitymują się co najmniej średnim wykształceniem, ponieważ ci preferują dłuższe ścieżki kariery edukacyjnej odwołując się do wyjścia na rynek pracy), a ponadto część z nich w ogóle jeszcze takich projektów nie sformułowała. Mniej niż co dziesiąty licealista odnotował na swoim koncie próby intencjonalnej obserwacji typów działalności zawodowej zbliżonych do przedmiotu swoich wyborów lub pewnego rodzaju rzeczywiste doświadczenia przedzawodowe, na które częściej powołują się respondenci płci męskiej. Czwarta część uczniów zasadniczych szkół zawodowych zapewniła już sobie (przynajmniej czasowo) miejsce przyszłej pracy zawodowej (najczęściej w miejscu odbywania dotychczasowych praktyk uczniowskich).

Generalnie, sytuacja z nieodległym przecież lokowaniem się absolwentów szkół zawodowych na rynku pracy (w przypadku deklaracji jednoczesnej pracy i nauki zaocznej lub tylko zamiaru pracy zawodowej) nie jest najlepsza (tabela 33).

Lęk przed bezrobociem wyzwolił aktywność w poszukiwaniu miejsca pracy (zanim definitywnie zakończy się edukacja zawodowa na danym szczeblu) u ponad 40% uczniów szkół zasadniczych, którzy w zasadzie pracę znaleźli lub są w trakcie prowadzonych w różny sposób poszukiwań oraz u nieco ponad 30% kończących średnią edukację zawodową. Pozostali, choć wkroczenie na rynek pracy ma u nich nastąpić w bardzo bliskiej perspektywie, nie zrobili w zasadzie nic, żeby sobie pomóc. Pozostawiają te działania na później, choć i tak, chciałoby się rzec, jest już późno.

Nadal więc mimo postępującej dojrzałości psychospołecznej i wzrastającego zasobu doświadczeń biograficznych zaskakująco wielu młodych ludzi pozostawia realizację swoich zamierzeń kształceniowych i zawodo-

Typ sytuacji związanej z poszukiwaniem pracy po zdobyciu kwalifikacji zawodowych a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany	
		średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Sytuacja związana z poszukiwaniem pracy po ukończeniu edukacji zawodowej*	1. miejsce pracy jest już zarezerwowane	14 14,3%	17 30,4%
	2. zacząłem się rozglądać za pracą, mam kilka możliwości do sprawdzenia	16 16,5%	7 12,5%
	3. dopiero zamierzam poszukiwać pracy	47 48,5%	23 41,1%
	4. wiem już, że w zasadzie nie ma dla mnie miejsca pracy, będę szukać dowolnego zatrudnienia, niekoniecznie zgodnego z kwalifikacjami	9 9,3%	2 3,6%
	5. nie wiem, co mógłbym robić, znalezienie pracy nie będzie łatwe, na razie nie mam żadnego pomysłu	9 9,3%	3 5,4%
	6. inna sytuacja	2 2,1%	4 7,1%
	razem	97 100,0%	56 100,0%

\* Dotyczy tylko osób chcących pracować po ukończeniu średniej szkoły zawodowej lub zasadniczej szkoły zawodowej oraz zamierzających jednocześnie uczyć się i pracować - nie ujęto kategorii systemowe braki danych

wych różnym czynnikiem zewnętrznym, w zasadzie biernie oczekując na to, czy uda się przebrnąć przez sito selekcyjne, ulokować w określonej szkole, zdobyć wymarzony zawód i miejsce pracy. Czy rzeczywiście aż tak wielu z nich dysponuje obiektywnymi przesłankami słuszności tego typu postępowania, czy może nadal nie do końca realnie wydają im się poszczególne etapy kariery zawodowej, tak odległe z perspektywy młodości.

\* \* \*

Stan emocjonalny absolwentów liceów ogólnokształcących na progu dorosłości, mimo pozorów beztronski, zaskakująco często bywa klasyfikowany jako postępujący niepokój i rosnące obawy. Tak definiuje go niemal 2/3 badanych z liceów ogólnokształcących (a dla co trzeciego adolescenta jest to wręcz lęk, strach), niemal tyle samo uczniów średnich szkół zawodowych i nieco mniej niż połowa uczniów ze szkół zasadniczych. Co drugi licealista wskazuje na rosnące napięcie związane ze zbliżającymi się sprawdzianami owej dorosłości - maturą, egzaminami wstępnymi, stu-

diami. Towarzyszy ono także co czwartemu uczniowi szkół zawodowych. Dla wielu absolwentów (około 50%) koniec szkoły ponadpodstawowej i wkraczanie w kolejną życiową fazę są związane z uczuciem radości i zadowolenia. Trzecia część młodzieży odczuwa przede wszystkim zbliżającą się „wolność”, cokolwiek to słowo dla każdego z niej oznacza. Emocje negatywne są znacząco częściej rejestrowane przez dziewczęta, którym oprócz lęków i niepokojów towarzyszy uczucie bezsilności i wewnętrznego rozbitcia. Wśród licealistów większość tych emocji negatywnych, z poczuciem bezsilności włącznie, jest skumulowana po stronie osób wywodzących się z rodzin o niskim statusie edukacyjnym (wykształcenie rodziców co najwyżej zawodowe). Wspomniany niepokój zaś jest udziałem większej rzeszy młodzieży kształcącej się w małym mieście. Czyżby uczniowie liceów ogólnokształcących i niektórzy ich koledzy ze średnich szkół zawodowych wywodzący się ze środowisk o potencjalnie niższych (jak pokazują statystyki) szansach edukacyjnych (mniejsze miejscowości, rodzice z niskim wykształceniem) rzeczywiście dostrzegali „uprzywilejowanie” pozostałych grup odbiorców poczynań edukacyjnych, czy może mniejsze możliwości bezpośrednich kontaktów z materiały kształcenia na poziomie wyższym utrudniają im „oswojenie” swoich lęków i obaw?

Znamienna jest tu wypowiedź Dominika kończącego Technikum Mechaniczne w niewielkiej miejscowości, zamierzającego kontynuować kształcenie na Akademii Rolniczej: *Czuję strach, może dlatego, że jestem wychowany w rodzinie robotniczej i nie wiem, czy będę się mógł znaleźć wśród wykształconych osób w dużym mieście.*

Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (mimo obiektywnie najtrudniejszej dla tych uczestników rynku sytuacji społecznej) są na progu dorosłości najbardziej optymistycznie nastawieni do życia. Być może mniejsza świadomość zagrożeń eliminuje z ich refleksji negatywne emocje. Czy nie czekają ich zatem jeszcze większe rozczarowania i dramatyczne zaskoczenia w trakcie konfrontacji „błogiej nieświadomości” z niezbyt obiecującą rzeczywistością społeczną?

Perspektywa dalszej przyszłości i zdefiniowanej już w kategoriach ról zawodowych i rodzinnych dorosłości wywołuje u adolescentów podobnie zróżnicowane odczucia jak sama sytuacja okołodecyzyjna (o której była mowa powyżej) związana bezpośrednio z dokonywaniem życiowych wyborów u kresu szkoły średniej.

Sytuację emocjonalną towarzyszącą perspektywicznemu myśleniu na etapie późnej adolescencji przedstawia tabela 34.

W miarę upływu czasu, wraz ze zmniejszaniem się dystansu dzielącego czas obecny od realnego zaangażowania się w pracę i funkcjonowanie dorosłych wzrasta niepokój i lęk, mniej też osób (w stosunku do eta-

pu wczesnej adolescencji) określa siebie jako opanowane i spokojne. Zdecydowanie zmniejsza się liczba osób deklarujących brak zaangażowania emocjonalnego w konstruowanie wizji przyszłości.

Czy jest to typowy lęk przed zmianą, czy może w jakimś stopniu wiąże się z brakiem świadomie kreowanej realnej perspektywy w biografii zawodowej młodych ludzi?

Grupa adolescentów wyraźnie ujawnia spolaryzowanie emocji towarzyszących myśleniu perspektywicznemu. Od radości i wiary w dobre życie i satysfakcjonującą karierę zawodową po całkowitą negację sensu nie tylko refleksji perspektywicznej, ale i samej przyszłości. Pomiedzy tymi biegunami jest jeszcze grupa tych, którzy albo od myślenia o przyszłości uciekają, albo nie potrafią zdefiniować swojego stanu lub doświadczają znacznych ambiwalencji emocjonalnych. Wypowiedzi samych

Tabela 34

Emocje towarzyszące myśleniu perspektywicznemu a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Emocje towarzyszące myśleniu perspektywicznemu*	1. radość, szczęście, przyjemność, zadowolenie	37 25,3%	38 26,2%	17 25,0%
	2. ciekawość, przypływ energii, nastawienie na aktywność	5 3,4%	1 0,7%	
	3. spokój, opanowanie	20 13,7%	15 10,3%	3 4,4%
	4. nadzieja na „dobrą przyszłość”, wiara w sukces	19 13,0%	1 0,7%	7 10,3%
	5. niepewność, lęk, obawy, niepokój	59 40,4%	60 41,4%	19 27,9%
	6. poczucie pustki, zagubienia, rezygnacji	4 2,7%	4 2,8%	1 1,5%
	7. ambiwalencja uczuć	9 6,2%	20 13,8%	6 8,8%
	8. brak jakichkolwiek emocji ( <i>nie czuję...</i> )	1 0,7%	2 1,4%	1 1,5%
	9. niemożność zdefiniowania stanu emocjonalnego ( <i>nie wiem, co czuję...</i> )	23 15,8%	16 11,0%	14 20,6%
	10. brak myślenia o przyszłości ( <i>nie myślę o przyszłości, żyję teraźniejszością...</i> )	10 6,8%	18 12,4%	9 13,2%

Pytanie koniunktywne



badanych zilustrują nam paletę tych stanów uczuciowych i rodzaje postaw wobec przyszłości w perspektywie biograficznej.

Maturzystka uczęszczająca do liceum ogólnokształcącego w małym mieście powie: *Patrzanie w przyszłość jest dla mnie przyjemne. Będę wtedy z moją przyszłą rodziną i wiem, że da mi ona dużo szczęścia. Jeżeli chodzi o finanse, to wiem, że Bóg pomoże nam znaleźć taką pracę, abyśmy byli w stanie utrzymać się i mieć na wakacje*, a absolwentka Liceum Ekonomicznego z podobnie niewielkiego środowiska edukacyjnego napisze: *Będzie dobrze, jeśli nie zdam matury, to pójdę do jakiegoś studium, jeśli nie dostanę pracy tam, gdzie bym chciała, to zatrudnię się gdziekolwiek, żeby tylko mieć jakiś dochód. Jeśli nic nie wyjdzie - to wyjdę za mąż i będę miała dziecko...* (sic!) Nieco inny obraz odleglejszej przyszłości ma rozgorączkowany uczeń Technikum Mechanicznego w niewielkim mieście: (...) *za dziesięć lat - żona pijawka, pasożyt i dzieci sępy, olbrzymi kredyt do spłacenia i stary samochód*. Wydzwięk równie mało optymistyczny, choć w ogólniejszym wymiarze, ma opinia dziewiętnastoletniego chłopaka (ucznia wielkomińskiego liceum): *Robi mi się niedobrze, gdy widzę, w jakim świecie muszę żyć, sam brud, przemoc, dążenie człowieka do samodestrukcji, to jest beznadziejne, boję się; czy jego kolegi: myślę, że najważniejsze jest „tu i teraz”, jutro przyniesie tylko śmierć*. Podobne obawy ma absolwentka wielkomińskiego Technikum Poligraficznego: *Jeżeli chodzi o przyszłość - tak na serio - to uważam, że ten świat nie pociągnie długo*. Obrazu dopełnia prowokacyjna wypowiedź kolejnego licealisty, uczącego się w środowisku wielkomińskim: *właściwie to w przyszłości mogę już tylko pracować w zakładzie zamkniętym dla psychicznie chorych, bo nie wiem, jak i czy jeszcze długo wytrzymam na tym porąbanym świecie*.

Przyszłość odmalowywana przez maturzystów zaczyna przybierać wymiar ogólnoludzki, znacznie wykraczający poza egocentryczną koncentrację na własnych lękach egzaminacyjnych etapu wczesnej adolescencji. Pojawiają się lęki egzystencjalne i metafizyczne, świadczące o słabej kondycji psychicznej pewnej części młodzieży, której poszukiwania tożsamościowe przypadły na okres niepewności, zawirowań, ustawicznych zmian.

#### **4. Projektowanie edukacyjno-zawodowe w perspektywie adolescencji**

Przestrzeń adolescencji skoncentrowana na tożsamościowych samookreśleniach i wytyczaniu dróg edukacyjnych staje się zarazem zaczątkiem przyszłych zawodowych karier. W sensie dosłownym staje się progiem pomiędzy edukacją a rynkiem pracy tylko dla absolwentów za-

sadniczych szkół zawodowych, którzy zamierzają bezpośrednio po skończonej szkole podjąć pracę zawodową. Dla pozostałych zaś stanowi otwarcie ku dalszej edukacji (najczęściej jej ostatniemu systematycznemu etapowi), bezpośrednio kierunkującej młodych w zawodowych poszukiwaniach. Wzajemne przenikanie się rynku edukacji i pracy stanie się także doświadczeniem wielu decydujących się na zaoczne tryby kształcenia czy stawiających na stopniowe gromadzenie doświadczeń zawodowych w toku nauki.

Czy i w jakim stopniu przestrzeń dorastania i próbowania różnych życiowych ról wypełniona jest także poszukiwaniami zawodowymi? Czy coś zmieniło się w tym względzie w nowej rzeczywistości społecznej, w sytuacji, gdy tradycyjny cykl życia, w którym określone grupy wiekowe przechodziły przez niemal identyczne przewidywalne fazy, zastąpiony został modelem indywidualnego biegu biografii społecznej pozbawionego elementu przewidywalności? Czy sytuacja taka wzmogła wysiłki jednostkowe w celu indywidualnego projektowania unikatowej trajektorii zawodowej kariery, czy wręcz przeciwnie - wobec owej nieprzewidywalności pozbawiła to projektowanie jakiegokolwiek sensu?

Badania wskazują, że planowanie własnej przyszłości zawodowej nie jest dominującym rysem doświadczeń zdobywanych na etapie dorastania. Młodzi wprawdzie chętnie myślą o przyszłości, ale przede wszystkim tej nieodległej, a dalsza jako niedookreślony przedział temporalny wiąże się głównie ze znakami zapytania i ambiwalencjami bardzo silnych w tej fazie życia emocji.

Zgodnie z tymi prawidłowościami:

-Adoleseenci projektują przede wszystkim kolejny krok w dalszej karierze edukacyjnej, nie biorąc pod uwagę jego implikacji zawodowych, wynikowa kariera zawodowa podlega planowaniu tylko u tych, którzy **świadomie skoncentrowali się na myśleniu perspektywicznym. Wprawdzie wraz z wiekiem liczba takich osób wzrasta** (skupienie 1: na etapie wczesnej adolescencji - około 35%, na etapie późnej adolescencji już ponad 44% badanych), ale jednocześnie rosnąca świadomość społeczna i poszerzający się zakres doświadczeń biograficznych, choć bardziej konkretyzują projekty zawodowe, to jednak odnoszą je do nieco krótszych, bezpiecznych w swojej realności etapów życiowych i sprawdzają je na grunt zdefiniowanych, ale i bardziej jednostronnych motywacji działania. **Wraz z wiekiem zmniejsza się też niemal o połowę liczba osób, które zadawała dryfowanie w terażniejszości** i pozostawienie sterowania biegiem życiowych zdarzeń przede wszystkim okolicznościom zewnętrznym. Te osoby nie chcą bądź nie potrafią zdobyć się na świadomą refleksję o własnej przyszłości (skupienie 2: etap wczesnej adolescencji - ok. 42%, etap późnej adolescencji - nieco ponad 22%). Co ciekawe

jednak, mimo że w szkołach średnich dotyczy to mniejszej grupy młodzieży, to w ich przypadku ta rezygnacja z planowania przyszłości zawodowej i edukacyjnej ma charakter bardziej zdecydowany niż na wcześniejszym etapie, jest wyrazem albo większej determinacji w biograficznej koncentracji na tym, co „tu i teraz”, albo dalej idącej bezradności w tej sferze życia. **Wraz z wiekiem rośnie zaś liczba osób, które szukając „pomysłu na siebie” na podstawie dojrzałszych niż wcześniej kryteriów. Wyboru, koncentrują się na większej palecie możliwości i odnoszą je do stosunkowo krótkich dystansów temporalnych** (skupienie 3: wczesna adolescencja - ponad 20%, późna adolescencja — ponad 30% uczniów). Styl myślenia o przyszłości, stosowanie strategii perspektywicznych, prezentystycznych bądź całkowita rezygnacja z planowania nie wykazują statystycznie istotnych związków z obieraną drogą edukacyjną na przestrzeni adolescencji. Mają raczej związek z typem środowiska życia badanych czy ich specyficznymi doświadczeniami biograficznymi.

- Zarówno na pierwszym rozwidleniu dróg kształcenia, jak i na drugim progu edukacyjnym przytłaczająca większość młodych ludzi przede wszystkim deklaruje podjęcie dalszej nauki. **Na wcześniejszym etapie** większość (niemal 60%) planuje podjęcie kształcenia ogólnego w drodze ku studiom wyższym w celu przedłużenia etapu poszukiwań tożsamościowych czynionych bez presji wczesnego ukierunkowania zawodowego lub wreszcie ze względu na immanentne cechy wybranych liceów ogólnokształcących. Ci, którzy decydowali się w końcu szkoły podstawowej na kształcenie zawodowe, czynili to - w przypadku pełnych szkół średnich: głównie ze względu na dokonane już, jak im się zdawało, samookreślenia zawodowe (zdawało - bowiem kolejny próg edukacyjny ujawni, jak wielu z nich się pomyliło); w przypadku szkół zasadniczych zaś to głównie niższe rezultaty uzyskiwane w toku dotychczasowej nauki oraz doraźne motywacje (bliskość szkoły, łatwość dostania się) zdecydowały o ostatecznie podjętych decyzjach. **Na etapie późnej adolescencji** także zdecydowana większość młodzieży chce się dalej kształcić. Przy czym z oczywistych względów absolwenci pełnych szkół średnich kierują się ku edukacji na poziomie wyższym, absolwenci zasadniczych szkół zawodowych - ku edukacji średniej. **Wykształcenie zwłaszcza wyższe zaczyna być coraz częściej postrzegane jako czynnik zwiększający szanse na rynku pracy. Przestaje też z wolna w świadomości młodych przystawać do konkretnych ról zawodowych. Bywa traktowane jako kapitał kulturowy, który otwiera różne drogi zawodowe.** Absolwenci liceów ogólnokształcących kierują się przede wszystkim ku uczelniom publicznym o uznanej renomie i kształceniu w trybie dziennym (wybory pierwszoplanowe). Ich koledzy ze średnich szkół zawodowych częściej

wybierają kształcenie w trybie zaocznym na tych uczelniach lub kierują się do szkół niepublicznych (a połowa z nich nie zamierza kontynuować na kolejnym szczeblu właśnie ukończonego kształcenia kierunkowego). Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, jeśli w ogóle w kalkulują w swoje plany wykształcenie wyższe (a jest to zjawisko marginalne), poprzestają raczej na zdawkowych deklaracjach typu: *po technikum może jakieś studia*. **Rozrzut preferencji zawodowych na przestrzeni całej adolescencji jest znaczny, a młodzi wybierają z ogromnej palety ofert i możliwości edukacyjnych, które często jawią im się jako atrakcyjne, modne czy szczególnie popularne. Wybierają swoje wyobrażenie o kierunku kształcenia, zawodzie, wyobrażenie różnie przystające do rzeczywistości.** W gronie absolwentów średnich szkół ogólnokształcących znajduje się więcej osób zdolnych do autorefleksji i samookreśleń tożsamościowych. Te osoby częściej w wyborach kierunkujących ich dalszą biografię powołują się na swoje zainteresowania, kompetencje, swoje mocne i słabe strony. Najbardziej czynią to uczniowie kończący zasadnicze szkoły zawodowe. Dla tych ostatnich zaś wyzwania współczesnego rynku pracy są najistotniejszym motywem podejmowanych decyzji zawodowych, często powołują się na takie racje działania także uczniowie średnich szkół zawodowych. Pierwsi - koncentrują się jednak głównie na uogólnionym lęku przed bezrobociem, drudzy częściej wspominają o konieczności rozpoznania rynku pracy i zapotrzebowaniu na specjalistów z zakresu pewnych dziedzin. Uczniowie zasadniczych szkół zawodowych mimo nieskrywanego lęku przed bezrobociem, w zasadzie pozostają bierni w toku swojej dotychczasowej biografii, nie czyniąc lub nie mogąc wiele uczynić w celu ewentualnego przeciwdziałania grożącej im marginalizacji społecznej. Większość z nich nie jest świadoma realnie czekających ich przeszkód na drodze zawodowego funkcjonowania, a ponadto w grupie tej znajdują się najwięksi optymiści zakładający, że *jakoś to będzie*, nie podejmujący wielu działań służących podniesieniu swojej „wartości rynkowej” (poza kierowaniem się zgodnie z obowiązującym powszechnym trendem ku pełnym szkołom średnim działającym na podbudowie zasadniczych szkół zawodowych).

- Stałość ukierunkowań biograficznych sięgająca czasu dzieciństwa dotyczy mniej więcej co czwartego licealisty (częściej na etapie wczesnej adolescencji). Znaczne zmiany w zakresie tych ukierunkowań dokonują się także w toku całej adolescencji. Najmniej stali w swoich projektach dotyczących przyszłości zawodowej na przestrzeni adolescencji są uczniowie liceów ogólnokształcących, z których część świadomie przeznaczyła okres edukacji średniej na dokonanie samookreśleń zawodowych. Zmiany decyzji i postanowień edukacyjno-zawodowych są więc na przestrzeni dzieciństwa i adolescencji stosunkowo częste. Towarzyszące mło-

dzieży stałe wsparcie ze strony kompetentnych doradców zawodowych z pewnością ułatwiłoby jej przejście przez ten istotny okres permanentnych transformacji i licznych niepewności. Doradcy nie narzucający decyzji, nie wyrażający w ich podejmowaniu, ale skoncentrowani na byciu w tych trudnych momentach razem z wahającym się młodym człowiekiem. Być może ich wpływ zapobiegłby także masowej kumulacji decyzji dotyczących przyszłości na etapie bezpośrednio poprzedzającym próg edukacyjny i odkładaniu ich niemal do ostatniej chwili, co dodatkowo pogłębia rozterki i rodzi niepewności.

Wielu młodych ludzi nie uważa jednak tych decyzji za szczególnie trudne, choć w miarę zmniejszania się dystansu czasowego dzielącego ich od wejścia na rynek pracy intensywniej odczuwane bywają ich utrudnienia. Żadnych trudności decyzyjnych nie wskazują zwłaszcza uczniowie zasadniczych szkół zawodowych, rzadziej dotyczy to absolwentów średnich szkół zawodowych, najrzadziej zaś - licealistów. Poziom świadomości indywidualnej i dostrzeganie biograficznej wagi decyzji zawodowych czynią je trudniejszymi zwłaszcza dla tych, którzy zamierzają świadomie pokierować swoim dalszym życiem i poszczególnymi etapami zawodowej kariery. Przy czym, o ile młodzież w ogóle postrzega ewentualne dystraktory w realizacji swoich edukacyjnych i zawodowych wizji, upatruje ich przede wszystkim w skutkach selekcji egzaminacyjnych na progu edukacyjnym i skutkach działania mechanizmów rynkowych uniemożliwiających im znalezienie satysfakcjonującego zatrudnienia. Potencjalne ograniczenia wynikające ze specyfiki ich dotychczasowych doświadczeń biograficznych rzadko są przez młodych identyfikowane jako faktyczne ograniczenia w realizacji ich planów.

Stosunkowo częstemu przeświadczeniu o braku przeszkód mogących ograniczać młodzież w realizacji postanowień i projektów zawodowych towarzyszy inny paradoks. Otóż **mimo częstego powoływania się na zainteresowania i kompetencje osobiste jako przyczynę dokonywanych wyborów znaczny odsetek młodych ludzi po prostu nie wie, co wybiera**. Do podjęcia decyzji wystarczyły im zaledwie szczątkowe (czasem fałszywe) informacje o przedmiocie wyboru. Wielokrotnie młodych ludzi interesuje przede wszystkim ulokowanie się w jakiejś szkole lub zawodzie, o których zresztą często nie posiadają wielu istotnych informacji. Ważne staje się przede wszystkim przekroczenie progu edukacyjnego (*byłe się dostać, a potem się zobaczyć...*). Wobec tak niesprecyzowanych planów na przyszłość nie zaskakuje także fakt, że wielu młodych ludzi nie przewidziało środków realizacji zaprojektowanych celów, choć ci, którzy planują dalszą naukę, zwłaszcza w dobrych liceach ogólnokształcących czy na studiach wyższych, przywołują w tym miejscu przede wszystkim wzmoczone wysiłki edukacyjne podejmowane samo-

dzielnie lub w toku stałych bądź okazjonalnych korepetycji. Ci, którzy zaliczają się do najsłabszych uczniów, z reguły nie podejmują żadnych dodatkowych wysiłków ograniczając się do minimalizowania swoich projektów edukacyjnych na przyszłość. Wpadają też często w pułapkę „paradoksu ambicji” (Schneider, Stevenson, 1999) nie redukując swoich aspiracji edukacyjnych, wybierają dla ich realizacji okrężne drogi kształceniowe, narażając się tym samym na większe rozczarowania w przyszłości. Ci, którzy zamierzają bezpośrednio po ukończeniu danego szczebla edukacji wejść na rynek pracy, również stosunkowo często do ostatniej chwili pozostawiają problem rozpoznania rynku i aktywnego poszukiwania miejsc pracy. Dopóki mają status uczniów, nie wybiegają w swoim myśleniu w zbyt odległą przyszłość, a znalezienie miejsca pracy traktują jako zadanie na etap po definitywnym zakończeniu edukacji.

Samo pojawienie się prognozy edukacyjnej, stanowiącego swoistą cezurę czasową w perspektywicznej refleksji młodzieży, mobilizujące do podejmowania określonych decyzji, wyzwała też szereg w dużej mierze negatywnych emocji. Skumulowane napięcia, lęki i obawy dotyczą głównie niepewności co do rezultatów ewaluacji na progu bądź przewidywanych trudności w sprostaniu zadaniom kolejnego etapu kształcenia. Odległa niedookreślona przyszłość osobista i zawodowa jawi się zaś adolescentom, zwłaszcza kończącym szkoły podstawowe, raczej w różowych barwach. Ich starsi koledzy nie są już jednak takimi optymistami, wśród lęków pojawiają się wątki egzystencjalne i refleksje ogólniejsze o kondycji człowieka. Mniej osób deklaruje także niezaangażowanie emocjonalne wobec swojej przyszłości. Perspektywa adolescencji w wielu wypadkach wystarczyła, by trzeźwa ocena rzeczywistości pozbawiła wielu młodych beztrudnego optymizmu, a kolejne w ich życiu rozwidlenie dróg edukacyjnych i zawodowych przyniosło wewnętrzne rozterki i pomnożyło znaki zapytania, nie zmieniło jednak zasadniczo podejścia do projektowania swojej przyszłości.

- Bilans dotychczasowej drogi edukacyjnej na etapie późnej adolescencji jest różny dla poszczególnych grup młodzieży. Często typ aktualnie kończącej szkoły ponadpodstawowej wiąże się jednoznacznie z pozytywnymi lub negatywnymi doświadczeniami edukacyjnymi młodzieży. Częściej ze swojej dotychczasowej edukacji zadowoleni są absolwenci liceów ogólnokształcących i oni też bardziej świadomie projektują dalsze etapy kariery edukacyjnej (zdecydowanie rzadziej - zawodowej). Absolwenci edukacji zawodowej są bardziej krytyczni w ocenie swoich dotychczasowych doświadczeń kształceniowych, a wielu z nich nie zamierza ich kontynuować i wykorzystywać w przebiegu dalszej kariery zawodowej. Jakość doświadczeń wyniesionych zwłaszcza z tego etapu nauki stanie się jednym z istotniejszych uwarunkowań obieranych dróg dalszej edukacji i pracy zawodowej.

- Spoglądając na grupę młodzieży na etapie wczesnej i późnej adolescencji możemy wysnuć generalny wniosek o wzroście aspiracji edukacyjnych młodych. Średnio około 70% uczniów podstawowego i kolejnych szczebli edukacji dąży do uzyskania wykształcenia wyższego. Stanowi ono dla nich istotną w życiu wartość, choć realny ogląd własnych możliwości sprowadza niektórych z nich na poziom nieco niższych oczekiwań edukacyjnych. Powyższy wniosek dotyczący całych grup młodzieży na poszczególnych etapach wiekowych staje się jednak nadmiernie uproszczony, gdy pod uwagę wziąć obierane i w konsekwencji faktycznie przez nich realizowane drogi edukacyjne. Okaże się wtedy, że **decyzje kształceniowe podejmowane na etapie wczesnej adolescencji silnie związane z aspiracjami młodzieży, determinują jednocześnie ich życiową trajektorię edukacyjną. Wyraźnie niższe aspiracje i oczekiwania edukacyjne mają na pierwszym rozwidleniu dróg kształcenia kandydaci do zasadniczych szkół zawodowych, a na późniejszym etapie - absolwenci tego właśnie typu szkolnictwa. Wielu z nich obierając tę drogę edukacyjną minimalizuje swoje aspiracje i oczekiwania, a edukacja na poziomie zasadniczym nie zmienia ich znacząco. Fakt podjęcia zasadniczego kształcenia zawodowego utrwala znacznie niższe ambicje edukacyjne tej grupy młodzieży.** Wybór dokonany na etapie pierwszego progu edukacyjnego nadal spycha młodzież na utarte, często przewidywalne ścieżki biograficzne, a niski poziom edukacji zawodowej dodatkowo ugruntowuje już wcześniej przejawiające się niskie aspiracje edukacyjne. Z drugiej strony - aspiracje ukształtowane na tym właśnie poziomie nadal pozostają bodaj najbardziej realistycznymi, bowiem przebicie się na wyższe szczeble drabiny edukacyjnej udaje się niewielu. Niskie aspiracje i oczekiwania edukacyjne chronią absolwentów zasadniczych szkół zawodowych przed rozczarowaniami kształceniowymi (w tej grupie jest najwięcej beztroskich optymistów), *per saldo* jednak - przysporzą ich na dalszych etapach biografii zawodowych.

Znaczna grupa młodzieży w celu realizacji swoich rosnących aspiracji edukacyjnych obiera kształcenie ogólne (rzadziej średnie zawodowe) kierując się ku studiom wyższym, których dostępność (choćby na skutek rozpowszechnienia się szkolnictwa niepublicznego i wzrostu limitu przyjęć na uczelniach państwowych) znacznie wzrosła. **W swym pędzie ku szkolnictwu wyższemu i dyplomowi licencjata lub magistra młodzież nie zawsze zdaje sobie sprawę z jakości owej oferty edukacyjnej, stosunkową łatwość realizowania swoich aspiracji biorąc „za dobrą monetę”, jednocześnie koncentrując się na wydłużaniu edukacji, czasem zapominając o przyszłości zawodowej sądząc, że ta jakoś ułoży się sama.** Poddaje się złudnemu przeświadczeniu, że sam dyplom wystarczy, by utrzymać się na rynku pracy. We współczesnym społec-

czeństwie, w którym nie ma już powoli miejsca na zatrudnienie na całe życie, a znaczenia nabiera zdolność do jego znajdowania, aspiracjom edukacyjnym towarzyszyć musi trzeźwa ocena rynku i znaczna doza samodzielności w kreowaniu swojego życia zawodowego. Wymaga to jednak znacznego i wczesnego zaangażowania w przyszłą karierę zawodową. Obok młodych, którzy zrozumieli to bardzo szybko i radzą sobie ze świadomym kształtowaniem swej zawodowej przyszłości, wielu poprzestało na wysokich aspiracjach edukacyjnych, ale tkwi w przeświadczeniu, że to wystarczy do odniesienia sukcesu zawodowego. Zdaje się nie zauważać rosnącej konkurencji swoich także coraz lepiej wykształconych kolegów. **Znaczenia nabiera nie tyle samo nominalnie traktowane wykształcenie wyższe, co jego jakość i autonomiczne sterowanie biegiem swojej zawodowej kariery.** „Zaczeplenie się” w jakiejś szkole wyższej, a nawet jej ukończenie, samo w sobie nie gwarantują jeszcze pomyślnego przebiegu zawodowej kariery, z czego jeszcze wielu młodych (ale i ich rodziców) nie zdało sobie sprawy. Charakterystycznym rysem okresu transformacji stało się rosnące zapotrzebowanie na edukację wyższą, ale stabilizująca się gospodarka wolnorynkowa i wśród absolwentów wyższych uczelni dokona selekcji, nawet im nie gwarantując zatrudnienia (wzrastająca liczba bezrobotnych z wykształceniem wyższym, choć nadal problem ten najrzadziej dotyczy tej właśnie grupy osób).

- W swoich orientacjach aksjologicznych młodzi na etapie adolescencji wykazują znaczną trwałość (a i nie odróżniają się tu znacząco od pokolenia dorosłych, por. Koseła 1999). Nadal rodzina stanowi dla nich najistotniejszą wartość, choć nie negują przecież znaczenia kariery zawodowej w życiu człowieka. Im wyższe wykształcenie rodziców respondentów i im większa koncentracja na własnym kształceniu (głównie wśród absolwentów liceów ogólnokształcących), tym rzadziej orientacje rodzinne przywoływane są jako pierwszoplanowe, choć nadal są podnoszone bardzo często. To raczej sygnał niż możliwa do zweryfikowania w sensie statystycznym tendencja.

Zarówno na etapie wczesnej, jak i późnej adolescencji zauważalna jest koncentracja na kontaktach międzyludzkich, które dla wielu młodych mają nadal istotną wartość. Praca z innymi i dla innych jest przedmiotem ich dążeń i w ich przeświadczeniu decyduje o jakości przyszłej kariery zawodowej.

Również pęd ku dobrom materialnym i towarzyszące mu wysokie zarobki, a także tendencje prorozwojowe (stały rozwój osobisty, wykorzystywanie kompetencji czy odpowiadanie na nowe wyzwania) nie wyprzedziły w tym rankingu poczucia spokoju i bezpieczeństwa, które są dla wielu młodych warunkiem *sine qua non* pomyślnie rozwijającej się ka-



riery zawodowej. Licealiści częściej niż absolwenci innych typów szkół stawiają na ciekawą pracę, w której będą mogli stale uczyć się czegoś nowego, ale, co zaskakujące - ci, co najprecyzyjniej ową karierę zaplanowali, bynajmniej nie zamierzają brać udziału w „wyścigu szczurów”, wysoko ceniąc sobie stabilizację i bezpieczeństwo w gronie rodzinnym.

Kariera zawodowa ma być dla części młodych źródłem prestiżu społecznego (dotyczy to około 20% młodzieży na etapie szkół podstawowych i około 30% na etapie szkół średnich), a rzadziej - zapewniać spektakularne awanse czy prowadzić do posiadania władzy. Młodzież nadal w skali powszechnej nie zaakceptowała ekspansywnej wizji świata jako terenu permanentnych wyścigów, choć dają się zauważyć pewne nowe tendencje w myśleniu młodych świadczące o pojawiających się rysach w dotychczasowym jej obrazie, w którym dominowała bierność wobec zastanej rzeczywistości i ucieczka w wartości familiarno-afiliacyjne.

Praca zawodowa, poprzez którą możliwe staje się budowanie znaczących pozycji materialno-prestiżowych, postrzegana zaczyna być przez pewną część młodzieży także jako ważne źródło doznań wewnętrznych (reakcja na wyzwania, ciekawość świata, otwartość na oferty współczesności), nie zaś tylko jako kategoria czysto instrumentalna. Interesująca, angażująca praca zawodowa stanowi dla wielu istotną wartość. Wprawdzie nastawieniem charakterystycznym dla młodych stała się w większym stopniu niż przed etapem transformacji aktywność pozwalająca w szerszym niż dotychczas zakresie kreować własny los, nie jest to jednak tendencja powszechna, a wielu jej zwolenników nadal nie posiadało kompetencji pozwalających tę aktywność konstruktywnie wykorzystać. Mimo z wolna postępujących zmian w świadomości młodzieży na płaszczyźnie projektowania karier zawodowych, daje się zauważyć opory w interioryzacji wizji świata zawodowego sterowanego przez „nową aksjologię” i trwanie przy wcześniejszych życiowych priorytetach i wartościach, z mniejszą jednak siłą i przekonaniem.

Przeprowadzone badania ujawniły specyfikę grupy adolescentów, dorastających w nowej rzeczywistości, w zmieniających się warunkach społeczno-edukacyjnych, ale pozostających pod przemożnym wpływem rodziców i dziadków ukształtowanych w dużej mierze w poprzednim systemie, funkcjonujących z tamtą świadomością i uczących się dopiero nowych reguł gry rynkowej. Zmiany w zakresie podejścia do kariery zawodowej wśród współczesnej młodzieży (w porównaniu z okresem sprzed przełomu) nie są tak totalne, jak wynikałoby to z trendów ustrojowo-gospodarczych.

**Dzisiejsza młodzież kształcona była już według nowych standardów (na pewno inaczej) i do nowych (na pewno innych) zadań, ale wyrosła wśród pokoleń przygotowanych w poprzednim systemie**

**i doświadczających „nowego” drogą prób i błędów. Dlatego też zapewne jeszcze tak wielu młodych odbiega od lansowanego wzorca człowieka wewnątrzsterownego czy autonomicznego świadomie kierującego swoją biografią. Przyczyn tego stanu rzeczy dopatrywać możemy w pewnej „zewnętrzności” dokonanych transformacji, które nie są spójne ze stosunkowo płytkimi zmianami świadomości społecznej (por. przytaczane wyniki badań socjologicznych w rozdziale I i II). Dystans dzielący nas od etapu przełomu wystarczył, by dokonać erozji w tradycyjnych standardach myślenia i działania młodzieży, nie był jednak dostatecznie długi i skuteczny, by je ugruntować i rozpowszechnić. Poprzednie myślenie o karierze zawodowej, w którym dominowała bierność i swego rodzaju apatia, zakłóca dążenie do aktualnych standardów aktywności i kreatywności. Rodzi w niektórych świadomy bunt przeciwko „wyścigowi szczurów”, w innych poczucie zagubienia i bezradności (*to nowe mnie przerasta, nie wiem, co mam zrobić*).**

Elastycznością myślenia i zdolnością odnajdywania się w zmianach wykazali się przede wszystkim ludzie o wyższym poziomie świadomości (często także wykształcenia), których dzieci wyposażone w spory kapitał kulturowy także skuteczniej poruszają się w zmianach i lepiej radzą sobie z projektowaniem kariery zawodowej, co szczególnie widoczne jest na etapie późnej adolescencji, kiedy to perspektywa wejścia na rynek pracy staje się bardziej realna (por. style projektowania kariery a poziom wykształcenia rodziców respondentów). Wszyscy jednak swych szans upatrują w kształceniu, które ma ich bądź to uchronić od bezrobocia, bądź samo w sobie stać się przepustką do wyższego poziomu konsumpcji.

# V

## Poradnictwo biograficzne jako wyzwanie edukacyjne

Młodzież w toku podejmowania życiowych decyzji na poszczególnych rozwidleniach dróg kształcenia ma poczucie samodzielności ich dokonywania bądź wsparcia nieformalnego udzielanego zwłaszcza przez członków najbliższej rodziny. Poradnictwo, tradycyjnie nazywane (nie tylko zresztą w naszym kraju) zawodowym, jest niezmiernie rzadko obecne w procesie wyboru dokonywanego na etapie adolescencji. Znikoma liczba osób w ogóle zarejestrowała jego istnienie, sprowadzające się zresztą do sporadycznych, najczęściej pojedynczych kontaktów informacyjnych, niewiele wnoszących w sytuację decyzyjną młodego człowieka. Wspomina o nich średnio mniej niż co dziesiąty respondent.

Całkowitym wyjątkiem były osoby, które swą świadomość decyzyjną zawdzięczają różnym formom systematycznego wsparcia psychopedagogicznego (głównie tzw. warsztatom zawodoznawczym). Większość jednak osób albo z takiej pomocy nie chciała skorzystać, albo takiej szansy w ogóle nie miała.

Młodzi wolą (lub są zmuszeni) dokonywać wyborów (nawet przypadkowych) w poczuciu autonomii i samodzielności, która ich zdaniem znamienuje etap dorosłości, do którego niezmiennie aspirują i z którego nieuchronności wielu zdało już sobie sprawę. Korzystają jednak chętnie z sugestii, rad i wskazówek zwłaszcza rodziców, starszego rodzeństwa i innych członków rodziny. Czynią tak zwłaszcza na etapie wczesnej adolescencji oraz gdy kończą zasadniczą zawodową edukację (ponad połowa osób z obu tych grup). Rzadziej zdarza się to licealistom i uczniom średnich szkół zawodowych, ale i w tych przypadkach nieco ponad jedna trzecia absolwentów przyznaje się do korzystania ze wsparcia rodzinnego. Rodzice z wyższym wykształceniem są w tym względzie efektywniejsi, a ich dzieci istotnie częściej niż pozostałym grupom rodziców przypisują wpływ na kierowanie zwłaszcza swoją edukacją. Poza wsparciem

nieformalnym, które młodzież otrzymuje w rodzinie (dotyczy to jednak, przypomnijmy, od połowy do trzeciej części rodzin różnych grup respondentów), pozostaje jej głównie działanie na własną rękę, co zresztą wielu odpowiada, zwłaszcza gdy samookreśleń tożsamościowych dokonują w aurze moratorium odpowiedzialności i bezkarnego próbowania różnych życiowych ról. Ci jednak, którym bezalternatywność sytuacji decyzyjnej nieco ciąży, a rozchwiane emocje czasu dorastania utrudniają realną ocenę sytuacji, chętnie poszukaliby wsparcia. Nie sposób także nie zauważyć znacznej grupy młodych, w przypadku których bilans dotychczasowych zmagani biograficznych jest ujemny - tych, którzy dokonane przez siebie wybory i podjęte decyzje traktują jako pomyłki, efekty niekorzystnych zbiegów okoliczności czy wreszcie wynik bez trosk zaniechań.

### **Gdzie wszystkie te osoby winny poszukiwać wsparcia?**

Z formalnego punktu widzenia poradnictwo zawodowe (bowiem taka nomenklatura jest rozpowszechniona na rynku polskim i wielu krajów Unii Europejskiej) przypisane jest w naszym kraju dwóm resortom<sup>1</sup>:

-resortowi Edukacji Narodowej - ten poziom obejmuje orientację i doradztwo głównie dla adolescentów na progach szkół ponadpodstawowych i młodzieży w toku edukacji wyższej oraz

- resortowi Pracy i Polityki Socjalnej, który swoje działania adresuje do dorosłych czynnych zawodowo, bezrobotnych, wreszcie - do znajdujących się w specyficznych okolicznościach życiowych (zmiany zatrudnienia, kwalifikacji, restrukturyzacja rynku pracy, ludzie o specjalnych potrzebach zawodowych).

Niestety zwłaszcza w zakresie pomocy na etapie przedzawodowym praktyka, jak zauważają autorzy raportu *Model zintegrowanego poradnictwa zawodowego w Polsce* (Trzeciak, Drogosz-Zabłocka (red.), 1999), pozostawia wiele do życzenia. Potwierdzają to także cytowane wcześniej wyniki badań autorskich.

W krajach europejskich doradztwo zawodowe skoncentrowane jest wokół trzech zasadniczych płaszczyzn tematycznych (por. Trzeciak, Drogosz-Zabłocka (red.), 1999, s. 38-39)<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> Europejskie systemy doradztwa zawodowego wykazują w tym względzie znaczne różnice (Trzeciak, Drogosz-Zabłocka (red), 1999, s. 37, Watts, 1994), np. w Danii, Grecji, Irlandii i Portugalii służby doradcze działają w ogromnej przewadze przy instytucjach edukacyjnych, w Niemczech są związane z rynkiem pracy i biurami zatrudnienia, w Belgii, Francji, Włoszech, Luksemburgu czy Hiszpanii - funkcjonują opierając się na wydzielonych agendach resortu oświaty, w Holandii i Wielkiej Brytanii zaś mają postać dwojaką - działają zarówno w systemie szkolnym, jak i w postaci wydzielonych agend. Watts zauważa konieczność rozszerzania zasięgu doradztwa zawodowego zwłaszcza na wszystkie instytucje edukacyjne, których misja w tym względzie jest szczególna.

<sup>2</sup> Informacje (czasem pośrednie i rozproszone) o funkcjonowaniu doradztwa zawodowego w Niemczech, Francji i Wielkiej Brytanii w odniesieniu do specyfiki systemów edu-

- doradztwa edukacyjnego, obejmującego pomoc w wyborze drogi kształcenia i problematykę specjalnych potrzeb edukacyjnych,
- doradztwa zawodowego ukierunkowującego zawodowe decyzje młodzieży i dorosłych,
- doradztwa personalnego i socjalnego związanego z problemami życiowymi klientów.

Są one często wyraźnie rozgraniczone, do adolescentów zaś adresowane jest głównie doradztwo edukacyjne z określonymi wątkami doradztwa zawodowego. W różnych krajach Unii Europejskiej dominują też zróżnicowane grupowe i indywidualne formy świadczenia pomocy w wyżej wymienionych zakresach. Możemy wśród nich wyliczyć następujące (por. Trzeciak, Drogosz-Zabłocka (red.), 1999, s. 39):

- udzielanie informacji o możliwościach edukacyjnych, także o kształceniu ustawicznym oraz rynku pracy - zawodach, wymaganiach zawodowych, miejscach pracy,
- diagnozowanie preferencji i możliwości zawodowych klienta (często przy użyciu standaryzowanych metod oceny),
- udzielanie rad (o różnym stopniu dyrektywności) dotyczących optymalizowania drogi edukacyjno-zawodowej klienta,
- doradztwo niedyrektywne służące samopoznaniu i uruchomieniu autorefleksji osoby radzącej się,
- orientacja zawodowa realizowana w ramach programów rozwijających wiedzę i umiejętności osób podejmujących określone decyzje edukacyjno-zawodowe,
- pośrednictwo pracy na linii pracownik-pracodawca,
- rzecznictwo — negocjowanie w imieniu i na rzecz pracownika z instytucjami rynku pracy,

kacyjnych tych krajów znajdują się między innymi w następujących pozycjach: Czerepaniak-Walczak M.: *Jednolity program kształcenia ogólnego - założenia i pierwsze doświadczenia wdrażania reformy edukacyjnej w Wielkiej Brytanii* (w:) *Forum oświatowe*, Wrocław 1993; Ertelt B.: *Europejski wymiar w kształceniu specjalistów w zakresie poradnictwa zawodowego* (w:) Brzozowska W., Rachalska W. (red.), *Doradca zawodowy w warunkach przemian gospodarczych*, Częstochowa 1994/95; Parzęcki R., Symela K., Zawadzki B.: *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Radom 1995; Dziewulak D.: *Polityka Oświatowa Wspólnoty Europejskiej*, Warszawa 1995; Widerszal-Bazyl M.: *Co słyhać w brytyjskim poradnictwie zawodowym*, „Psychologia Wychowawcza” 5/1995; Jenschke B.: *Formen und Methoden der Berufsberatung in Deutschland* (w:) Kargulowa A. (red.), *Dramaturgia poradnictwa*, Wrocław 1996; Potulicka E.: *Nowa Prawica a edukacja*, cz. I, Poznań-Toruń 1993, cz. II, Poznań-Toruń 1996; Potulicka E.: *Strategia korporacyjna i kontrakt w zmianie edukacyjnej i społecznej*; Szymański M.: *Decentralizacja zarządzania oświatą - dylematy holenderskie* (w:) Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń 1994; Wojtasik B.: *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997.

- pilotowanie - śledzenie losów absolwentów i wspieranie ich edukacyjno-zawodowej drogi (działania oparte na procedurach formalnych lub niesformalizowanych).

Nie sposób jednoznacznie rozstrzygać o efektywności poszczególnych wariantów stosowanego doradztwa (np. w Belgii, Francji, Niemczech, Luksemburgu, Hiszpanii powszechne zastosowanie znajdują metody psychometryczne, dużą rolę odgrywa diagnoza selekcyjna i dyrektywne formy pracy, w Danii, Portugalii czy Wielkiej Brytanii zaś preferuje się niedyrektywny kontakt z klientem (tamże, s. 40))<sup>3</sup>. Warto jednak zauważyć, że na poziomie deklaracyjnym doradztwo europejskie realizowane w systemie szkolnym stawia sobie, globalnie rzecz ujmując (choć poszczególne państwa zachowują tu daleko idącą autonomię), następujące cele (tamże, s. 41-42):

1) rozwój wiedzy młodzieży na temat szans i realnych możliwości edukacyjnych i zawodowych współczesnego rynku pracy;

2) rozwój świadomości w zakresie własnych zainteresowań, wartości, życiowych postaw, umiejętności i zdolności;

3) rozwój umiejętności decyzyjnych;

4) rozwój umiejętności adaptacyjnych i umiejętności radzenia sobie w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-zawodowej.

**Na etapie poprzedzającym aktywną partycypację polskich adolescentów w rynku pracy, w polskiej szkole, poza nielicznymi chlubnymi wyjątkami, poradnictwo zawodowe jest relatywnie rzadko obecne, a jeszcze rzadziej bywa oceniane jako skuteczne. W toku edukacji także, jak wskazują wypowiedzi badanych, młodzież nie może liczyć na wsparcie w efektywnym kierowaniu swoją biografią. Szkoła nie przygotowuje do projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej, a motyw kreowania własnej drogi życiowej jest niemal nieobecny w jej działalności edukacyjnej, lub zostaje sprowadzony do płytkiej działalności informacyjnej w zakresie pola wyboru.**

Nie idzie tu jednak o wywieranie bezwzględnej presji na sztywne, szczegółowe projektowanie przebiegu swojej zawodowej kariery, nie jest to bowiem w dobie permanentnych zmian i stałego pomnażania niewiadomych i nieprzewidywalnych okoliczności makrospołecznych możliwe. Wytyczanie natomiast pewnego kierunku życiowego ułatwiającego od-

<sup>3</sup> Obszerne teoretyczne rozważania na temat modeli poradnictwa dyrektywnego, dialogowego i liberalnego oraz roli w nich doradcy znajdują się m.in. w książkach: Kargulowa A.: *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradoznawstwa*, Wrocław 1986 oraz Wojtasik B.: *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa*, Wrocław 1993.

najdywanie się w zmianach staje się już konieczne. Wydawałoby się, że bardzo wymagająca rzeczywistość aktualnego rynku pracy, nacechowanego konkurencyjnością, preferującego ekspansywność, kreatywność w działaniu, fachowość, wysokie kompetencje i profesjonalizm pracowników, będzie wymuszała nastawienie młodzieży na aktywne kierowanie swoją karierą zawodową, a co za tym idzie - świadome projektowanie perspektywicznej, spójnej, dynamicznie zmieniającej się i elastycznie realizowanej drogi zawodowej. Budowane wizje przyszłości muszą obecnie pełnić raczej rolę żyroskopu umożliwiającego poruszanie się w zmianach, zarysującego trajektorię społeczno-zawodowego funkcjonowania jednostki, z jednoczesną możliwością sprawnego rekonstruowania poszczególnych elementów planu życiowego zależnie od okoliczności zewnętrznych. Nie dotyczy to jednak znacznej grupy badanej młodzieży, która skupia się w swoim myśleniu o przyszłości zawodowej na najbliższym zaledwie etapie, bez nakreślenia strategicznych kierunków rozwoju swojej dalszej drogi życiowej. Mimo powszechnego lęku głównie przed bezrobociem i problemami finansowymi, nie czyni szerszego rozpoznania aktualnego rynku pracy, nie konstruuje alternatywnych projektów zawodowych lub paradoksalnie w ogóle rezygnuje z myślenia o swojej przyszłości. Czy jest to racjonalne zachowanie w obliczu nieprzewidywalności sytuacji, czy raczej powód do niepokoju (nawet jeśli taka sytuacja nie dotyczy dominującej grupy młodych ludzi) zwłaszcza na etapie późnej adolescencji, kiedy perspektywa uzyskiwania samodzielności życiowej jest już całkiem realna?

Zderzenie wymagającej rzeczywistości społecznej z brakiem podstawowych kompetencji w zakresie kształtowania własnej biografii bywa dość bolesne. Biorąc na przykład pod uwagę fakt, że spektakularne kariery zawodowe wielokrotnie rozpoczynają się bardzo wcześnie, bowiem czasochłonne osiąganie kolejnych ich szczebli rzadko pozostawione jest przypadkowi, pozbawieni kompetencji w zakresie projektowania swej biografii młodzi ludzie tylko o karierze marzący, już teraz, na starcie przegrywają swoją szansę.

Doradztwo, także na etapie przedzawodowym, którego kształt wyłania się choćby z oglądu życiowych potrzeb i rozterek młodych ludzi na progach edukacyjnych (por. część badawcza niniejszego opracowania), znacznie wykracza poza tradycyjną, instrumentalnie traktowaną poradę zawodową czy nawet najbardziej kompetentną informację o możliwościach wyboru szkoły i zawodu.

Kierowanie swoją drogą edukacyjno-zawodową wymaga zwłaszcza umiejętności autorefleksyjnych (por. wyżej wymieniony cel nr 2 europejskiego doradztwa zawodowego), które są niezbędne przy konstruowaniu

planów realistycznych, odpowiadających życiowym priorytetom młodzieży. Wstępem więc do takich działań są przede wszystkim **umiejętności wytyczania owych celów biograficznych i wkomponowywania ich w ramy zewnętrznych możliwości i ograniczeń.**

Szanse dokonania świadomego wyboru<sup>4</sup> i realizacji powziętych postanowień edukacyjnych, a w konsekwencji zawodowych, znacznie rosną, jak pokazują zamieszczone we wcześniejszych partiach opracowania przebiegi doświadczenia w ramach indywidualnych przypadków, gdy uwzględnimy następujące czynniki:

- realną, zobiektywizowaną ocenę swoich możliwości intelektualnych (dobry uczeń w przeciętnej szkole różni się od takiego samego w renomowanej, bardzo wymagającej placówce),

- rzetelne rozpoznanie dotyczące warunków konkurencji na progu edukacyjnym (w odniesieniu do konkretnej uczelni i konkretnego kierunku kształcenia) - „strategia ubiegania się o przyjęcie”, konstruowanie planów rezerwowych, dobór kierunków o różnym natężeniu procesów selekcyjnych na progu,

- świadomość istoty współczesnego dynamicznie zmieniającego się rynku pracy,

- zdolność dokonywania przemyślanych wyborów życiowych,

- dookreślone i konsekwentnie rozwijane (najlepiej już w końcu szkoły podstawowej, poprzez edukację średnią) zainteresowania (środowisko przesycone szeregiem bodźców prorozwojowych sprzyja kształtowaniu zainteresowań młodzieży, rodzinne tradycje zawodowych karier sprzyjają urealnieniu wyborów - młodzi lepiej wiedzą, na co się decydują),

- różnorodne działania służące umacnianiu preferencji i kształtujące kompetencje związane z rysującą się linią życiowych ukierunkowań<sup>5</sup>.

Gdy zawodzą wszystkie z tych czynników, znacznie maleją szanse na konstruktywne projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej i urealnienie wizji, do których młody człowiek zdążył się już częstokroć przywiązać. W zasadzie tylko obiektywnie bardzo dobrzy uczniowie, rozbudzeni intelektualnie, o szerokich zainteresowaniach mogą bez wcześniejszego planowania i głębszej refleksji pozwolić sobie na wybór z bardzo

<sup>4</sup> Mowa tu o sferze motywacyjno-decyzyjnej, będącej wypadkową nie tylko procesów poznawczych i uczuciowości wyższej (intelektualizowanej), ale i pożądanej motywacji działania. Postulat ten Z. Łyko łączy z kwestią hierarchii wartości oraz problematyką kształcenia charakteru (por. Witkowski (red.), 1998, s. 77).

<sup>5</sup> Przynajmniej niektóre ze wspomnianych umiejętności można kształtować i doskonalić np. poprzez następujące oddziaływania wobec młodzieży (Czerwińska-Jasiewicz, 1997, s. 133): treningi w samopoznaniu i budowaniu samooceny, aktywne formy zdobywania informacji o rynku pracy, rozwijanie umiejętności konfrontowania wiedzy o sobie z wiedzą o wymaganiach współczesnego rynku pracy, treningi podejmowania decyzji.



szerokiej puli możliwości edukacyjnych i zawodowych, bez ryzyka porażki na progu. Oni zapewne przekroczyliby próg i poradziliby sobie co najmniej w kilku różnych uczelniach czy miejscach pracy. Pytanie o to, czy dokonane wybory byłyby dla nich satysfakcjonujące pozostaje jednak otwarte.

Spoglądając na wymienione powyżej podmiotowe czynniki zwiększające szanse realizacji wyborów dokonywanych na progu kariery zawodowej, trzeba zauważyć, że istotniejsze od natężenia poszczególnych faktorów dają się korelacje między nimi oraz umiejętność rozpoznania i definiowania swojej sytuacji biograficznej w szerokim kontekście wymagań współczesności. Stąd często **pomocne mogłoby się okazać wsparcie ze strony kompetentnego doradcy towarzyszącego poszukującemu swojego miejsca w świecie młodemu człowiekowi w jego biograficznej drodze**, doradcy nie będącego niewolnikiem standaryzowanych metod oceny predyspozycji czy zaledwie informatorem o potencjalnych możliwościach wyboru, doradcy pomagającego nadać faktom życiowym logikę współczesności i pomagającego ocenić podejmowane decyzje w szerszej perspektywie.

Doradca mógłby pomóc młodemu człowiekowi rozpoznać właściwy dla niego styl projektowania przyszłości uwzględniający jego cechy osobowościowe i sytuację biograficzną. Zrozumienie i zwerbalizowanie nie oznacza jednak zawsze presji dokonywania w tym względzie zmian, ocena ich skuteczności nie jest bowiem do końca przewidywalna. Przekonstruowania w zakresie strategii kształtowania swojej drogi biograficznej będą wymagały głównie osoby zgłaszające dyskomfort - np. chcące sterować swoimi wyborami, ale nie dysponujące ku temu odpowiednimi kompetencjami. Świadomi swojej celowej rezygnacji z projektowania czegokolwiek, wyznawcy terażniejszości, funkcjonujący z wyboru tylko w perspektywie „tu i teraz”, mogą co najwyżej poznać możliwe konsekwencje swoich orientacji życiowych i podjąć autonomiczne decyzje życiowe.

Te złożone oczekiwania kierowane pod adresem doradztwa przeznaczonego dla adolescentów powodują, że zasadnym staje się posłużenie się szerszym od poradnictwa zawodowego pojęciem poradnictwa biograficznego, którego cele znacznie wykraczają poza „techniczną” pomoc młodzieży w podejmowaniu edukacyjnych i zawodowych decyzji. Zasadniczym wszak celem tak pojętej pomocy jest uczenie młodzieży kierowania swoją biografią. Przypomina to zwłaszcza anglo-amerykańskie tradycje działającego w strukturze wewnątrzszkolnej subsystemu *guidance* (Herr, Cramer, 1972, Watts i inni, 1996, 1997) będącego specyficznym przewodnictwem, ciągłym towarzyszeniem młodzieży w jej drodze edukacyjnej i rozwojowej. Istotą tego przewodnictwa jest stałe konfrontowanie dorastających z pytaniem „co zrobisz ze swoim życiem?”. Ten człon

poradnictwa wymaga także uzupełnienia o elementy subsystemu *counseling*, w którym diagnostyka stanowi przede wszystkim środek do rozbudowywania samooceny, celem zaś jest wsparcie w radzeniu sobie z zadaniami codziennego życia oraz doradztwo dla samopomocy.

**Nieprzewidywalność, mozaikowość, epizodyczność współczesnych biografii, niemal wykluczająca planowanie w tradycyjnym tego słowa rozumieniu, powoduje, że zasadnym staje się po prostu „bycie” z młodym człowiekiem i wspieranie go w próbach uruchamiania wewnętrznego żyroskopu ukierunkowującego poczynania biograficzne - w przypadku osób wewnątrzsterownych nastrajania owego Riesmanowskiego radaru (Riesman i in., 1971) ułatwiającego wychwytywanie bieżących sygnałów życiowych - w przypadku jednostek zewnątrzsterownych czy wreszcie - poruszania się na trudnej drodze do życiowej autonomii.**

Doradztwo całozyciowe, realizowane nie tylko w fazie aktywnej partycypacji w pracy, rozciągnięte także na wczesne etapy biograficzne, kiedy to rodzą się i zmieniają liczne pomysły na przyszłość, wymagające konsultacji, dialogu - to postulat kierowany ku przyszłej edukacji. Doradztwo niedyrektywne, rozumiejące, a nade wszystko obecne. Zwłaszcza że szkoła nie uczy planowania w żadnym wymiarze, a tym bardziej w biograficznym, rodzice coraz częściej z tych funkcji rezygnują lub nie potrafią ich efektywnie spełniać, a wielu młodych z aktywnego kreowania własnego życia rezygnować jednak nie chce. Ci wewnątrzsterowni, precyzyjnie z poczuciem autonomii planujący swoje życie wymagają starannego przemyślenia decyzji, a nade wszystko - trafnego ich zakotwiczenia w swoich perspektywicznych preferencjach i potencjalnych kompetencjach, bowiem zwłaszcza diametralne zmiany kierunku biograficznego będą dla nich trudne do zaakceptowania. Osoby zewnątrzsterowne, z natury łatwiej poddające się zmianom wymagają szerokoprofilowego ukierunkowania profesjonalnego, bowiem tylko znaczne spektrum możliwości zawodowych przy ich sporej elastyczności w reakcji na bodźce zewnętrzne umożliwi im poruszanie się po stale modyfikującym się rynku pracy.

Jedni i drudzy zaś muszą się nastawić **na aktywne poszukiwanie dla siebie miejsc pracy (por. Handy, 1996, 1999), na kształtowanie środowiska odbiorców świadczonych przez siebie usług, na znajdowanie na rynku nisz, w których pojawi się zapotrzebowanie na ich kompetencje i umiejętności. Bierność będzie się coraz bardziej mściła rosnącym zagrożeniem marginalizacji społecznej i brakiem szans wobec dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.** Wspomniana aktywność wymaga przede wszystkim sporej dozy autorefleksji, dojrzałości i poczucia sprawstwa choćby w zakresie własnej edukacji.

Czy w toku socjalizacji młodzież ma rzeczywiste szanse zdobywania tego typu doświadczeń? Wszak rosnące możliwości wyboru dróg kształcenia i kariery zawodowej oraz coraz profesjonalniej przygotowywane oferty informacyjne (spora zasługa między innymi niektórych departamentów w Ministerstwie Pracy i Polityki Socjalnej) to zaledwie krok w kierunku świadomego sterowania przez młodzież swoimi wyborami. **Młodzi coraz częściej, w przeciwieństwie do okresu sprzed transformacji ustrojowo-gospodarczych, mają już co wybierać, ale nadal nie wiedzą, jak to robić, mają dostęp do informacji o szkołach i rynku pracy, ale nie znają kryteriów ich porządkowania, nie potrafią ich też wykorzystywać.** A nieliczne, nawet niezwykle konstruktywne przedsięwzięcia promowane przez lokalne urzędy pracy czy wybrane poradnie psychologiczno-pedagogiczne nie likwidują istniejących w tym względzie deficytów.

Zdaniem Wattsa (1997) także z punktu widzenia makrospołecznego (zapobieganie bezrobociu), niezwykle ważne jest wprowadzenie dobrych programów poradnictwa do szkół i innych instytucji oświatowych, a do ich najistotniejszych celów winno należeć pomaganie uczniom w rozwijaniu umiejętności, wiedzy i postaw, które pozwolą im przejąć odpowiedzialność za kształtowanie własnego życia zawodowego.

Specyfiką tej sfery biografii staje się coraz częściej we współczesnych społeczeństwach zastępowanie *lifetime employment* (zatrudnienia na całe życie) zdolnością do znajdowania zatrudnienia (*lifetime employability*), co oznacza, że wzrasta rola odpowiedzialnego, świadomego kształtowania swej zawodowej przyszłości. Rozpoczyna się ono już w systemie edukacyjnym, na poziomie doradców zatrudnionych w szkołach, stanowiących zasadniczy filar modelu zintegrowanego poradnictwa zawodowego (Czerwińska-Jasiewicz, 1997, Trzeciak, Drogosz-Zabłocka (red.), 1999, Czerepaniak-Walczak, 2001). Rzeczywistość pokazuje jednak, że doradztwo biograficzne<sup>6</sup> jako alternatywa dla tradycyjnej orientacji zawodowej i klasycznego dyrektywno-orzeczniczego modelu poradnictwa zawodowego wydaje się jeszcze ciągle niezrealizowanym wyzwaniem edukacyjnym, choć zapowiedzi wprowadzenia w najbliższym czasie stanowisk profesjonalnych doradców zawodowych do szkół mogłyby stanowić przysłowiowe światło w tunelu, pod warunkiem jednak odpowiedniego przygotowania kadry refleksyjnych profesjonalistów, którzy nie poprzestaną na pełnieniu funkcji informacyjno-orientacyjnych.

<sup>6</sup> Por. model doradztwa biograficznego w społeczeństwie ponowoczesnym, w którym najważniejszym zadaniem doradcy jest „bycie z innym”. Pełniejsza charakterystyka tego modelu zarysowana jest w artykule M. Małewskiego: *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia* (w:) Wojtasik B., Kargulowa A.: *Doradca – profesja, pasja, powołanie?* Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego, Warszawa 2003.

# Aneks

W aneksie zamieszczono głównie tabele i wyniki testów statystycznych, które wskazują na istotne związki pomiędzy zmiennymi. Pozostałe wyniki obliczeń statystycznych dla przejrzystości materiału pominięto (dotyczy głównie szkoły podstawowej).

## Szkoła podstawowa

Tabela 1A

Typ wybieranej przez młodzież szkoły ponadpodstawowej a miejsce zamieszkania  
(grupa dziewcząt)

DZIEWCZĘTA		Typ szkoły			Ogółem
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe	
Miejsce zamieszkania	duże miasto	30 73,2%	10 24,4%	1 2,4%	41 100,0%
	małe miasto	28 80,0%	6 17,1%	1 2,9%	35 100,0%
	wieś	8 30,8%	12 46,2%	6 23,1%	26 100,0%
Ogółem		66 64,7%	28 27,5%	8 7,8%	102 100,0%

$\chi^2 = 21,48$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

Tabela 2A

Typ wybieranej przez młodzież szkoły ponadpodstawowej a wykształcenie jej rodziców  
(grupa dziewcząt)

DZIEWCZĘTA		Typ szkoły			Ogółem
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe	
Wykształcenie rodziców	wyższe	25 86,2%	4 13,8%		29 100,0%
	średnie	30 66,7%	13 28,9%	2 4,4%	45 100,0%
	zawodowe lub niższe	11 40,7%	11 40,7%	5 18,5%	27 100,0%
Ogółem		66 65,3%	28 27,7%	7 6,9%	101 100,0%

$\chi^2 = 15,79$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,003$  – jest związek

Tabela 3A

Typ wybieranej przez młodzież szkoły ponadpodstawowej a wykształcenie jej rodziców  
(grupa chłopców)

CHŁOPCY		Typ szkoły			Ogółem
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe	
Wykształcenie rodziców	wyższe	24 72,7%	8 24,2%	1 3,0%	33 100,0%
	średnie	19 47,5%	18 45,0%	3 7,5%	40 100,0%
	zawodowe lub niższe	5 27,8%	5 27,8%	8 44,4%	18 100,0%
Ogółem		48 52,7%	31 34,1%	12 13,2%	91 100,0%

$\chi^2 = 24,28$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,000$  – jest związek

Tabela 4A

Sprofilowanie wybieranych średnich szkół zawodowych a płeć badanych

		Płeć		Ogółem
		dziewczynki	chłopcy	
Sprofilowanie średnich szkół zawodowych	handlowo-ekonomiczne	11 40,7%	7 20,6%	18 29,5%
	artystyczne	1 3,7%	1 2,9%	2 3,3%
	techniczne	1 3,7%	17 50,0%	18 29,5%
	rolniczo-biznesowe	9 33,3%	5 14,7%	14 23,0%
	usługowe	2 7,4%	2 5,9%	4 6,6%
	inne	3 11,1%	2 5,9%	5 8,2%
Ogółem		27 100,0%	34 100,0%	61 100,0%

$\chi^2 = 15,86$ ;  $df = 5$ ;  $p = 0,007$  – jest związek

Tabela 5A

## Sprofilowanie wybieranych studiów wyższych a płeć badanych

		Płeć		Ogółem
		dziewczynki	chłopcy	
Sprofilowanie wybieranych szkół wyższych	„jakiś” studia	22 44,0%	25 50,0%	47 47,0%
	uniwersyteckie	17 34,0%	4 8,0%	21 21,0%
	politechniczne	2 4,0%	9 18,0%	11 11,0%
	medyczne	3 6,0%	3 6,0%	6 6,0%
	ekonomiczne	2 4,0%	6 12,0%	8 8,0%
	AWF		1 2,0%	1 1,0%
	artystyczne	2 4,0%		2 2,0%
	rolnicze	2 4,0%		2 2,0%
	wojskowe		2 4,0%	2 2,0%
Ogółem	50 100,0%	50 100,0%	100 100,0%	

$\chi^2 = 21,69$ ;  $df = 8$ ;  $p = 0,006$  – jest związek

Tabela 6A

## Sprofilowanie zawodowe preferowane przez młodzież a płeć badanych

		Płeć		Ogółem
		dziewczynki	chłopcy	
Zawody	rzemieślnicze	4 6,8%	8 12,3%	12 9,7%
	ekonomiczno-handlowe	18 30,5%	11 16,9%	29 23,4%
	techniczne	7 11,9%	30 46,2%	37 29,8%
	medyczne	7 11,9%	3 4,6%	10 8,1%
	rolnicze	7 11,9%	4 6,2%	11 8,9%
	humanistyczno-społeczno- -edukacyjne	12 20,3%	6 9,2%	18 14,5%
	inne	4 6,8%	3 4,6%	7 5,6%
Ogółem	59 100,0%	65 100,0%	124 100,0%	

$\chi^2 = 21,64$ ;  $df = 6$ ;  $p = 0,001$  – jest związek

Tabela 7A

Aspiracje i oczekiwania edukacyjne młodzieży a wykształcenie rodziców badanych.

		Wykształcenie rodziców		
		wyższe	średnie	zawodowe lub niższe
I. Aspiracje edukacyjne	1. studia podyplomowe (+ stopnie naukowe)	24 38,7%	27 31,8%	9 20,9%
	2. wykształcenie wyższe magisterskie	30 48,4%	36 42,4%	6 14,0%
	3. wyższe zawodowe	6 9,7%	9 10,6%	5 11,6%
	4. średnie	2 3,2%	11 12,9%	20 46,5%
	5. zasadnicze zawodowe		2 2,4%	3 7,0%
II. Oczekiwania edukacyjne	1. studia podyplomowe (+ stopnie naukowe)	18 29,5%	16 19,5%	4 10,0%
	2. wykształcenie wyższe magisterskie	29 47,5%	33 40,2%	7 17,5%
	3. wyższe zawodowe	7 11,5%	12 14,6%	6 15,0%
	4. średnie	7 11,5%	16 19,5%	17 42,5%
	5. zasadnicze zawodowe		5 6,1%	6 15,0%

**Test Kruskala-Wallisa****I. Dotyczy: aspiracje edukacyjne:**

$$\chi^2 = 24,20; df = 2; p = 0,000$$

średnie rangi: wyższe 77,77; średnie 91,94; zawodowe lub niższe 128,14

**II. Dotyczy: oczekiwania edukacyjne:**

$$\chi^2 = 25,71; df = 2; p = 0,000$$

średnie rangi: wyższe 71,73; średnie 91,35; zawodowe lub niższe 124,24

Tabela 8A

Aspiracje i oczekiwania edukacyjne młodzieży a miejsce zamieszkania badanych

		Miejsce zamieszkania		
		duże miasto	małe miasto	wieś
I. Aspiracje edukacyjne	1. studia podyplomowe (+ stopnie naukowe)	27 32,9%	24 33,8%	9 20,0%
	2. wykształcenie wyższe magisterskie	33 40,2%	28 39,4%	14 31,1%
	3. wyższe zawodowe	6 7,3%	8 11,3%	8 17,8%
	4. średnie	14 17,1%	11 15,5%	11 24,4%
	5. zasadnicze zawodowe	2 2,4%		3 6,7%
II. Oczekiwania edukacyjne	1. studia podyplomowe (+ stopnie naukowe)	18 22,8%	14 20,0%	6 14,3%
	2. wykształcenie wyższe magisterskie	25 31,6%	32 45,7%	13 31,0%
	3. wyższe zawodowe	12 15,2%	11 15,7%	6 14,3%
	4. średnie	19 24,1%	12 17,1%	12 28,6%
	5. zasadnicze zawodowe	5 6,3%	1 1,4%	5 11,9%

**Test Kruskala-Wallisa****I. Dotyczy: aspiracje edukacyjne:**

$$\chi^2 = 7,17; df = 2; p = 0,028$$

średnie rangi: duże miasto 94,95; małe miasto 92,65; wieś 118,60



Aspiracje i oczekiwania edukacyjne młodzieży a typ wybieranej przez nią szkoły ponadpodstawowej

		Typ szkoły		
		LO	technika i licea zawodowe	zasadnicze zawodowe
I. Aspiracje edukacyjne	1. studia podyplomowe (+ stopnie naukowe)	52 45,6%	8 12,9%	
	2. wykształcenie wyższe magisterskie	49 43,0%	25 40,3%	1 4,5%
	3. wyższe zawodowe	6 5,3%	14 22,6%	2 9,1%
	4. średnie	7 6,1%	15 24,2%	14 63,6%
	5. zasadnicze zawodowe			5 22,7%
II. Oczekiwania edukacyjne	1. studia podyplomowe (+ stopnie naukowe)	30 27,0%	8 13,3%	
	2. wykształcenie wyższe magisterskie	54 48,6%	15 25,0%	1 5,0%
	3. wyższe zawodowe	13 11,7%	15 25,0%	1 5,0%
	4. średnie	14 12,6%	20 33,3%	9 45,0%
	5. zasadnicze zawodowe		2 3,3%	9 45,0%

**Test Kruskala-Wallisa****I. Dotyczy: aspiracje edukacyjne:**

$$\chi^2 = 72,52; df = 2; p = 0,000$$

średnie rangi: LO 74,52; technika i licea zawodowe 118,99; zasadnicze zawodowe 174,00

**II. Dotyczy: oczekiwania edukacyjne:**

$$\chi^2 = 54,84; df = 2; p = 0,000$$

średnie rangi: LO 75,49; technika i licea zawodowe 110,93; zasadnicze zawodowe 165,07

Tabela 10A

Rodzaj trudności związanych z sytuacją wyboru edukacyjno-zawodowego a płeć badanych

		Płeć		Ogółem
		dziewczynki	chłopcy	
Rodzaj trudności związanych z sytuacją wyboru edukacyjno-zawodowego*	1. nieumiejętność podejmowania decyzji, wahania	10 9,8%	4 4,1%	14 7,0%
	2. zbyt szerokie pole wyboru	28 27,5%	21 21,4%	49 24,5%
	3. brak akceptacji najbliższych dla indywidualnego wyboru	1 1,0%	2 2,0%	3 1,5%
	4. trudności ze znalezieniem miejsca praktyki zawodowej w szkołach zawodowych	3 2,9%	2 2,0%	5 2,5%
	5. niepewność co do rezultatów edukacyjnych na końcu szkoły podstawowej	3 2,9%	4 4,1%	7 3,5%
	6. niepewność dotycząca sukcesu edukacyjnego w wybranej szkole	14 13,7%	13 13,3%	27 13,5%
	7. brak umiejętności autorefleksyjnych	12 11,8%	2 2,0%	14 7,0%
	8. brak umiejętności perspektywicznego myślenia i przewidywania skutków działań	2 2,0%		2 1,0%
	9. niepewność sukcesu egzaminacyjnego na progu	18 17,6%	12 12,2%	30 15,0%
	10. problemy z przewidywaniem zmian na rynku pracy	3 2,9%	5 5,1%	8 4,0%
	11. inne	9 8,8%	10 10,2%	19 9,5%
	12. brak trudności	16 15,7%	33 33,7%	49 24,5%
	13. nie wiem	8 7,8%	5 5,1%	13 6,5%

\* Pytanie koniunktywne

Test Fishera

kategoria 7: **p = 0,010 – jest związek**kategoria 12: **p = 0,005 – jest związek**

## Szkoły ponadpodstawowe

Tabela 11A

Typ sytuacji edukacyjnej z poprzedniego progu szkolnego a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Typ sytuacji edukacyjnej z poprzedniego progu szkolnego	1. bezkolizyjna realizacja planu z końca szkoły podstawowej	116 79,5%	102 70,3%	43 63,2%
	2. rekonstrukcje planów - niepowodzenia na progu	17 11,6%	14 9,7%	10 14,8%
	3. wybór z klasy VIII traktowany jako przypadkowy lub narzucony	8 5,5%	26 17,9%	13 19,1%
	4. przeniesienie w trakcie nauki w szkole średniej	5 3,4%	2 1,4%	2 2,9%
	razem	146 100,0%	144 99,3%	68 100,0%
	systemowe braki danych		1 0,7%	
	razem	146 100,0%	145 100,0%	68 100,0%

Tabela 12A

Zgodność profilu aktualnej edukacji z dalszymi planami kształceniowymi a typ szkoły zawodowej, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły zawodowej, do której aktualnie uczęszcza badany	
		średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Zgodność profilu aktualnej edukacji z dalszymi planami kształceniowymi*	wybór kierunku dalszego kształcenia zgodny z dotychczasową edukacją kierunkową	54 47,4%	45 83,3%
	wybór kierunku dalszego kształcenia niezgodny z dotychczasową edukacją kierunkową	60 52,6%	9 16,7%
	razem	114 100,0%	54 100,0%

\* Dotyczy tylko osób, które dokonały wyboru edukacyjnego

Tabela 13A

Zgodność kwalifikacji zdobytych w szkołach zawodowych z docelowymi planami zawodowymi a typ szkoły zawodowej, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły zawodowej, do której aktualnie uczęszcza badany	
		średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Zgodność kwalifikacji zdobytych w szkołach zawodowych z docelowymi planami zawodowymi*	wybór zawodowy docelowy zgodny z aktualnie uzyskiwanym kierunkiem kwalifikacji zawodowej	36 47,4%	35 76,1%
	wybór zawodowy docelowy niezgodny z aktualnie uzyskiwanym kierunkiem kwalifikacji zawodowej	40	11 23,9%
	razem	76 100,0%	46 100,0%

\* Dotyczy tylko osób formułujących zawodowe plany docelowe

Tabela 14A

Znaczenie nauki w szkole ponadpodstawowej dla planów życiowych uczniów a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badani

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Znaczenie nauki w szkole ponadpodstawowej dla planów życiowych badanych	1. nauka w tej szkole była niezbędnym ogniwem planu, dzięki niej mogę realizować życiowe projekty	78 53,4%	34 23,4%	19 27,9%
	2. była dość ważnym elementem planu, ale założone cele mogłem też realizować w inny sposób	49 33,6%	47 32,4%	16 23,5%
	3. nie mam zdania, trudno mi ocenić	14 9,6%	33 22,8%	16 23,5%
	4. nauka w tej szkole w zasadzie nie była mi potrzebna do realizacji moich planów, teraz wiem, że mogłem to zaplanować inaczej	4 2,7%	25 17,2%	9 13,2%
	5. była życiowym błędem, to doświadczenie nie było mi potrzebne do zrealizowania planów	1 0,7%	6 4,1%	8 11,8%
	razem	146 100,0%	145 100,0%	68 100,0%

Tabela 15A

Stopień zadowolenia z aktualnie zrealizowanego etapu edukacyjnego a typ kończącej szkoły ponadpodstawowej

		Typ kończącej szkoły ponadpodstawowej		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Stopień zadowolenia z aktualnie zrealizowanej edukacji w szkole ponadpodstawowej*	1. szkoła spełniła oczekiwania, jestem z niej bardzo zadowolony	40 27,4%	32 25,2%	22 32,3%
	2. raczej jestem zadowolony, choć pewne rzeczy mi tu nie odpowiadały	63 43,2%	45 35,5%	17 25,0%
	3. trudno ocenić	21 14,4%	29 22,8%	14 20,6%
	4. raczej nie jestem zadowolony, wiele rzeczy mi się tu nie podobało	17 11,6%	21 16,5%	10 14,7%
	5. kompletna pomyłka, ta szkoła zupełnie mi nie odpowiadała	5 3,4%		5 7,4%
	razem	146 100,0%	127 100,0%	68 100,0%

\* Różne w stosunku do ogólnej liczby badanych sumy uzyskane w poszczególnych kolumnach wynikają z systemowych braków danych

Tabela 16A

Stopień zdecydowania na wykonywanie wyuczonej profesji a typ szkoły zawodowej, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły zawodowej, do której aktualnie uczęszcza badany	
		średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Stopień zdecydowania na wykonywanie wyuczonej profesji*	1. tak, zdecydowanie chcę pracować w wyuczonym zawodzie	11 7,6%	16 23,5%
	2. raczej tak, choć dopuszczam możliwości szukania także pracy w pokrewnych profesjach	66 45,5%	31 45,6%
	3. jeszcze nie mam zdania na ten temat	24 16,6%	5 7,4%
	4. raczej nie mam zamiaru mieć do czynienia z wyuczonym zawodem	31 21,4%	12 17,6%
	5. zdecydowanie nie zamierzam ani teraz, ani w przyszłości pracować w wyuczonym zawodzie	13 9,0%	4 5,9%
	razem	145 100,0%	68 100,0%

\* Dotyczy tylko uczniów szkół zawodowych

Tabela 17A

Motywacja niepodejmowania pracy w ramach wyuczonej profesji a typ szkoły zawodowej, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły zawodowej, do której aktualnie uczęszcza badany	
		średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Motywacja niepodejmowania pracy w ramach wyuczonej profesji*	1. nieakceptowane cechy samego zawodu	10 22,7%	8 50,0%
	2. brak indywidualnych predyspozycji do wykonywania wyuczonego zawodu	21 47,7%	2 12,5%
	3. zmiana zainteresowań, nowe plany odbiegające od wcześniejszych decyzji	2 4,5%	3 18,8%
	4. brak rzeczywistego przygotowania do wykonywanego zawodu	2 4,5%	4 25,0%
	5. nie wiem, nie potrafię powiedzieć	12 27,3%	4 25,0%

\*Pytanie koniunktywne — dotyczy tylko osób nie zamierzających pracować w wyuczonym zawodzie

Tabela 18A

Związki pomiędzy zawodowymi marzeniami okresu dzieciństwa i aktualnymi wyborami a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Związki pomiędzy zawodowymi marzeniami okresu dzieciństwa i aktualnymi wyborami	1. związek ewidentny, bezpośredni (transponowanie projektów dziecięcych na grunt teraźniejszości)	20 13,7%	14 9,7%	11 16,2%
	2. związki pośrednie (np. wybór pokrewnej dziedziny zawodowej)	15 10,3%	7 4,8%	2 2,9%
	3. brak jakichkolwiek związków	69 47,2%	59 40,7%	21 30,9%
	4. brak „projektów” na etapie fantazji	41 28,1%	63 43,4%	25 36,8%
	5. brak skonkretyzowanego projektu zawodowego na etapie szkoły średniej	1 0,7%	2 1,4%	9 13,2%
	razem	146 100,0%	145 100,0%	68 100,0%

Tabela 19A

Treściowa ciągłość myślenia perspektywicznego na etapie adolescencji a typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany

		Typ szkoły, do której aktualnie uczęszcza badany		
		LO	średnie szkoły zawodowe	zasadnicze szkoły zawodowe
Treściowa ciągłość myślenia perspektywicznego na etapie adolescencji - projekty z końca edukacji podstawowej a projekty z końca szkoły średniej	1. konsekwentnie realizowane plany z etapu wczesnej adolescencji	19 13,0%	21 14,5%	31 45,6%
	2. częściowe zmiany	31 21,2%	17 11,7%	6 8,8%
	3. całkowita reorientacja	31 21,2%	21 14,5%	8 11,8%
	4. brak konkretnych planów na etapie wczesnej adolescencji	46 31,5%	75 51,7%	17 25,0%
	5. nie pamiętam wcześniejszych planów	18 12,3%	10 6,9%	6 8,8%
	6. inna sytuacja	1 0,7%	1 0,7%	
	razem	146 100,0%	145 100,0%	68 100,0%

# Bibliografia

- Alheit P. (1994), *Taking the Knocks: Youth Unemployment and Biography - A Qualitative Analysis*, London, Cassell.
- Ashton D.N., Field D. (1976), *Young Workers*, London, Hutchinson.
- Babska Z. (1982), *Metody badawcze stosowane w psychologii rozwojowej* (w:) Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa, PWN.
- Baltes P. (1991), *Propozycje teoretyczne psychologii rozwojowej biegu życia: O dynamice między wzrostem a ograniczeniem* (w:) *Wykłady z psychologii w KUL*, tom 5, Lublin, RW KUL.
- Banks M., Bates I., Breakwell G., Bynner J., Elmer N., Jamieson L., Roberts K. (1992), *Career and Identities: Adolescent Attitudes to Employment, Training and Education, Their Home life, Leisure and Politics*, Milton Keynes, Open University Press.
- Bańka A. (1989), *Psychologiczne koszty podejmowania i pełnienia ról zawodowych* (w:) Ratajczak Z. (red.), *Psychologiczne koszty aktywności człowieka*, Katowice, UŚ.
- Bańka A. (1992a), *Psychopatologia pracy*, Poznań, Print-B.
- Bańka A. (red.) (1992b), *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*, Poznań, Print-B.
- Bates I., Riseborough G. (red.) (1993), *Youth and Inequality*, Buckingham, Open University Press.
- Bartoszek A. (1994), *Społeczne tworzenie osobowości*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bauman Z. (1991), *Socjologiczna teoria postmoderny* (w:) Zeidler-Janiszewska A. (red.), *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturowej*, Warszawa, Instytut Kultury.
- Bauman Z. (1992), *Socjologia i ponowżytność* (w:) Kozakiewicz H., Mokrzycki E., Siemek M.J. (red.), *Racjonalność współczesności. Między filozofią a socjologią*, Warszawa, PWN.
- Bednarczyk H. (2001), *Nowe zadania pedagogiki pracy i dyscyplin wspomagających*, Pedagogika Pracy nr 38.
- Bennet R.J., Glennester H., Nevison D. (1992), *Learning Should Pay*, Poole, BP Educational Service.
- Berger P., Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa, PIW.
- Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997), Warszawa, WSiP.
- Białecki I. (1982), *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej*, Wrocław, Ossolineum.
- Białecki I., Sikorska J. (1998), *Wykształcenie i rynek*, Warszawa, Wydawnictwo TEPIS.
- Boros L. (1980), *Okresy życia*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Borowicz R. (1980), *Plany kształceniowo-zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa, PAN.



- Borowicz R. (2000), *Plany życiowe młodzieży, ich realizacja, świat wartości. Badania longitudinalne*, AUNC, Socjologia Wychowania, 14, Toruń, UMK
- Borowska T. (1998), *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*, Warszawa, IBE.
- Borysenko J. (1999), *Księga życia kobiety. Ciało. Psychika. Duchowość*, Gdańsk, GWP.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa, PWN.
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (1992), *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge, Polity Press.
- Bromley D.B. (1977), *Personality Description in Ordinary Language*, New York, Wiley.
- Brose H.G., Wohlrab-Sahr M., Corsten M. (1993), *Soziale Zeit und Biographie*, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Brzeziński J. (1996), *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński J., Witkowski L. (red.) (1994), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń, Wydawnictwo Edytor.
- Brzeziński J., Kwieciński Z. (red.) (2000), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, Toruń, Wydawnictwo UMK
- Brzozowska W., Rachalska W. (red.) (1994/95), *Doradca zawodowy w warunkach przemian gospodarczych*, Częstochowa, Wydawnictwo WSP.
- Bühler Ch. (1933), *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*, Leipzig, S. Hirzel Verlag.
- Bühler Ch. (1933), *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Bühler Ch. (1999), *Bieg życia ludzkiego*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cudowska A. (1997), *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok, Trans Humana.
- Cybal-Michalska A. (2001), *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Poznań, Wydawnictwo Wolumin.
- Czerepaniak-Walczak M. (1993), *Jednolity program kształcenia ogólnego - założenia i pierwsze doświadczenia wdrażania reformy edukacyjnej w Wielkiej Brytanii* (w:) *Forum oświatowe*, Wrocław, Ossolineum.
- Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą; elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe US.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Poczucie podmiotowości dorastającej młodzieży w zakresie jej praw* (w:) Jopkiewicz A. (red.), *Edukacja i rozwój; Jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie*, Kielce, WSP.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Niepokoje współczesnej młodzieży w świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerepaniak-Walczak M. (2001), *Doradztwo w reformowanej szkole - gimnazjum jako ośrodek doradztwa* (w:) Wojtasik B. (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wrocław, Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1991), *Psychologiczne problemy wyboru zawodu*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1997), *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.

- Czerwińska-Jasiewicz M. (2001), *Strategie decyzyjne młodzieży dotyczące własnej przyszłości w okresie przemian społecznych (badania empiryczne)* (w:) Wojtasik B. (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wrocław, Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Demetrio D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dobrowolska D. (1992), *Przebieg życia - fazy - wydarzenia*, Kultura i Społeczeństwo, nr 2.
- Doliński D. (1993), *Orientacja defensywna*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Domański H. (2001), *Chęć polegania na sobie: zmiany w latach 1984-1998* (w:) Ziółkowski M. (red.), *Ludzie przełomu tysiąclecia a cywilizacja przyszłości*, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Dubas E., Czerniawska O. (red.) (2002), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Warszawa-Radom, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Dudzikowa M. (2001), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje pedagogiczne*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dyczewski L. (1995), *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Dziewulak D. (1995), *Polityka oświatowa Wspólnoty Europejskiej*, Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Ekeland I. (1999), *Chaos*, Katowice, Wydawnictwo Książnica.
- Erikson E. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis.
- Ertelt B. (1994/1995), *Europejski wymiar w kształceniu specjalistów w zakresie poradnictwa zawodowego* (w:) Brzozowska W., Rachalska W. (red), *Doradca zawodowy w warunkach przemian gospodarczych*, Częstochowa, Wydawnictwo WSP.
- Fatyga B., Tyszkiewicz A. (red.) (1997), *Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po roku 1989*, Radom-Warszawa, Ośrodek Badań Młodzieży UW i Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji MEN.
- Fatyga B., Tyszkiewicz A. (red.) (2001), *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, Warszawa, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW.
- Fatyga B., Zieliński P. (1999), *Problemy społeczne młodzieży polskiej* (w:) Fatyga B., Sierosławski J., Zieliński A., Zieliński P. (red), *Alkohol a młode pokolenie Polaków połowy lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Fenczyn J., Surówka I. (1987), *Teoria rozwoju zawodowego A Roe*, Psychologia Wychowawcza, nr 1.
- Ferchhoff W., Neubauer G. (1989), *Jugend und Postmoderne*, Weinheim-München, Juventa Verlag.
- Fluderska G. (1997), *W lustrze sondażu. Romantycy czy ostrożni realiści* (w:) Fatyga B., Tyszkiewicz A. (red.), *Dzisiejsza młodzież. Stereotypy i rzeczywistość po 1989 roku*, Radom, ITE.
- Frąckowiak T. (1986), *Selekcje szkolne w typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM
- Frąckowiak T., Modrzewski J. (red.) (1995), *Sojalizacja a wartości*, Koszalin-Poznań, WSE UAM, Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- Friebel H. (red.) (1983), *Von der Schule in den Beruf*, Opladen, Westdeutscher Verlag.

- Frydrychowicz A., Jaworska J., Woynarowska T., Matuszewski A. (1994), *Inwentarz zainteresowań*, Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Futyma S. (2002), *Wolnego rynku implikacje dla edukacji*, Toruń—Poznań, Wydawnictwo Edytor.
- Gańczarczyk A. (1994), *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gerstmann S. (1987), *Podstawy psychologii konkretnej*, Warszawa, PWN.
- Giermanowska E. (2001), *Między karierą a bezrobociem* (w:) Fatyga B., Tyszkiewicz A. (red.), *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, Warszawa, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych.
- Giza A. (1991), *Życie jako opowieść*, Wrocław-Warszawa-Kraków, Ossolineum.
- Góralski A. (1974), *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*, Warszawa, PWN.
- Griese H.M. (1996), *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Guichard J. (2001), *Procesualne ramy i formy tożsamości a praktyka poradnicza* (w:) Wojtasik B. (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wrocław, Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Hajduk E. (1996), *Wzory przebiegu życia*, Zielona Góra, Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Hajduk E. (2001), *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa, Żak.
- Hall C.S., Lindzey G. (1990), *Teorie osobowości*, Warszawa, PWN.
- Halvari H. (1996), *Personality and Educational Choice of General versus Vocational Studies Among 16- to 19-years-olds*, Psychological Reports nr 78.
- Hałas E. (1990), *Biografia a orientacja symbolicznego interakcjonizmu* (w:) Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa-Poznań, PWN.
- Handy Ch. (1996), *Wiek paradoksu. W poszukiwaniu sensu przyszłości*, Warszawa, Dom Wydawniczy ABC.
- Handy Ch. (1999), *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Hawrylik I. (2000), *Mam na imię Zbyszek, jestem domatorem - podstawowe komponenty tożsamości społecznych* (w:) Marody M. (red.), *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Heitmeyer W. (red.) (1986), *Interdisziplinäre Jugendforschung*, Weinheim-München, Juventa Verlag.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997), *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Helwig A. (1998), *Gender Role Stereotyping: Testing Theory with a Longitudinal Sample*, Sex Roles, vol. 38, nr 5/6.
- Herr E.L., Cramer S.H. (1972), *Vocational Guidance and Career Development in the Schools: Towards a Systems Approach*, Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Hodkinson P. (1996), *Careership: The Individual, Choices and Markets in the Transition to Work* (w:) Avis J., Bloomer M., Esland G., Gleeson D., Hodkinson P., *Knowledge and Nationhood: Education, Politics and Work*, London, Cassell.
- Hodkinson P. (1997), *Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making* (w:) Cujba A., Westfried S. (red.), *La Carriere: Chance ou Planification? = Career: Chance or Planning? = Cariera: Sansa sau Planificare?*, Revista de Pedagogie, vol. 46, nr 1/12.

- Hodkinson P., Sparkes A.C. (1997), *Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making*, British Journal of Sociology of Education, vol. 18, nr 1.
- Hoerning E. (1988), *Lebenslauf und Gesellschaft. Grundfragen der Soziologie des Lebenslaufs*, Hagen, Fernuniversität - Gesamthochschule.
- Hoerning E. (1990), *Rola wydarzeń życiowych: doświadczenia i rewitalizacja w perspektywie biograficznej* (w:) Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa-Poznań, PWN.
- Hoff E.H., Lappe L., Lempert W. (red.) (1985), *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung*, Bern-Stuttgart-Toronto, Verlag Hans Huber Bern.
- Hurrelmann K., Rosewitz B, Wolf H.K (1985), *Lebensphase Jugend*, Weinheim-München, Juventa Verlag.
- Hurrelmann K., Ulich D. (red.) (1991), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim-Basel, Beltz Verlag.
- Hurrelmann K. (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Hurrelmann K (red.) (1994), *International Handbook of Adolescence*, Westport, Connecticut, London, Greenwood Press.
- Hutton W. (1995), *The State We're In*, London, Jonathan Cape.
- Informacje o stanie i strukturze bezrobocia w marcu 2001* (2001) Warszawa, KUP.
- Idzikowski B. (1998), *Orientacje życiowe młodzieży szkolnej miasta przygranicznego. Badania panelowe*, Zielona Góra, Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa, WSiP.
- Jasińska-Kania A. (1990), *Wartości moralne i postawy polityczne* (w:) Reykowski J., Eisenberg N, Staub E. (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, Wrocław, Ossolineum.
- Jenschke B. (1996), *Formen und Methoden der Berufsberatung in Deutschland* (w:) Kargulowa A. (red.), *Dramaturgia poradnictwa*, Wrocław, Wydawnictwo UW.
- Jeršina J. (1983), *System wartości młodych robotników inteligentów w procesie przemian*, Kultura i Społeczeństwo nr 2.
- Kamiński A. (1974), *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa, PWN.
- Kargulowa A. (1986), *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradzoznawstwa*, Wrocław, Wydawnictwo UW.
- Kargulowa A. (1995), *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, Wrocław, Wydawnictwo UW.
- Kargulowa A. (1996a), *Przeciw bezradności. Nurty - opcje - kontrowersje w poradnictwie i poradzoznawstwie*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kargulowa A. (red.) (1996b), *Dramaturgia poradnictwa*, Wrocław, Wydawnictwo UW.
- Kargulowa A. (2001), *Kierunki badań nad poradnictwem zawodowym* (w:) Wojtasik B. (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wrocław, Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Kidd J.M. (1984), *Young People's Perceptions of Their Occupational Decision-Making*, British Journal of Guidance and Counselling, 12 (1).
- Kohli M. (red.) (1978), *Soziologie des Lebenslaufs*, Darmstadt-Neuwied, Luchterhand Verlag.
- Kohli M., Robert G. (red.) (1984), *Biographie und soziale Wirklichkeit*, Stuttgart, J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

- Kohli M. (1985), *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs*, Köllner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie nr 1.
- Kojs W., Mrózek R., Studenski R. (red.) (1999), *Młodzię w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych*, tom 1-2, Cieszyn, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
- Komunikat CBOS (1988), *Polska młodzieź '87*, Warszawa, CBOS.
- Komunikaty CBOS z badań *Młodzię '90, Młodzię '91, Młodzię '92, Młodzię '94, Młodzię '96, Młodzię '98*, Warszawa, CBOS.
- Konecki K (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, PWN.
- König E., Zedler P (1995), (red.), *Bilanz qualitativer Forschung*, cz. I i II, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Koseła K (red.) (1999), *Młodzię szkolna o rynku i demokracji*, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Kotarbiński T. (1970), *Sprawność i błąd*, Warszawa, PZWS.
- Kotarbiński T. (1975), *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław, Ossolineum.
- Krüger H.H. (1988), *Handbuch der Jugendforschung*, Opladen, Leske + Budrich.
- Kruk J. (1998), *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kurjaniuk J. (1981), *Problemy kształcenia zawodowego w Stanach Zjednoczonych Ameryki północnej*, Warszawa, PWN.
- Kurzępa J. (1999), *Tożsamość młodzieży w sytuacji pogranicza* (w.) Kojs W., Mrózek R., Studenski R. (red.), *Młodzię w sytuacji zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych*, Cieszyn, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
- Kwiatkowski S.M. (red.) (2000), *Kształcenie zawodowe. Rynek pracy. Pracodawcy*, Warszawa, IBE.
- Kwiatkowski S.M. (red.) (2001a), *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, Warszawa, IBE i ITE w Radomiu.
- Kwiatkowski S.M. (2001b), *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa, IBE.
- Kwiatkowski S.M. (2001c), *Kształcenie zawodowe w kontekście europejskiego rynku pracy*, Pedagogika Pracy nr 38.
- Kwieciński Z. (1980), *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa WSiP.
- Kwieciński Z. (1987), *Młodzię wobec wartości i norm życia społecznego*, Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński Z. (1990), *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa, PWN.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Kwieciński Z. (2000), *Tropy - ślady - próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań-Olsztyn, Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński Z. (2002a), *Wykluczanie*, Toruń, Wydawnictwo UMK
- Kwieciński Z. (2002b), *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń-Olsztyn, Wydawnictwo UMK
- Kwieciński Z. (2002c), *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń, Wydawnictwo Edytor.
- Lamnek S. (1995), *Qualitative Sozialforschung*, Weinheim, BELTZ, Psychologie Verlags Union.
- Lazarsfeld P. (1931), *Jugend und Beruf*, Jena, Fischer.

- Lelińska K (2003), *Znaczenie socjologicznych teorii wyboru zawodu w pracy doradcy zawodowego* (w:) Wojtasik B., Kargulowa A. (red.), *Doradca - profesja, pasja, powołanie? Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego, Warszawa 29-31 maja 2002*, Warszawa, SDSz i ZRP.
- Liberska H. (1993), *Perspektywy czasowe młodzieży w Polsce*, Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, tom 1, nr 2.
- Łobocki M. (1984), *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa, PWN.
- Łukasiewicz P., Zaborowski W. (1992), *Szanse i zagrożenia polskich przemian: przegląd podstawowych problemów*, Warszawa, IFiS PAN.
- Łukaszewicz R. (1989), *Procesy alienacji wykształcenia. Doświadczenia polskie*, Warszawa, PWN.
- Mac-Czarnik L. (2000), *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży*, Rzeszów, Wydawnictwo WSP.
- Małewski M. (1995), *Metodologiczne konsekwencje postmodernizmu* (w:) Kargulowa A. (red.), *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Małewski M. (1998), *Teorie andragogiczne: metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Małewski M. (2003), *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia* (w:) Wojtasik B., Kargulowa A. (red.), *Doradca - profesja, pasja, powołanie? Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego, Warszawa 29-31 maja 2002*, Warszawa, SDSz i ZRP.
- Mansel J., Hurrelmann K (1991), *Alltagsstreß bei Jugendlichen*, Weinheim-München, Juventa Verlag.
- Mariański J. (1995), *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL.
- Marody M. (red.) (2000), *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mayer KU. (1990), *Lebensverlaufe und sozialer Wandel*, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Mayntz R., Holm R., Hübner P. (1985), *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mańrzycki T. (1996), *Osobowość jako system tworzący i regulujący plany*, Gdańsk, GWP.
- McQueen J.B. (1967), *Some Methods for Classification and Analysis of Multivariate Observations*, Proceedings of the Fifth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability nr 1.
- Mead M. (1979), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa, PWN.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń, Wydawnictwo UMK
- Melosik Z. (1995a), *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Melosik Z. (1995b), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań, Wydawnictwo Edytor.
- Melosik Z. (red.) (2001), *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Poznań, Wydawnictwo Wolumin.
- Merton R.K (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa, PWN.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, Białystok, Trans Humana.
- Moir A., Jessel D. (1993), *Płeć mózgu*, Warszawa, PIW.

- Mońka-Stanikowa A. (1976), *Średnia szkoła w krajach zachodnich*, Warszawa, WSiP.
- Muszyńska E. (2000), *Wychowanie i edukacja a płeć*, Studia Edukacyjne nr 5.
- Muszyńska E. (2000), *Swoboda, przymus i przemoc w wychowaniu dzieci różnej płci* (w: Miluska J., Boski P. (red.), *Męskość - kobiecość w perspektywie psychologicznej i kulturowej*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Muszyński H. i in. (1990), *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Synteza*, Poznań, UAM.
- Narodowy Program Rozwoju Wsi Polskiej - Edukacja (1999), Warszawa, MEN i MRiGŻ.
- Niebrzydowski L. (red.) (1997), *Drogi samorealizacji młodzieży dorastającej*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nowacki T. (2001), *Zawodoznawcy wobec nowych wyzwań. Refleksje nad progiem modernizacyjnym* (w: Wojtasik B. (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wrocław, Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Oleszkowicz A. (1988), *Psychologiczna charakterystyka kryzysu w wieku dorastania i jego konsekwencje dla rozwoju jednostki* (w: Tyszkowa M. (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa, PWN.
- Olszak-Krzyżanowska B. (1994), *Orientacje życiowe maturzystów*, Edukacja nr 3.
- Osipow S.H. (1973), *Theories of Career Development*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs.
- Oswald H. (1997), *Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren* (w: Friebertshausen B., Prengel A. (red.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim-München.
- Palka S. (red.) (1998), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Parzęcki R., Symela K., Zawadzki B. (1995), *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Radom, Instytut Technologii i Eksploatacji.
- Pilch T., Wroczyński R. (red.) (1974), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Pilch T. (red.) (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa, Żak.
- Piorunek M. (1990), *Kierunki optymalizacji orientacji i poradnictwa zawodowego w świetle badań dynamiki procesu wyborów zawodowych*, *Ruch Pedagogiczny* nr 3-4.
- Piorunek M., Kasperek E. (1991), *Proces kształtowania się planów zawodowo-edukacyjnych młodzieży. Wyniki badań*, *Neodidagmata* XX.
- Piorunek M. (1995), *Płeć a trajektorie biografii zawodowych*, Studia Edukacyjne nr 1.
- Piorunek M. (1996), *Dziecko w relacjach ze światem zawodowym*, Poznań, Eruditus.
- Piorunek M. (1998), *Dziecko w świecie pracy i zawodów - refleksja na kanwie badań empirycznych dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych*, *Nauczyciel i Szkoła* nr 2 (5).
- Piorunek M. (1999), *Zanim dokonany zostanie wybór szkoły i zawodu... Potrzeby i kierunki działań doradczych w świetle badań orientacji biograficznych dzieci i młodzieży* (w: Rachalska W. (red.), *Poradnictwo zawodowe w wymiarze europejskim*, Częstochowa, WSP.
- Piorunek M. (2000), *Planowanie zawodowo-edukacyjnej przyszłości na etapie wczesnej adolescencji*, Studia Edukacyjne nr 5.
- Piorunek M. (2001a), *Planowanie edukacyjno-zawodowej przyszłości w perspektywie biograficznej. Podejście casuistyczne w badaniach adolescentów na progu edukacyjnym* (w: Wojtasik B. (red.), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wrocław, Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.

- Piorunek M. (2001b), *Pomiędzy edukacją a pracą. Refleksje z badań młodzieży na progach edukacyjnych*, Pedagogika Pracy nr 39.
- Piorunek M. (2002a), *Rodzinne konteksty formowania się drogi zawodowej na etapie dzieciństwa i adolescencji* (w:) Gapik L., Woźniak A. (red.), *Postępy psychoterapii*. Tom IV. *Problemy małżeństwa i rodziny*, Poznań, Wydawnictwo P.W. „Interfund”.
- Piorunek M. (2002b), *Dorastający na progach edukacyjnych. Dylematy czasu transformacji. (Wgląd empiryczny)* (w:) Sowa J., Piotrowski E., Rejman J. (red.), *Wychowanie. Profilaktyka. Resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*, cz. I, Rzeszów, UAM, Uniwersytet Rzeszowski, Podkarpacki ODN.
- Piorunek M. (2003), *Przed trudnym zawodowym wyborem. Młodzież podmiotem działań doradczych* (w:) Wojtasik B., Kargulowa A. (red.), *Doradca -profesja, pasja, powołanie? Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego, Warszawa 29-31 maja 2002*, Warszawa, SDSz i ZRP.
- Podoska-Filipowicz E. (1998), *Orientacje zawodowe młodzieży w okresie przemian lat dziewięćdziesiątych w Polsce* (w:) Kucha R., Kłós E. (red.), *Edukacja młodego pokolenia Polaków i Ukraińców w kontekście integracji europejskiej*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Potulicka E. (1993 - cz. I, 1996 - cz. II), *Nowa Prawica a edukacja*, Poznań-Toruń, Wydawnictwo Edytor.
- Potulicka E. (1994), *Strategia korporacyjna i kontrakt w zmianie edukacyjnej i społecznej* (w:) Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń, Wydawnictwo Edytor.
- Prawda M. (1989), *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*, *Studia Socjologiczne* nr 4 (115).
- Przeławska A. (1994), *Młodzież w nowej rzeczywistości. Wstępne wyniki badań*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* nr 3.
- Przeławska A. (1997), *Cele i dążenia życiowe młodzieży jako wyraz preferowanych modeli życiowego sukcesu* (w:) Przeławska A., Rowicki L. (red.), *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Przyszczykowski K., Solarczyk-Ambrozik E. (1999), *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin, Wydawnictwo Miscellanea.
- Przyszczykowski K, Zandecki A. (red.) (1996), *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, Poznań-Toruń, Wydawnictwo Edytor.
- Puchalski T. (1980), *Statystyka*, Warszawa, PWN.
- Rachalska W. (red.) (1980), *Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej*, Warszawa, WSiP.
- Rachalska W. (1987), *Problemy orientacji zawodowej*, Warszawa, WSiP.
- Rachalska W. (red.) (1999), *Poradnictwo zawodowe w wymiarze europejskim*, Częstochowa, WSP.
- Raport o rozwoju społecznym. Polska 1998. Dostęp do edukacji (1998), Warszawa, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju.
- Reszke I. (1991), *Nierówności płci w teoriach*, Warszawa, PAN, Res Publica Press.
- Riesman D., Glazer N., Denney R. (1971), *Samotny tłum*, Warszawa, PWN.
- Ritook M. (1997), *Adult Career Development: Some Features from the Seventies to the Nineties* (w:) Cujba A., Westfried S. (red.), *La Carriere: Chance ou Planification? = Career: Chance or Planning? = Cariera: Sansa sau Planificare?*, *Revista de Pedagogie*, vol. 46, nr 1/12.



- Roe A., Seigelman M. (1964), *The Origin of Interests*, The APGA Inquiry Series, No. 1, Washington, American Personnel and Guidance Association.
- Runyan W.M. (1992), *Historie życia a psychobiografia*, Warszawa, PWN.
- Reykowski J., Kochańska G. (1980), *Szkice z teorii osobowości*, Warszawa, WP.
- Rychard A., Federowicz M. (red.) (1993), *Spółczesność w transformacji*, Warszawa, IFiS PAN.
- Rzepa T., Leoński J. (1993), *O biografii i metodzie biograficznej*, Poznań, NAKOM.
- Sawisz A. (1989), *Szkoła a system społeczny*, Warszawa, WSiP.
- Schneider B., Stevenson D. (1999), *The Ambitious Generation*, New Haven-London, Yale University Press.
- Seifert K.H. (1977), *Theorien der Berufsvahl und der beruflichen Entwicklung* (w:) Seifert K.H. (red.), *Handbuch der Berufspsychologie*, Göttingen-Toronto-Zürich, Verlag für Psychologie, Dr C.J. Hoqvefe.
- Smoleńska Z. (red.) (1993), *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Smoleńska Z., Wieczorkowska G. (1993), *Rozwój standardów ewaluacji w okresie dorastania* (w:) Smoleńska Z. (red.), *Badania nad rozwojem w okresie dorastania*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Solarczyk-Ambrozik E. (1999), *Zmiana społeczna a kształcenie zawodowe* (w:) Gnitecki J., Rutkowiak J. (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Warszawa-Poznań, Wydawnictwo Naukowe ITE.
- Solarczyk-Ambrozik E. (1999), *Zmiana społeczna jako wyzwanie dla kształcenia zawodowego*, *Pedagogika Pracy* nr 34.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2002), *Szanse i bariery na drodze edukacyjnej w perspektywie biograficznej* (w:) Dubas E., Czerniawska O. (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Warszawa-Radom, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Sołdra-Gwiżdż T. (red.) (1997), *Młodzież - wykształcenie, praca. Dylematy w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Opole, Państwowy Instytut Naukowy, Instytut Śląski w Opolu.
- Stasik D. (2002), *Gdzie jest praca*, Newsweek 10.03.2002.
- Strauss A. (1962), *Transformations of Identity* (w:) Rose A.M. (red.), *Human Behaviour and Social Processes: An Interactionist Approach*, London, Routledge and Keegan Paul.
- Sugarman L. (1986), *Life-span Development*, London-New York, Richard Clay (The Chauser Press), Methuen & Co, New York.
- Sułek A. (1989), *Wartości życiowe dwóch pokoleń* (w:) Nowak S. (red.), *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*, Warszawa, PWN.
- Super D.E. (1980), *A Life-span, Life-space, Aproach to Career Development*, *Journal of Vocational Behavior* 16.
- Super D.E. (1984), *Career and Life Development* (w:) Brown D., Brooks L. (red.), *Career Choice and Development*, San Francisco.
- Surówka L, Fenczyn J. (1983), *Analiza krytyczna niektórych teorii rozwoju zawodowego*, *Psychologia Wychowawcza* nr 1.
- Szafranec K (1990), *Człowiek wobec zmian społecznych*, Warszawa, PWN.
- Sztumski J. (1995), *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice, Wydawnictwo Śląsk.
- Szymański M. (1994), *Decentralizacja zarządzania oświatą - dylematy holenderskie* (w:) Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń, Wydawnictwo Edytor.

- Szymański M.J. (1988), *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa, PWN.
- Szymański M.J. (1996), *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa, Wydawnictwo IBE.
- Szymański M.J. (1998), *Młodziź wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa, Wydawnictwo IBE.
- Szymański M.J. (2000), *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa, Wydawnictwo IBE.
- Śliwerski B. (1992), *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (1998), *Jak zmieniać szkołę?*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Świada-Zięba H. (1998a), *Człowiek wewnętrznie zniewolony*, Warszawa, ISNS UW.
- Świada-Zięba H. (1998b), *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa, ISNS UW.
- Świada-Zięba H. (2000), *Obraz świata i bycia w świecie (z badań młodzieży licealnej)*, Warszawa, ISNS UW.
- Tillmann K.J. (1989), *Sozjalisations-theorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Titkow A. (1987), *Dziecko - dement tradycyjnego czy nowoczesnego stylu życia* (w:) Koralewicz J. (red.), *Spółczesność przed kryzysem. W świetle badań socjologicznych z lat 1977-1979*, Warszawa, PWN.
- Trzebiński J. (red.) (2002), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk, GWP.
- Trzeciak W., Drogosz-Zabłocka E. (1999), *Model zintegrowanego poradnictwa zawodowego w Polsce*, Warszawa, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr.
- Tyrała P. (red.) (1997), *Aspiracje a rzeczywistość edukacyjno-wychowawcza w okresie przeobrażeń strukturalnych państwa*, Rzeszów, Wyd. WSP.
- Tyszkowa M. (red.) (1988), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa, PWN.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.) (2001), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Watts A.G. (1994), *Occupational Profiles of Vocational Counselors in Europe*, Journal of Counseling and Development, nr 7-8, vol. 73.
- Watts A.G. (1996), *Careerquake*, London, Demos.
- Watts A.G. (1997), *The Role of Career Guidance in Societies in Transition*, Revista de Pedagogie nr 1-12.
- Watts A.G. (1997), *The Future of Career*, <http://www.jobletter.org.nz/jbl05610.htm>
- Watts A.G., Law B., Killeen J., Kidd J.M., Hawthorn R. (red.) (1996), *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*, London, Routledge.
- Watts A.G., Hawthorn R., Hoffbrand J., Jackson H., Spurling A. (1997), *Developing Local Lifelong Guidance Strategies*, British Journal of Guidance and Counselling nr 25.
- Widerszal-Bazyl M. (1995), *Co słysząc w brytyjskim poradnictwie zawodowym*, Psychologia Wychowawcza nr 5.
- Witkowski L. (1988), *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń, Wydawnictwo UMK
- Witkowski L. (1989), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Witkowski L. (1992), *Postmodernizm: między czkawką a dnem (uwagi nieprześmiewcze)* (w:) Zeidler-Janiszewska A. (red.), *Oblicza postmoderny. Teoria i praktyka uczestnictwa w kulturze współczesnej*, Warszawa, Instytut Kultury.

- Witkowski L. (1998) (red.), *Listy o edukacji*, Forum oświatowe nr 2 (19), Warszawa-Toruń.
- Włodarek J., Ziółkowski M. (1990) (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa-Poznań, PWN.
- Włodek-Chronowska J. (1993), *Komunikacja perswazyjna w poradnictwie zawodowym*, Wrocław-Warszawa-Kraków, Ossolineum.
- Wojtasik B. (1990), *Koncepcje wyboru zawodu a praktyka poradnicza* (w:) Kargulowa A. (red.), *Poradnictwo wobec złożoności problemów człowieka i świata*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wojtasik B. (1993a), *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wojtasik B. (1993b), *Wybór doradcy zawodu przez młodzież, rodziców i nauczycieli*, Wrocław, Wrocławska Oficyna Wydawnicza.
- Wojtasik B. (1997), *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Wojtasik B. (red.) (2001), *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wrocław, Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Worach-Kardas H. (1983), *Wiek a pełnienie ról społecznych*, Warszawa-Łódź, PWN.
- Worach-Kardas H. (1988), *Fazy życia zawodowego i rodzinnego*, Warszawa, IWZZ.
- Worach-Kardas H. (1990), *Metoda biograficzna a badanie postaw wobec czasu* (w:) Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa-Poznań, PWN.
- Wroczyński R., Pilch T. (red.) (1970), *Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych. Rozprawy z pedagogiki społecznej*, Wrocław, Ossolineum.
- Zaborowski W. (1995), *Orientacje egalitarne w społeczeństwie polskim w latach 1988-1993*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Zamojska E. (1998), *Kulturowa tożsamość młodzieży*, Poznań-Toruń, Wydawnictwo Edytor.
- Zandecki A. (1998), *Zagrożenia dla realizacji demokratycznych zasad edukacji w Polsce w okresie transformacji systemowej*, Studia Edukacyjne nr 4.
- Zandecki A. (1999), *Wykształcenie a jakość życia*, Toruń-Poznań, Wydawnictwo Edytor.
- Zielińska K. (1975), *Preorientacja zawodowa w szkole*, Warszawa-Poznań, PWN.
- Zielińska K. (1985), *Efektywność orientacji poradnictwa zawodowego*. Raport w dyspozycji MEN, Poznań.
- Zielińska K. (1989a), *Efektywność orientacji i poradnictwa zawodowego w świetle losów edukacyjno-zawodowych młodzieży*. Raport w dyspozycji MEN, Poznań.
- Zielińska K. (1989b), *Uczestnictwo instytucji orientacji i poradnictwa zawodowego w kształtowaniu planów zawodowo-edukacyjnych młodzieży. Wyniki badań*, Neodidagmata XIX.
- Zielińska K. (1990a), *Wartości cenione przez młodzież w sferze życia zawodowego*, Ruch Pedagogiczny 5-6.
- Zielińska K. (1990b), *Zawód czy kariera? W kierunku prospektywnego i dynamicznego ujmowania sfery życia zawodowego* (w:) Wiatrowski Z., Gerlach R. (red.), *Podstawowe idee i twierdzenia pedagogiki pracy oraz ich percepcja i realizacja społeczna*, Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP.
- Zielińska K. (1991), *Młodzież w drodze do życia zawodowego* (w:) Uździcki K. (red.), *Wybrane problemy kształcenia przedzawodowego*, Warszawa, IKZ.

- Zielińska K. (1994), *Dynamika karier zawodowych młodzieży*, Rocznik Pedagogiczny nr 16.
- Ziółkowski M. (1990), *Orientacje indywidualne a system społeczny* (w:) Reykowski J., Skarżyńska K, Ziółkowski M. (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności*, Poznań, Wydawnictwo NAKOM.
- Ziółkowski M. (1999), *O imitacyjnej modernizacji społeczeństwa polskiego* (w:) Sztompka P. (red.), *Imponderabilia wielkiej zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, Warszawa-Kraków, PWN.
- Ziółkowski M. (2000), *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji* (w:) Brzeziński J., Kwieciński Z. (red.), *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, Toruń, Wydawnictwo UMK.
- Ziółkowski M. (red.) (2001), *Ludzie przełomu tysiąclecia a cywilizacja przyszłości*, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

# Projecting educational and professional future during adolescence

## Summary

In the book the author focused her attention on the stage of adolescence, which is an important breakthrough in anyone's biography, and this stage is a bridge binding childhood experiences with functioning in the world of adults. It is also a crucial moment of determining the direction of the path in education and future career. Solving the crisis of identity, which appears at this time of life, is accompanied by the construction of a vision of the more immediate and more distant future on the educational and labour market, in Polish reality of the last decade of great social and economic transformations, which are in turn accompanied by cultural changes in the post-modern reality.

The first two chapters of the book are a theoretical context of the author's own studies, the report of which are report can be found in the next two chapters (III and IV).

There the author concentrated on showing the specificity of Polish young people's orientations on the problems of their lives, which is outlined on the basis of numerous empirical verifications realised by representatives of social sciences in the past years (Chapter I). The author also concentrated her attention on outlining the selected traditional and most recent motives of the conceptions of making choices on educational and future career in the biographic perspective which can be found in the European and American literature on the subject.

The picture of contemporary young people which emerges from a random survey of results of numerous studies, indicates in brief an enormous differentiation in their expectations from life, values, views and attitudes of those adolescents and that they do not fit to any rules of prediction.

What does the situation of youth look like against the background of the youth who face the subsequent thresholds in education in view of the necessity of making choices of paths of further education, which has no alternative, and which, as a consequence, leads to their entering the labour market?

The main question asked during empirical studies the results of which are presented in this book, is whether young people project their future in education and professional career.

Two kinds of approach for studies were applied, namely, the procedure of longitudinal studies was used with the prevalence of qualitative diagnostic techniques and the procedure of transverse questionnaire studies, in which, mainly by means of quantitative diagnostic techniques, the author tried to recognise the situation of two groups of adolescents at the threshold between the primary and the secondary school and between secondary school and tertiary school.

The former procedure was connected with many repetitions of studies of randomly matched persons from their late childhood to late adolescence (our studies lasted 11 years). Thanks to idiographic approach these studies made it possible to:

- show particular subjective meanings of situations of making educational decisions on education and on future careers and circumstances which were connected with them, i.e. which made it easier to reconstruct the decision-making situation (motivation, decision strategy, subjective feelings during decision-making, visualisation of the future of the decision-maker and the influence of their past experiences),

- revealing of the cause-and-effect relationships between variables which are significant for projecting educational and professional future of a particular person,

- making descriptive generalisations concerning a specific case and a number of similar cases (casuistic typologies).

The qualitative material collected by the author made it possible to present several case studies constituting an exemplification of the longitudinal model of studies. It also became a contribution to the descriptive distinction of strategies of projecting educational and professional future applied by young people (they are situated within the perspectivist and presentist strategies described in literature of the subject).

The following strategies could be found in amongst them: condensation strategy ("narrowing down of the field of choices"), additive strategy ("doing puzzles"), stochastic strategy ("random choices" or "relying on others"), actualistic strategies in two variants: the optimistic one - strategy of temporisation ("something will turn up eventually", or "I shall worry about it when it comes") and the pessimistic - passive strategy ("I can see no prospects for myself), overcautious strategy ("A bird in the hand is worth two in the bush").

In turn, questionnaire studies conducted on large groups of pupils, who faced the transition status between different types of schools (from eight - before starting learning at secondary schools of different types, and last classes of grammar school or other secondary schools and vocational schools - before starting tertiary education or taking a job) made it possible to look for answers to the following questions:

- about profiling of paths of education and career at the stage of early and late adolescence (characterisation of choices made and their objective motivation, i.e. What did the young people choose and why?)

- the objective context of educational and career choices (educational aspirations and expectations of young people - the context of decisions on education, aims and values respected in the sphere of professional life - axiological orientations in the context of the projected professional path).

- general evaluation of the state of advancement of projecting the future and of its style (of the whole of characteristic features, i.e. of how young people planned their individual career path?),

- Characterisation of the decision-making situation connected with projecting the future.

The above mentioned transverse studies revealed, among other things, the formation on the educational thresholds of three different groups of adolescents (a statistical method of cluster analysis was applied, taking into consideration a combination of four variables: the time focus of the youth, the maturity of their motives, the nature of the scope of their educational and professional opportunities and the extent of the scope of opportunities). Amongst them were adolescents:

- first, who thought in categories of making a success on the labour market which was connected with the acceptance of distant prospects in thinking about their professional careers spread over time and requiring conscious planning and flexible activity;
- second, who were engaged in the planning process, for whom, however, decision-making competences sufficed most often only for the nearest stage and whose next steps in their professional biography often mean taking each time only different, short-term decisions,
- and finally, third, who were characterised by their conscious contestation of the culturally imposed rules of functioning on the market which demands self-reliance and initiative, or avoiding responsibility for one's own life, irresponsible drifting in the cultural context and waiting for what the fate brings - this attitude is characteristic of the earlier stage of development, i.e. childhood.

It might seem that the very demanding reality of the contemporary labour market, characterised by competition, preferring expansiveness, excellent expertise, high qualifications and professionalism of workers as well as the always looming danger of unemployment, would force Polish adolescents to assume an attitude which would allow them to manage their own careers, and which follows, to consciously project the prospective, consistent, dynamically changing and flexibly carried out professional path. The constructed visions of the future must now perform rather a role of gyroscope, which makes it possible to move about in the deep and quick social changes with the simultaneous possibility of skilful reconstruction of particular elements of plans for future life, depending on external circumstances. However, this does not concern a large group of young people from the sample studied, who in their thinking about their future careers, focus merely on the next stage, without outlining some strategic lines of development of their later lives or who give up thinking about their future lives altogether. Biographical counselling, realised in many different forms, should reach most efficiently just these groups of adolescents.

INFORMACJA O SPRZEDAŻY WYDAWNICTW  
UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Sprzedaż wszystkich publikacji Wydawnictwa Naukowego UAM prowadzi Księgarnia Uniwersytecka w Poznaniu. Książki naszego Wydawnictwa można nabywać również w innych księgarniach na terenie całego kraju, zwłaszcza w księgarniach naukowych. W razie braku poszukiwanych tytułów w tych księgarniach można skierować zamówienie pisemne do Księgarni Uniwersyteckiej (adres: 60-813 Poznań, ul. Zwierzyniecka 7, tel. (0-61) 847-02-81), która prześle książkę za zaliczeniem pocztowym, o ile nakład nie został wyczerpany, lub do Wydawnictwa (61-734 Poznań, ul. Nowowiejskiego 55, tel. (0-61) 829-39-79, fax (0-61) 829-39-80).

e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Pełna oferta Wydawnictwa: <http://main.amu.edu.pl/~press>

INFORMATION ON THE SALE OF  
ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY PRESS PUBLICATIONS

All Adam Mickiewicz University Press publications are sold by the University Bookshop (Księgarnia Uniwersytecka, 60-813 Poznań, Zwierzyniecka 7, tel. (+48 61) 847-02-81). Books published by AMU Press are also available in bookshops of scientific publications all over the country.

Foreign customers can contact directly Adam Mickiewicz University Press, 61-734 Poznań, Nowowiejskiego 55, tel. (+48 61) 829-39-79, fax (+48 61) 829-39-80. They can obtain information on other kinds of transactions and editorial cooperation with AMU Press.

e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

<http://main.amu.edu.pl/~press>



