

Anna Dąbrowska

**WIZJA PERSPEKTYWICZNEGO ŻYCIA
U DORASTAJĄCYCH Z DYSFUNKCJONALNYCH
ŚRODOWISK RODZINNYCH**

Ostrowiec Św. 2011

RECENZENT

Prof. UKSW, dr hab. Maria Ryś

KOREKTA I ADJUSTACJA

Anna Dąbrowska

SKŁAD KOMPUTEROWY

OKŁADKA

Jarosław Dąbrowski

ISBN 978-83-89466-33-4

WYDAWCA

Stowarzyszenie „Nauka Edukacja Rozwój”

27-400 Ostrowiec Św., ul. Akademicka 12

Tel. 41 260-40-47, e-mail: ksiegarnia@wsbip.edu.pl

Druk:

Mazowieckie Centrum Poligrafii

05-270 Marki, ul Piłsudskiego 2A

Tel. 48 22 497 66 55

Wstęp	5
Rozdział I	
Cele i plany życiowe dorastających – teoretyczne wprowadzenie do badanej problematyki	9
1.1. Wyznaczanie celów i planowanie własnego życia – charakterystyka pojęć	9
1.1.1. Orientacje życiowe oraz decyzje życiowo doniosłe	10
1.1.2. Cele i plany	21
1.2. Przegląd badań i stanowisk dotyczących rozwoju planowania życia dorastających	37
Rozdział II	
Charakterystyka okresu dorastania oraz rodzinne uwarunkowania wizji przyszłego życia	43
2.1. Okres dorastania i wizja przyszłości w procesie kształtowania tożsamości	43
2.2. Kwalifikatory planów życiowych dorastających	46
2.3. Wsparcie rodziny w zakresie rozwoju umiejętności planowania przez adolescentów	57
2.3.1. Rodzina funkcjonalna i jej miejsce w życiu dorastającej jednostki	59
2.3.2. Rodzina dysfunkcyjna. Zagrożenia współczesnej rodziny	64
Rozdział III	
Metodologia przeprowadzonych badań empirycznych	71
3.1. Cel, przedmiot i zakres badań	71
3.2. Problemy badawcze oraz hipotezy	74
3.3. Zmienne i wskaźniki zmiennych	75
3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze	78
3.5. Dobór i charakterystyka badanej próby	80
3.6. Organizacja i przebieg badań	85
Rozdział IV	
Uwarunkowania i skuteczność realizacji celów i planów życiowych w opinii dorastających	87
4.1. Wizja perspektywicznego życia dorastających wyznaczona przez dysfunkcyjne środowisko rodzinne	87
4.2. Dziedziny planowania własnego życia	106
4.3. Osoby wspierające i determinanty wskazane przez badanych. Skuteczność realizacji oraz deklarowane reakcje na niepowodzenia	123
4.4. Podsumowanie: Porównanie celów i planów życiowych gimnazjalistów z rodzin dysfunkcyjnych i funkcjonalnych oraz wskazania dla praktyki pedagogicznej	135
Zakończenie	153
Bibliografia	159
Spis tabel, spis wykresów	173
Aneks	175

Wstęp

Tematyka planowania własnego życia jest dość często podejmowana w polskiej literaturze pedagogicznej i psychologicznej, szczególnie w kontekście wieku dorastania. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że jest to czas rozpoczęcia realizacji najważniejszego zadania, przed którym stoi adolescent, a mianowicie – formułowania tożsamości, która pełnić będzie istotną funkcję w przebiegu całego, dorosłego życia. Proces ten wymaga integrowania zmian dokonujących się we wszystkich sferach funkcjonowania, tj. biologicznych, psychicznych i społecznych. To właśnie na tym etapie życia człowieka rozpoczyna się wytyczanie planów na przyszłość i określanie celów życiowych.

Kompetencja planowania własnej przyszłości, opracowywania konstrukcji ogólnych celów oraz refleksja nad działaniem pozwalającym osiągnąć te cele, są uważane za najistotniejsze, w kontekście rozwoju, formy działalności jednostki we wczesnej dorosłości. To właśnie nabycie umiejętności planowania jest podstawowym warunkiem dorosłości [Smykowski, 2004; Kuźnik, 2002].

Większość interpretowanych kwestii odnoszących się do planowania własnego życia opiera się na syntezach ujmujących treść planów i celów, które nie wnikają w istotę samego planowania życia. Niniejsza publikacja natomiast podejmuje taką właśnie próbę, odnosząc się do bardzo wąskiego zakresu, a mianowicie do wizji perspektywicznego życia u adolescentów z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych, w których ojciec karany był prawomocnym wyrokiem sądu za stosowanie przemocy nad rodziną. Poruszana w książce tematyka wydaje się być dość ważna z kilku powodów. Po pierwsze, badania zostały przeprowadzone na grupie młodzieży w środkowej fazie adolescencji, która wychowuje się w rodzinach dysfunkcyjnych, a więc ich sytuacja życiowa jest podwójnie trudna: z jednej strony z powodu specyfiki okresu rozwojowego, z drugiej zaś z powodu trudnej sytuacji w środowisku rodzinnym. Po wtóre, wyniki badań zawierają analizy porównawcze, tzn. badaniom zostały poddane dwie grupy młodzieży: podstawowa, wychowująca się w dysfunkcyjnych rodzinach i kontrolna, żyjąca w rodzinach pozbawionych dysfunkcji. Stąd też, ujawnione w procesie badawczym deficyty w określonych obszarach, mogą posłużyć za podstawę do

tworzenia modelowych rozwiązań pomocowych ukierunkowanych na dorastających zarówno z rodzin dysfunkcyjnych, jak też prawidłowo funkcjonujących, a także ich rodziców. Zasada pomocniczości, w odniesieniu do rodzin i ich dzieci, powinna opierać się bowiem na terapii systemowej, w myśl której skuteczność oddziaływań związana jest z poddaniem terapii całej rodziny, a nie jedynie poszczególnych jej członków.

Ujawnione w procesie badawczym kwestie, odnoszące się do nieprawidłowo wytyczonych przez dorastających planów na przyszłość, powinny stać się pilnym wyzwaniem do podjęcia działań o charakterze wczesnej interwencji. Zalecane jest więc, aby osoby współpracujące z rodzinami zagrożonymi patologiami społecznymi lub dysfunkcyjnością, dołożyły wszelkich starań do niwelowania nieprawidłowości ujawnionych w analizach badawczych zawartych w niniejszej publikacji. Niewłaściwie wytyczone cele i wadliwie zaplanowana przyszłość, zwłaszcza w kontekście decyzji związanych z porzuceniem szkoły i nie kontynuowaniem edukacji po ukończeniu gimnazjum, może stać się poważnym problemem osobistym i społecznym. Brak wykształcenia bowiem, w krótkim czasie prowadzi do bezrobocia i tym samym do powiększenia grupy osób zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem społecznym.

W polskiej literaturze psychologicznej zagadnienia planowania własnego życia pojawiają się najczęściej w odniesieniu do badań dotyczących celów życiowych [Liberska, 1993; Zaleski, 1991], planów bądź programów życiowych [por. Gerstmann, 1981; Hejnicka-Bezwińska, 1991; Ktra, 1994] oraz perspektywy czasu przyszłego [Czerwińska-Jasiewicz 2003; red. Harwas-Napierała, Trempała, 2001; Appelt, Jabłoński, 2004]. Większość cytowanych badań empirycznych przeprowadzono wśród młodzieży w okresie dorastania i młodzieńczym. Dostarczają one informacji o rodzajach celów i planów w powiązaniu ze zmiennymi osobowościowymi i sytuacyjnymi, jednakże nie dotyczą środowisk rodzinnych, w których ojciec karany był prawomocnym wyrokiem sądu za stosowanie przemocy. W literaturze obcojęzycznej bardzo liczną grupę stanowią doniesienia o praktycznym zastosowaniu wyników badań nad planowaniem życia. Powstały programy i podjęto działania pomocowe i wspierające planowanie życia i kariery zawodowej w różnych okresach życia [Baron, 1991; Waters, 1990; Kunzmann, Kuppurbusch, Levenson, 2005; Schaffer, 2005; Lee-Sammons, 2007;

Dubow, Boxer, Huesmann, 2009; Pettit, Davis-Kean, Magnuson, 2009].

Książka, którą macie Państwo w ręku, składa się z czterech rozdziałów, w których oprócz treści teoretycznych, zawarto część metodologiczną oraz analizę wyników badań, a także podsumowanie, na podstawie którego podjęto próbę wskazania modelowych działań pomocowych dla dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych. Celem pierwszego rozdziału jest przybliżenie czytelnikowi pojęcia *celów i planów* oraz ogólne wprowadzenie w tematykę obszaru badawczego. W rozdziale drugim zajęto się charakterystyką specyficznego etapu życia człowieka – adolescencją (głównie środkową jego fazą), w kontekście rodzinnych uwarunkowań wizji przyszłego życia. Autorka stara się wykazać potrzebę zdobycia przez adolescenta umiejętności konstruowania planów na przyszłość oraz zagrożenia wynikające z niewłaściwie podjętych wyborów, których skutki odczuwane są w dorosłym życiu. Część trzecia stanowi metodologię przeprowadzonych badań empirycznych z wyznaczonym celem, zakresem, problemami, hipotezami, jak również zmiennymi i wskaźnikami, a także metodami, technikami i narzędziami badawczymi. Ponadto dokonano charakterystyki próby badawczej i wyjaśniono zasady jej doboru. Na zakończenie tego rozdziału przybliżono strategię organizacyjną i sposób przebiegu badań. Ostatnia część pracy jest analizą wyników badań, która precyzuje uwarunkowania i skuteczność realizacji celów i planów życiowych w opinii dorastających. W podsumowaniu dokonano porównania analiz empirycznych w odniesieniu do grupy podstawowej i kontrolnej.

Autorka ma nadzieję, że treści zawarte w tej monografii zwrócą uwagę osób pracujących z dziećmi i młodzieżą, na istotę zagadnień związanych z planowaniem własnego życia, a także uzmysłwią znaczenie nieodwracalnych konsekwencji dla jednostki, w sytuacjach źle dokonanych wyborów. Publikacja może być więc pomocnym źródłem wiedzy dla pedagogów, psychologów, nauczycieli – wychowawców oraz kuratorów sądowych, placówek resocjalizacyjnych, a także licznych instytucji pomocy społecznej, których intencją jest prawidłowe wychowanie, resocjalizacja, zapobieganie powstawaniu bezrobocia, biedy i wszelkiego rodzaju zjawiskom prowadzącym do marginalizacji i wykluczenia społecznego.

Rozdział I

CELE I PLANY ŻYCIOWE DORASTAJĄCYCH – TEORETYCZNE WPROWADZENIE DO BADANEJ PROBLEMATYKI

Każdy człowiek w poszczególnych etapach życia, w mniejszym lub większym stopniu, myśli o swojej przyszłości i tworzy scenariusze na określone okresy czasu. Problematyka dotycząca planowania życia występuje w literaturze psychologicznej w różnych aspektach.

Psychologowie opracowali zarówno teoretyczną wiedzę odnośnie tego zagadnienia, jak również dokonali licznych analiz wyników badań empirycznych [por. Magnuson, 2007; Witkowski, 2000; Zaleski, 1991; Nuttin, 1984].

1.1. Wyznaczanie celów i planowanie własnego życia – charakterystyka pojęć

Etap dorastania jest początkiem procesu tworzenia planów życiowych, a wraz z wiekiem wzrasta zainteresowanie przyszłością i rozwija się orientacja na przyszłość, zdolność planowania oraz realność planów.

Umiejętność selektywnego wyboru działań mających długoterminowe oddziaływanie na przyszłość jednostki, czy też szerszej społeczności, jest podstawowym warunkiem prawidłowo zaplanowanego życia [Mac-Czernik, 2000, s.15].

Pierwszym psychologiem, który zajmował się zagadnieniem planów życiowych był H.A. Murray [za: Cantor, Zirkel, 1990], który nie stosował tego terminu, lecz: *program serii*. Autor twierdził, że ludzie, którzy mają jakąś pasję i coś tworzą, np. budują dom lub piszą książkę, każdego dnia z wielką ochotą i oddaniem powracają do tej czynności. Tego typu aktywność została nazwana *proakcją*, a należy rozumieć ten termin, jako działanie wywołane samorzutnie, od wewnątrz, bez udziału czynników zewnętrznych. Takie zachowanie jest prawdopodobnie częścią programu serii, kierowanego przez dalekosiężny zamiar [tamże].

Innym psychologiem, który w swoich planach nawiązuje do koncepcji Murray'a jest B. Little [1983], który plan życiowy definiuje, jako *plan osobisty*, czyli pewną całość zawierającą cel oraz kolejność

działań zmierzających do jego realizacji. Autor stoi na stanowisku, iż plan osobisty zawiera cztery najważniejsze cechy, którego go charakteryzują:

- a) plan akcentuje autorstwo jego wytworu przez jednostkę, tzn. osobiste cele i pobudki zostały stworzone przez jednostkę,
- b) integruje on trzy dziedziny: poznawczą, aktywną, behawioralną,
- c) zarządza codzienną aktywnością i porządkuje spojrzenie na przyszłość,
- d) umiejscowiony jest w określonym czasie.

N. Cantor i J.F. Kihlstrom [1987] plan życiowy nazywają *zadaniem życiowym*, tj. sformułowanym przez jednostkę problemem, który uznaje ona za własny i zmierza do jego rozwiązania poprzez zaangażowanie energii i czasu. Zadanie życiowe w tym przypadku jest postrzegane przez człowieka, jako codzienna życiowa aktywność lub inaczej: codzienne życiowe działanie.

Na polski grunt psychologiczny pojęcie planu życiowego wprowadził W. Szewczuk [1966, s. 9]. Autor uznał, że plan życiowy zbudowany jest na szeroko rozumianym poglądzie na świat jednostki oraz jej emocjonalnym – uczuciowym stosunku do rzeczywistości [tamże]. Należy zaznaczyć, iż psycholog ten opisuje tylko jeden plan życiowy, natomiast cytowani powyżej autorzy uważają, iż jednostka może mieć ich więcej.

Pomimo tego że autorzy [tamże] zajmujący się tą tematyką różnie definiują plany życiowe, to w zasadzie chodzi im o to samo. Wskazują jednak na fakt, iż zadanie może być narzucone człowiekowi przez inne osoby, natomiast plan osobisty, czy plan życiowy ma przemyślany i intencjonalny charakter przygotowywanego lub realizowanego działania.

Przyjrzyjmy się teraz charakterystyce najważniejszych pojęć związanych z planowaniem własnego życia.

1.1.1. Orientacje życiowe oraz decyzje życiowo doniosłe

Analizując właściwości procesu planowania można stwierdzić, że decyzje podejmowane przez ludzi odnoszą się do różnorodnych dziedzin życia, mają dla nich niejednolity poziom doniosłości oraz stopień zaangażowania się w jego tworzenie i realizację. Należy jednak zaznaczyć, że w każdym ludzkim działaniu istnieje możliwość

wyboru poszczególnych stopni wyborów, począwszy na przykład od kierunku drogi, do decyzji odnoszących się do czynów mających wpływ na życie jednostki [Mac-Czernik. 2000, s.16].

Proces planowania własnego życia odbywa się dzięki decyzjom. Człowiek wybiera nie pojedyncze działania, ale określony ich ciąg, którego efektem jest osiągnięcie pewnego celu, a więc wybiera plan działania. Można więc stwierdzić, że planowanie życia determinowane jest ważnymi, kluczowymi rozstrzygnięciami i rozumiane jest jako dokonywanie *decyzji życiowo doniosłych*, o szczególnym wydźwięku, bowiem wyznaczają one bieg życia i mają związek z planowaniem. Podejmowanie decyzji jest sumą procesów myślowych zachodzących w dwóch rodzajach sytuacji:

- a) pewnych, czyli zadania decyzyjne deterministyczne,
- b) niepewnych, czyli zadania ryzykowne [por. Kozielecki, 1981].

J. Kozielecki i Z. Tyszka [1977, 1986] stoją na stanowisku, iż w realnym życiu decyzje dokonywane są najczęściej w sytuacjach ryzyka.

Natomiast Cz. Walesa [1988, 1989] definiuje decyzję życiowo doniosłą jako pewien wybór określonego działania, mający szczególną wagę dla życia osoby decydującej i odgrywa ważną rolę w jej życiu. Decyzja życiowo doniosła dotyczy centralnych mechanizmów sterujących przebiegiem ludzkiego życia, ponieważ znaczeniowo znajduje się blisko takich „form” psychicznych jak: sens życia, przekonania, światopogląd.

L. Mac-Czernik [2000, s. 39] uważa, że w decyzjach życiowo doniosłych, podobnie jak w innych rodzajach decyzji, istotną kwestię stanowi globalne rozpoznanie sytuacji i uznanie jej jako *decyzyjnej*. Taki rodzaj diagnozy autorka określa *orientacją*, która ma bezpośredni związek z działaniem.

S. Szuman [za: Gerstmann, 1987] wyraża podobny pogląd odnośnie orientacji, tzn. twierdzi, że występuje ona w kontekście analizy ludzkiej aktywności i jest niezbędnym warunkiem każdego świadomego, celowego działania.

F. Gerstmann [1981] dokonał podziału na *orientację w otoczeniu* i *orientację w sobie*. Pierwszy jej rodzaj odnosi się do warunków zewnętrznych, drugi natomiast do warunków wewnętrznych jednostki. Orientowaniu się w sytuacji autor przypisuje różnorodną strukturę, w zależności od rodzajów sytuacji życiowych. Człowiek podejmując działania w nowych okolicznościach, które

wiążą się z osiągnięciem ważnych i złożonych celów, dokonuje czynności o charakterze badawczym, odkrywczym, czy też twórczym.

Mozna stwierdzić, że orientacja w sytuacji życiowo doniosłej, będzie odnosić się do różnorodnych *procesów poznawczych*, zmierzających do zdefiniowania warunków i okoliczności mających niebagatelną wymowę dla dokonywania wyboru. Będzie to zarówno orientacja w otoczeniu, jak i orientacja w sobie, a więc we własnym potencjale i zdolnościach. Literatura przedmiotu pozwala na podjęcie próby opisu wybranych procesów poznawczych, wchodzących w skład pojęcia orientacji w sytuacji życiowo doniosłej. Z jednej strony będą to typowe procesy w celu dokonywania przypadkowych, jakichkolwiek decyzji, przedstawione w różnych modelach decyzyjnych, a w danej sytuacji przybierające jedynie wyjątkową postać ze względu na jej charakter życiowo doniosły. Z drugiej zaś strony będą to procesy przekraczające jakby model formalny decyzji, charakterystyczne szczególnie dla wyborów związanych z planowaniem życia [tamże].

L. Mac-Czernik [2000, s. 42] twierdzi, że procesy poznawcze charakteryzują pewne wymiary. Pierwszy z nich, to *proces określania alternatyw*, który jest procesem twórczym, ponieważ wymaga zbudowania całej sytuacji i określenia w niej priorytetów. Drugi wymiar autorka nazwała *przewidywaniem konsekwencji możliwych działań*, co w kontekście życia człowieka, wymaga od niego wyobrażenia sobie skutków wybranego działania. Kolejny wymiar odnosi się do przewidywania stanów świata w oparciu o własne doświadczenia i zebrane informacje jednostki, a więc jest to *wiedza o warunkach zewnętrznych*. Dotyczy ona również rozpoznania złożonych układów warunków społecznych i materialnych, od których zależy własne działanie oraz orientacja w indywidualnej sytuacji życiowej, na którą składa się całokształt warunków bytowych. Oprócz tego rodzaju zasobów informacji niezbędne jest poznanie samego siebie, czyli *orientacja we własnych cechach podmiotu*, które są istotne dla zrealizowania celu decyzji. Od prawidłowości wiedzy o sobie będzie zależała zdolność do uświadomienia sobie własnych cech wewnętrznych i zewnętrznych, i zrozumienie ich związku z efektywnością realizacji wybranego działania. Nieznajomość samego siebie może skutkować podejmowaniem niewłaściwych decyzji, które zaburzą proces dochodzenia do celu. Jeszcze innym wymiarem procesów poznawczych w sytuacji życiowo doniosłej jest

stopień subiektywnej pewności, a więc pewnego rodzaju intuicja lub prawdopodobieństwo, co do prawidłowości swoich przedsięwzięć. Określenie subiektywnej wartości wyników działań w sytuacjach życiowo doniosłych jest swoistym procesem, ponieważ oprócz ocen wartości i doniosłości zawiera również komponent emocjonalny mający wyraz w poczuciu zadowolenia i satysfakcji. Ostatni wymiar stanowi podstawę planowania własnego życia i określony został jako *świadomość celów działania*. Psychologowie zwracają uwagę na fakt, iż tak samo istotne znaczenie ma wybór celów życiowych, jak i celów pojedynczych działań, bowiem na plany życiowe składają się niekiedy jednorazowe decyzje wyznaczające bieg życia, a nie będące operacjonalizacją jakiegoś celu życiowego [tamże].

Orientacje życiowe

W tym miejscu wydaje się zasadne skoncentrowanie się nieco dłużej na takim terminie jak *orientacja życiowa*, a szczególnie *orientacja życiowa młodzieży*, jako że przypomnijmy: obszar tematyczny niniejszej rozprawy ukierunkowany jest właśnie na grupę adolescentów w wieku 14-16 lat.

Pojęcie to w literaturze przedmiotu pojawiło się w kontekście analizy systemu wartości. Orientacje życiowe są szczególnym typem *orientacji wartościującej*. Do nauki na grunt polski termin ten wprowadził C. Matuszewicz [1975]. Autor nazwał owe orientacje preferencjami konkretnej sytuacji lub powtarzalnością preferencji w tego typu sytuacjach oraz ukierunkowaniem sprzężonych, uporządkowanych dążeń człowieka lub grupy ludzi do osiągnięcia określonego celu lub celów ujmowanych z punktu widzenia różnych wartości, zharmonizowanych w subiektywnie niesprzeczną całość [Matuszewicz, 1975, s.43; Świda-Zięba, 2000, s.35].

Inni autorzy [Czerwińska-Jasiewicz, 1998; Erikson, 2004] poszerzają powyższą definicję i dodają, że orientacje wartościujące powstają pod wpływem wyobrażeń człowieka o głównych celach życia i podstawowych sposobach ich osiągnięcia, jak również determinują owe wyobrażenia w zależności od tego, czy są rozpatrywane z perspektywy potrzeb, czy też motywów jednostki. Ponadto znaczenie orientacji wartościującej ujawnia się w sytuacjach wyboru.

Należy zaznaczyć, że termin orientacja wartościująca nie jest określeniem konkurencyjnym wobec pojęcia wartości, a jedynie

pozwala na lepsze rozpoznanie siły motywacyjnej, konstruowanie hierarchii wartości lub jej preferencję przez jednostkę. Istotny jest też fakt, iż badając orientację wartościującą, możliwe jest określenie jak ludzie wartościują, a nie jak powinni to czynić [Hejnicka-Bezwińska, 1991, s.21].

Z literatury przedmiotu, zarówno polskiej, jak i zagranicznej wynika, że orientacje życiowe należą do grupy wartości odczuwanych, odzwierciedlających działanie podmiotów, a orientacje wartościujące, są to układy wartości uznawanych, charakteryzujące stan świadomości człowieka. *Wartości odczuwane* są nacechowane silnym ładunkiem emocjonalnym, a więc stają się czynnikiem motywacyjnym dla jednostki. Ich właściwością jest jednak względna nietrwałość, bowiem podlegają licznym wahaniom, czego konsekwencją jest sprawcze decydowanie o zachowaniach sytuacyjnych. *Wartości uznawane* natomiast są bardziej trwałe i mają charakter ukierunkowujący zachowania długofalowe i odleglejsze w czasie, czyli antycypowane. Ich realizacja nie opiera się na emocjach, lecz na popartych wiedzą przekonaniach i ocenach. Jednostka lub grupa postrzega je jako istotne w procesie funkcjonowania społeczeństwa [tamże].

D.G.Myers [2003] i C.S.Nosal [1993] określając różnicę pomiędzy orientacją życiową, a orientacją wartościującą wskazują na fakt, iż zależność jest taka, jak między orientacją sytuacyjną, a orientacją ogólną w procesach poznawczych. Ustalenia te pozwalają na wyróżnienie dwóch typów orientacji życiowej młodzieży, tj. *orientacji uogólnionej* i *orientacji sytuacyjnej*.

Większość badaczy definiuje orientacje życiowe jako cele życiowe i środki ich realizacji [por. Kawula, 1997; Hejnicka-Bezwińska, 1991; Małkiewicz, 1983 i in.].

Orientacje życiowe definiowane są jako względnie stałe preferencje i dążenia ujawniające się u jednostki w sytuacjach wyboru. Są one uzależnione od czynników biologicznych, psychologicznych, społecznych i kulturowych. Uznano, że w badaniach orientacji życiowych należy przyjąć trzy założenia:

- a) dokonać stosownego wyboru wartości odnoszącej się do orientacji życiowej,
- b) określić preferencyjne wartości orientacji życiowej,
- c) dokonać rozdzielenia na cele życiowe i środki ich realizacji [por. tamże].

B. Ziółkowska [2001] uznaje, że „orientacje są pewnymi zgeneralizowanymi tendencjami do postrzegania, wartościowania, odrzucania i reagowania na rzeczywistość społeczną. W warstwie formułowania ideałów, czy percepcji świata zawierać one mogą pewne konkretne przekonania ściśle określone treściowo”. Komentując swoje stanowisko, autor podkreśla, że człowiek może przejawiać aktywny lub reaktywny stosunek do rzeczy lub zjawisk, jedynie w takich sytuacjach, gdy posiada umiejętność ich zdefiniowania, uogólnienia i ocenienia. Orientacje indywidualne są więc dla jednostki osobniczym *modelem* całościowego, *subiektywnego stosunku do świata (systemu) społecznego*. Orientacja ujmowana w ten sposób jest tworzona przez cztery podstawowe elementy:

1. Wartości, które autor nazywa *wartościami – ideałami*, a związane są one z sensem życia, godnością, podmiotowością i szacunkiem społecznym.
2. Wiedza potoczna, uznawana za niezbędny komponent poznawczy (kognitywny) postaw wobec rzeczywistości społecznej, na którą składa się *diagnoza i opis stanu społeczeństwa* oraz *wyjaśnienie*, będące specyficznym postrzeganiem przyczyn stanów rzeczy, w tym szczególnie własnej pozycji, a także *wizje celów i planów życiowych*.
3. Ocena, która jest emocjonalno-oceniającym komponentem postawy.
4. Dyspozycje, będące gotowością jednostki do przejawiania zachowań w stosunku do różnorodnych składników świata rzeczywistego (komponent behawioralny); jest to wskaźnik zaistnienia orientacji życiowych o charakterze działaniowym. Rozumiany w ten sposób subiektywny stosunek jednostek do rzeczywistości społecznej wiąże się z podejmowanymi przez człowieka aktywnościami [tamże].

Analizując rzeczywistość społeczną, cytowani powyżej autorzy wyodrębnili trzy pary orientacji życiowych:

1. Orientacja na indywidualizm lub kolektywizm; wyznacznikiem pierwszej są działania aktywne, podejmowane samodzielnie (lub wspólnie przez grupę pierwotną) na korzyść własną lub grupy, natomiast drugiej-identyfikacja z całością.
2. Orientacja produktywna i orientacja receptywno-rozszczeniowa; pierwszy komponent tworzą postawy: przedsiębiorczości, dynamizującej aktywności społeczno-produktywnej,

mobilności i ruchliwości, natomiast drugi wytwarza postawy roszczeniowe, bierne.

3. Orientacja podmiotowa i orientacja na podporządkowanie; pierwsza z nich, jako podstawę przyjmuje paradygmat równości jednostki, a druga – do hierarchicznej satysfakcji społecznej.

A. Gańczarczyk [1994, s.14 i nast.] wskazuje na dedukcyjny charakter nastawień do życia. Jednostka może odznaczać się krytycznym lub bezkrytycznym, aktywnym lub biernym, twórczym lub odtwórczym stosunkiem. Na tej podstawie dokonał podziału orientacji życiowych na dwie kategorie:

1. Orientacje aktywne, do których zalicza się:

- orientacje wartościująco-oceniające;
- orientacje reformatorskie;
- orientacje perfekcjonistyczne;
- orientacje nonkonformistyczne.

1. Orientacje bierne, w skład których wchodzi:

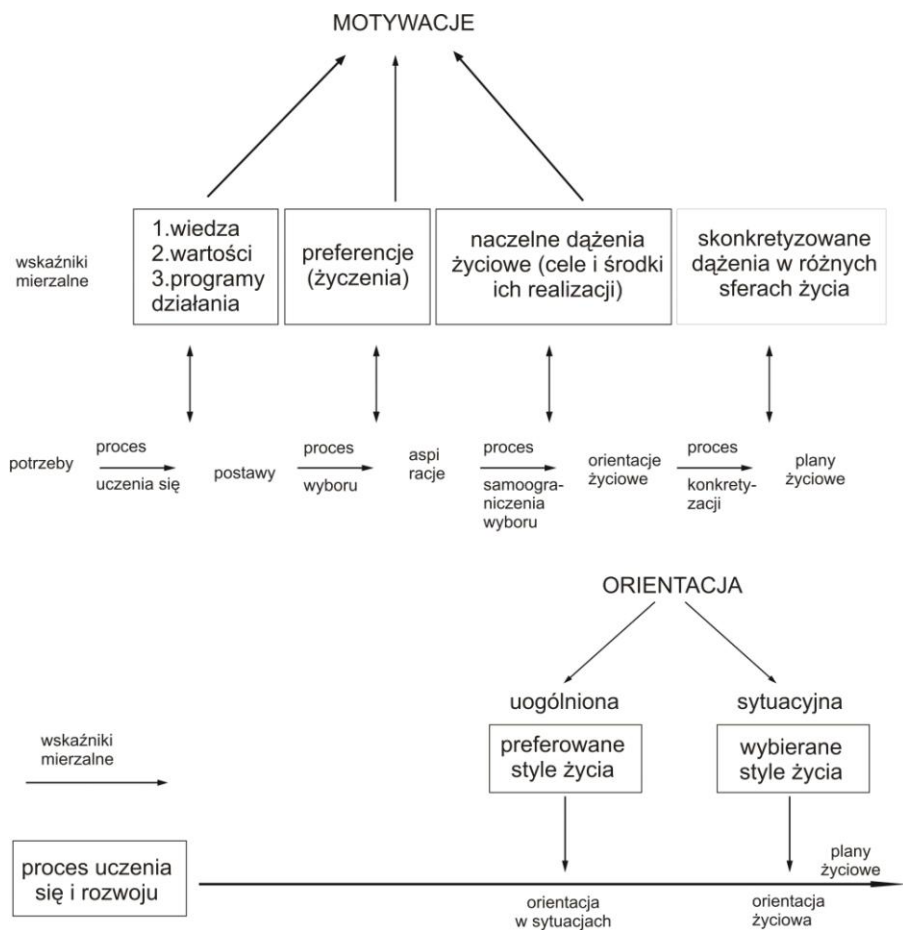
- orientacje konformistyczne;
- orientacje konserwatywne;
- orientacje inercyjne.

Autor podkreśla, że najważniejszym ustaleniem w analizowanej kwestii jest fakt, iż podstawę orientacji stanowi nastawienie oceniająco-wartościujące. Jest ono kształtowane przez ogół danych o wartościowanym obiekcie, a w gromadzeniu wiedzy o przedmiotach, będących w kręgu zainteresowania, udział bierze całe społeczeństwo, które ma wkład w wychowanie, szczególnie-instytucje wychowania bezpośredniego. Dorastający, podlegający tym wpływom, mogą być traktowani jako nośnik wspólnych, pokoleniowych orientacji życiowych. Przyjęto założenie, że orientacje życiowe są rezultatem szeroko rozumianego procesu wychowania. Uświadomienie sensu życia natomiast ma dla podmiotu decydujące znaczenie, ponieważ przebieg życia zależeć będzie od wyobrażenia własnej roli w kształtowaniu swojego rozwoju (samorealizacji). Orientacja życiowa może być traktowana jako wskaźnik sensu życia, a równocześnie jako czynnik warunkujący oraz skutek koegzystencji sensu życia w świadomości podmiotu [Obuchowska, 1983, s. 210].

Psycholodzy i pedagodzy [Gerstmann, 1987, s.81; Kawula, 1997] zwracają uwagę na bliskość znaczeniową pojęć: orientacja

życiowa i plan życiowy. W. Szewczuk [1966, s.391] twierdzi, że plan życiowy jest „bogatszą” formą celów życiowych i z tego właśnie powodu definiowana jest jako system celów, do których jednostka dąży w swoim działaniu. Taka interpretacja planów życiowych jest kompatybilna z niektórymi definicjami orientacji życiowej. Należy jednak wskazać kierunek oddziaływania orientacji życiowej na plany życiowe; jest ona bowiem pierwotnym składnikiem planu życiowego. Zdaniem R. Borowicza [1998, s.49], ukształtowanie planów życiowych jest niezbędną czynnością jednostki, zmierzającą do samookreślenia się w różnych sferach, stąd plan życiowy jest swoistą projekcją uświadomienia sobie własnej przyszłości przez podmiot, a więc jest odzwierciedleniem określonej orientacji życiowej.

W rozważaniach na temat orientacji życiowych przyjęto założenie, że są one rezultatem szeroko rozumianego procesu wychowania. Poniżej przedstawiony został model graficzny, obrazujący proces kształtowania się orientacji życiowych i planów życiowych [tamże].



Wykres 1. Model kształtowania się orientacji życiowych i planów życiowych wg A. Janowskiego [za: Hejnicka-Bezwińska, 1991, s.38 i nast.].

Nowa definicja orientacji życiowej według T. Hejnickiej-Bezwińskiej [1991, s. 38-40] uwzględnia model pojęciowy procesu uczenia się stosowany na gruncie psychologii poznawczej oraz założeń teorii oświatowych, łączących proces kształcenia ze świadomością jednostki odnośnie możliwości własnej osoby i aktywnym udziałem w kształtowaniu wizji własnych planów życiowych. Autorka twierdzi, że orientacje życiowe uwzględniają pewne kryteria:

1. W postrzeganiu orientacji życiowych nie ma konieczności ustosunkowania się do którejkolwiek definicji osobowości.

2. Orientacje życiowe są specyficznym rodzajem orientacji wartościujących, dzięki którym możliwe jest zrekonstruowanie hierarchii wartości wyznawanych i uznawanych przez podmiot oraz grupowych standardów zachowań.
3. Jest to konstrukt teoretyczny, w skład którego wchodzi cele życiowe i środki ich realizacji.
4. Biorąc pod uwagę fakt, że orientacje życiowe są konstruktem teoretycznym, a więc nie podlegają weryfikacji empirycznej, należy przyjąć empiryczne wskaźniki w postaci modeli badawczych, np. kategorie wartości, style życia, modele życia.
5. Orientacje życiowe są względnie trwałe i społecznie zdeterminowane, ponieważ kształtują się w społecznym procesie uczenia się.
6. Przybierają postać orientacji uogólnionej i sytuacyjnej, czyli są efektem wybiórczego stosunku jednostki do rzeczywistości i samego siebie, a ponadto określają hierarchię ważności celów życiowych i środków ich realizacji.
7. Z psychologicznego punktu widzenia orientacje życiowe stanowią kryterium skutecznego działania, albowiem uzależnione są od orientacji w sytuacjach społecznych.
8. Rezultatami przejawianych orientacji życiowych są plany życiowe, które obejmują różne dziedziny życia.
9. Dzięki temu, że istnieje możliwość wyboru preferowanych celów życia i sposobów ich realizacji z różnorodnych, funkcjonujących stylów życia, orientacja życiowa jest dla jednostki elementem pozwalającym na uwypuklenie własnej indywidualności.
10. Autorka niniejszych założeń sądzi, iż badanie orientacji życiowych należy wiązać z etapami rozwojowymi jednostek oraz ich izomorfizmem z procesem uspołecznienia.
11. Duże znaczenie dla rozpoznania orientacji życiowych ma dobór próby badawczej, np. młodzież w wieku 14-16 lat, co jest uzasadnione fazą życia, polegającą na poszukiwaniu tożsamości, autonomii i podmiotowości [tamże].

T. Hejnicka-Bezwińska [tamże], czerpiąc z koncepcji amerykańskiego filozofa Ch. Morrisa¹ oraz z polskiego dorobku

¹ Patrz.: *Encyklopedia PWN*, t. 4, 1996, s. 302.

z dziedziny nauk społecznych, opracowała typologię orientacji życiowych, w skład których wchodzi dziesięć modeli życia:

1. Orientacja minimalistyczna

Ma ona charakter osobisty i egocentryczny, a jej nastawienie centralizuje się wokół stabilizacji, zaspokojenia podstawowych potrzeb oraz swobodne życie.

2. Orientacja na prestiż

Polega na skupieniu się na pozyskaniu uznania, głównie poprzez fakt pozyskiwania wartościowych przedmiotów. Jest to odmiana orientacji rywalizacyjnej, ale ukierunkowanej na zajęcie pozycji znaczącej, wyróżnienie się, bycie lepszym od innych poprzez fakt posiadania dóbr materialnych, będących wyznacznikiem prestiżu.

3. Orientacja na wycofanie się

Ze względu na niską ocenę rzeczywistości społecznej, jednostka decyduje o wycofaniu się ze świata zewnętrznego; jest to model oparty o samoograniczenie.

4. Orientacja perfekcjonistyczna

Główną cechą podmiotu jest perfekcjonizm, bez względu na motyw główny, tj. intelektualny, instrumentalny, czy moralny. Orientację tę nazywa się również prospołeczną, ze względu na taki właśnie rodzaj skutków.

5. Orientacja rywalizacyjna

Człowiek odczuwa satysfakcję, gdy uświadomi sobie, że jest lepszy od innych z powodu własnych cech osobowości. Dotyczy to porównywania intelektu, wiedzy, zdolności, wrażliwości estetycznej itp.

6. Orientacja allocentryczna

Przejawia się ona w gotowości niesienia pomocy drugiemu człowiekowi.

7. Orientacja hedonistyczna

Przejawia się w pogodzeniu się jednostki ze światem takim, jaki jest. Jednostka stroni od przykrości, konfliktów oraz trudności dnia codziennego.

8. Orientacja socjocentryczna

Polega na postrzeganiu przez jednostkę rzeczywistości poprzez systemy i grupy społeczne; przejawia aktywność ukierunkowaną na prace i zadania społeczne wyznaczone przez uznawane idee.

9. Orientacja konformistyczna

Polega na zorientowaniu jednostki na kompromis.

10. Orientacja na pracę

Przejawia się w zadowoleniu jednostki z faktu posiadania stałego miejsca zatrudnienia oraz stanowiska i przywilejów z tym związanych; jakość wykonywania pracy ma drugorzędne znaczenie (por. orientację 4) [tamże].

Dziesięć typów wyjściowych modeli życia kończy rozważania teoretyczne w kontekście powyższych kwestii. W tym miejscu pozwolę sobie, jako podsumowanie tego podrozdziału i zarazem wprowadzenie w tematykę kolejnego, posłużyć się poglądem S. Szumana i A. Kłosowskiej odnośnie decyzji życiowo doniosłej i orientacji życiowej oraz ich związku z celami życiowymi. S. Szuman [1955] uzasadnia, że w decyzjach życiowo doniosłych, mających bezpośredni związek z planowaniem życia, funkcja celów jest o wiele bardziej znacząca, ponieważ uświadomienie sobie przez człowieka celu działania, stanowi podstawę całej sytuacji decyzyjnej. Autorzy ci twierdzą, iż orientacje życiowe są swoistymi relacjami jednostki z otoczeniem społecznym i naturalnym, a ujawniają się w zachowaniach, tj. codziennych czynnościach, wyborach, utrwalaniu lub unikaniu różnych sytuacji oraz wypowiedaniu poglądów odnośnie sytuacji, które występują na co dzień, jak i przyszłych, pożądanym stanów rzeczy.

Kolejnymi więc pojęciami, wymagającymi przybliżenia znaczenia tematycznego są cele, plany i programy życiowe.

1.1.2. Cele i plany

Prawdopodobnie każdy człowiek wyznacza sobie jakiś cel, do którego dąży, a uświadomienie go sobie stanowi podstawę do rozpoczęcia starań o realizację. Cele są więc nierozłącznie związane z planowaniem. (W tej części pracy dokonana zostanie interpretacja pojęcia celu oraz opis jego cech). Termin ten może być różnie pojmowany w zależności od rozpatrywanej teorii i odpowiedniej dla niej terminologii.

Interpretacje pojęcia celu w ujęciu różnych autorów

Na gruncie nauki polskiej T. Tomaszewski [1977] celem nazywa przedwczesne przewidywanie sytuacji końcowej.

T. Mądrzycki [za: Mac-Czernik, 2000, s.21] celem określa to, do czego dąży człowiek.

W anglojęzycznej literaturze psychologicznej, której jednym z przedstawicieli jest J. Kagan [1972, za: Zaleski, 1991, s. 59] cel definiowany jest jako „kognitywna reprezentacja zdarzenia w przyszłości”, co do którego jednostka wierzy, że odbywa się to dla jej dobra psychicznego i fizycznego.

E. Locke, I. Latham i G. Goal [1980] terminologię celu odnoszą do działań produkcyjnych, związanych ze standardem wykonywania określonej pracy. Należy zaznaczyć, iż w ujęciu tych autorów, pojęcie celu jest bardzo zbliżone do zadania: cel jest tym, co pracownik zamierza wykonać w pracy.

N. Cantor i J. Norem [1991] twierdzą, że cele i zadania życiowe, nad którymi pracuje jednostka, strukturalizują jej doświadczenia codziennego życia. Wszystkie cele i zadania jakie sobie człowiek wyznacza i realizuje, stanowią bieżące sprawy, zajmujące jego uwagę i selektywnie ukierunkowują myśli na wydarzenia codzienności. Tak więc cele osobiste są pewnego rodzaju przewodnikiem w procesie wyboru określonych działań, a ponadto stanowią podstawę do interpretacji doświadczeń codziennego życia. W takim właśnie kontekście powinny być rozważane cele, gdyż reprezentują one zbiór bardzo znamienych konstruktów osobistych. Treść poszczególnych celów życiowych jest kształtowana przez dostępne jednostce wydarzenia w jej codzienności. Cytowani psychologowie twierdzą, że tak, jak znaczenie poszczególnych wydarzeń jest najlepiej rozumiane w kontekście celów, które jednostka realizuje, tak cele stanowią odbicie i odpowiedź na kontekst życia, w którym są realizowane. Można więc wnioskować, że cele osobiste i codzienne doświadczenia życiowe równocześnie kształtują swoje znaczenie dla jednostki i należy rozważać je we wzajemnym powiązaniu.

J.E. Nurmi [1991] natomiast cel definiuje jako wyobrażoną zmianę w otoczeniu jednostki, możliwą do osiągnięcia poprzez działanie. Zmiana ta ma również swój cel, który ma służyć optymalnemu funkcjonowaniu w otoczeniu.

E. Klinger [1997, s.14, za: Zaleski, 1991, s.60] o celu mówi, że są to obiekty i zdarzenia, które mobilizują do aktywności dążenie. Autor wyróżnia cel i pobudki działań.

Jeszcze inną definicję, choć zbliżoną znaczeniowo do zaprezentowanych powyżej, przedstawia M. von Cranach [1982, za: tamże], dla którego cel jest wyobrażonym stanem, do jakiego dąży jednostka. Jest to więc wynik działania, któremu przypisywane jest społeczne pochodzenie.

Niektórzy naukowcy [Wadsworth, Ford, 1983] przez *cele* rozumieją wyuczone w trakcie doświadczeń człowieka pojęcia, stany lub reprezentacje. Należy to rozumieć w ten sposób, że w procesie rozwoju człowieka, każdy gromadzi abstrakcyjne reprezentacje różnych rodzajów konsekwencji, do których jednostka powinna się w przyszłości odwoływać lub ich unikać. To właśnie konsekwencje tego typu autor nazywa celami, których treści stanowią streszczenia z jego konkretnych doświadczeń. Jest to więc fundament dla tworzenia się u jednostek różnic w hierarchiach i liczbie celów.

Z. Zaleski [1991, s. 60] charakteryzuje je jako możliwe do osiągnięcia przyszłe stany rzeczy, do których człowiek dąży poprzez działania. Stany te odznaczają się określoną wartością i siłą regulacyjną oraz kognitywną reprezentacją. Wyjaśnienia w tym miejscu wymaga fakt, iż dla autora cel jest konstruktem przede wszystkim poznawczym, postrzeganym jako przyszła rzeczywistość, występującym obecnie na poziomie pojęciowym. Termin: *kognitywny* odnosi się do procesów myślowych i istoty ich efektów, tzn.: postrzeganie obiektów znajdujących się w świecie, a następnie ich porównanie i zakodowanie wyobrażonego (wypracowanego) standardu w trwałej pamięci. Zazwyczaj cel odnosi się do czasu przyszłego, a obecnie jest jedynie antycypowanym, czyli przedwczesnym, potencjalnym stanem. Jeśli cel jest możliwy do zrealizowania, to ma on charakter realistyczny, a tego typu status możliwy jest do osiągnięcia, jeśli jednostka zdecyduje się na działania zmierzające do jego osiągnięcia. W sytuacji, kiedy zachowanie człowieka ulega zmianie pod wpływem tego rodzaju aktywności jednostki, mamy do czynienia z siłą regulacji, która mówi o funkcjonalnej roli celu. Ponadto cel powoduje zaangażowanie się człowieka, a więc pojawienie się stanów emocjonalnych, które należy traktować jako ważne wskaźniki jego przeżywania.

Cel – cechy charakterystyczne

Poniżej przedstawiona zostanie charakterystyka najczęściej używanych w literaturze przedmiotu cech celu, do których zalicza się:

zorientowanie na przyszłość lub inaczej: odległość czasową, wartość i możliwość realizacji w konkretnych warunkach.

a) Orientacja na przyszłość – Uwzględniając fakt, że cele kierowane są na przyszłość, to ich osiągnięcie wymaga skoncentrowania myśli i aktywności ku przyszłości oraz utworzenia poznawczej reprezentacji antycypowanych stanów. Takie właśnie skierowanie swojej świadomości coraz dalej przed siebie, nazwane zostało *orientacją na przyszłość*. Odwołując się do znaczenia terminu: *antycypacja*² orientacja na przyszłość wskazuje na oddalenie w czasie. W takim kontekście można mówić o *celach bliższych*, dotyczących bezpośredniej przyszłości i *celach dalszych*, obejmujących przedział kilku lat, a nawet całe życie.

b) Wartość celu – Człowiek będzie dążyć do jego osiągnięcia jedynie w takim przypadku, jeżeli antycypowane stany stanowią dla niego określoną wartość. Jednostka musi się odznaczać umiejętnością porządkowania hierarchii wartości, aby mogła usystematyzować świat zgodnie z własnymi i w miarę możliwości – stabilnymi kryteriami.

c) Możliwość osiągnięcia celu – jest to kolejny wymóg przy realizacji celów, obok subiektywnej ich wartości, a wiąże się on z umiejętnością oceny szans osiągnięcia oraz własną skutecznością oddziaływać w tym zakresie. Jednostka powinna umieć ocenić zarówno sukcesy, jak i niepowodzenia.

d) Konflikt celów – występuje on wówczas, gdy realizacja jednego celu utrudnia lub uniemożliwia osiągnięcie innego. Dzieje się tak w sytuacjach, kiedy człowiek usiłuje realizować kilka zamiarów równocześnie, które nie są komplementarne i spójne ze sobą.

e) Dynamizm celów – ze względu na fakt, iż cele zmieniają się wraz z rozwojem osobowości (szczególnie odnosi się to do okresu dorastania), to przyszłość planowana przez młodych ludzi po pewnym czasie zmienia swój cel i podlega wyraźnej modyfikacji. Istotne znaczenie ma tu postrzeganie przyczyn osiągniętych wyników oraz uprzednie powodzenia lub rozczarowania [Badura, 1982, za: Zaleski, 1991, s.64]. Ponadto cel powinien być kompatybilny z typem osobowości, bowiem od dogłębnego poznania siebie uzależniony jest dobór optymalnej strategii realizacji celu oraz możliwość uniknięcia negatywnych skutków ubocznych. Dynamizm celów jest ściśle

² Por. *Słownik Poprawnej Polszczyzny*, PWN1977, s.18.

związany z możliwością kontynuacji. Cele posiadają właściwość rozwijania się w trakcie realizowania, ale pod warunkiem, że możliwe jest osiągnięcie ważniejszych zamierzeń. Zdobywanie tego typu umiejętności przez jednostkę, tj. możliwości rozwoju celów, jest jednym z warunków rozwoju całej osobowości.

Następnym krokiem w teoretycznej interpretacji powyższych zjawisk jest omówienie genezy powstawania celów i ich rodzajów.

Źródła celów

Naukowcy, których obszar badawczy obejmuje głównie tematykę celów życiowych jednostek, wskazali na dwa zasadnicze ich źródła. Pierwsze ma związek z potrzebami, co oznacza, że cele wywodzą się z potrzeb, a osiągnięcie celu służy ich zaspokajaniu. Drugie źródło celów odnosi się do procesów uczenia się lub do przyjętych od społeczeństwa wzorców [Lewin, 1963; Nuttin, 1980].

A. Bandura [1997] używa terminu *vicarious learning* co oznacza uczenie się od innych przez obserwację lub naśladowanie. Autor twierdzi, że ludzie uczą się na podstawie modeli społecznych różnych form zachowań, kryteriów ocen oraz sposobów wartościowania i dążeń.

Dość odmienne w tym temacie stanowisko prezentuje G. Allport [1960], który wskazuje na funkcjonalne różnice pomiędzy celami dziecięcymi, a ludźmi dorosłych. Cele tych ostatnich określa jako *autonomicznie funkcjonujące motywy* [tamże], a więc nie muszą być związane z podstawowymi potrzebami. Autor uznaje więc odrębności i niezależność, które określił pojęciem *autonomii funkcjonalnej*. Stanowisko powyższe oznacza, że w procesie rozwoju, a więc dojrzewania jednostki, kształtowania się jej osobowości, dochodzi do powstania takich motywów, które pomimo tego, że ujawniły się na kanwie poprzednich, to stają się funkcjonalnie od nich niezależne i stanowią samodzielną przyczynę działań [por. Zaleski, 1991, s.67]. Autonomia funkcjonalna wyższych motywów łączy się z dojrzałością osobowości. G. Allport [tamże] uważa, że poczucie własnej tożsamości jest pełne i kompletne wówczas, gdy młodzi ludzie rozpoczynają planowanie. Jednocześnie zastrzega, że nie wszyscy ludzie osiągają taki właśnie poziom rozwoju.

Badania odnośnie tego zagadnienia prowadzone przez niektórych badaczy zjawiska [por. Zaleski, 1991, s. 67] ujawniły, że zbyt mocne skupienie się na terażniejszości lub innymi słowy: zbyt

mocne zaangażowanie w obecne doświadczenia i aktualne sprawy prowadzi do zmniejszenia orientacji odnośnie dalszej przyszłości. Na podkreślenie zasługuje również stanowisko powyższych autorów dotyczące relacji pomiędzy wyznaczaniem celów, a typem osobowości. Otóż uważają oni, że niektórzy ludzie mają tendencje *teliczne*, a więc ich myślenie jest ukierunkowane na planowanie i poważnie myślą o swoim życiu, czyli – przyszłości. Inne osoby natomiast charakteryzują się *paratelicznością*, co oznacza, że poszukują wrażeń i są zorientowani jedynie na to, co dzieje się tu i teraz, żyją tylko dniem dzisiejszym [por. Svebak i Murgatroyd, 1985].

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że scharakteryzowane powyżej pojęcie *autonomii funkcjonalnej* stało się o tyle ważnym dla psychologii terminem, że człowiek został zdefiniowany jako samodzielny system. Psychologowie zwrócili uwagę na pięć istotnych kwestii w tym zakresie:

- istnienie motywów nieredukowalnych do żadnych wcześniejszych, zarówno w wymiarze filogenetycznym, jak i osobniczym;
- pojawienie się motywów u ludzi dorosłych integruje się w pełni z większością aspektów osobowości;
- nabywanie przez jednostkę zainteresowań i wartości, które stają się motywami;
- wypracowanie przez człowieka autonomicznych motywów, a więc zwraca się uwagę na fakt, iż sama jednostka jest ich autorem;
- uznanie orientacji na przyszłość oraz ukierunkowanie własnych starań na jedno zadanie jako wewnętrzny motyw działania (intencja); to właśnie przewaga jednej intencji nad inną jest cechą ludzkich decyzji.

J. Nuttin [1980;1984] przedstawił propozycję powstawania celów, zgodnie z którą ich źródłem są potrzeby, a cele są wynikiem ich poznawczego przepracowania. Autor uważa, że za pomocą procesów poznawczych, nieokreślone potrzeby zostają sprecyzowane.

Autorka w tym miejscu pozwoli sobie zwrócić uwagę Czytelnika na tematykę potrzeb ludzkich, tj. ich rodzaje i charakterystykę. Z dość licznych opracowań w tym zakresie [por. Naisbitt, 1997; Wilber, 1997; Rogers, 2002] wybrano stanowisko

A. Maslowa [2006, s.60]. Wyróżnia on następującą hierarchię potrzeb podstawowych, do których zalicza: potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku, samorealizacji oraz określa pewne wstępne warunki ich zaspokojenia. Ponadto A. Maslow [tamże] definiuje podstawowe potrzeby poznawcze, tj: pragnienie wiedzy i zrozumienia, a także potrzeby estetyczne, określając jednocześnie ich cechy.

Proponuje się rozpocząć rozważania w tym zakresie od pierwszej z wymienionych grup, czyli potrzeb podstawowych.

Potrzeby fizjologiczne – każda z nich jest swoistego rodzaju kanałem dla wyrażania wszelkiego rodzaju innych potrzeb. Innymi słowy: osoba, która uważa, że jest głodna, może w rzeczywistości poszukiwać raczej otuchy i wsparcia, niż witamin i białka. I odwrotnie: potrzebę głodu można częściowo zaspokoić za pomocą innych czynności, np. picia wody. Należy więc wnioskować, że chociaż potrzeby fizjologiczne są możliwe do wyodrębnienia, to jednak ich całkowite oddzielenie jest nierealne. Bez wątpienia potrzeby fizjologiczne są najbardziej dominujące ze wszystkich potrzeb. Autor uzasadnia to w ten sposób, że jeżeli człowiekowi brak pokarmu, bezpieczeństwa, miłości i nie odczuwa szacunku, to najbardziej będzie odczuwał potrzebę pokarmu. Jeżeli natomiast żadna potrzeba nie jest zaspokojona, a więc w organizmie dominują potrzeby fizjologiczne, to wszystkie pozostałe są niwelowane lub zostają odsunięte na dalszy plan.

Innym, istotnym wyróżnikiem istoty ludzkiej, pojawiającym się wówczas, gdy jest on zdominowany przez jakąś potrzebę, jest fakt, że zawiera się wtedy cała jego filozofia przyszłości, a więc również cele życiowe [tamże].

Potrzeby bezpieczeństwa - pojawiają się wówczas, gdy nie jest uchwycony przez jednostkę brak potrzeb fizjologicznych. A. Maslow [tamże] do potrzeb bezpieczeństwa zalicza: pewność, stabilność, wsparcie, opiekę, wolność od strachu, lęku i chaosu, strukturę porządku, prawa i granic, silnego opiekuna itd. Ujawniają się one w najbardziej nasilonym stopniu w życiu społecznym w sytuacjach realnego zagrożenia prawa, porządku lub władzy. Przypuszcza się, iż u większości ludzi, zagrożenie chaosem spowoduje osłabienie znaczenia, zaczynając od wszystkich wyższych potrzeb – do dominujących potrzeb bezpieczeństwa [Wilber, 1997].

Potrzeba przynależności i miłości – pojawiają się u człowieka wówczas, gdy potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwa są zaspokajane wystarczająco dobrze. Potrzeby miłości odnoszą się zarówno do faktu obdarzania uczuciem, jak i przyjmowania uczucia. Osoba posiadająca deficyt w tym względzie, będzie z wielką intensywnością dążyć do osiągnięcia tego celu po to, aby stłumić uczucie samotności, ostracyzmu, odrzucenia itp. Psychologowie dość często wyrażają pogląd, iż niezaspokojenie potrzeby miłości jest podstawowym elementem w obrazie nieprzystosowania.

Potrzeba szacunku – dotyczy wszystkich ludzi w naszym społeczeństwie; dążą oni do stworzenia takiej sytuacji, aby inne osoby traktowały je z należyтым szacunkiem, w celu wytworzenia u siebie samych wysokiej samooceny i szacunku, poczucia własnej wartości i poważania ze strony innych [Horney, 2001].

Potrzeba samorealizacji – pojawia się wówczas, gdy wszystkie inne są już zaspokojone na wymaganym przez jednostkę poziomie. Ujawnia się ona wówczas, gdy człowiek nie robi tego, do czego szczególnie się nadaje. A. Maslow [tamże, s. 71] twierdzi, że człowiek musi być tym, kim może być, a więc musi być wierny swojej naturze. Taką właśnie potrzebę nazywa się samorealizacją. Wspólną cechą tych potrzeb jest to, że ich pojawienie jest zwykle uzależnione od wcześniejszego zaspokojenia potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa, miłości i szacunku.

Zaspokojenie powyższych potrzeb podstawowych, zdeterminowane jest pewnymi warunkami, do których zalicza się: wolność słowa, wolność czynienia tego, co się chce (jeśli tylko nie wyrządza to krzywdy innym), swoboda wyrażania siebie, wolność prowadzenia badań i poszukiwania informacji, prawo do obrony, sprawiedliwość, bezstronność, uczciwość oraz dobrą organizację zespołu. Determinanty te nie są celami samymi w sobie, ale wiążą się ściśle z potrzebami podstawowymi. Jednostka ma za zadanie bronić tych warunków, ponieważ bez nich możliwość zaspokojenia potrzeb jest w dużym stopniu zagrożona [por. Naisbitt, 1997; Maslow, 2006].

Należy w tym miejscu podkreślić znaczenie zdolności poznawczych, będących zbiorem narzędzi podstawowych [tamże].

Oprócz potrzeb podstawowych A. Maslow [1968; 2006, s. 72] wyróżnia podstawowe potrzeby poznawcze, do których zalicza: pragnienie wiedzy i rozumienia oraz potrzeby estetyczne. Zdobywanie wiedzy i jej systematyzowanie uważano za pewien rodzaj technik

osiągania podstawowego bezpieczeństwa w świecie, a w przypadku jednostki wyróżniającej się inteligencją, za przejaw samorealizacji. Podobne wnioski sformułowano w sytuacjach, w których ludzie dociekają i rozpatrują warunki wstępne zaspokojenia potrzeb podstawowych.

Potrzeby estetyczne są dość słabo zdefiniowane przez naukę z obszaru kliniczno-personologicznego. Wyraźne ich wyodrębnienie nie jest możliwe, ponieważ pokrywają się one w znacznym stopniu z potrzebami wolicjonalnymi i poznawczymi, bowiem potrzeby porządku, symetrii, systemu i struktury można zaliczyć zarówno do potrzeb poznawczych, wolicjonalnych, jak i estetycznych.

Wracając do rozważań dotyczących celów życiowych w ujęciu J. Nuttina [tamże], na uwagę zasługuje jego stanowisko odnośnie ich realności. Otóż autor ten uważa, że czynności podejmowane systematycznie i konsekwentnie, krok po kroku na przestrzeni długiego czasu, w różnych okolicznościach i wielu miejscach, poznawczo mogą być ujęte w jednym aspekcie i oceniane z różnych perspektyw, łącznie z ich osiągalnością lub inaczej – realnością. Cele różnią się od marzeń (fantazji) tym, że są wstępnymi czynnościami przygotowawczymi w procesie efektywnych zachowań. Nawet prosty cel, zdaniem powyższego autora, jest wynikiem skomplikowanego procesu przetwarzania informacji, a analogiczne standardy są tworzone w różnych sferach życia. Jednostka posiada umiejętność wytwarzania standardów, zazwyczaj poznawczych (idei), które regulują jej zachowanie. W ten sposób wypracowane standardy stają się osobistymi celami.

Podsumowując stanowisko J. Nuttina w kwestii powstawania celów można stwierdzić, że zakłada on „interwencję” poznawczą na fizjologicznym oraz psychicznym poziomie funkcjonowania jednostki. Osiągnięcie ostatecznego celu uzależnione jest od realizacji kilku etapów, które autor nazywa podcelami lub celami instrumentalnymi. Są one determinantami osiągnięcia celu finalnego [tamże].

Rodzaje celów

Kategorie celów są uzależnione od przyjętego kryterium, tj. prawdopodobieństwa ich realizacji, treści, konkretności, finalności, czy też międzyosobowego wymiaru oraz czasu. Pierwsza z nich – realność, jest związana z tym, że każdy człowiek stawia sobie w życiu

jakieś cele, jednak niektórzy ludzie doprowadzają do ich realizacji, natomiast inni – nie podejmują działań w tym kierunku. Niektórzy psychologowie [Lewin, 1963; Kępiński, 1972; Sokołowska, 1997, za: Zaleski, 1991, s. 75] rozróżniają cele realne i idealne, a podział ten uzależniają od aspiracji lub zdrowia psychicznego. I tak np. w celu realnym, poziom aspiracji zmienia się u jednostki zależnie od powodzenia lub niepowodzenia, natomiast cel idealny nie ulega tego typu zmianom [por. tamże]. Kolejnym kryterium w typologii celów jest treść, w której J. Nuttin [1984] osadza przyszłe cele. Autor dokonuje podziału treści celów na cztery kategorie, tj. sam podmiot, inni ludzie, naturalne i wyprodukowane przez człowieka przedmioty oraz rzeczywistość pojęciowa. *Sam podmiot* odnosi się do kontekstu własnej osobowości, np. uzyskanie dużego uznania w związku z awansem na wysokie stanowisko. Druga kategoria treściowa – *inni ludzie*, obejmuje relacje międzyludzkie i sprawy społeczne, a kolejna – *naturalne i wyprodukowane przez człowieka przedmioty*, czyli jedzenie, przedmioty codziennego użytku. Ostatnia kategoria – *rzeczywistość pojęciowa*, obejmuje produkty ludzkiej aktywności poznawczej, do których należą: nauka, religia, wolność, sprawiedliwość, prawda.

Twórca powyższej kategoryzacji dodaje, że zawierają one również cele negatywne o charakterze niszczenia, bowiem cele życiowe jednostki mogą posiadać cechę twórczą lub destrukcyjną.

Trzecim kryterium w tworzeniu kategorii celów jest konkretność-ogólność, a więc stopień sprecyzowania, jako ważny element motywacyjnej funkcji celu. Finalność natomiast dotyczy tzw. podcelów lub celów instrumentalnych, to znaczy, że jednostki określają sobie cele finalne i podrzędne, które są zazwyczaj kolejnymi etapami celu ostatecznego. Osobliwą kategorię celów finalnych stanowią cele ostateczne, na które skierowane jest całe ludzkie życie i mogą one dotyczyć realizacji wartości religijnych, moralnych, narodowych, jak też własnej osobowości. Piąte kryterium: idiocentryzm-allocentryzm odnosi się do tworzenia kategorii (celów) opartej na działaniu kolektywnym. Do osiągnięcia tego celu potrzebna jest większa grupa ludzi [por. Trandis, 1995]. Ostatnim z opisywanych kryteriów jest przedział czasowy. Naukowcy [tamże] badający cele i plany życiowe ludzi, przyjęli podział na cele bliższe i dalsze lub inaczej: krótko- i długofalowe. Zazwyczaj cel nadrzędny jest oddalony w czasie, a więc długofalowy. Zdarzają się jednak

przypadki, gdy cel finalny może być osiągnięty w relatywnie krótkim czasie. Cele bliższe określone są na okres około kilku miesięcy. Tego rodzaju podział, w kontekście czasu, odpowiada w znacznym stopniu przyszłościowej perspektywie czasowej.

Należy zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu istnieją propozycje łączenia kryteriów finalności i przedziału czasowego. W tego rodzaju badaniach M. Dybowski [1968, s.95-96] zastosował autorski podział celów biorąc pod uwagę równocześnie kilka kryteriów, tj. perspektywę czasową, hierarchię i relacje celów do środków, które nazwał *sposobami dążenia*. Psycholog ten wyodrębnił i scharakteryzował kilka z nich. Pierwszy-*cel najdalszy* jest, zdaniem autora, wcześniej określony w życiu człowieka i do niego jednostka dąży szukając środków. *Cele pośrednie* natomiast stanowią drogę do celu ostatecznego i są rozważane i szczegółowo obmyślane w planie. Pomiedzy celami najdalszymi, a celami pośrednimi ujawnia się rozbieżność polegająca na tym, że w pierwszych z nich środki nie są od razu znane, a w drugim – cel nie jest znany od razu i całkowicie. Kolejny sposób dążenia charakteryzuje się tym, że cele rozwijają się ze środków lub niższych celów drogą heterogonii, a więc na różne sposoby. M. Dyczewski [tamże], za sposób dążenia uznał też fakt, że nie istnieje cel ostateczny, a jedynie bliższy oraz że nie ma celów bardziej stałych, a tylko chwilowe. Natomiast impulsywne dążenie do celu polega na tym, iż człowiek funkcjonując w społeczeństwie, po prostu – żyjąc, nie myśli o celu, a mimo to wszystko układa się celowo i dobrze.

Z. Zaleski [1991, s. 78] twierdzi, że przedział czasowy i finalność są kryteriami przyczyniającymi się do porządkowania celów w konfiguracji pionowej, zwanej układem hierarchicznym, natomiast inne pary określeń, wskazujące na hierarchiczność celów to: nadrzędne-podrzędne, ostateczne-tymczasowe. Każda z tych par odznacza się innym kryterium oceny, jednak należy pamiętać, iż pierwszym jest podporządkowany drugi.

Ta wielopoziomowość celów jest niezbędna w procesie porządkowania wielości-różnorodności dążeń jednostki.

M. Rokeach [1973], którego obszar badawczy koncentruje się wokół uznawanych przez człowieka wartości, zwrócił uwagę na ich hierarchiczną strukturę. Dzięki temu składnikowi jednostka ma możliwość szybkiego oceniania sytuacji oraz posiada umiejętność porządkowania przedmiotów w taki sposób, że dostrzega relacje

między nimi i swoje miejsce wobec nich. Zbliżone stanowisko w tej kwestii zajmuje W. Prężyna [1981], który twierdzi, że człowiek ma tendencję do posiadania centralnej postawy w kontekście stanowiska wobec świata, przedmiotów i ludzi.

Podobna teza została przyjęta w strukturze celów, co empirycznie potwierdzają badania wskazujące na istnienie układu hierarchicznego celów [tamże]. Uznano, że człowiek posiada cel naczelny, któremu podlegają cele pośrednie.

Niektórzy naukowcy podkreślają fakt współzależności celów instrumentalnych w zamierzeniach osiągania celów wyższych, tj. dążeniu człowieka do sięgania po cele trudniejsze, do zdobywania po prostu wyższych poziomów [Raynor, 1974, 1982].

Kończąc podrozdział dotyczący interpretacji pojęcia celu, jego źródeł i rodzajów, a także mając na uwadze fakt, że cele są nierozłącznie związane z planowaniem, kolejny etap rozważań teoretycznych będzie dotyczył tego właśnie zagadnienia.

Plany

Podstawowym warunkiem tworzenia planów na przyszłość przez człowieka jest jego umiejętność odraczania zaspokajania potrzeb, czyli umiejętność odraczania gratyfikacji.

T. Mądrzycki [1996, s.112] planem życiowym nazywa stworzony lub dowolnie wybrany przez jednostkę ważny cel główny, powiązany z szeregiem celów pomocniczych (instrumentalnych) i ogólnych zasad operacjonalizacji tych celów. Autor uważa, że należy odróżnić plany życiowe od planów pojedynczych działań, czyli zadań, ponieważ te pierwsze obejmują znacznie szerszy obszar aktywności człowieka (jeden plan życiowy zawiera szereg planów działań). Poza tym plan życiowy jest bardziej treściowo rozłożony w dłuższym czasie, a więc ma dla jednostki ważniejsze znaczenie. Należy mieć na uwadze fakt, iż pojęcie *planu życiowego* może być zamiennie używane z *celem życia*; cel określa jedynie to, do czego człowiek dąży, natomiast plan wskazuje drogi dojścia do wyznaczonego celu. Plany różnią się również od marzeń tym, że powstają z myślą o tym, że zostaną zrealizowane, natomiast marzenia tworzone są pod wpływem uczuć i mają charakter życzeniowy [tamże].

T. Mądrzycki [1996, s. 116] uznał, że plany życiowe ludzi różnią się: liczbą, treścią, wielkością (zakresem), różnorodnością, stopniem trudności, stopniem ważności, realnością, szczegółowością,

elastycznością, rozpiętością czasową oraz stopniem integracji. Różnice te wynikają z właściwości osobowych jednostek oraz warunków społecznych. Autor podkreśla również, że na cechy planów życiowych mają wpływ takie parametry jak:

1. Wiek – Tworzenie planów życiowych rozpoczyna się w okresie dorastania. Wypełnianie przyszłości przebiega dość intensywnie pomiędzy 14-16 rokiem życia³; w tym okresie osiągana jest zdolność przewidywania przyszłości oraz jej realistycznego wydłużania, co oznacza umiejętność umiejscawiania w przyszłości zdarzeń możliwych do zrealizowania [Klineberg, 1967, za: Mądrzycki 1996, s.48]. Posiadanie takich właśnie predyspozycji, o których można powiedzieć, że antycypację cechuje realizm, upoważnia do stwierdzenia, iż jednostka osiągnęła zdolność stawiania sobie celu.
2. Płeć – Dość liczne badania wskazują na związek pomiędzy płcią, a oddziaływaniami społeczno – kulturowymi w procesie tworzenia planów życiowych [por. Lubowicz, Pańtak, 1988; Nurmi, 1991, s.27].
3. Poziom inteligencji – Badania określające związek inteligencji z tworzeniem planów życiowych wykazały istotną zależność. Okazało się bowiem, że bardziej inteligentne jednostki przywiązują w swoich planach życiowych uwagę do kształcenia, mniej inteligentne – do usamodzielnienia się ekonomicznego [por. Tyszkowa 1990, s. 281-288; Kunzmann, Gruhn, 2005].
4. Temperament – Od tej właściwości uzależniony jest stopień szczegółowości planów oraz sposób posługiwania się nimi w trakcie działań realizacyjnych [Michalska, 1994, za: Mądrzycki, 1996, s.124]. Badania prowadzone pod tym kątem ujawniły, że neurotycy w porównaniu z nie-neurotykami cechują się mniejszą samodzielnością i elastycznością w realizowaniu planów.
5. Potrzeby – Wszystkie cechy składające się na ekspansywność realizacyjną, w większym stopniu występują u ekstrawertyków, niż u introwertyków. Ponadto, osoby reprezentujące wysoką potrzebę niezależności, tworzą średnio

³ Por. próba badawcza objęta badaniem w niniejszym opracowaniu.

więcej planów życiowych niż jednostki przejawiające niski jej poziom [tamże].

6. Wzór zachowania A vs B – Wymienione wzory zachowania wpływają na pewne cechy planów życiowych, w szczególności na ich liczbę i stopień trudności. Jednostki charakteryzujące się wzorem zachowania A, wybierają cele trudniejsze, wymagające zwiększonego wysiłku oraz dużą ich liczbę. Starają się, aby w krótkim czasie osiągnąć jak najwięcej, a przy realizacji planów są wytrwałe, konsekwentne i efektywne w działaniu, w porównaniu do osób reprezentujących typ zachowania B.

Wymienione powyżej cechy planów życiowych człowieka są determinowane przez niektóre aspekty dotyczące własnej osoby, tj. poziomu samoakceptacji oraz położenia poczucia kontroli i poczucia własnej skuteczności [Eliasz, Wrześniewski, 1988; Zaleski, 1991; Mądrzycki, 1996]. Należy w tym miejscu dodać, że plany życiowe jednostki uwarunkowane są również czynnikami społecznymi, do których zalicza się: miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, czy też warunki materialne rodziny. Czynniki te mają istotne przełożenie głównie na plany edukacyjne [Lubowicz, Pańtak, 1988, s.65-68].

Niektórzy psychologowie [por. Kutra, 1994; Mądrzycki, 1996] uważają, że planowanie jest jedną z trzech faz procesu działania, obok realizacji i oceny działania. Plany różnią się w zależności od osób, które je tworzą oraz od rodzaju planowanych działań. Mając na uwadze takie właśnie wskaźniki, plany życiowe można podzielić na krótkoterminowe i długoterminowe. Planowanie życia należy oczywiście do tej ostatniej kategorii i przyczynia się ono do dobrej organizacji i właściwego ukierunkowania jednostki, co pozwala na optymalne wykorzystanie własnych zasobów w tym zakresie. Dość często zdarza się też, że planowanie nadaje sens życiu, a w sytuacji pomyślnego zrealizowania dostarcza zadowolenia.

L. S. Wygotski [1991] wyróżnia kilka komponentów w procesie planowania:

- a) wytworzenie reprezentacji środowiska (otoczenia) w celu zdobycia informacji koniecznych do działania,
- b) wybór celów i określenie ich realności,
- c) decyzja o tworzeniu planu, czyli określenie przez jednostkę, czy warto podjąć aktywność w tym kierunku,

- d) wybór strategii osiągnięcia celu, czyli formułowanie planu,
- e) kontrola wykonania planu.

Planowanie i realizowanie planów odznacza się także pewnymi właściwościami, do których należą:

Stopień orientacji na cele - cecha ta oznacza stopień posiadania jasnych celów, poważne ich traktowanie, a także wytrwałość i konsekwencję w ich realizacji [por. Frese i in., 1987, za: Mądrzycki, 1996, s.130].

Planowość - jest to tendencja do obmyślenia planu, dróg jego realizacji oraz dojścia do celu, a także przewidywanie konsekwencji swoich działań [por. Nosal, 1993].

Tendencja do planowania ogólnego/szczegółowego - jest to właściwość indywidualna każdej jednostki, uzależniona od: poziomu inteligencji, stylów poznawczych oraz innych właściwości osobowości [tamże].

Ukierunkowanie teliczne - wskazaniem odnośnie wyboru celów przez jednostkę; uświadomienie, co jest dla niej ważne.

Bogactwo treści życia - właściwość ta określa liczbę klas planów życiowych, którą tworzy i realizuje człowiek.

Produktywność - określa zawarcie w planach życiowych dążenia do dobrego wychowania dzieci, przekazywania im właściwych norm i wartości, pomagania ludziom, zrobienia czegoś dobrego dla społeczeństwa; koncepcja tego wymiaru planowania wywodzi się z opracowań E. Fromma [1994], który wyodrębnił dwa rodzaje orientacji charakteru: produktywną i nieproduktywną.

Integracja teliczna - jeśli człowiek realizuje szereg klas planów, ale są one podporządkowane jednej, głównej aktywności, wówczas mówimy o integracji lub hierarchicznym zorganizowaniu [por. Strelau, 2002].

Perspektywiczny poziom aspiracji - właściwość ta wskazuje na fakt, iż treść planów życiowych oraz cele poszczególnych jednostek różnią się stopniem trudności, a to oznacza, że niektórzy ludzie stawiają sobie wygórowane cele, a inni raczej skromne; stopień trudności tworzonych i realizowanych planów życiowych człowieka będzie wskazywać na jego dalekie, perspektywiczne aspiracje [Skorny, 1970].

Orientacja społeczna - polega na tym, że jednostka we własnych planach kieruje się sugestiami innych osób [tamże].

Zaangażowanie emocjonalno-motywacyjne - właściwość tę należy interpretować w ten sposób, iż tworzeniu i realizowaniu planów towarzyszą emocje, a stopień zaangażowania w ten proces uzależniony jest w znacznej mierze od względnie stałych cech osobowości podmiotu [tamże].

J.E. Nurmi [za: Mac-Czernik, 2000, s. 20] planowanie, w kontekście psychologii poznawczej i psychologii działania, definiuje jako proces ustalania *podcelów* odnoszących się do zamierzonego zadania, tworzenia planów i ich realizowania. W koncepcji tego autora, planowanie stanowi jeden z etapów ludzkiego zachowania celowego. Dla autora formułowanie planu musi uwzględniać wcześniejszą wiedzę o celu, etap końcowy konstrukcji planu polega na „uformowaniu” tzw. poznawczo-dynamicznego kanału funkcjonowania. Zarówno planowanie, jak i stawianie sobie celów, związane są ściśle z potrzebami, które motywują i wskazują kierunek funkcjonowania poznawczego człowieka. Wyznaczając sobie cel- człowiek konkretyzuje odczuwaną potrzebę, a obmyślając sposób realizacji, tworzy plany. Tworzenie planu jest etapem przygotowawczym przed podjęciem działania. Planowanie działania odnosi się w pierwszej kolejności do uświadomienia sobie celów, warunków, sposobów i wyników działania oraz na przewidywaniu kolejnych etapów zamierzonej działalności [Szuman, 1955].

Inni psychologowie [Małkiewicz, 1983; Klinger, 1977] określają planowanie jako ukierunkowane na cel przygotowanie do przyszłości, które stwarza możliwość zapoczątkowania działań organizacyjnych, zanim ono jeszcze nastąpi.

Podsumowując zagadnienie dotyczące planowania można stwierdzić, iż planowanie przyszłości jest strategią, dzięki której ludzie kontrolują i strukturalizują własne życie. Proces planowania dotyczy zarówno czynów, jak i rezultatów w rozwiązywaniu problemów codziennej egzystencji związanej z funkcjonowaniem jednostki w różnych rolach społecznych. Cytowani powyżej autorzy wskazują na fakt, iż model planowania życia zawiera złożone umiejętności powstałe na skutek interakcji różnych psychologicznych i środowiskowych warunków, które oddziałują następnie na proces planowania życia przez jednostkę.

1.2. Przegląd badań i stanowisk dotyczących rozwoju planowania życia dorastających

Istniejąca literatura przedmiotu dostarcza jedynie częściowej wiedzy odnośnie rozwoju poszczególnych komponentów decyzji [Walesa, 1976]. Rozmijają się one w precyzyjnie ukierunkowany sposób, w odróżnieniu od komponentów motywacyjnych, kompatybilnych z celami i wartościami. W sytuacjach podejmowania ważnych życiowo decyzji, zaangażowane są wszystkie sfery aktywności jednostki, co zdaniem niektórych psychologów [por. Biela, 1990] oznacza, iż komponenty poznawcze będą w przeważającej większości przenikane przez mniej formalne i trudniej kontrolowane komponenty emocjonalno – motywacyjne. W literaturze psychologicznej, z którą zapoznała się autorka niniejszego opracowania, brak jest danych empirycznych dotyczących rozwoju procesu decyzyjnego w ujęciu całościowym lub rozwoju poszczególnych jego komponentów. Dość liczne badania odnośnie dokonywania decyzji, dotyczą najczęściej szczegółowych zagadnień i konkretnych grup wiekowych, natomiast nie spotyka się analiz kilku poziomów wieku równocześnie [tamże]. Prawdopodobnie nie istnieją także opracowania z zakresu, który jest przedmiotem rozważań w tejże publikacji, tj. dotyczących celów i planów życiowych dorastających, w środkowej fazie adolescencji (14-16 lat) z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych, w których ojciec karany był za przemoc stosowaną wobec członków rodziny.

Umiejętność ukształtowania przez dorastających własnego obrazu świata i swojego w nim miejsca, nierozzerwalnie wiąże się z aktywnym poszukiwaniem i sprawdzaniem się w różnych obszarach. W tworzeniu planu na dalsze życie pomaga też osiągnięcie zdolności do swobodnego i oderwanego od rzeczywistości myślenia i refleksji. Aby adolescent mógł wyobrazić sobie siebie w przyszłości w roli małżonka, rodzica, czy pracownika, musi oderwać się myślami od teraźniejszości. Musi również sprawdzić się w różnych rolach, aby poznać swoje mocne strony, preferencje, zdolności, ale również własne niedoskonałości, czy zachowania w sytuacjach trudnych. Badania prowadzone przez Cz. Walesę [1976] dowodzą, że w decyzjach ryzykownych istotna jest koordynacja prawdopodobieństwa i wartości wyników, której rozwój przebiega również przez kilka etapów. Ponadto ważne są zachowania inicjowane

przez cel, które regulowane są przez ocenę operatywnych uzdolnień, nazywanych przez A. Bandurę [1982, s. 200-201] własną skutecznością (self-efficacy). W literaturze psychologicznej podejście to jest znane jako *teoria własnych kompetencji*. Własna skuteczność jednostki odnosi się do tego, jak dobrze może ona zorganizować i wykonać czynności wymagane w warunkach perspektywnych, zawierających wiele dwuznacznych, nieprzewidzianych i często stresowych elementów. Własna skuteczność może wpływać na zachowanie, na wzorce myślenia i na pobudzanie efektywne, a także na wybór działań i środków z otoczenia. Ocena własnych możliwości przez adolescenta jest podstawą w dokonywaniu wyboru i wytrwałości działania, w tym także wytrwałości w dążeniu do osiągnięcia wytyczonych celów życiowych [tamże]. Ludzie o niskiej własnej aktywności posiadają skłonność do omijania sytuacji uważanych za przekraczające ich możliwości, a podejmują i wykonują czynności łatwiejsze, które (ich zdaniem) leżą w granicach cech możliwości. Analogicznie, jednostki te wytyczają sobie łatwiejsze cele do realizowania w życiu i mają ograniczone predyspozycje do planowania długoterminowego.

Od właściwej skuteczności zależy także ilość podejmowanego wysiłku i wytrwałość w przezwyciężaniu trudności i przykrych doświadczeń. Osoby, które wątpią w swoje możliwości, przy napotykanym trudnościach - obniżają wysiłek lub rezygnują z wytyczonych zadań i odwrotnie: osoby posiadające przekonanie o wysokiej własnej skuteczności - zwiększają wysiłek, aby pokonać przeszkody. Niektórzy naukowcy [Bandura, 1977; Schunck, 1981; Reid, Patterson, Snyder, 2009] uważają, że percepcja własnej skuteczności wpływa na procesy myślenia i reakcje emocjonalne, zarówno przy stawianiu sobie celów do osiągnięcia, jak i w trakcie ich realizacji. W wieku dorastania następuje także autonomizacja funkcji użyteczności. Jednostka posiada zdolność skwantyfikowanej oceny użyteczności wielowymiarowej, dzięki osiągniętej sprawności funkcjonowania w sferze możliwości [Walesa, 1976]. Badania dotyczące procesu poszukiwania i gromadzenia informacji prowadzone były głównie w warunkach laboratoryjnych. Nieliczne natomiast opracowania, jak wspomniano powyżej, dotyczą problemu w aspekcie rozwojowym lub w ogóle okresu dorastania, czy też dzieciństwa [por. Biela, 1976].

Jednymi z pierwszych badaczy rozwoju strategii poznawczych, stosowanych w poszukiwaniu i gromadzeniu informacji, byli J. Cohen i P. Mendell [1968, za: Zaleski, 1991]. Obserwowali oni zachowania dzieci w wieku 9-15 lat, podczas eksperymentów polegających na szukaniu informacji niezawodnej w sytuacji decyzyjnej. Dzięki podjętym badaniom możliwe stało się sformułowanie ważnych dla nauki wniosków. Otóż okazało się, iż postęp w operowaniu bardziej efektywnymi strategiami poznawczymi, uzależniony jest od wieku dzieci. Starsze z nich posługują się coraz częściej strategiami pozwalającymi uzyskać więcej informacji w każdym cyklu informacyjnym. Ponadto okazało się, że wraz z wiekiem, dzieci ujmują sytuację, jako coraz bardziej zorganizowaną strukturę, a nie jako sumę elementów. W przypadku starszych dzieci, wyniki badań pozwalają wnioskować, że jednostki te są coraz bardziej krytyczne i ostrożniejsze. Nie uogólniają zbyt szybko przypadkowych sukcesów, co świadczy, że wraz z wiekiem wzrasta świadomość losowości zdarzeń. Starsze dzieci zdobywają więcej informacji w każdym cyklu [tamże].

W Polsce badania nad przebiegiem czynności informacyjnych u dzieci i młodzieży (8-15 lat) prowadził A. Biela [1976]. Wyniki eksperymentu ujawniły, że zachowania badanych w znacznym stopniu zależą od rodzaju informacji dostępnej w sytuacji decyzyjnej. Zaobserwowano także zależność stosowania strategii poznawczych od wieku badanych. Autor wyróżnił trzy etapy rozwojowe. Pierwszy dotyczył dzieci 8-letnich, które poszukiwały informacji bez wyraźnie określonej strategii, kierując się przy tym własnymi, subiektywnymi preferencjami, stosując zasadę prób i błędów lub dokonywały decyzji bez poszukiwania informacji w ogóle. Drugi etap rozwojowy obejmował przedział wiekowy 9-13 lat. Jednostki potrafiły posługiwać się optymalnymi strategiami poznawczymi jedynie w niektórych zadaniach. Ostatnia grupa badawcza to 14- i 15-latkowie, którzy odznaczałi się zdolnością uczenia się strategii optymalnej (sukcesywnej lub jednoczesnej) oraz przetworzenia sygnałów na informację w uwzględnionych zadaniach. Analiza wyników badań w aspekcie rozwojowym wykazała, że procesy informacyjno – decyzyjne rozwijają się etapowo i są zgodne ze stadiami rozwojowymi wyróżnionymi w teorii Piageta [1972].

W polskiej literaturze psychologicznej zagadnienie planowania własnego życia pojawia się najczęściej w kontekście badań

dotyczących celów życiowych [por. Liberska, 1993; Zaleski, 1991], planów, bądź programów życiowych [por. Gerstmann, 1981; Hejnicka-Bezwińska, 1991; Liberska, 1993; Kutra, 1994] oraz perspektywy czasu przyszłego [Liberska, 1993; Czerwińska-Jasiewicz, 1997; Mac-Czernik, 2000]. Większość badań została przeprowadzona wśród młodzieży w okresie dorastania i młodzieńczym. Wyniki analiz badawczych stały się cennym źródłem informacji o rodzajach celów i planów w kontekście zmiennych osobowościowych i sytuacyjnych. Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż pominięto w tychże analizach zmiany rozwojowe.

Literatura obcojęzyczna dostarcza dość szczegółowej wiedzy dotyczącej wykorzystania analiz empirycznych w praktyce, odnośnie planowania życia jednostek. Są to głównie programy wspomagające karierę zawodową w różnych okresach życia, ze szczególnym uwzględnieniem podziału na fazy życia [Vendel, 1988; Lee i Simmons, 1988, Waters, 1990; Baron i Brown, 1991; Makino, 1994, za: Mac-Czernik, 2000].

Niektórzy badacze zjawiska podejmują także próbę zidentyfikowania warunków, kontekstu i procesu, przez które dzieci, młodzież i dorośli zdobywają wiedzę i późniejsze stopnie edukacyjne [Pettit, Davis-Kean, Magnuson, 2009]. Jest to niezwykle wagi zagadnienie dla postępu w nauce, strategii rozwoju i praktyki, ponieważ zmierza do określenia tych cech osobowych, które wzmacniają lub osłabiają międzypokoleniową ciągłość w zdobywaniu wiedzy. Problematyka podjęta przez powyższych autorów w ich publikacji, ma na celu zrozumienie procesu, przez który zdobywanie wiedzy przebiega poprzez okres dzieciństwa, dorastania oraz wyjaśnienie możliwości i sposobu realizowania go w międzypokoleniowym przekazie.

Grupy badawcze dla osiągnięcia rezultatów w tym zakresie posłużyły się metodami obserwacyjnymi (*Longitudinal data sets*), by opracować te zagadnienia. Wyłoniono dwa problemy główne, które pozwoliły „scalić” diagnozowane kwestie. Pierwszy z nich zmierzał do określenia zależności pomiędzy stopniem poziomu edukacji rodziców, a potencjalnymi możliwościami akademickimi oraz nastawieniem na sukces ich pociech. Drugi problem ograniczał się do wykazania związku między doświadczeniem społecznym rodziców i ich rówieśników na późniejsze relacje ze swoimi dziećmi. Efektem opisanych powyżej diagnoz jest wiedza, iż poziom edukacji i jego

wzrost na przełomie pokoleń jest wynikiem efektywnej rodzicielskiej działalności przejawiającej się głównie we wzmacnianiu nastawienia na osiągnięcie celów u swoich dzieci, a także na wspieraniu w kompletowaniu wykształcenia [Davis-Kean, 2005; Magnuson, 2007; Taylor, Clayton,&Rowley, 2004].

Bardzo interesujący i istotny dla nauki zakres stanowią diagnozy odnośnie wpływu edukacji rodzicielskiej na sukcesy indywidualne i zawodowe dzieci i młodzieży. Są to analizy wyróżnionych zmiennych z okresu dzieciństwa i dorastania. Badacze tego zjawiska [Huesmann, Dubow, Boxer, Siegers, Miller, 2002] skupiają się przede wszystkim na proroczej roli poziomu edukacji rodzicielskiej w okresie dzieciństwa, nie marginalizując jednocześnie innych ważnych elementów, takich jak: status socjoekonomiczny rodziny, dziecięce IQ, negatywne interakcje rodzinne, zachowania dzieci i aspiracje młodzieży⁴.

Efekt badań ukazuje, iż edukacja rodzicielska stanowi kluczową rolę w późniejszych osiągnięciach dziecka. Istotnym dowodem na takie stwierdzenie są też analizy wyników badań z długoterminowego projektu powyższych autorów, którzy dowiedli, iż matczyzna edukacja – troska, znacząco wpływa na rozwój intelektualny dziecka nawet w wieku późnego dorastania i wieku dojrzałego.

Problematyka tejże pracy dotyczy przede wszystkim aspektów planowania własnego życia i wytyczania w nim celów do realizacji przez dorastających z dwóch grup rodzin: prawidłowo funkcjonujących i dysfunkcyjnych. Przyjrzymy się zatem specyfice okresu adolescencji oraz oddziaływaniu środowiska rodzinnego na proces planowania i wytyczania celów życiowych.

⁴ Dane pochodzą z projektu *Columbia County Longitudinal Study*, który rozpoczął się w 1960 roku, kiedy to 856 trzecioklasistów i ich rodziców, ze szkół stanu Nowy York, zostało poddanych wywiadom pogłębionym. Uczestnicy byli „przepeytywani” ponownie w wieku: 19, 30 i 48 lat.

Rozdział II

CHARAKTERYSTYKA OKRESU DORASTANIA ORAZ RODZINNE UWARUNKOWANIA WIZJI PRZYSZŁEGO ŻYCIA

Dorastanie jest ważnym i trudnym okresem w rozwoju każdego człowieka, dlatego też zainteresowanie naukowców tym „fragmentem” życia jest dość znaczne. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej, większość problemów okresu adolescencji ujmowanych jest jako konsekwencje wcześniejszych i aktualnie popełnianych przez rodziców błędów wychowawczych. Podobne zależności mogą również zachodzić w kontekście planowania własnego życia i wytyczania celów.

2.1. Okres dorastania i wizja przyszłości w procesie kształtowania tożsamości

Dorastanie jest długim i wewnętrznym zróżnicowanym okresem życia każdego człowieka. Rozpoczyna się ono między 10 a 12, a kończy około 20 roku życia. Można go podzielić na wczesne i późne dorastanie, jednak granice te jest dość trudno podzielić. Psychologowie zgodnie podkreślają, że jest to okres przejściowy, w którym dziecko pod względem fizycznym, umysłowym i emocjonalnym, staje się dorosłym człowiekiem. Na początku zachodzą liczne, intensywne zmiany we wszystkich, dotychczasowych obszarach funkcjonowania jednostki. Wszystkie osiągnięte dotychczas kompetencje rozwojowe w odniesieniu do wiedzy życiowej, edukacyjnej, czy umiejętności zgromadzone w licznych sytuacjach społecznych, przechodzą czas próby, pewien rodzaj weryfikacji, konfrontacji z nową rzeczywistością [Bardziejewska, 2005, s.345 i nast.]

W fazie adolescencji młody człowiek zaczyna gromadzić i poszukiwać nowe doświadczenia fizyczne, społeczne i indywidualne w celu samodzielnego uporządkowania w nowe wzorce i schematy. Działania te przygotowują jednostkę do dorosłego życia. Wszelka aktywność w tym zakresie poddawana jest licznym próbom i eksperymentom, aby uzyskać pewność, co do słuszności podjętych wyborów. Młody człowiek stara się określić jaką jest jednostką, jakimi zasobami dysponuje oraz jak postrzegany jest przez innych;

dokonywane jest proces formowania własnej tożsamości. Przebiega on w płaszczyźnie osobowej i społecznej. Zdefiniowanie przez dorastających tożsamości osobowej oznacza wybór celów, określenie planów, wartości i przekonań, które może zaprezentować jako własne. Na płaszczyźnie społecznej, formowanie tożsamości wiąże się z określeniem, do jakiej grupy jednostka przynależy, z kim się identyfikuje i przez kogo jest akceptowana. Aktywność dorastającego w tym zakresie będzie polegać na poszukiwaniu osób podobnych do siebie i stworzeniu z nimi relacji. Wiąże się to z ryzykiem popełniania błędów, ponieważ określenie tożsamości osadzone jest w kontekście społecznym i kulturowym. Na proces ten mają wpływ wzorce płynące od dorosłych i rówieśników oraz ze strony środków masowego przekazu, które określają „model” dorosłego człowieka. Zdarza się, iż intensywność oddziaływania wzorców zmusza jednostkę do dokonywania wyborów pod wpływem presji [Żebrowska, 1977, s. 667-713; Piaget, Inhelder, 1996; Kendall, 2004; Birch, Malim, 2005; Brzezińska, 2005].

Tak więc funkcjonowanie każdego człowieka może być analizowane przez pryzmat zjawisk zachodzących w obszarze biologicznym (soma), psychicznym (psyche) i społecznym (polis), a zmiany w tych obszarach stanowią podstawę dla procesu formowania tożsamości w okresie dorastania. Obszary, o których mowa, wzajemnie się determinują.

Zmiany biologiczne (soma) – są to pierwsze sygnały wkraczania dziecka w okres dorastania. Pojawiają się około 10 roku życia i dotyczą fizyczności jednostki.

Zmiany psychiczne (psyche) – odnoszą się do rozwoju umysłu nastolatka, który ma swoje odzwierciedlenie w zmianie sposobu myślenia i przeżywania, a więc w sferze emocjonalności.

Dorastający zaczyna w nowy dla siebie sposób widzieć ludzi i zjawiska wokół siebie oraz analizować sytuacje i zdarzenia. Zdolność do myślenia oderwanego od rzeczywistości skłania nastolatka do myślenia o przyszłości, np. dotyczącego wyboru szkoły, założenia rodziny, posiadania dzieci itp. Adolescenci posiadają umiejętność wyobrażenia sobie przyszłych konsekwencji działań, jakie mogą podjąć teraz, a więc możliwe jest pewnego rodzaju planowanie w dłuższej perspektywie czasu. Aby młody człowiek mógł ukształtować własny obraz świata i swojego w nim miejsca, konieczne jest aktywne poszukiwanie i sprawdzanie się w różnych

obszarach. W planowaniu własnego życia pomaga też zdolność do swobodnego i oderwanego od rzeczywistości myślenia i refleksji. Bowiem wyobrażenie sobie siebie w roli rodzica, lekarza, męża, wymaga oderwania się myślami od teraźniejszości, od tego, jakim się jest człowiekiem i co się robi w tym momencie. Ważne jest też, aby sprawdzić się w różnych rolach i aby poznać swoje mocne strony i predyspozycje, jak również ograniczenia i słabości.

Zmiany w obszarze społecznym (polis) – dotyczą relacji z rodzicami i rówieśnikami. W fazie adolescencji zarówno rodzice, jak i rówieśnicy są najbliższymi osobami dla dorastającego. Grupa rówieśnicza jest ważnym ogniwem na drodze przechodzenia od pozycji członka rodziny do pozycji pełnoprawnego obywatela. Proces ten polega na zrezygnowaniu przez jednostkę z wyuczonych i akceptowanych wzorów rodzinnych i przyjęciu zasad odpowiadających organizacji życia w społeczeństwie. Grupa będzie zapewniała poczucie bezpieczeństwa ze względu na obcowanie z osobami w podobnej sytuacji oraz myślącymi i postępującymi podobnie. W grupie rówieśników dorastająca jednostka ma okazję skonfrontować to, jak postrzegają ją inni, z faktem, jak sama widzi siebie. Młody człowiek ma również możliwość zidentyfikowania potencjalnych przyjaciół i wrogów oraz określić kierunki dalszych działań. W okresie dorastania, wśród przyjaciół tworzą się pierwsze plany na przyszłość odnośnie różnych sfer funkcjonowania społecznego. Moralnie zdrowe grupy rówieśnicze pozwalają adolescentowi wyraźnie osiągnąć poczucie społecznej tożsamości poza granicami rodziny. Stają się kontekstem różnych rodzajów aktywności związanych ze szkołą, a także szerszą społecznością. Osoby należące do takich grup uczą adolescenta prawidłowego funkcjonowania, zgodnego z regułami i normami społecznymi. Istotne znaczenie grup rówieśniczych wynika co najmniej z dwóch czynników, tj. wewnętrznych, czyli endogennych, z dążenia ku grupie, potrzeby statusu i społecznych doświadczeń oraz zewnętrznych, np. niewłaściwej metody wychowawczej rodziców lub złych relacji pomiędzy nauczycielem, a uczniem [Kwieciński, 1992].

Nie do przecenienia na tym etapie rozwoju jednostki jest postawa rodziców wobec adolescenta oraz ich status w rodzinie. Badania odnośnie tego zakresu tematycznego prowadziła P. E. Davis-Kean [2005], która dowiodła znaczenia wykształcenia i majątności rodziców na osiągnięcia dziecka. Prace badawcze o zbliżonej treści

podejmowała także K. Magnuson [2007], która dzięki autorskim diagnozom potwierdziła istotną rolę wykształcenia rodziców dla edukacyjnych osiągnięć jednostki w okresie dzieciństwa.

Dorośli często obawiają się tego, czy ich dzieci dokonują właściwych wyborów i czy przemiany, którym podlegają zmierzają we właściwym kierunku. Zdarza się, że rodzice kwestionują decyzje dorastających i kierują się uczuciem nadmiernej opiekuńczości, nieadekwatnej do wieku, np. zwiększają kontrolę, nie zapewniając tym samym koniecznego wsparcia, od którego zależą efekty procesu formowania tożsamości. Adolescencja jest więc trudnym okresem nie tylko dla dorastającej jednostki, ale także dla rodziców, którzy dla prawidłowego przebiegu rozwoju własnych dzieci, powinni dokonać zmian we własnym sposobie działania. To właśnie od ich zaangażowania, podobnie jak od wpływów grupy rówieśniczej, zależy jakość kształtujących się planów na przyszłość. Współczesna bowiem tendencja do budowania wizji przyszłego życia na podstawie informacji ze środków masowego przekazu nie jest dobra dla młodego człowieka z wielu względów, między innymi nie wpływa pozytywnie na prawidłowe planowanie przyszłości. Młody człowiek bowiem nie ma okazji do konfrontowania w realnych sytuacjach wizji świata oraz przyszłości i pozostaje na poziomie wyobrażeń, które nie w pełni odpowiadają realiom. Dlatego też niezwykle cenne z tej perspektywy są doświadczenia dorastającego związane z byciem w grupie rówieśniczej, czy w kontakcie z dorosłą osobą znaczącą, np. ojcem lub matką, a także otrzymywanie niezbędnego, rozsądnego i adekwatnego do wieku wsparcia [Dąbrowska, 2009, s. 142-172; 197-203].

2.2. Kwalifikatory planów życiowych dorastających

Badanie planów i celów życiowych człowieka jest istotną kwestią w analizie funkcjonowania każdej jednostki ludzkiej. Tworzenie planów życiowych rozpoczyna się w okresie adolescencji i trwa, w różnym stopniu nasilenia, przez całe życie.

W okresie dorastania, który charakteryzuje się między innymi rozwojem nowych zdolności intelektualnych, społecznych i emocjonalnych, dzięki myśleniu abstrakcyjnemu, możliwe staje się rozwiązywanie problemów, przewidywanie sytuacji, a także budowanie własnych celów i planów życiowych. To właśnie one są

podstawowymi elementami orientacji przyszłościowej lub inaczej: przyszłościowej perspektywy czasowej, dorastającej jednostki, która jest jednym z wyznaczników planów życiowych, obok: motywacji wewnętrznej, zainteresowań, poglądów na świat i systemu wartości [Nuttin, 1980, s.73 i nast.; Nurmi, 1991, s. 1-59].

Zacznijmy więc rozważania w tym obszarze tematycznym od terminu: orientacja przyszłościowa i odraczenie gratyfikacji.

Osiągnięcie celu wymaga skierowania myśli i własnej aktywności coraz dalej przed siebie – w czas przyszły. Skierowanie uwagi i całej swojej świadomości ku przyszłości i tworzenie poznawczej reprezentacji przewidywanych stanów nazywa się *orientacją na przyszłość lub przyszłościową perspektywą czasową*. Przyszłość jest traktowana jako fundament, na którym są tworzone cele. Należy w tym miejscu podkreślić, że znaczenie perspektywy czasowej nie jest traktowane „życzliwie” przez nauki społeczne, ponieważ podważany jest pogląd, iż nieistniejące jeszcze zdarzenia mają realny wpływ na zachowanie człowieka [Zaleski, 1991, s.43].

Termin *przyszłość* został po raz pierwszy użyty przez E.C.Tolmana [1932; za: Mądrzycki, 1996], który nazwał ją *idea oczekiwaniami*. Następnie A. Rabin [1978; za: Zaleski, 1991] uznał, że bardziej precyzyjnym terminem będzie tu *antycypacja*, natomiast K. Lewin [1931; za: tamże] używał pojęcia *czasowego wymiaru (temporal extension)* dla obecnie funkcjonującej w psychologii nazwy-*przeźrenie czasowa*.

W niniejszym opracowaniu autorka skupi się jedynie na tym obszarze perspektywy czasowej, która odnosi się do przyszłości wyznaczonej przez dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych oraz dla porównania z rodzin nie przejawiających cech dysfunkcyjności.

Przyszłościowa perspektywa czasowa definiowana jest jako subiektywna reprezentacja poznawcza ilości czasu wypełnionego zdarzeniami. Jednostka przewiduje umieszczenie w różnych punktach przyszłości fakty, które pozostają w korelacji z jej osobą [por. Zaleski, 1991]. Niektórzy psychologowie [Fraissee, Pinget, 1987] stoją na stanowisku, że przyszłość otwiera się przed nami na tyle, na ile jesteśmy sobie w stanie wyobrazić, że jest ona możliwa do osiągnięcia w dowolnie wybrany przez nas sposób. Autor wyróżnia *aktywne* patrzenie w przyszłość (myślenie o tym, co mamy zamiar zrobić) i *pasywne* (czekamy na to, co się nam zdarzy, bez angażowania się).

Obydwa stanowiska mają różny wpływ na działanie, jednak łączy je wspólna cecha, a mianowicie – myślenie zorientowane na przyszłość, pomimo życia (istnienia) w teraźniejszości.

Rozwój pojęcia czasu jest związany z dojrzewaniem funkcji poznawczej i rozpoczyna się od prostych i konkretnych zmian poznawczych przechodząc do bardziej złożonych, formalnych i abstrakcyjnych koncepcji istniejącej rzeczywistości. Małe dzieci żyją w teraźniejszości, a ich perspektywa czasowa zawiera jedynie niedawną przeszłość i natychmiastową przyszłość. Dorastający uczą się natomiast strukturalizowania przyszłości w sposób bardziej kompleksowy. Rozumienie czasu ma dłuższą perspektywę, a plany stają się bardziej realistyczne. Niektórzy naukowcy wskazują na związek pomiędzy rozwojem przyszłościowej perspektywy czasowej, a socjalizacją. Przeprowadzone badania ujawniły, że dzieci, które postrzegają swoich rodziców jako idealne osoby, tzn. kochające, opiekuńcze i dające wsparcie, tworzą i demonstrują pozytywny stosunek do przyszłości, są mocno optymistycznie nastawione do przyszłości oraz bardziej wierzą w przyszły sukces, jako efekt własnej aktywności, w przeciwieństwie do jednostek otrzymujących mniejszy zasób wsparcia ze strony rodziców [por. Zaleski, 1991; Tokarczyk, 2005].

Wypełnianie przyszłości przebiega dość intensywnie w okresie adolescencji, a K. Hetmańska-Bugajska i A. Brzezińska [2002] uznały, że wiek pomiędzy 14-16 rokiem życia jest tym okresem, w którym osiąga się zdolność do przewidywania przyszłości i jej realistycznego wydłużania. Realizm należy tu rozumieć jako określenie przyszłych zdarzeń możliwych do zrealizowania, a więc nie będącym funkcjonowaniem. Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż odpowiednia długość przyszłościowej perspektywy czasowej jest jednym z niezbędnych warunków do tworzenia planów życiowych. Drugim warunkiem jest natomiast zdolność do odraczania gratyfikacji, którą W. Mischel [1974] wskazał także jako niezbędny wyznacznik prawidłowego procesu socjalizacji. Odraczanie gratyfikacji polega na narzuceniu sobie przez jednostkę pewnych ograniczeń i stanowi element samokontroli, która wiąże się z siłą ego. Zdaniem powyższego autora, omawiana umiejętność zharmonizowana jest z wiekiem, inteligencją, orientacją na osiągnięcia, społeczną odpowiedzialnością i przystosowaniem, odpornością na pokusy oraz

z warunkami społeczno – kulturowymi i wychowawczymi [tamże, s.253].

Motywacja wewnętrzna

Kolejnym wyznacznikiem planów życiowych, który zostanie poddany charakterystyce jest motywacja wewnętrzna. Twórcą tej koncepcji jest E.L. Deci [1980], który uznał, że u jej podstaw leży potrzeba autodeterminacji, czyli bycie czynnikiem sprawczym działania. Autor ten stoi na stanowisku, że ludzie posiadają wrodzoną cechę pragnienia decydowania o biegu zdarzeń, a także pragną mieć poczucie kompetencji i efektywności. Rozwojowi motywacji wewnętrznej sprzyja możliwość wyboru działań oraz uzyskanie z nich sukcesów, bądź też samych informacji o nich. Niektórym ludziom, zadowolenia dostarcza nie tylko myśl o osiągnięciu celu, lecz także wykonywanie jakichś czynności, która do niego prowadzi. Osoby te, pomimo pomniejszonej wartości gratyfikacyjnej celu przez jego oddalenie w czasie – nie odczuwają obniżonej motywacji do działania i można o nich powiedzieć, iż kierują się motywacją wewnętrzną [za: Mądrycki, 1996, s.89].

Twórca motywacji wewnętrznej wskazuje na dwie prawidłowości występujące w procesie jej kształtowania się:

- a) W sytuacjach, kiedy ludzie są wewnętrznym motywowani do działania, spostrzegają w sobie przyczynę tego działania. Jeśli są natomiast zewnętrznym motywowani, to dostrzegają przyczynę motywowania na zewnątrz. Jeżeli stosowane są kary, nagrody, ograniczenia, nadzory, to człowiek w coraz większym stopniu dostrzega przyczyny swych działań na zewnątrz.
- a) Wewnętrzna motywacja ma ścisły związek ze spostrzeganiem własnych kompetencji, tzn. kiedy u jednostki wzrasta poczucie kompetencji, to równocześnie wzrasta jej motywacja wewnętrzna [Deci, Nezlak, Sheinman, 1981, za: Mądrycki, 1996, s.90].

Kierowanie się w życiu motywacją wewnętrzną sprzyja uzyskiwaniu wysokich wyników w określonej dziedzinie [Kozielecki, 1981].

Mając na uwadze powyższe można podsumować, że przy tworzeniu planów na przyszłość niezbędna jest jednostce odpowiednio długa przyszłościowa perspektywa czasowa oraz zdolność człowieka

do odraczania gratyfikacji, a także wewnętrzna motywacja. Ważnym jej składnikiem jest zainteresowanie, które stanowi treść kolejnego podrozdziału.

Zainteresowanie

Jest ono nabywaną przez człowieka w procesie jego rozwoju, względnie trwałą dążnością do poznania otaczającego świata. Wyraża się ona w postaci usystematyzowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu oraz przejawia się w selektywnym stosunku do przedmiotów i spraw otoczenia w:

- a) dostrzeganiu określonych cech przedmiotów oraz związków i zależności między nimi, jak również wybranych problemów,
- b) dążeniu do ich poznania, zbadania, czy rozwiązania,
- c) przeżywaniu różnorodnych, pozytywnych lub negatywnych uczuć, związanych z pozyskiwaniem wiedzy i sprawności [Okoń, 2001, s.460].

Zainteresowanie jest istotnym składnikiem motywacji wewnętrznej, która pomaga skupić się na określonej aktywności przez dłuższy czas oraz tworzeniu i realizowaniu planów długofalowych. Ponadto zainteresowanie sprzyja nabywaniu wiedzy z określonej dziedziny i tworzeniu się pewnych umiejętności. Aktywność jednostki będzie uzależniona od pewnych cech zainteresowań, tj. treści, zakresu, siły i trwałości [Gurycka, 1978].

Treść zainteresowań - są to obiekty lub zjawiska, na które jednostka kieruje swoje zainteresowanie.

Siła zainteresowań – jest to konsekwencja i wytrwałość w zajmowaniu się określonym obiektem lub dziedziną, niezależnie od wzmocnień zewnętrznych [tamże].

Trwałość zainteresowań – jest to czas, w jakim dane zainteresowania utrzymują się, ponieważ ich zmienność w ciągu życia jednostki jest dość powszechna [Rubinsztein, 1962, s. 839].

Wszystkie powyższe cechy tworzą strukturę zainteresowań jednostki, w obrębie której wyróżnia się zainteresowania:

- jednokierunkowe;
- dwuogniskowe;
- wielostronne-zogniskowane;
- amorficzne („nijakie”), czyli rozproszone, nietrwałe [tamże].

Na podstawie badań odnośnie interpretowanej tematyki *zainteresowań* można przyjąć, iż kształtują się one na podstawie potrzeb jednostki, głównie potrzeb poznawczych, w wyniku własnej aktywności oraz oddziaływania środowiska [Hurlock, 1965; Gurycka, 1978, s.45].

Cytowani powyżej naukowcy, na podstawie analiz badawczych ustalili, że zainteresowanie, poprzez motywowanie ucznia się, wpływa także na kształtowanie się kolejnego wyznacznika planów życiowych, a mianowicie – poglądu na świat.

Pogląd na świat

Na wstępie pozwolę sobie odnieść się do okresu dojrzewania, jako fazy rozwojowej człowieka, która mieści się w kręgu zainteresowań badawczych autorki niniejszego opracowania. Otóż dorastający nie mają jeszcze do końca sprecyzowanego wyobrażenia na temat świata i nie do końca rozumieją, jaki on naprawdę jest. Adolescenci gromadzą informacje odnoszące się do ich całościowego funkcjonowania, jak również najbliższego otoczenia. Kolejny etap polega na stworzeniu własnego obrazu świata, który może być porównywany ze światem dorosłych, a następnie modyfikowany według własnych doświadczeń [Świda-Zięba, 2000; Smykowski, 2004]. Dopiero po zdobyciu powyższych doświadczeń dorastający będą mogli realizować kolejne zadania, które stoją przed nimi na drodze ku dorosłości.

Źródłem, z którego człowiek czerpie informacje o obrazie świata, jest przede wszystkim środowisko rodzinne i osoby, które uznaje za autorytet oraz własne doświadczenia, środowisko rówieśnicze, książki, a także środki masowego przekazu. Ze względu na różnorodność tych źródeł, prawdopodobna jest niespójność czerpanej z nich informacji, stąd pojawia się konieczność zdecydowania, wyboru, zaakceptowania i uznania za swoje tych fragmentów wiedzy o świecie, które w największym stopniu odpowiadają jednostce [tamże].

T. Mądrycki [1996, s.97] poglądem na świat nazywa względnie spójny zespół przekonań, sądów lub innych założeń przyjętych tymczasowo (o których jeszcze nie wiadomo, czy są prawdą), dotyczących przyrody, społeczeństwa i jednostki ludzkiej, z którymi łączą się pewne wytyczne odnośnie postępowania człowieka.

Z kolei W. Witwicki [1959] sąd lub przekonanie definiuje jako intelektualną formę przekonania o realności jakiegoś przedmiotu lub stanu rzeczy. Autor ten zakłada, iż pogląd na świat obejmuje przynajmniej dwa rodzaje sądów, tj. opisujące i oceniające. Pierwszy z nich mówi o tym, że coś istnieje lub nie istnieje oraz że ma takie lub inne właściwości. Drugi rodzaj natomiast wyraża pozytywny lub negatywny stosunek podmiotu do świata, czy też poszczególnych jego obiektów. Pogląd na świat obejmuje jedynie ogólne sądy o jego właściwościach i tylko te, które dotyczą wskazań odnośnie postępowania człowieka. Cechy te to przede wszystkim wartości, normy społeczne, wzory osobowe, plany życiowe itp. [Matusewicz, 1990].

Naukowcy [por. Jarymowicz, 2000; Reykowski, 1990; Gurycka, 1991; Libiszowska-Żółtowska, 1991, s. 109] analizujący powyższą tematykę wyodrębnili treściowe składniki poglądu na świat i zaliczyli do nich:

- a) przekonania dotyczące sił rządzących światem,
- b) przekonania odnośnie tego, czy świat jest sprawiedliwy i dobrze urządzony,
- c) przekonania dotyczące roli mas i jednostki w historii oraz pierwszeństwa interesów zbiorowych nad indywidualnymi lub na odwrót,
- d) przekonania związane z zagadnieniem uczciwości człowieka; czy ludzie są racjonalni, uczciwi, czy można im ufać.

Inni naukowcy [por. Mądrzycki, 1996, s.102] wydzielili z kolei główne cechy poglądu na świat, do których zaliczyli:

- a) Złożoność - wyrażająca się liczbą przekonań (sądów), czy kategorii pojęciowych, służących do oceny i wyjaśniania świata w ogóle lub poszczególnych jego elementów.
- b) Spójność - treściową i afektywną zgodność między stanowiącymi go przekonaniem; z cechą tą wiąże się otwartość poglądu na świat.
- c) Otwartość - polega na predyspozycji jednostki do przyswajania nowych informacji i weryfikacji swych przekonań pod ich wpływem.
- d) Racjonalność - opiera się na udokumentowanych naukowo poglądach, z których uogólnienia przenoszone będą na nie poznane dotąd obszary.

Pogląd na świat oddziałuje na życie człowieka także poprzez pewne funkcje:

- a) Służy zaspokajaniu potrzeby poznawczej – człowiek wytwarza pewnego rodzaju poznawczą mapę świata, która daje możliwość orientowania się w nim.
- b) Daje poczucie bezpieczeństwa – jeśli jednostka ma względnie uporządkowany obraz świata, to daje jej to poczucie bezpieczeństwa i łagodzi stres.
- c) Dostarcza poczucia sensu życia – tego typu świadomość wiąże się z potrzebą bezpieczeństwa, ponieważ nadaje ludzkiemu życiu sens, natomiast braki w tym zakresie rodzą niepokój i powodują stres [Obuchowski, 1999, s. 229-230].
- d) Uzasadnia wybór wartości, norm oraz celów życiowych, a więc pełni funkcję normatywną – oznacza to, że z określonego obrazu świata wypływają odpowiednie wskazania odnośnie postępowania ludzi – wartości, normy, a następnie cele i plany życiowe.

Tak więc pogląd na świat stanowi podstawę dla norm i wartości, pośrednio wpływając na zachowanie jednostek. Dzieje się tak dlatego, że owe wartości i normy ukierunkowują postępowanie człowieka, a także podtrzymują jego pozytywną samoocenę. Określone poglądy na świat jednostka przejawia we wczesnym dzieciństwie od społeczeństwa ludzi dorosłych, a następnie, w późniejszym okresie, w wyniku nauki szkolnej, a także społecznego i intelektualnego rozwoju, może je modyfikować. Rzadko zdarza się, że człowiek uwalnia się od ukształtowanego w powyższy sposób poglądu na świat. Dzieje się tak ze względu na presję grupy społecznej, z którą jednostka jest związana, i która utrudnia jej wypracowanie odpowiedniego obrazu świata [Mądrzycki, 1996, s.106].

Kształtowanie poglądu na świat pod wpływem układów społecznych, w które jednostka jest „zanurzona”, może nieść dla niej również pewne zagrożenia, zwłaszcza na etapie dorastania, ponieważ oferta społeczno-kulturowa społeczeństwa w istotnym stopniu ma wpływ na dokonywane przez młodzież wybory. Jeżeli treści przekazywane, jedynie w niewielkim zakresie odpowiadają oczekiwaniom, wówczas dorastający mogą dokonywać wyborów w ramach oferty nie aprobowanej społecznie. Innym zagrożeniem w procesie formowania wizji świata przez adolescentów są ideały

lansowane przez media w formie pewnych wzorów sukcesu, które np. potęgują potrzebę posiadania określonych dóbr lub promują idoli wśród ludzi przypadkowych (bohaterowie reality show), którzy zdobyli popularność dzięki programom telewizyjnym, a nie dzięki temu, jakimi wartościami kierują się we własnym życiu. Na skutek takich zdarzeń życiowych pogłębia się zjawisko pragmatyzacji świadomości, charakteryzujące się narastaniem tendencji na cele i wartości ukierunkowane na szybki własny zysk. Dorastający wyznają wartości, które sugerują, że dobrze płatna praca i sukces zawodowy są warunkiem życiowego powodzenia, również w sferze życia rodzinnego. Dlatego też niezmiernie ważne z tej perspektywy są doświadczenia młodych ludzi związane z byciem w grupie rówieśniczej, czy w kontaktach z osobą znaczącą, w celu ukształtowania prawidłowego systemu wartości [Chmielewski, 2003; Brzezińska, 2005].

A. Jaczewski i A. Radomski [1986, s. 92], na podstawie przeprowadzonych badań udowodnili, że środowiska rówieśnicze są wciąż podstawą w zdobywaniu ważnych informacji dotyczących życia i funkcjonowania człowieka, a także formułowania planów na przyszłość i określania celów życiowych. Grupy rówieśnicze pomagają dorastającemu w trudnym przejściu do świata dorosłych, niosą ryzyko, jednak są niekwestionowaną częścią jego życia. Wewnątrz tych środowisk adolescent wypróbowuje nowe role, np. aktora, piosenkarza, plastyka, podróżnika, jednak zazwyczaj nie są one stałe. Zarówno rodzice, jak i dorastający widzą w tych eksperymentach próby „ucieczki” od okresu dzieciństwa, a nie poważne deklaracje na przyszłość. Jednak młodzież, w przeciwieństwie do rodziców, traktuje te role dość poważnie. Środowisko rówieśnicze może też stanowić poważne źródło konfliktów i stresów, wynikające z faktu poszukiwania własnej tożsamości poza rodziną. Dorastający poddaje się w takich sytuacjach zasadom i regułom narzuconym przez grupę. Zachęcony do zachowań dewiacyjnych i anormalnych zaczyna mieć kłopoty, w szkole i społeczności, które prowadzą niejednokrotnie do konfliktów z prawem. Grupy takie zamiast stanowić pozytywny wkład w procesie przechodzenia od dojrzewania do dorosłości, utrudniają tę fazę i w prostej linii prowadzą do niedostosowania społecznego. Niewłaściwe byłoby jednak, przede wszystkim ze względów

socjalizacyjnych, izolowanie dorastającego od rówieśników [Baron,1991; Brzezińska, 2005].

System wartości

Wartości i normy, jakie wyznawane są przez człowieka, odgrywają rolę drogowskazu dla zachowań ludzkich.

Wartości definiowane są jako przekonania, że określony sposób postępowania lub stan końcowy jest osobiście lub społecznie bardziej pożądanym, niż przeciwny sposób postępowania czy stan końcowy [Rokeach, 1973, s.5]. Autor ten wyodrębnia dwa rodzaje wartości: ostateczne, czyli stany końcowe lub cele działania (piękno, równość, wolność, szczęście) oraz instrumentalne (ambicje, zdolności, urok osobisty, odwaga), wyznaczające sposoby i środki działania. Wartości odznaczają się zbliżonymi właściwościami, podobnie jak normy społeczne, ponieważ jedne i drugie determinowane są przez czynniki kulturowe. Różnica jednak polega na tym, że wartości określają pożądane cele i sposoby zachowania, natomiast normy jedynie pożądane zachowania. Wartości jednostki stanowią pewnego rodzaju system, którego poszczególne elementy tworzą określoną hierarchię [Epstein, 1989; Stamb, 1989; Royce, Powel, 1983].

Wartości pełnią także w życiu człowieka określone funkcje:

- a) regulują zaspokajaniem potrzeb oraz kolejnością, w jakiej mają być one realizowane,
- b) wpływają na wybór odległych celów i sposobów ich realizacji, czyli na plany życiowe jednostki,
- c) wpływają na samoocenę jednostki oraz spostrzeganie innych osób, różnych grup społecznych, instytucji. Oznacza to, że ludzie oceniając siebie i świat zewnętrzny, posługują się pewnymi idealnymi wzorcami, które stanowią odzwierciedlenie ich systemu wartości.

Przyjmuje się, iż są dwa źródła norm i wartości, którymi kieruje się jednostka. Pierwsze z nich zdobywane jest w interakcjach społecznych w trakcie zaspokajania potrzeb i stanowi doświadczenie zdobyte przez innych ludzi. Drugie źródło odnosi się do własnych doświadczeń i również stanowi „bogactwo” uprzednich pokoleń [tamże].

Każda dorastająca jednostka w toku socjalizacji i wychowania przyswaja systemy symboliczne wraz z konwencjami regulującymi zasady kodowania odpowiadających jej znaczeń i sensów oraz

właściwe dla danej kultury hierarchie wartości oraz częściowo również same te wartości. W rozumieniu psychologicznym, wartość jest tym, co jest ważne dla aktywności i rozwoju człowieka w poszczególnych okresach jego życia. Inne ujęcie tego terminu odwołuje się do wyobrażenia i przekonania jednostki o tym, co jest ważne, godne pożądanego i/lub osiągnięcia, co ma znaczenie dla jej życia, aktywności i rozwoju. Wartości pozostają w istotnej relacji do potrzeb biologicznych, społeczno-kulturowych i psychicznych człowieka, związanych z jego życiem, aktywnością i rozwojem w środowisku oraz z jakością, sposobem uświadamiania i zaspokajania tych potrzeb w określonych warunkach społeczno-kulturowych. Mając na myśli powyższe rozumienie, można wyróżnić wartości ukierunkowane na różne kategorie potrzeb wynikających, np. z:

- a) życia (wartości egzystencjalne, np. zdrowie, długowieczność, styl, czy poziom życia),
- b) rozwoju (ekspansja osobowości, poczucie własnej wartości, samodoskonalenia),
- c) aktywności (podmiotowość, autonomia jednostki itp.).

Drugi rodzaj wartości uwzględnia ich genezę oraz sposób istnienia i wówczas podział przedstawia się następująco:

- a) wartości psychiczne- uznawane i będące obiektem przekonań ludzi,
- b) wartości kulturowe –zakodowane w kulturze symbolicznej.

Wiedza człowieka odnośnie wartości i przekonań nabywana jest w drodze socjalizacji, jednostka pozyskuje ją żyjąc w środowisku społecznym, w świecie kultury symbolicznej społeczeństwa, do którego należy. Kultura umożliwia posługiwanie się narzędziem symbolicznego opracowania doświadczeń człowieka, istotnych dla jego rozwoju, w tym także kategorii wartości.

Kulturę należy tu rozumieć jako „całokształt zachowań i wytworów działalności techniczno-użytkowej oraz zachowań i wytworów działalności symbolicznej, nastawionych na interpretację świata i przeżywania wartości” [Kmita, 1975, s.36 i nast.]. Kultura symboliczna, czyli kultura w węższym znaczeniu, oznacza całość wytworów i aktywności opartych na systemach symbolicznych. Spełnia ona funkcję kodowania, przechowywania i przekazywania doświadczenia ludzi żyjących w kręgu danej kultury. Tego typu uogólnione doświadczenie obejmuje pewne kategorie, z których jedną

i najważniejszą są przekonania i wyobrażenia o tym, co jest najważniejsze dla życia i prawidłowego funkcjonowania zarówno jednostki, jak i zbiorowości ludzi.

J. Kmita [tamże] twierdzi, że kultura symboliczna to „ogół charakterystycznych dla niej porządków wartości oraz zespół aktualizowanych przez nie systemów reguł kulturowych”. Przekonania o wartościach i wyobrażeniach stanów rzeczy mających wartość są podstawą procesów wartościowania, w których stany rzeczy pojmowane są przez jednostkę i odczuwane jako wartościowe.

Kultura symboliczna danego społeczeństwa lub tylko określonej warstwy społecznej, dostarcza także wskazań dla porządkowania wartości, czyli tworzenia ich systemów. Należy w tym miejscu dodać, że w każdej kulturze symbolicznej mogą być wyrażone odmienne hierarchie wartości, a jednostka może przyswajać różne ich elementy. Na tej podstawie człowiek tworzy sobie indywidualne układy przekonań, wartości i preferencji o zróżnicowanej spójności [Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2000, s.105-108]. System wyznawanych przez człowieka norm i wartości jest istotnym czynnikiem osobowości oraz jednym z warunków tworzenia, przez jednostkę, planów na przyszłość.

2.3. Wsparcie rodziny w zakresie rozwoju umiejętności planowania przez adolescentów

Poczucie wspólnoty wiąże się z posiadaniem przez jednostkę grup wsparcia społecznego w określonej przestrzeni: rodzina, przyjaciele, koledzy itd. Dla tworzącej się dojrzałej tożsamości młody człowiek potrzebuje od dorosłej jednostki rozsądnego i dojrzałego wsparcia, które możliwe jest do przyjęcia przez adolescenta w sytuacji, kiedy pomiędzy nim, a dorosłym człowiekiem występuje więź emocjonalna. Tego typu rodzaj relacji jest możliwy do osiągnięcia wówczas, jeżeli dorosły osobnik wypracuje sobie postawę słuchania, szanowania zasad, liczenia się ze zdaniem oraz zaangażuje się i zainteresuje światem młodego człowieka. Tak więc na etapie tworzenia się tożsamości, dorastający potrzebuje silnych i stabilnych wzorców zewnętrznych, a więc dorosłych osób, które są autorytetami i przewodnikami do przyszłego, dojrzałego życia. Potrzebuje on kogoś w rodzaju konsultanta, nie zaś osoby narzucającej swoją wolę. Ów konsultant powinien uszanować wybory adolescenta odnośnie

obszarów zaangażowania i jednocześnie pozwolić na samodzielny „bilans zysków i strat” z podjętych decyzji. Wsparcie osoby dorosłej ogranicza się więc w tym przypadku do zaplanowania realizacji celów, które dorastająca jednostka stawia sobie w trakcie wyboru efektywnych sposobów działania, a ponadto do uświadomienia potencjalnych przeszkód, które mogą wystąpić przy realizacji planu. Obecność dorosłego człowieka powinna się ograniczać do pomocy w sytuacjach, kiedy dorastający sam poprosi o radę, kiedy sam uzna, że jest mu ona potrzebna. Jeżeli dorosły chce być osobą znaczącą dla młodego człowieka, czyli taką, której warto słuchać i szanować jej zasady, a także przestrzegać reguł, które ona wytycza, to najpierw musi ona sama zainteresować się światem dorastającego. Z punktu widzenia formowania dojrzałej tożsamości, adolescent potrzebuje od dorosłego, adekwatnego i dojrzałego wsparcia, ale różniącego się w zależności od etapu, na którym proces ten się znajduje. Wsparcie to jest możliwe do przyjęcia w sytuacji, gdy pomiędzy dorosłą osobą, a dorastającą, istnieje – satysfakcjonująca obydwie strony - więź emocjonalna. Daje to poczucie wspólnoty, zapewnia bezpieczeństwo i zaufanie. Taki rodzaj relacji międzyosobowych stanowi także podstawę dla wskazywania właściwych wyborów życiowych, kształtowania umiejętności prawidłowego planowania przyszłości i określania stosownych celów życiowych. To emocjonalne wsparcie, które jest istotne między innymi dla właściwie dokonywanych przez adolescenta wyborów życiowych, polega na słuchaniu, zadawaniu pytań, zrozumieniu i udzielaniu wskazówek odpowiednich do sytuacji i momentu rozwoju, w którym znajduje się dorastający, a nie tylko według uznania dorosłej osoby. Można więc sformułować pewną zasadę, w myśl której, pozytywne przejście wcześniejszych faz rozwoju i opanowanie licznych kompetencji, również tych odnoszących się do formułowania planów i określania celów, uzależnione jest od wysiłku i starań włożonych przez rodziców w wychowanie własnych dzieci [Kuźnik, 2002].

Należy jednak podkreślić potrzebę zmian w relacjach dorosły-dorastający, które powinny być wkalkulowane w zmiany, jakie muszą mieć miejsce w poszczególnych etapach dojrzewania. Rodzice muszą stopniowo zmniejszać kontrolę i równocześnie zwiększać swobodę. Odpowiedzialność za dziecko ulega więc zmniejszaniu i jest stopniowo przekazywana dorastającemu, który uczy się decydowania

o sobie i samodzielności na różnych płaszczyznach, również tej dotyczącej planowania własnej przyszłości [tamże].

Adolescent na etapie tożsamości rozproszonej potrzebuje silnych i trwałych ideałów zewnętrznych, ponieważ jego wzorce wewnętrzne nie są jeszcze ukształtowane. Potrzebuje dorosłych, rodziców, którzy swoim zachowaniem dają przykład i to co robią jest spójne z tym, co mówią. Osoby, które posiadają tego rodzaju zalety, potrafią przejrzysto określić zasady i konsekwentnie przestrzegać ich wykonania. Tego rodzaju postępowaniem tworzą system wzmocnień lub osłabiają różne zachowania dorastającego; dają jasne wskazanie na zajmowaną pozycję osoby dorosłej, jej punkt widzenia w określonych kwestiach. Na tym etapie pożądane jest, aby sprzeciwiała się ona określonym postępowaniom adolescenta z tego względu, że jego wiedza i doświadczenie są niewystarczające do podejmowania właściwych decyzji w wielu kwestiach. Tak więc wsparcie obydwójga rodziców, lub jednego z nich, w tej fazie rozwoju dorastającego jest nie do przecenienia [Jabłoński, 2005].

Nie bez znaczenia w tym kontekście są też relacje z nauczycielami. Powinny one opierać się na wzajemnym zaufaniu i szacunku. W przestrzeni życiowej dorastającego zasadne jest, aby to właśnie szkoła stała się tą instytucją, która w sposób świadomy i zorganizowany jest w stanie wesprzeć adolescenta w prawidłowym tworzeniu wizji przyszłości w procesie kształtowania się tożsamości [Kazdin, 1996; Bańka, 2002; red. Brzezińska, 2005; Wiliński, 2005].

2.3.1. Rodzina funkcjonalna i jej miejsce w życiu dorastającej jednostki

Rodzina stanowi wyjątkowe miejsce w życiu każdego człowieka. Dla wychowującej się w niej jednostki jest środowiskiem, którego wpływ będzie odczuwać przez całe życie, ponieważ atmosfera, zwyczaje, wzorce zachowań, doświadczenia oraz wartości wyniesione z domu rodzinnego w istotny sposób rzutują na zachowanie człowieka w przyszłości.

Rodzina jest więc grupą, która gwarantuje jednostce równowagę emocjonalną, co z kolei zapobiega dezintegracji osobowości. Można stwierdzić, że właściwe jej funkcjonowanie ma decydujący wpływ na postawę i aktywność życiową. Rodzina jest

grupą, która dziedziczy i przekazuje pewne wartości oraz sytuację społeczną, związaną z przynależnością do danej klasy, czy warstwy społecznej. Fakt, że człowiek rodzi się w określonym środowisku rodzinnym, wyznacza automatycznie jego wstępną pozycję społeczną, a tym samym stanowi punkt jego startu życiowego [Adamski, 2002; Balcerzak-Paradowska, 2004].

Rodzina jest dla człowieka pewną dość specyficzną formą życia społecznego, mniej lub bardziej zorganizowanego, opartego na współpracy i współdziałaniu, poszanowaniu praw drugiego człowieka oraz ofiarności w stosunku do pozostałych domowników. Pozyskana w rodzinie zdolność do takiej formy życia społecznego, jest bardzo przydatna do funkcjonowania w innych grupach, czy szerszych zbiorowościach. Rodzina jest więc środowiskiem, które decyduje o sposobie wejścia jednostki w społeczeństwo [Cudak, 1998; Kawula, 1998]. Poza tym jej rolą jest także ukształtowanie w niej stosunków, aby atmosfera tego miejsca stała się swoistą subkulturą środowiska domowo-rodzinnego, obejmującą także organizację gospodarstwa domowego oraz codzienny tryb życia zarówno poszczególnych członków, jak i rodziny jako całości. Stworzenie prawidłowych relacji międzyludzkich ma wpływ na formowanie się osobowości wychowujących się w niej dzieci, aktywność życiową i sylwetkę psychiczną [Czapów, 1980, s.17]. Jedną z podstawowych ról większości polskich rodzin jest przekazywanie dzieciom, w ramach własnego życia, norm i wzorów religijnych, właściwych zachowań oraz uczenie określonego typu interakcji. To właśnie rodzice i całe otoczenie rodzinne, stanowiące wzór do naśladowania, odgrywają szczególną rolę w procesie socjalizacji. Pomocne w tym działaniu jest identyfikowanie się dorastającego człowieka z własnymi rodzicami [Poręba, 1999; Adamski, 2001].

Środowisko rodzinne jest miejscem, gdzie kształtują się relacje wychowawcze pomiędzy jego członkami. Jednocześnie rodzina pełni rolę instytucji wychowawczej, w obrębie której podejmowana jest społecznie doniosła działalność opiekuńczo-wychowawcza, która polega na wprowadzaniu swoich członków w kulturę oraz przygotowaniu jednostki do właściwego zaplanowania życia i poprawnego wytyczenia celów życiowych. Ponadto rola rodziny nie ogranicza się jedynie do funkcjonowania wewnątrzrodzinnego, ale także do współpracy wychowawczej z innymi grupami i instytucjami

w bliższym lub dalszym otoczeniu społecznym. Istotną rolą rodziny w życiu człowieka jest wskazywanie ideałów życia małżeńsko-rodzinnego, podstawowych wartości i wzorców oraz planów na przyszłość i orientacji życiowych [Hejnicka-Bezwińska, 2001,s.16-26].

Człowiek jako istota społeczna wzrasta w otoczeniu innych ludzi, a jego rozwój odbywa się przy ich udziale. Od chwili narodzin jest całkowicie zależny od swoich rodziców, a w miarę dorastania, owa zależność ulega pewnym zmianom. Aby stać się jednostką samodzielną i zdolną do życia w społeczeństwie, musi wypracować i rozwinąć mechanizmy umożliwiające mu samodzielne zaspokajanie potrzeb. Do tego czasu *niemowlę* (do końca 1 r.ż.) uzależnione jest od swoich rodziców, z którymi nawiązana bliska więź emocjonalna staje się podstawą do prawidłowego rozwoju oraz otwiera drogę do dojrzałości. Niezbędnym warunkiem do prawidłowego przebiegu tego procesu, zarówno pod względem fizycznym, jak i emocjonalnym, jest opieka matki (ojca), nie tylko pod względem zaspokajania potrzeb fizjologicznych, lecz także umożliwiającym dziecku nawiązanie bliskiej więzi z jedną osobą (matką lub osobą pełniącą jej rolę). Brak lub zerwanie bliskiego, emocjonalnego związku dziecka z rodzicem, jest przyczyną głębokich negatywnych, często nieodwracalnych skutków dla rozwoju. W *wieku poniemowlęcym* (2-3 r.ż.) widoczne są u dziecka fundamentalne sprawności, jak chodzenie, mówienie, codzienne czynności samoobsługowe, na przykład jedzenie, ubieranie i czynności sanitarne, które stały się możliwe do opanowania dzięki prostemu mechanizmowi modelowania i naśladownictwa. Dziecko, odwzorowując zachowania swoich rodziców, uzyskiwało coraz większą samodzielność we własnych działaniach. W *wieku przedszkolnym* (4-6/7 r.ż.) rodzice dla dziecka są wciąż najważniejszymi osobami, ale dla prawidłowego procesu socjalizacji, a tym samym przygotowywania go do roli ucznia, niezbędne są zmiany w ich relacjach. Coraz częściej „przyglądają” się oni swoim dzieciom z dystansu, dając tym samym możliwość wchodzenia w związki z innymi ludźmi. Rola rodziców w tej fazie rozwoju dziecka polega więc na stopniowym przygotowaniu go do przebywania poza domem, bez ich towarzystwa. W *wieku szkolnym* (6/7-10/12 r.ż.) natomiast szkoła jest ważnym środowiskiem życia i rozwoju dziecka, jednak na podkreślenie zasługuje fakt, że równie istotne znaczenie odgrywa rodzina. Pomimo tego, że ten etap rozwoju

nazywany jest późnym (dojrzałym) dzieciństwem, dziecko cały czas potrzebuje bliskości, opieki, zachęty i pocieszenia ze strony najbliższych, chociaż rzadziej w sposób otwarty przejawia zachowania świadczące o jego przywiązaniu i coraz mniej jawnie okazuje rodzicom uczucia [por. Brzezińska, 2005].

Podsumowując rolę rodziny w czterech pierwszych fazach rozwoju człowieka można stwierdzić, że dzięki rodzinie, jej bliskości i poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji i znaczenia, dziecko ma poczucie odrębności, szacunku i podmiotowości własnych działań w swojej przestrzeni życiowej [Maslow, 1990]. Naukowcy podkreślają fakt, że wyuczone sposoby relacji w rodzinie są podstawą relacji społecznych w szerszym kontekście i współtworzą przestrzeń życiową człowieka [por. Uchnast, 1993].

Rozpatrując rolę rodziny w życiu *adolescenta* z punktu widzenia ekologicznej koncepcji rozwoju człowieka przyjmuje się, iż rozwój jednostki, to rozwój w kontekście, zmierzający do wyjaśnienia istoty związków człowieka z otaczającym go środowiskiem [por. Bronfenbrenner, 1979, s. 845]. Zgodnie z założeniami tej koncepcji, rodzina jest specyficznym kontekstem rozwoju dziecka, dorastającego, a także dorosłego człowieka. Wyjątkowość i specyfika owego kontekstu rozwoju psychicznego jednostki polega na tym, że rodzina stanowi grupę społeczną, której członkowie tworzą w większości przypadków pozytywne związki emocjonalne, które są bogatym źródłem nagród i kar społecznych. Ponadto wszyscy członkowie rodziny oddziałują i przekazują wzory i modele postępowania. Są to przesłanki, na których opierają się podstawowe funkcje rodziny, tj. socjalizująca i wychowawcza. Środowisko rodzinne stwarza możliwość obcowania z ludźmi bliskimi i zdobywania doświadczeń społecznych zarówno dla dzieci, dorastających, jak i ludzi dorosłych. Bliska więź emocjonalna jest podstawą dobrych warunków przekazu psychicznego, czyli wymiany i przejmowania doświadczeń osób znaczących i bliskich. Jednocześnie jest to rola rodziny w transmisji kultury, a także jej działalność związana z funkcją wychowawczą [Piaget, 1967; Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1979]. W fazie adolescencji jednostka dąży do autonomii, ale rodzice nadal pełnią w jej życiu bardzo ważną rolę. Nie zawsze, wbrew powszechnym opiniom, okres dorastania jest czasem konfliktów w relacjach: rodzic - dziecko. Zdarza się, iż zaistniałe nieporozumienia są początkiem pożytecznych i ważnych procesów,

charakterystycznych dla tego etapu życia człowieka, a mianowicie - indywidualizacji i separacji. Dorastający uniezależniają się od rodziców, ale nie tracą przy tym więzi z nimi, pod warunkiem, że rodzice akceptują takie stanowisko. Pomimo tego, że zwiększa się dystans i w początkowej fazie wzrastają konflikty, to wewnętrzne, emocjonalne przywiązanie nastolatka do rodziców pozostaje silne, zwłaszcza w rodzinach, gdzie od początku istniały prawidłowe relacje. Po okresie silnej manifestacji własnej niezależności, dorastający powracają do wartości i zasad przekazywanych im w domu. Rola rodziny w analizowanym etapie życia polega również na przekazywaniu informacji o obrazie świata, tj. jego funkcjonowaniu, jak również funkcjonowaniu najbliższego otoczenia, np. instytucji, grup społecznych itp. Ze względu na fakt, iż środowisko rodzinne jest w dalszym ciągu istotnym miejscem życia dorastających, to podkreślić należy jego rolę w okazywaniu im wsparcia, które musi być różne w zależności od etapu rozwoju. Takie działanie rodziców jest możliwe wówczas, gdy istnieje satysfakcjonująca obydwie strony więź emocjonalna. Rodzina, która postępuje zgodnie z wiedzą pedagogiczną i psychologiczną, może być wciąż dla dorastającej jednostki miejscem dającym poczucie wspólnoty, bezpieczeństwa i stymulującym do dalszego rozwoju [Tyszkowa, 2000; John-Borys, 2002; Napierała-Trempała, 2003; Herbert, 2004; Bardziejewska, 2005].

Z Tyszka [1991] i J. Rembowski [1986] uważają, że środowisko rodzinne jest miejscem, gdzie dorastający uczy się pełnienia ról społecznych oraz przyswaja i stopniowo internalizuje zasady postępowania społecznego i moralnego. Dla adolescenta rodzina pełni też rolę kształtującą jego osobowość.

Kończąc wątek dotyczący udziału rodziny w życiu i rozwoju młodego człowieka, w tym dziecka i dorastającego, należy zaznaczyć, że reguły panujące w rodzinie, jasno określone granice, role rodzinne, dynamiczna równowaga, która uwzględnia zmieniające się potrzeby poszczególnych członków systemu, są niezbędne do jej prawidłowego funkcjonowania jako całości. Jeżeli natomiast reguły te są zbyt sztywne i ograniczają rozwój, to istnieje duże niebezpieczeństwo powstania dysfunkcyjnego środowiska rodzinnego [Ryś, 2001].

Przedstawione powyżej stanowiska wskazują na rolę rodziny prawidłowo funkcjonującej w życiu adolescenta. Ze względu na tematykę pracy konieczne jest zwrócenie uwagi na zaburzenia

w funkcjonowaniu rodziny, które powodują powstawanie dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych. Problematykę tę prezentuje kolejny podrozdział.

2.3.2. Rodzina dysfunkcyjna. Zagrożenia współczesnej rodziny

Współczesna rodzina napotyka na swojej drodze różne utrudnienia, które są zagrożeniem dla jej funkcjonowania. Niniejszy podrozdział stanowi pewne poszerzenie zakresu tematycznego poprzedniego, a ponadto wskazuje na czynniki patologiczne, jako skrajny przejaw zagrożeń.

Znany niemiecki socjolog U. Beck [2002, s.31] wprowadził do nauki termin - *społeczeństwo ryzyka*, które obejmuje wszystkie dziedziny życia codziennego. Ze względu na fakt, iż każde środowisko rodzinne jest częścią społeczeństwa, to współczesną rodzinę można określić jako - *rodzinę ryzyka*.

Źródła zagrożeń dla prawidłowego funkcjonowania rodzin są związane z jednej strony ze zjawiskami makrospołecznymi, takimi jak transformacja ustrojowa i zmiany w sferze obyczajowości, a także towarzyszącymi temu społecznymi niepokojami. Z drugiej strony natomiast, z przeobrażeniami dokonującymi się w obrębie samej rodziny, związanymi z uznawanym systemem wartości, nieumiejętnością współżycia w rodzinie, cechami osobowymi członków rodziny (np. patologicznymi), brakiem zaradności, chorobami [por. Badora, Czeredreka, Marzec, 2001; Balicki, 1999; Kawula, 1997].

Naukowcy zajmujący się tematyką rodzinną wyrażają pogląd, że przez cały okres przemian społeczno – ekonomicznych i politycznych w naszym kraju, dokonywały się również liczne zmiany w rodzinach. Ujawniły się pewne obszary zagrożeń dla prawidłowego ich funkcjonowania. Najczęściej wymienianą przyczyną, która powoduje wiele przemian strukturalno-funkcyjnych i modelowych współczesnych rodzin w skali globalnej, jest rozwój cywilizacji. Na gruncie naszego kraju natomiast, źródłem zagrożeń jak wspomniano powyżej, są wciąż odczuwane skutki transformacji ustrojowej. Niektórzy badacze zjawiska [Adamski, 1999; Szczepański, 1997 i inni] twierdzą, że dokonującym się wciąż przemianom towarzyszy anomia, polegająca

na nieprzestrzeganiu norm, standardów moralnych i systemów aksjologicznych. Sytuacja taka prowadzi do rozprzestrzeniania się zjawisk niepożądanych - patologicznych, które powodują tworzenie się społeczeństwa ryzyka. Współczesna rodzina natomiast, kumulując wszystkie problemy makro, staje się rodziną ryzyka [Kawula, 1997; Kosek-Nita, 2000; Balicki, 1999].

Biorąc pod uwagę powyższą prezentację poglądów dotyczących zagrożeń dla współczesnej rodziny polskiej, żyjącej w społeczeństwie ryzyka, można stwierdzić, iż istnieje kilka grup czynników zagrażających jej prawidłowemu funkcjonowaniu. Jedną z nich są zjawiska *społeczno-demograficzne* i obejmują pewne trendy związane z zakładaniem rodziny, jej rozpadem i przyrostem naturalnym. Od nich z kolei zależne są kwestie dotyczące zdrowia, edukacji i pomocy socjalnej. Drugą natomiast stanowią te, które związane są ze zjawiskami *społeczno-ekonomicznymi* i odnoszą się do poziomu materialnego i poziomu życia polskiej rodziny, a łączą się z sytuacją na rynku pracy, zarobkami oraz socjalnym zabezpieczeniem gwarantowanym przez państwo. Obydwie grupy czynników wzajemnie się przenikają i warunkują [Badora, 1998, s.14].

Z tego, co napisano powyżej wynika, że istnieją pewne obszary istotnych przemian i zagrożeń we współczesnej rodzinie polskiej. Z. Tyszka [2001, s.150] określił cztery takie zjawiska odnośnie powyższej kwestii: autonomizacja członków rodziny, ich egalitaryzacja, malenie spójności i dezintegracja rodziny oraz patologizacja społeczna i psychospołeczna jednostek mająca istotne skutki dla życia rodzinnego. Przytoczone dane dotyczące zagrożeń współczesnej rodziny polskiej wskazują na niepokojący, ze społecznego i opiekuńczo-wychowawczego punktu widzenia proces, który w konsekwencji może prowadzić do skrajnego przejawu zagrożeń, a mianowicie – patologii. Trudności, jakie napotykają rodziny w sferze materialnej, sprzyjają pojawianiu lub pogłębianiu się dysfunkcji, włącznie z zachowaniami patologicznymi. Konflikty w rodzinie na tle niewydolności finansowej, napięcia, stresy, utrata wiary w skuteczność własnych działań, obniżona samoocena - wyzwalają agresję wobec członków rodziny i mogą prowadzić do zwiększającego się nasilenia zachowań nieakceptowanych społecznie, przechodzących w patologię [Zakrzewski, 1995, s.59-61; Kawula, 1997; Kroszel 1995, s. 123 i nast.; 1994,s.117 i nast.; 1991; Badora,

1998, s.14; Tyszka, 1998; Kosek – Nita, 2000; Balicki, 1999; Beck, 2002, 2007; Czeredreka, 2003; Balcerzak-Paradowska, 2004; Frąckiewicz, Balcerzak, 2004, s. 60; Plopa, 2005].

Nie sposób w tym miejscu pominąć zagadnienia dotyczącego obrazu rodziny w ujęciu systemowym oraz zwrócić uwagę Czytelnika na systemową jego terapię. Rodzina coraz częściej ujmowana jest bowiem jako system odznaczający się określonym zbiorem norm i zasad oraz środkami podtrzymującymi jego spójność. System tego rodzaju ma określone cele, sposoby zaspokajania potrzeb poszczególnych jej członków i wywiązywania się z nałożonych na nią zadań społecznych. Traktowanie rodziny jako systemu, a więc pewnej całości, bierze swój początek od ogólnej teorii systemów L. von Bertalanffy'ego [1978, 1984]. Szeroko pojmowana teoria systemów jest podstawą kompleksowego zestawu interwencji terapeutycznych. Koncepcja ta odznacza się trzema charakterystycznymi pojęciami: całościowością, cyrkularnością i ekwifinalizmem.

Całościowość oznacza, że system stanowi integralną strukturę, która nie jest jedynie zwykłą, prostą sumą elementów składowych. Jest to natomiast pewna całość, która może być porównywana z żywym organizmem. Według tego założenia, do poznania rodziny, nie wystarczy poznanie poszczególnych jej członków, lecz wymagane jest generalne spojrzenie na funkcjonowanie całego systemu rodzinnego. Wnioskowanie tego rodzaju wynika z faktu, iż każdy system jest rezultatem interakcji pomiędzy jego elementami. Wszystkie osoby w rodzinie wytwarzają sieć wzajemnych relacji. Każda z tych osób odznacza się niepowtarzalnością, czyli ma swoją własną indywidualność i równocześnie zawiera w sobie „znamiona” całego systemu, a pomiędzy jego członkami występują różnego rodzaju sprzężenia zwrotne.

Kolejną cechą charakterystyczną systemowego ujęcia rodziny jest *cyrkularność* polegająca na tym, że członkowie rodziny oddziałują na siebie za pomocą tzw. sprzężeń zwrotnych, w których zachowania jednostek wzmacniają się wzajemnie. Konfiguracje tego typu nie dają większych szans na ustalenie, czyje zachowanie było przyczyną, a czyje skutkiem; następuje potęgowanie działań w formie samowzmacniających się cykli.

Trzecią cechą, jaką odznacza się rodzina w ujęciu systemowym, jest *ekwifinalizm*, czyli możliwość osiągnięcia podobnych

rezultatów końcowych przy wychodzeniu z różnych stanów początkowych [Rys, 2001, s.8]. Członkowie rodziny, współżyjąc ze sobą na co dzień, wypracowują stałe wzorce zachowań służących utrzymaniu systemu w stanie równowagi. Każdy z członków rodziny wnosi wkład do utrzymania tej równowagi – homeostazy. Rezultatem jej są określone przyzwyczajenia, oczekiwania i normatywne sposoby porozumiewania się. Jeśli wzorce zachowania służące utrzymaniu równowagi w rodzinie są zbyt sztywne i mało podatne na zmiany, to mówimy, że system rodzinny jest zamknięty. Jego specyfika odnosi się do systemu dysfunkcjonalnego, ponieważ odgradza się od otoczenia, uniemożliwia z nim wymianę, blokuje oddziaływanie bodźców z zewnątrz oraz nie ulega zmianie, która jest niezbędnym warunkiem do modyfikowania struktury rodziny w celu przystosowania się do kolejnych faz jej życia. Psychologowie [De Barbaro, 1994; Braun-Gałkowska, 1992; Praszkie, 1992; Grzesiuk, 1987; i in.], podejmujący tematykę rodziny w ujęciu systemowym, zwracają uwagę na dwa elementarne rodzaje zmian, z których pierwszy wywołany jest zmianami komplementarnymi (dopełniającymi), określanymi jako ujemne sprzężenia zwrotne, hamujące rozwój i zmiany, drugi natomiast – symetrycznymi, definiowanymi jako dodatnie sprzężenia zwrotne, przyczyniające się do niezbędnych modyfikacji poprzez przekształcanie systemu [tamże].

Każdy system ma też swoje granice, które są dokładnie wyznaczone i gwarantują intymność rodziny. W rodzinach dysfunkcyjnych mogą być one rozmyte lub nieprzepuszczalne, czyli niejasno określone, co uniemożliwia wymianę z otoczeniem i powoduje izolację rodziny. W takiej sytuacji mamy do czynienia z systemem zamkniętym (granice mogą występować też wewnątrz systemu rodzinnego, np. rodzice-dzieci). System zamknięty jest więc, jak wspomniano powyżej, systemem dysfunkcyjnym, ponieważ izoluje się od otoczenia, nie dopuszcza do siebie bodźców z zewnątrz i nie ulega zmianie. Ze względu na te cechy, a więc nieprzenikalność i brak podatności na zmiany, rodzina zamknięta zaburza się coraz bardziej. System otwarty natomiast wchodzi w relacje, interakcje z otoczeniem zewnętrznym, a więc jest elastyczny i wykazuje zdolności adaptowania się. Dla prawidłowej adaptacji niezbędne jest zachowanie poziomu stabilności, który warunkuje poszczególnym członkom osiągnąć spójną, indywidualną tożsamość, dostosowując się w takim zakresie, aby mogły dokonywać się zmiany w otoczeniu.

Zamknięte systemy rodzinne potęgują problem marginalizacji i wykluczenia społecznego, ponieważ „wypuszczają w świat” dzieci i młodzież odznaczającą się zaburzonymi zachowaniami. Naukowcy uważają, że w tego typu rodzinach pojawiają się przede wszystkim dwa rodzaje problemów, tj.: brak więzi i zbyt silna więź [por. Mc Whirters, 2008].

W rodzinie odznaczającej się brakiem więzi, granice, o których mowa powyżej (pomiędzy poszczególnymi członkami), są zbyt sztywne. Nikt w takiej rodzinie nie posiada umiejętności zaspokajania własnych potrzeb społecznych i emocjonalnych, ani też nie potrafi zaspokajać potrzeb innych, ponieważ nie nauczono ich tego we własnym środowisku rodzinnym. Brak tego rodzaju umiejętności u ludzi, rodzi prawdopodobieństwo występowania zachowań patologicznych. W rodzinach charakteryzujących się zbyt silnymi więziami, członkowie rodziny nadmiernie są zaangażowani we wzajemne relacje i zbyt często troszczą o siebie, co w konsekwencji uniemożliwia wypracowanie sobie poczucia własnej tożsamości, indywidualności i autonomii. Granice pomiędzy poszczególnymi elementami systemu są słabo zaznaczone i w związku z tym łatwe do przekroczenia, co sprzyja nieprawidłowemu poczuciu przynależności i przywiązaniu, np. rodziców do dzieci.

W.C. Nichols [2000] uważa, że relacje międzyludzkie wynikają częściowo z oczekiwań ukształtowanych przez wczesne doświadczenia. To, co człowiek przeżył w przeszłości jest cały czas żywe we wspomnieniach i zupełnie nieświadomie dla jednostki – ciągle wywiera silny wpływ na jej życie. Określone zachowania ludzi wynikają nie tyle z faktycznego zachowania, ile z tego, jak bardzo przypominają zinternalizowane obiekty z przeszłości. Szczególnie istotne znaczenie ma wpływ tego zjawiska na jakość przyszłych związków małżeńskich, bowiem każda z dwóch osób wnosi do nich niepowtarzalne dziedzictwo psychiczne. Następnie każdy wprowadza do wszystkich, kolejnych interakcji autobiograficzną historię, indywidualną osobowość oraz zestaw ukrytych, zinternalizowanych obiektów. Zdolność do poprawnego funkcjonowania w roli małżonka jest więc w znacznej mierze konsekwencją doświadczeń i relacji małżonka z rodzicami w okresie dzieciństwa [Meisser, 1978, s. 26; Goldenberg i Goldenberg, 2006, s.149]. Jak wynika z powyższego, terapeuci podzielają przekonanie, że wyobrażenia wewnętrzne lub reprezentacje psychiczne, pochodzące z ważnych relacji z przeszłości,

mogą prowadzić do niepoprawnych, pozbawionych satysfakcji lub wypaczonych kontaktów z ludźmi. Podkreślają więc wartość oddziaływania rodziny w dzieciństwie i okresie dojrzewania, na funkcjonowanie społeczne w dorosłym życiu.

Podsumowując wpływ rodziny dysfunkcyjnej na wychowujące się w niej dzieci należy zwrócić uwagę na fakt, że właściwa jej pomoc powinna koncentrować się na terapii systemowej, tzn. chorobę rodziny powinno się rozpatrywać poprzez globalne spojrzenie na nią, nie zaś jedynie poprzez oddziaływania na tych członków rodziny, którzy powodują dysfunkcje.

Rozdział drugi kończy część teoretyczną niniejszego opracowania, w której starano się przybliżyć tematykę obszaru badawczego w kwestii dotyczącej celów i planów życiowych dorastających oraz ich rodzinnych uwarunkowań. Kolejny rozdział książki ma charakter empiryczny i został poprzedzony treściami metodologicznymi przeprowadzonych badań.

Rozdział III

METODOLOGIA PRZEPROWADZONYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

3.1. Cel, przedmiot i zakres badań

Badanie celów i planów życiowych młodzieży ma istotne znaczenia dla zrozumienia funkcjonowania dorastającej jednostki.

Analiza wyników badań zawartych w niniejszym opracowaniu ma spójną koncepcję z istniejącymi już dotychczas w Europie i Polsce. Różnice polegają jednak na tym, że nikt, jak dotychczas, nie podjął się porównań dwóch podstawowych elementów orientacji przyszłościowej u dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych, w których ojciec karany był prawomocnym wyrokiem sądu za znęcanie się psychiczne i fizyczne nad rodziną. Kwestia ta wydaje się dość ważna z dwóch powodów. Po pierwsze: dysfunkcyjne środowisko rodzinne wpływa niekorzystnie na rozwój dorastającego, w tym również, prawdopodobnie, na tworzenie przez niego planów życiowych i wyznaczanie celów. Po drugie: wczesne stwierdzenie nieprawidłowości w tym względzie może być skorygowane odpowiednimi oddziaływaniami pedagogicznymi i psychologicznymi.

Przykładem mogą być tu sytuacje życiowe adolescentów planujących zbyt wczesne usamodzielnienie ekonomiczne i zakończenie edukacji na poziomie szkoły gimnazjalnej. Taka decyzja stwarza niebezpieczeństwo utraty pracy w dość krótkim czasie i powiększenia grona osób bezrobotnych.

Mając na uwadze powyższe, określono cel teoretyczny dla podjętej tematyki badawczej, którą była próba określenia celów i planów życiowych młodzieży gimnazjalnej z dwóch grup rodzin, tj. dysfunkcyjnych i funkcjonalnych. Poznanie wizji przyszłego życia stało się punktem wyjścia do określenia celu praktycznego, jakim jest próba opracowania modelu działań profilaktyczno-interwencyjnych i pomocowych, ukierunkowanych na dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych. Głównym celem analizy zakresów wymienionych pojęć było ukazanie elementów składowych przedmiotu badań, którym są cele i plany życiowe dorastających wychowujących się w dwóch grupach rodzin, tj. grupie rodzin

dysfunkcyjnych, w której ojciec karany był za stosowanie przemocy i w grupie rodzin funkcjonalnych lub inaczej normalnych, gdzie „normalność” określana jest jako: „zgodność z przeciętnością statystyczną [Walsh, 1990].

Wyznaczone w postępowaniu poznawczym cele teoretyczne i praktyczne oraz przedmiot, dają podstawę do określenia zakresu badań. Zostały one ukierunkowane, jak wspomniano wcześniej, na dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych. Młodzi ludzie byli uczniami szkół gimnazjalnych, w wieku 14-16 lat, a więc w środkowej fazie adolescencji. Punktem wyjścia do rozważań stała się socjoeologia [por. Urban, 2000], która jest nauką o relacjach człowieka ze środowiskiem, w którym jest on określony jako organizm biopsychiczny. Środowisko natomiast jest strukturą czynników osobowych, społecznych i kulturowych.

Przedstawione badania własne stanowią próbę analizy dwóch podstawowych elementów orientacji przyszłościowej młodzieży, tj. jej celów i planów jako środków ich osiągnięcia oraz uwarunkowań ich realizacji.

Przypomnijmy, że orientacja na przyszłość określana jest jako skierowanie swojej świadomości ku przyszłości i tworzenie poznawczej reprezentacji antycypowanych stanów przyszłych [Nurmi, 1991; Zaleski, 1991, 1994].

J.E. Nurmi [1991] przedstawia orientację przyszłościową w formie trzech kolejnych stadiów, tj. ustalania przez jednostkę celów, planowania określonych działań w stosunku do nich oraz oceniania możliwości osiągnięcia celów i wykonanie skonstruowanych planów. Podstawowymi elementami orientacji przyszłościowej człowieka są więc cele i plany życiowe.

Tworzenie planów życiowych rozpoczyna się w okresie dorastania, a wraz z wiekiem wzrasta zainteresowanie przyszłością i rozwija się orientacja na przyszłość, zdolność do planowania i realistyczność planów. Badania celów i planów mają dość duże znaczenie dla wyjaśniania funkcjonowania adolescentów. Proces działania każdego człowieka zawsze ukierunkowany jest na pewne określone cele i składa się z trzech faz: planowania, realizacji i oceny działania [Mądrzycki, 1996, s.72-73]. W okresie dorastania, który charakteryzuje się między innymi rozwojem nowych zdolności intelektualnych, społecznych i emocjonalnych, dzięki myśleniu abstrakcyjnemu, możliwe staje się rozwiązywanie problemów,

przewidywanie sytuacji, a także budowanie własnych celów i planów życiowych [Nuttin, 1980, s.73 i nast.; Nurmi, 1991, s. 1-59]. Plany stanowią pewną formę kształtowania przyszłości. Przyszłość uformowana w postaci planów ma wpływ na terażniejszość oraz działa motywująco na człowieka, prowadząc do urzeczywistniania planów. Ich tworzenie na przyszłość związane jest ze świadomym poziomem funkcjonowania, na którym człowiek osiąga zdolność posługiwania się pojęciami, m.in. pojęciem czasu. Świadomość umożliwia mu przejście od terażniejszości do przeszłości i przyszłości. To właśnie te trzy obszary czasu tworzą perspektywę czasową dorastającej jednostki. Długość przyszłościowej perspektywy czasowej jest różna u różnych ludzi i jednocześnie niezbędnym, choć nie jedynym warunkiem do tworzenia planów życiowych. Kształtowanie przez adolescentów planów, a przede wszystkim ich treści, uwarunkowane jest także poglądem na świat, pojęciem własnej osoby oraz systemem wartości [tamże].

Cytowani naukowcy stosują różne terminy, lecz w większości z nich chodzi w przybliżeniu o to samo, a mianowicie: zadanie może być narzucone jednostce przez inne osoby, natomiast plan osobisty, czyli plan życiowy charakteryzuje się przemyślaną i intencjonalną koncepcją realizowanego działania. Poza tym autorzy ci uważają, że plany, czy zadania życiowe dotyczą spraw bardzo ważnych dla jednostki, są realizowane przez dłuższy czas, obejmują znaczną część jej codziennej aktywności, a także odzwierciedlają potrzeby, wartości i poglądy na świat adolescenta. Plan życiowy definiowany jest jako „stworzony lub dowolnie wybrany przez jednostkę ważny cel główny, powiązany z szeregiem celów pomocniczych (instrumentalnych) i ogólnych zasad operacjonalizacji tych celów”[tamże].

Plany życiowe różnią się od planów pojedynczych działań (zadań) tym, że obejmują znacznie szerszy zakres aktywności jednostki, tzn. na jeden plan życiowy składa się szereg planów działań i dotyczą aktywności bardziej treściowo różnorodnej, rozłożonej w dłuższym czasie, mającej dla jednostki ważniejsze znaczenie. Pojęcie planu życiowego różni się od pojęcia celu życia tym, że cel określa tylko to, do czego człowiek dąży, natomiast plan wyznacza drogi dojścia do celu. Bliskoznacznym terminem planów są marzenia. Różnica polega jednak na tym, że plany tworzone są z myślą o ich realizacji, a więc dotyczą nie tylko wartościowanych celów, ale mają jednocześnie szansę na urzeczywistnienie. Marzenia natomiast

kierowane są głównie uczuciami i życzeniami, czyli są realne w małym stopniu [Mądrzycki, 1996].

Plany życiowe powodują, że aktywność dorastającej jednostki jest dobrze zorganizowana i ukierunkowana, co daje własnym możliwościom, dogłębnego ich wykorzystania. Ważną ich cechą jest fakt, iż często nadają one sens życiu człowieka, a ich pomyślna realizacja jest źródłem zadowolenia [Nurmi, 1991; Skorny, 1992; Obuchowski, 1999].

Do badania celów i planów życiowych młodzieży w fazie adolescencji, wychowującej się w dysfunkcyjnych środowiskach rodzinnych posłużono się Kwestionariuszem Ankiety na temat Celów i Planów Życiowych Adolescentów (autorstwo własne). To samo narzędzie zastosowano w grupie rówieśników wychowujących się w środowiskach rodzinnych pozbawionych dysfunkcji.

W analizowanych wynikach badań autorka starała się uchwycić wszelkie możliwe cechy celów i planów życiowych dorastających, a także cechy uwarunkowań ich realizacji.

3.2. Problemy badawcze oraz hipotezy

Jak dowiedziono w rozważaniach teoretycznych niniejszego opracowania, rodzina, w której wychowuje się dorastający, ma wpływ na kształtowanie się jego celów i planów życiowych.

Sformułowanie problemu badawczego wyznacza dalszy proces myślowy i stanowi podstawę do tworzenia hipotez [Pilch, 1988, s.25]. Pierwszą i podstawową formę czynności badawczej i jednocześnie warunkiem dalszego, właściwego postępowania w badaniach naukowych, jest dostrzeżenie problemu będącego wyrazem realizacji zachodzących pomiędzy zmiennymi, a także dokładne jego określenie. Po dokonaniu przeglądu literatury, sformułowano poniższe problemy badawcze:

PROBLEM GŁÓWNY:

Czy i w jakim zakresie istnieją różnice w celach i planach życiowych dorastających z grupy rodzin dysfunkcyjnych i prawidłowych?

PROBLEMY SZCZEGÓŁOWE:

1. Jaka jest orientacja przyszłościowa porównywanych grup młodzieży, tj. treść celów i planów życiowych oraz ich zasięg czasowy?

2. Czy istnieją i czego dotyczą różnice odnośnie stopnia ważności poszczególnych kategorii treści celów i planów życiowych?
3. Jakie czynniki warunkują powodzenie realizacji planów życiowych w subiektywnej ocenie badanych?

HIPOTEZA OGÓLNA:

Cele i plany życiowe rówieśników z porównywanych grup różnią się między innymi kwestią dokonywanych wyborów dróg edukacyjnych, tj. typów szkół i czasu nauki.

HIPOTEZY SZCZEGÓLNE:

1. Adolescenci z badanych grup mają dobrze rozwiniętą orientację przyszłościową, o czym świadczy zasięg czasowy wyznaczonych sobie celów i planów życiowych.
2. Stopień ważności poszczególnych kategorii treści uzależniony jest od rodziny pochodzenia badanych grup młodzieży.
3. Wykształcenie jest najważniejszym determinantem w realizacji planów życiowych dorastających.

3.3. Zmienne i wskaźniki zmiennych

Nieodłącznym atrybutem badań z różnych dziedzin naukowych, w tym również pedagogicznych, są zmienne i wskaźniki. Dzięki nim możliwy jest wszelki rozsądny i realny pomiar badanych faktów, zjawisk i zdarzeń, a także próba uszczegółowienia problemów badawczych i tym samym hipotez roboczych. Podkreślić należy, że zmienne stanowią uszczegółowienie badanych zjawisk ze względu na ich zasadnicze cechy, natomiast wskaźniki określają każdą z wyróżnionych (wyodrębnionych zmiennych). Wskaźniki mają „za zadanie” znalezienie empirycznego sensu dla ustalonych zmiennych, czyli poddanie ich tzw. operacjonalizacji, czyli przełożenie zmiennych na wielkości poddające się badaniom empirycznym, łącznie z podejściem ilościowym [Pilch, 1998; Łobocki, 2000].

„Wskaźnik, to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego, iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje” [tamże].

Bez zmiennych i wskaźników, badania ilościowe w pedagogice, skazane byłyby na powierzchowność i ogólnikowość. Dzięki nim natomiast zyskują na swojej trafności i rzetelności.

Wytypowanie zmiennych we wszelkiego rodzaju badaniach ilościowych, oprócz bardziej adekwatnego opisu podstawowego problemu badawczego, pozwala na lepsze jego zrozumienie. Znaczącą pomocą jest ustalenie tzw. zmiennych niezależnych i zależnych w badaniach pedagogicznych. W badaniach zmienne mogą pełnić różną rolę. Jeżeli jakaś cecha wpływa na ilość, jakość lub kierunek zmian innej osoby, to mamy do czynienia ze zmienną niezależną. W dalszych analizach natomiast ta sama cecha jest analizowana w połączeniu z inną, która determinuje jej ilość, jakość lub kierunek rozwoju i wówczas jest zmienną zależną. Zmienne zależne są oczekiwanymi skutkami zmiennych niezależnych. Zmienne pośredniczące służą natomiast lepszemu zrozumieniu zachodzących współzależności między zmiennymi niezależnymi i zależnymi, są bowiem próbą dodatkowego wyjaśniania owych współzależności [tamże].

Zgodnie z powyższym, analizie poddano takie grupy zmiennych jak: treść celów i planów życiowych, rozpiętość czasowa, uwarunkowania realizacji planów życiowych jako zmienne zależne oraz rodzina dorastających, jako zmienna niezależna.

Podstawowe zmienne występujące w tym modelu przedstawia poniższe zestawienie.

Tabela 1. Zmienne i wskaźniki zmiennych

RODZAJE ZMIENNYCH	
ZMIENNE ZALEŻNE	WSKAŹNIKI ZMIENNYCH
Treść celów i planów	Dotyczące: - kształcenia, - aktywności własnej, - pracy, - rodziny, - dóbr materialnych, - cech własnej osoby.
Rozpiętość czasowa	- dni, - tygodnie, - miesiące, - lata.
Uwarunkowania realizacji planów życiowych adolescentów	Czynniki wspierające ich realizację: Zależne od dorastającego: - przekonanie o zasadności planowania własnej przyszłości i możliwości wpływania na nią, - konsekwencja i wytrwałość,

	<ul style="list-style-type: none"> - odporność na niepowodzenia w ich realizacji, - dotychczasowe doświadczenie, dotyczące realizacji zaplanowanych zamierzeń, <li style="padding-left: 20px;">Niezależne od dorastającego: - osoby wspierające, - czynniki wspierające.
ZMIENNA NIEZALEŻNA	
Rodzina dorastającego	<ul style="list-style-type: none"> - cechy społeczno-demograficzne, - poziom warunków socjobytowych, - czynniki patologizujące życie rodzinne, - interwencja prawna.

Opis zmiennych istotnych dla problematyki badań:

Treść celów i planów życiowych - Cel jest wyrazem potrzeb człowieka. Jednostka dąży do osiągnięcia go przez działanie. Plan natomiast jest procesem umożliwiającym kontrolowanie kolejności wykonywanych czynności i zadań. Jest też ważnym celem głównym, powiązany z wieloma celami pomocniczymi (instrumentalnymi) z ogólnymi zasadami operacjonalizacji tych celów [por. Mądrzycki, 1996]. Przy pomocy tej zmiennej poznane zostaną treści dwóch podstawowych elementów orientacji przyszłościowej młodzieży z dysfunkcyjnych i funkcjonalnych środowisk rodzinnych.

Rozpiętość czasowa - Dzięki tej zmiennej możliwe stanie się określenie planów krótkoterminowych i długoterminowych. Cecha, jaką jest rozpiętość czasowa, wiąże się z treścią, ponieważ pewne plany realizowane są zazwyczaj w młodości, a inne w ciągu niemal całego dorosłego życia. Dla analizy badawczej istotne jest poznanie, która kategoria planów życiowych zostanie „przypisana” przez dorastającego planom krótkoterminowym, a która długoterminowym.

Uwarunkowania realizacji planów życiowych adolescentów - Zmienna ta posłuży poznaniu czynników pomocniczych w tym zakresie. Zostały one podzielone na dwie grupy: zależne (przekonanie o zasadności planowania własnej przyszłości i możliwość wpływania na nią, konsekwencja i wytrwałość, odporność na niepowodzenia w ich realizacji, dotychczasowe doświadczenie dotyczące realizacji

zaplanowanych zamierzeń) i niezależne od dorastających (osoby wspierające, czynniki wspierające).

Rodzina dorastających - Rodzina jest najbliższą przestrzenią życiową każdego człowieka. Środowisko rodzinne ma dominującą i aktywną rolę w rozwoju jednostki, również w zakresie kształtowania i wytyczania przez nią celów i planów życiowych.

3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Prace badawcze były zaplanowane i zrealizowane na terenie województwa świętokrzyskiego. Jednym z elementów działań przygotowawczych stało się określenie metody, techniki i narzędzi badawczych.

Definiując *metody badań* przyjęto klasyfikację za T. Pilchem [1998, s.42], który określa je jako: „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”. Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego. Jest to sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i drogach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której wybrane zjawisko występuje [tamże].

W ramach powyższej metody zastosowano *techniki badawcze*, które A. Kamiński [1980, s. 76] nazywa czynnościami praktycznymi, regulowanymi starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów.

W omawianych badaniach posłużono się następującymi technikami: wywiad i ankieta, dzięki którym poznano wiek, stan zdrowia, rozwój psychofizyczny, plany i cele życiowe adolescentów oraz cechy społeczno-demograficzne rodzin i poziom ich warunków socjobytowych oraz zakres kar orzekanych przez sąd i czynniki patologizujące życie rodziny.

W badaniach wykorzystano następujące *narzędzia*, jako przedmioty służące do realizacji wybranej techniki badań.

- **Kwestionariusz Wywiadu dotyczący Sytuacji Rodzinnej Adolescenta** – konstrukcja własna

Kwestionariusz ten służy do zbadania cech społeczno-demograficznych rodzin (np. struktury, liczby dzieci, wieku, wykształcenia i statusu społeczno - zawodowego), poziomu warunków socjobytowych (źródło dochodów, dochód na jednego członka rodziny) czynników patologizujących życie rodzinne (np. nałogi lub rozłąki spowodowane osadzeniem rodzica w zakładzie karnym lub wyjazdem za granicę) oraz zakresu kar orzekanych przez sąd. Narzędzie składa się z 23 pytań i przeznaczone jest dla rodziców zarówno z grupy podstawowej (A), jak i porównawczej (B).

- **Kwestionariusz Ankiety na temat Celów i Planów Życiowych Adolescentów** – konstrukcja własna

Dzięki zastosowaniu tego narzędzia stało się możliwe poznanie pragnień, dążeń i celów odnoszących się do osobistej przyszłości dorastającej jednostki. Analizie zostały poddane plany dotyczące edukacji i życia osobistego, tj. założenia rodziny, wyboru zawodu, pragnień związanych z wartościami duchowymi i materialnymi. Pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety dały również odpowiedzi na kwestie dotyczące ustosunkowania się dorastającego do sytuacji, kiedy plany nie zostaną zrealizowane, a wyznaczony cel nie zostanie osiągnięty. Kwestionariusz ankiety składa się z 35 pytań dotyczących powyższego zagadnienia.

Kwestionariusz wywiadu stosowany był w dwóch wersjach:

A – dla grupy rodzin dysfunkcyjnych

B – dla grupy rodzin funkcjonalnych

Różnica polega jednak na tym, że dla grupy porównawczej (B) pominięto pytania odnoszące się do czynników patologizujących oraz zakresu oddziaływania organów pomocniczych sądu (patrz: dobór próby badawczej).

3.5. Dobór i charakterystyka badanej próby

Badania przeprowadzone były na terenie województwa świętokrzyskiego. Objęto nimi dorastających - 150 osób, tj. dwie równoliczne grupy po 75 osób każda. W zasadniczej grupie (A) w badaniach uczestniczyło 45 chłopców i 30 dziewcząt, w grupie porównawczej (B) 36 chłopców i 39 dziewcząt.

Spośród chłopców grupy zasadniczej (A) interwencja sądu dotyczyła 28 z nich: kurator sądowy sprawował nadzór nad 12 badanymi, Ośrodek Diagnostyczno-Konsultacyjny orzeczono wobec 7, a Ośrodek Kuratorski wobec 9 chłopców.

Drugą grupę badawczą stanowili rodzice:

Grupa A (zasadnicza): 75 rodzin dysfunkcyjnych (w tym rodziny niepełne stale-z uwagi na pracę 3 ojców poza granicami kraju i odbywaną przez 4 ojców karę pozbawienia wolności oraz jedna rodzina zrekonstruowana-matka po rozwodzie wstąpiła w ponowny związek małżeński. Jej mąż był karany prawomocnym wyrokiem sądu za stosowanie przemocy).

Grupa B (porównawcza): 75 rodzin funkcjonalnych – dobór losowy.

Grupa A wybrana została według następującego kryterium:

- a) Ojciec karany prawomocnym wyrokiem sądu za znęcanie się psychiczne i fizyczne nad rodziną. W 13 rodzinach na patologiczne zachowania ojców nakładają się patologiczne zachowania matek. Spośród tychże 13 matek: 10 karanych jest prawomocnym wyrokiem sądu, 3 są alkoholiczkami.
- b) W rodzinie wychowuje się przynajmniej jedno dziecko w środkowej fazie adolescencji (14-16 lat) i jest uczniem kieleckiego gimnazjum (dobór celowy).

Grupa B została wybrana według następującego kryterium:

W rodzinie wychowuje się przynajmniej jedno dziecko w fazie adolescencji (14-16 lat) (dobór losowy).

Kryterium różniące obie zbiorowości stanowił prawomocny wyrok sądu za stosowanie przemocy nad rodziną, orzeczony wobec ojca – dotyczy grupy A.

W charakterystyce badanych rodziców ujęto następujące cechy społeczno – demograficzne: strukturę rodziny, liczbę dzieci, wiek, wykształcenie, status społeczno-zawodowy oraz stan zdrowia i status miejscowości zamieszkania. Ponadto zbadano poziom warunków

socjobytowych (źródła dochodów, dochody na jednego członka rodziny) oraz zakres kar orzekanych przez sąd i czynniki patologizujące życie rodziny.

RODZICE

Tabela 2. Stan zdrowia rodziców

Rodzaj stwierdzenia	Grupa B			
	Ojciec		Matka	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bardzo dobry	34	45,33	43	57,33
Dobry	35	46,67	30	40,00
Zły	6	8,00	2	2,67
Ogółem	75	100,00	75	100,00

Z opinii badanych można wnioskować, że stan zdrowia rodziców z obydwu grup jest porównywalny. Kolejnym krokiem w charakterystyce próby badawczej jest ocena stanu zdrowia rodziców z porównywanych grup. Nie wymaga szerszego uzasadnienia, że stopień wydolności psychofizycznej rodziców ma wpływ na wykonywanie pracy zawodowej, a tym samym na możliwości zarobkowe i zapewnienie odpowiednich warunków materialnych rodzinie. Te z kolei rzutują na atmosferę panującą w domu i ogólną sytuację opiekuńczo- wychowawczą. Tabele prezentują wyniki badań z podziałem na dwie grupy rodzin (na podstawie własnych ocen stanu zdrowia).

W literaturze socjologicznej zwraca się uwagę na fakt, iż dla pełnego rozeznania sytuacji społecznej jednostki, należy uwzględnić wielkość społeczności, w jakiej się wychowuje, czy przebywa [Kowalski, 1986, 78]. Socjologowie uważają, że anonimowość życia w dużym mieście i tolerancja dla odmiennych wzorców zachowań może prowadzić do dezorganizacji społecznej, co sprzyja powstawaniu zachowań aspołecznych, czy antyspołecznych [por. Malewska, Peyre, 1973] .

Przyjrzyjmy się teraz wynikom badań określającym status miejscowości zamieszkania.

Tabela 3. Status miejscowości zamieszkania badanych rodzin

Miejsce zamieszkania z podziałem na: miasto, wieś	A		B	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Miasto powyżej 200 tys. mieszkańców	61	81,33	75	100,00
Wieś do 400 mieszkańców	8	10,67	-	0,00
Wieś do 250 mieszkańców	6	8,00	-	0,00
Ogółem	75	100,00	75	100,00

Rodziny grupy zasadniczej (A) i porównawczej (B), które zostały objęte badaniami, mieszkają w województwie świętokrzyskim, w obszarze właściwym Sądu Rejonowego⁵. Większość z nich, należąca do grupy podstawowej (A) jest zameldowana i mieszka w Kielcach (81,33%), a więc w mieście powyżej 200 tys. mieszkańców. Nieliczne z rodzin - 8(10,67%) zamieszkują na terenie gminy Masłów, w miejscowościach do 400 mieszkańców, a 6 (8,00%) w gminie Górnio w dwóch różnych miejscowościach do 250 (1 miejscowość: 2 rodziny - 2,67%, 2 miejscowość: 4 rodziny – 5,33%) osób. Wszystkie rodziny wiejskie (A) prowadzą własne gospodarstwa przydomowe i zajmują się uprawą ziemi. Jest to działalność na potrzeby własne i nie stanowi źródła ich dochodów, natomiast 100,00% rodzin grupy porównawczej (B) mieszka w Kielcach.

DORASTAJĄCY

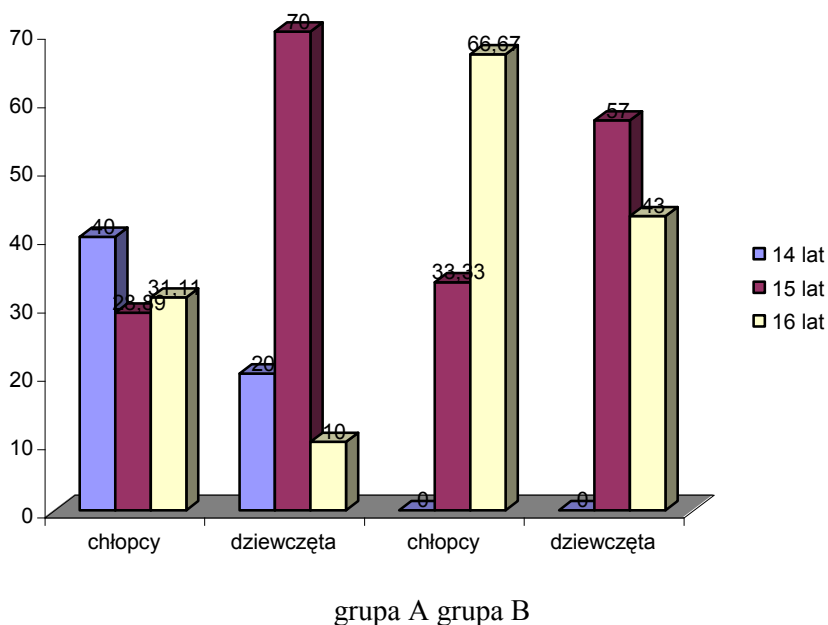
W charakterystyce badanych dorastających ujęto dane dotyczące wieku i obiektywnego stanu zdrowia.

Płeć:

Grupa A – 45 chłopców i 30 dziewcząt

Grupa B – 36 chłopców i 39 dziewcząt

⁵ Obszar właściwy Sądu Rejonowego w Kielcach obejmuje 13 gmin.



Wykres 2. Wiek adolescentów

Do badań wytypowano adolescentów w przedziale wiekowym: 14-16 lat, którzy wychowują się w dysfunkcyjnych środowiskach rodzinnych i dla porównania ich rówieśników ze środowisk nie przejawiających cech dysfunkcyjności. W grupie podstawowej (A) wzięło udział najwięcej adolescentów w wieku 14 (chłopcy – 40,00%) i 15 (dziewczęta - 70,00%) lat. W grupie porównawczej (B) natomiast największy odsetek stanowili chłopcy w wieku 16 (66,67%) i dziewczęta w wieku 15 (57%) lat.

Tabela 4. Schorzenia dorastających (na podstawie dokumentacji lekarza szkolnego)

Stan zdrowia dorastających	A				B			
	chłopcy		dziewczęta		chłopcy		dziewczęta	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Wady słuchu	1	2,22	1	3,33	0	0,00	0	0,00
Wady wzroku	7	15,56	3	10,00	3	8,33	1	2,56
Wady postawy	36	80,00	22	73,33	36	100,00	27	69,23
Zaburzenia mowy	1	2,22	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Brak wad	0	0,00	4	13,33	0	0,00	11	28,21
Ogółem	45	100,00	30	100,00	*	*	39	100,00

*Uwaga: Spośród 36 chłopców z grupy B, u 3 (8,33%) ujawniły się równocześnie dwa schorzenia, tj. wada postawy i wada wzroku, stąd odsetek badanych nie sumuje się do 100%.

Analiza dokumentacji medycznej dotyczyła w pierwszej kolejności grupy podstawowej (A), w której jest 45 (60,00%) chłopców i 30 (40,00%) dziewcząt. Dane umieszczone w tabeli pozwalają wnioskować, że wśród chłopców ujawniły się wady postawy w 36 (80,00%) przypadkach, natomiast wady wzroku w 7 (15,56%). Tylko 1 (2,22%) chłopiec ma wadę słuchu i 1 (2,22%) zaburzenie mowy.

Wśród dziewcząt z grupy A, wady postawy stwierdzono u 22(73,33%) z nich, a nieliczne odznaczają się wadami wzroku – 3(10,00%) i 1(3,33%) wadą słuchu. Tylko 4(13,33%) dziewczęta nie mają w dokumentacji medycznej wpisanych schorzeń; należy więc wnioskować, że nie posiadają wad organizmu.

Odpowiednie wskaźniki dla grupy porównawczej (B) wynoszą; dla chłopców: 0,00%; 8,33%;100,00%; 0,00%; 0,00%.

Wyniki testu Wilcoxsona [1998], sprawdzającego istotność różnicy pomiędzy wynikami dla chłopców grupy A i B wskazują na brak istotnej różnicy, ponieważ prawdopodobieństwo $p=0,5238$ pozwala wnioskować, że hipoteza zerowa jest prawdziwa. Podobne wyniki uzyskano przy badaniu dziewcząt z porównywanych grup, gdzie $p=0,8751$; dla chłopców i dziewcząt grupy A, gdzie $p=0,9818$ oraz dla chłopców i dziewcząt grupy B, gdzie $p=0,8413$.

Analizując powyższe wyniki można wnioskować, że stan zdrowia nie jest czynnikiem różnicującym badane grupy adolescentów. Największym problemem zdrowotnym, który ujawnił

się w obydwu grupach, są wady postawy związane ze skrzywieniem kręgosłupa.

3.6. Organizacja i przebieg badań

Do realizacji projektu, przeprowadzono badania w trzech zasadniczych etapach:

E t a p p i e r w s z y. Stanowił przygotowanie metodologiczne i organizacyjne terenu badań. W tym okresie przygotowano założenia metodologiczne, dokonano wyboru terenu badań w województwie świętokrzyskim.

E t a p d r u g i. Badania właściwe, którymi objęto dwie grupy rodzin, stały się podstawą dalszej analizy. We wstępnej fazie zbadano 85 rodzin dysfunkcyjnych, jednak po weryfikacji polegającej na sprawdzeniu wartości naukowej zebranych materiałów, zakwalifikowano ostatecznie 75 rodzin do grupy A. To zadecydowało o doborze takiej samej liczebności zbiorowości porównawczej (B).

W toku postępowania badawczego zostały wykonane następujące czynności:

1. Wystąpienie z pisemną prośbą do Prezesa Sądu Rejonowego w Kielcach o udzielenie zgody na przeprowadzenie badań wśród rodzin dysfunkcyjnych, będących pod kontrolą sądu (dozór kuratorski). Uzgodnienia wymagały następujące kwestie: udostępnienie danych osobowych rodzin, pozwolenie na przeprowadzenie badań w tego typu środowiskach, możliwość wykorzystania wyników badań do celów naukowych.
2. Analiza dokumentów urzędowych w postaci teczek osobopoznawczych, w celu ustalenia tożsamości rodziny. Teczki zawierały materiały psychologiczne, socjologiczne, lekarskie, wywiady środowiskowe i arkusze ocen.
3. Spotkania z kuratorami poszczególnych rodzin, w celu przeprowadzenia badań polegających na wypełnieniu Kwestionariusza Wywiadu dotyczącego Sytuacji Rodzinnej Adolescence. Ponadto dorastający wypełniali kwestionariusz ankiety dotyczący własnej przyszłości (Kwestionariusz Ankiety na temat Celów i Planów Życiowych Adolescentów).
4. Nawiązanie kontaktu z wytypowanymi rodzinami i zastosowanie powyższego narzędzia badawczego.

5. Wyselekcjonowanie grupy porównawczej (B) dla stwierdzenia, czy analizowane kwestie są typowe jedynie dla rodzin dysfunkcyjnych, czy też dotyczą również populacji rodzin prawidłowo funkcjonujących.

Zarówno rodzice, jak i dorastający, byli poinformowani o celach i sposobie wykorzystania wyników badań.

Zebrane materiały badawcze przygotowano do analizy ilościowej i jakościowej poprzez:

- weryfikację w celu sprawdzenia wartości naukowej zebranych materiałów poprzez sprawdzenie danych,
- wyselekcjonowanie tych danych, które były potrzebne ze względu na temat pracy oraz uporządkowanie według analizowanych problemów,

Dane uzyskane z badań empirycznych przeanalizowano i porównano z danymi uzyskanymi w badaniach zbiorowości porównawczej. Analizy te powinny udzielić odpowiedzi na postawione problemy badawcze i wskazać, czy i w jakim zakresie istnieją różnice dotyczące celów i planów życiowych adolescentów z porównywanych grup rodzin.

Jeszcze raz należy podkreślić, że analiza zebranego materiału empirycznego koncentruje się na dorastających z rodzinach dysfunkcyjnych, a adolescenti z rodzin prawidłowo funkcjonujących są natomiast, w analizach zebranego materiału faktograficznego, zbiorowością porównawczą. Uznano, że takie rozwiązanie pozwoli na bardziej precyzyjne przedstawienie zagadnień ujętych w temacie niniejszej publikacji.

E t a p t r z e c i. Stanowił uporządkowanie i opracowanie zebranych materiałów empirycznych oraz analizę i porównania statystyczne. Wykorzystano pakiet programów Minitab Version 14.12 for Windows, 2004 firmy MINITAB, opracowanych dla obliczeń narzędzi statystycznych.

Zagadnienia przedstawione w części metodologicznej pracy wprowadzają w dalszą analizę materiału badawczego.

Rozdział IV

UWARUNKOWANIA I SKUTECZNOŚĆ REALIZACJI CELÓW I PLANÓW ŻYCIOWYCH W OPINII DORASTAJĄCYCH

Rozpatrując rodzinę w kontekście celów i planów życiowych dorastających, wychowujących się w tychże środowiskach, należy zwrócić uwagę na jej istotę, a więc jej systemowość i wspólnotowość.

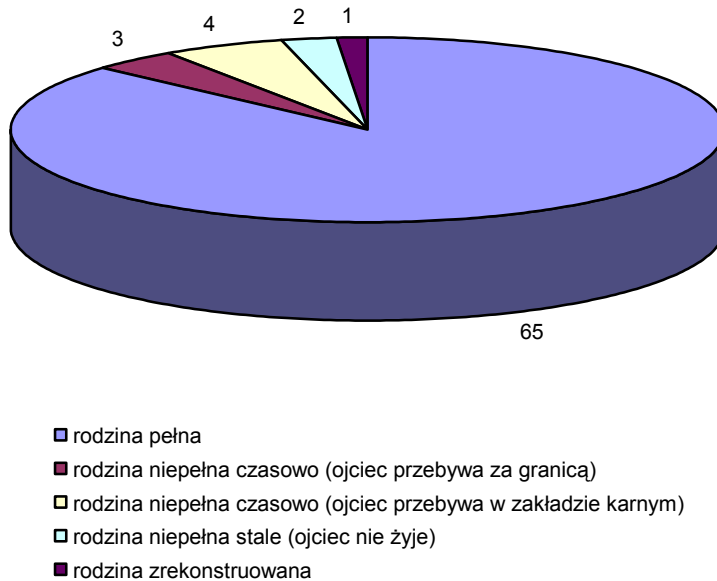
Wyniki wielu opracowań badawczych [por. Jarosz, 1987; Majkowski, 1997; Minkiewicz, 1995; Płopa 2005] wskazują na fakt, iż rodzina, jako grupa społeczna funkcjonuje tylko wtedy prawidłowo, gdy spełnia warunki jej integracji. Tylko w takiej atmosferze rodzinnej, która ma cechy bliskości, serdeczności i intymności kontaktów, możliwy jest prawidłowy rozwój wychowujących się w niej dzieci. Klimat uczuciowy należącego funkcjonującego środowiska rodzinnego, stwarza tym samym szansę na prawidłowe kształtowanie celów i planów życiowych dorastających.

Poniższy podrozdział zawiera charakterystykę środowisk rodzinnych adolescentów.

4.1. Wizja perspektywicznego życia dorastających wyznaczona przez dysfunkcjonalne środowisko rodzinne

Analizę środowiska wychowawczego dorastających rozpoczęto od cech społeczno-demograficznych grup rodzin będących w kręgu zainteresowań badawczych, w skład których wchodzi: struktura, liczba dzieci, wykształcenie i status społeczno-zawodowy. Poniższy wykres zawiera dane określające strukturę rodzin.

Cechy społeczno-demograficzne



Wykres 3. Struktura rodziny. Grupa A

Wyniki badań pozwalają na stwierdzenie, iż w zasadniczej grupie badawczej (A), ujawniło się 65(86,67%) rodzin o pełnej strukturze, a nieliczne z nich – 7(9,33%) wskazywały, iż są niepełne czasowo. Wśród nich 4(5,33%) ojcowie odbywają aktualnie karę pozbawienia wolności, a w 3(4,00%) przypadkach podjęli pracę za granicą. W analizowanej grupie (A) znalazły się również rodziny niepełne stale – 2(2,67%), w których powodem takiego stanu jest śmierć ojca w okresie bezpośrednio poprzedzającym badania. Spośród rodzin dysfunkcyjnych, 1(1,33%) jest zrekonstruowana; matka po rozwodzie wstąpiła w ponowny związek małżeński.

W grupie porównawczej (B) wszystkie rodziny mają pełną strukturę.

W celu określenia najbliższej przestrzeni życiowej dorastających, obok struktury, zbadano rodziny pod kątem liczby wychowujących się w niej dzieci. Jest to więc kolejna, poddana analizie cecha społeczno-demograficzna. Według M. Tyszkowej [2000, s.9] różnicuje ona warunki społeczno-psychologiczne rozwoju dorastających w systemie rodzinnym, jak też ma wpływ na wiele stron

życia rodzinnego, a szczególnie na relacje: rodzice-dzieci. Ponadto od liczby dzieci w rodzinie zależy liczba relacji interpersonalnych między członkami oraz modyfikowanie postaw rodzicielskich, a także różnicowanie możliwości, doświadczeń społecznych i zakres społecznego uczenia się dorastających.

Niektórzy naukowcy wyrażają pogląd, iż sieć związków emocjonalnych i ich zróżnicowanie oraz nasilenie i charakter wzajemnej komunikacji, a także liczba ról, jakie pełnią poszczególni członkowie rodziny, zależy w pewnej mierze od jej liczebności. Dzieje się tak dlatego, że wchodzi oni w różną liczbę wzajemnych oddziaływań w zależności od ogólnej liczby członków grupy rodzinnej [por. Adamski, 2002; Tyszkowa, 2000; Szczepański, 1997].

Tabela 5. Liczba dzieci w rodzinie

Wielkość rodzin	A		B	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
R- nieliczne (1-2 dzieci)	44	60,27	61	81,33
R- średnioliczne (3-4 dzieci)	14	18,67	12	16,00
R- bardzo liczne (4 i więcej dzieci)	17	23,29	2	2,67
Ogółem	75	100,00	75	100,00

Legenda: R – rodzina

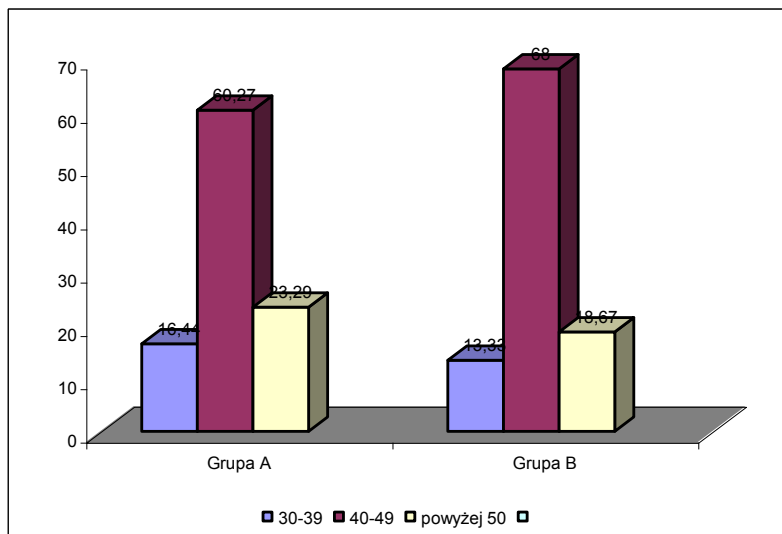
Poziom istotności $\alpha = 0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2 = 14,748$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(2) = 5,991$; $\chi^2_{KR} < \chi^2$.

Wielkość rodziny przyjęto za S. Kowalskim [1986, s.141], który ze względu na liczbę rodzeństwa wyróżnia: rodziny nieliczne (1-2 dzieci), rodziny średnioliczne (3-4 dzieci), rodziny bardzo liczne (ponad 4 dzieci). Informacje empiryczne dotyczące wielkości badanych rodzin przedstawia tabela 5.

Spośród badanych grupy A i B największą liczebność stanowią rodziny z dwójką dzieci, a więc rodziny nieliczne. Egzystencja tego typu rodzin oraz układ wzajemnych relacji i stosunków między poszczególnymi członkami rodzin małych są inne, niż w pozostałych, wymienionych typach rodzin [Ziemska, 1969, s.141-143]. Najbardziej znacząca grupa z porównywanych dotyczy rodzin bardzo licznych, a więc tych, które posiadają czwórkę i więcej dzieci. W grupie podstawowej (A) stanowią one 23,29% ogółu badanych, a w porównawczej (B) – 2,67%. Dorastający z rodzin

dysfunkcyjnych, w których wychowuje się liczne potomstwo, nie mają (w większości przypadków) sprzyjających warunków do uczestniczenia w procesie socjalizacji. W rodzinach bardzo licznych, zbyt złożony układ stosunków tworzy zazwyczaj sytuacje trudne do wychowawczego opanowania, natomiast optymalne w procesie uspołecznienia (mając na uwadze liczebność) są rodziny średnioliczne [por. Żabczyńska, 1983, s.45].

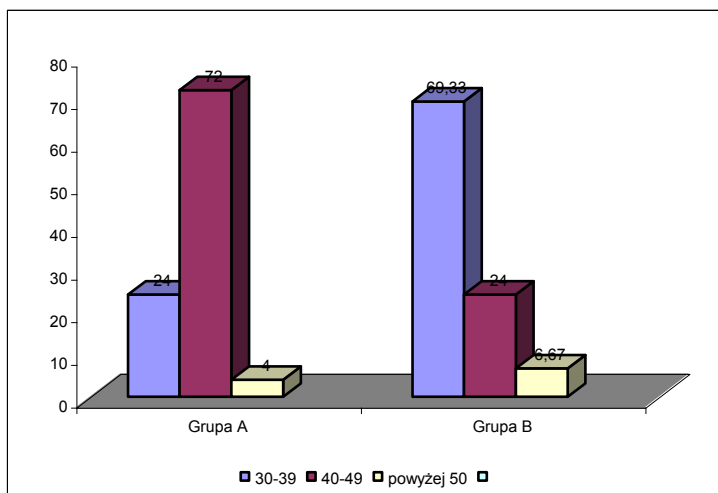
Kolejnym krokiem do scharakteryzowania sytuacji rodzinnej grup adolescentów jest poznanie wieku ich rodziców.



Wykres 4. Wiek ojców

Analiza danych zawartych na wykresie 4 wskazuje na fakt, że w zasadniczej grupie badawczej (A) największy odsetek (60,27%) stanowią ojcowie w przedziale wiekowym 40-49 lat, a najmniejszy (16,44%) – pomiędzy 30 a 39 r.ż.

Wskaźniki dla grupy porównawczej (B) wyniosły odpowiednio: 13,33%, 68,00%, 18,67%.



Wykres 5. Wiek matek

Wśród rodzin dysfunkcyjnych (A) najliczniejszą grupą (54,00%) są matki pomiędzy 40-49 rokiem życia, a najmniejszą – 3(4,00%) powyżej 50 lat.

Odpowiednie wskaźniki dla grupy porównawczej wyniosły: 69,33%, 24,00%, 6,67%.

Kolejnym krokiem w postępowaniu badawczym stała się analiza jakości wykształcenia rodziców.

Tabela 6. Wykształcenie rodziców – ojcowie

Wykształcenie	A		B	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Podstawowe	38	52,05	-	0,00
Zasadnicze	27	36,99	3	4,00
Średnie	8	10,96	13	17,33
Wyższe	-	0,00	59	78,67
Ogółem	73	100,00	75	100,00

Poziom istotności $\alpha = 0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2 = 117,385$; wartość krytyczna $\chi^2(3) = 7,815$; $\chi^2_{KR} < \chi^2$.

Poziom wykształcenia jest istotnym elementem funkcjonowania rodziny, mającym duży wpływ na prawidłowe jej organizowanie i kierowanie. Wykształcenie wskazuje na zasób wiedzy i umiejętności skutecznego działania oraz wykonywania określonego

zawodu [Budrewicz, 1997, s. 177]. Zdaniem A. Kamińskiego [1980, s. 105], „wykształcenie rodziców należy do najczulszych wskaźników stanu rodziny, a przede wszystkim w zakresie kultury i atmosfery kulturalnej domu. Konsekwencją wykształcenia jest zawód, jaki wykonują rodzice”.

Analizując dane z tabeli 6 daje się zauważyć, że znaczny odsetek ojców grupy A posiada jedynie wykształcenie podstawowe (52,05%) i zasadnicze (36,99%), a tylko 8 z nich, co stanowi 10,67% całej grupy badawczej, ukończyło szkołę średnią.

Natomiast wyniki badań w tym zakresie dotyczące grupy porównawczej(B) wynoszą odpowiednio: 4,00%, 17,33%, 78,67%.

Analiza wyników pozwala jednoznacznie stwierdzić, iż poziom wykształcenia ojców uzależniony jest od przynależności do określonej grupy badawczej (rodziny A lub B).

Tabela 7. Wykształcenie rodziców – matki

Wykształcenie	A		B	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Podstawowe	52	69,33	-	0,00
Zasadnicze	21	28,00	4	5,33
Średnie	2	2,67	34	45,34
Wyższe	-	0,00	37	49,33
Ogółem	73	100,00	75	100,00

Poziom istotności $\alpha = 0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2 = 129,004$; wartość krytyczna $\chi^2(3) = 7,815$; $\chi^2_{KR} < \chi^2$.

Na podstawie analizy rozkładu procentowego wyników zawartych w tabeli 7 można stwierdzić, że w rodzinach dysfunkcyjnych (A) najwięcej matek (69,33%) posiada jedynie wykształcenie podstawowe i zasadnicze zawodowe (28,00%). Nieliczne z nich (2,67%) legitymują się ukończeniem szkoły średniej. Żadna z matek tej grupy nie wskazała na wykształcenie wyższe. Wskaźniki dla grupy porównawczej wyniosły odpowiednio: 0,00%, 5,33%, 45,34%, 49,33%.

Na każdym poziomie wykształcenia zaznaczyła się różnica pomiędzy porównywanymi grupami, jednak największe dotyczyły wykształcenia podstawowego i wyższego. Niskie wykształcenie rodziców jest niekorzystne dla całej rodziny, a szczególnie dla wychowujących się w niej dorastających. Rodzice nie potrafią pomóc

dzieciom mającym trudności w opanowaniu materiału szkolnego, a ponadto zdarza się, iż dość często obciążają je obowiązkami, utrudniającymi wywiązywanie się z zadań nałożonych przez szkołę. Powyższa sytuacja może mieć również negatywny wpływ na priorytetową kwestię niniejszego opracowania, czyli planowanie własnej przyszłości i wytyczanie celów życiowych.

Kolejnym etapem analizy badawczej stało się porównanie wyników dotyczących statusu społeczno-zawodowego.

Status społeczny oznacza pozycję (miejsce), jaką jednostka lub grupa zajmuje w hierarchicznej strukturze danego społeczeństwa, a współczesne określenia tego terminu podkreślają następujące czynniki: przynależność zawodowa jednostek i grup społecznych, ich dochody oraz posiadane wykształcenie. Wyznaczniki te decydują z jednej strony o przynależności jednostki do klasy i warstwy społecznej, z drugiej zaś wyznaczają jej pozycję społeczną w najbliższym środowisku [Słomczyński, Janicka, Mach, Zaborowski, 1996; Budrewicz, 1997; Misiak, 1999]. Kwestię wykształcenia rodziców przedstawiono w tabeli 6 i 7.

Przyjrzyjmy się teraz wynikom badań, odnoszącym się do pozycji społeczno-zawodowej rodziców według przynależności do tychże grup, zgodną z obecną klasyfikacją.

Tabela 8. Status społeczno-zawodowy⁶

Grupy społeczno-zawodowe	A				B			
	ojciec		matka		ojciec		matka	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Pracownicy umysłowi	-	0,00	-	0,00	64	85,33	59	78,67
Pracownicy wykwalifikowani	5	6,85	5	6,67	6	8,00	12	16,00
Pracownicy niewykwalifikowani	25	34,25	15	20,00	-	0,00	1	1,33
Renciści	1	1,37	6	8,00	5	6,67	1	1,33
Emeryci	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Bezrobotni	42	57,53	49	65,33	-	0,00	2	2,67
Ogółem	73	100,00	75	100,00	75	100,00	75	100,00

⁶ Posłużono się klasyfikacją zastosowaną przez I. Budrewicz [1997,s.180].

Poziom istotności $\alpha = 0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2 = 133,755$ wartość krytyczna $\chi^2(4) = 9,488$; $\chi^2_{KR} < \chi^2$. Podział na grupy A i B zależy do określonej grupy zawodowej matek i ojców.

*Uwaga: W badaniach uwzględniono również tych ojców, którzy pracują poza granicami kraju i przebywają w zakładzie karnym.

Analizując zastosowaną powyżej klasyfikację grup społeczno-zawodowych okazało się, że w zasadniczej grupie badawczej (A) najliczniejszą wśród ojców stanowią pracownicy niewykwalifikowani (34,25%) i bezrobotni (57,53%)⁷, a nieliczni (6,85%) zaklasyfikowali się do grupy pracowników wykwalifikowanych. Tylko 1(1,37%) ojciec z tej grupy posiada status rencisty.

Odpowiednie wskaźniki dla grupy porównawczej (B) ojców wynosiły: 85,33%, 8,00%, 0,00%, 6,67%, 0,00%, 0,00%.

Analiza wyników badań dotycząca matek wskazuje, iż w podstawowej grupie badawczej (A) najliczniejszą zbiorowość stanowią matki bezrobotne (65,33%) oraz posiadające status pracowników niewykwalifikowanych (20,00%). Tylko 5 (6,67%) spośród nich jest robotnikami wykwalifikowanymi, a żadna nie posiada statusu pracownika umysłowego.

Wskaźniki dla grupy porównawczej (B) matek przedstawiają się następująco: 78,67%, 16,00%, 1,33%, 1,33%, 0,00%, 2,67%. W grupie tej najwięcej matek wykonuje zawody: nauczyciela, urzędnika, księgowego.

Status społeczno-zawodowy rodzin okazał się czynnikiem różnicującym badane zbiorowości. Rodziny A charakteryzował niższy, aniżeli w grupie porównawczej (B), status społeczno-zawodowy, co wiąże się z niskim uposażeniem i warunkami socjalno-bytowymi na analogicznym poziomie. Wyniki badań pozwalają także na stwierdzenie, że zawody wykonywane przez matki z grupy zasadniczej (A), przeważnie nie wymagają specjalistycznego wykształcenia, czy też wysokich kwalifikacji. Najczęściej wykonywanym przez nich zawodem jest: krawcowa, sprzedawca, kucharka, sprzątaczką i salowa. Charakterystyczny dla zasadniczej grupy badawczej jest wysoki poziom bezrobocia, który bez wątpienia wynika z niskiego poziomu wykształcenia, a to z kolei wpływa na ogólną sytuację wychowawczą panującą w rodzinie

⁷ Powodem takiej sytuacji był fakt, że świadczenia tego rodzaju przysługują bezrobotnym, którzy spełniają warunki określone przepisami prawa pracy.

i nieprawidłowości w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej [por. (red.)Kawula, Brągiel, Janke, 1997; Segiet, 1997], których konsekwencją może być również niewłaściwe ukierunkowanie dorastających, wychowujących się w tego typu środowiskach rodzinnych, w procesie planowania własnego życia i wytyczania w nim celów życiowych.

Przedstawione rezultaty badań dotyczące *cech społeczno-demograficznych* badanych rodzin upoważniają do stwierdzenia, że w obydwu grupach badawczych wystąpiło najwięcej rodzin o pełnej strukturze. Jedynie w grupie podstawowej (A) znalazły się rodziny niepełne czasowo i stale. Brak rodzica przez dłuższy okres czasu powoduje dezorganizację rodziny, której skutki mogą mieć także negatywny wpływ na wizję perspektywicznego życia adolescentów, a więc ich planowanie i wytyczanie celów życiowych [por. Kryczka, 2000].

W obydwu grupach najczęściej wychowuje się po dwoje dzieci. Więcej rodzin wielodzietnych występuje jednak w grupie podstawowej (A), natomiast w porównawczej (B) jest więcej rodzin z jednym dzieckiem. Ujawnił się związek pomiędzy wykształceniem, a wykonywanym zawodem. Dotyczy to zarówno matek, jak i ojców. W rodzinach dysfunkcyjnych najwięcej ojców i matek ukończyło szkołę podstawową i stanowią oni najliczniejszą grupę robotników niewykwalifikowanych. Natomiast ojcowie z tej grupy stanowią najliczniejszą zbiorowość bezrobotnych, wśród ogółu rodziców objętych badaniami. Ojcowie i matki z grupy porównawczej (B) charakteryzują się częściej wykształceniem wyższym i wykonują zawód określany jako pracownik umysłowy. Dość niskie wykształcenie jest prawdopodobnie przyczyną wysokiego poziomu bezrobocia w podstawowej grupie badawczej (ojcowie – 42,03%, matki – 65,33%). Rodzice z grupy porównawczej (B) natomiast odznaczają się lepszym wykształceniem i tym samym wykonują bardziej prestiżowe zawody. Opisane różnice pomiędzy porównywanymi grupami mają charakter ilościowy i jakościowy. Szczególnie silna jest ta prawidłowość w przypadku ojców i matek, która wskazuje na zależności pomiędzy rodzajem rodziny, a wykształceniem oraz pomiędzy rodzajem rodziny, a wykonywanym zawodem, a także pomiędzy rodzajem rodziny, a poziomem bezrobocia. Potwierdzają to analizy innych badań na temat ogólnych i pedagogicznych aspektów funkcjonowania współczesnej rodziny

[Cudak, 1998; (red.) Kawula, Brągiel, Janke, 1997; Balcerzak-Paradowska, 2004].

Poziom warunków socjobytowych

Tabela 9. Źródło dochodów

Podstawowe źródło dochodów	A				B			
	Ojciec		Matka		Ojciec		Matka	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Zatrudnienie w pełnym wymiarze czasu	8	10,96	9	12,00	59	78,67	46	61,33
Praca na czarno	19	26,0	4	5,33	8	10,67	5	6,67
Praca sezonowa	6	8,22	3	4,00	3	4,00	15	20,00
Renta	1	1,37	6	8,00	5	6,67	1	1,33
Zasiłek dla bezrobotnych	2	2,74	4	5,33	-	0,00	2	2,67
Własna działalność gospodarcza	-	0,00	-	0,00	-	0,00	2	2,67
Alimenty	-	0,00	1	1,33	-	0,00	-	0,00
Brak dochodów*	42	49	49	65,33	-	0,00	8	10,67

Uwaga: Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ niektórzy z badanych posiadają więcej niż jedno źródło dochodów.

*Zarówno matki, jak i ojcowie, którzy nie posiadają dochodów, korzystają ze świadczeń lokalnych placówek wsparcia i pomocy dla rodzin.

⁸Poziom istotności $\alpha = 0,05$; $\chi^2 = 90,945$; $\chi^2(5) = 11,070$. $\chi^2_{kr} < \chi^2$; Poziom istotności $\alpha = 0,05$

W charakterystyce źródeł dochodów ujęto wszystkie z nich, wskazane przez badanych. Jak wyjaśniono powyżej (opis pod tabelą), niektórzy wymieniali więcej niż jedno miejsce uzyskiwania dochodów. Z 8(10,96%) ojców grupy zasadniczej (A), którzy zatrudnieni są w pełnym wymiarze czasu pracy, 3(4,11%) pracuje za granicą, a 5(6,84%) w kraju. Spośród badanych ojców, 2(2,74%) pobierających zasiłek dla bezrobotnych dodatkowo podejmuje pracę na czarno w charakterze pomocników murarzy, a 4,11% z nich, zatrudnionych sezonowo w Przedsiębiorstwie Zieleni Miejskiej do prac porządkowych na terenie miasta, dodatkowo pracuje na czarno

⁸ Tu i dalej symbole oznaczają: α – poziom istotności; $\chi^2(df)$ lub χ^2 – wartość obliczona statystyki chi-kwadrat; df - liczbę stopni swobody; $\chi^2_{kr}(df)$ lub χ^2_{kr} – wartość tablicowa (krytyczna) statystyki chi-kwadrat; H_0 – hipoteza zerowa; H_A – hipoteza alternatywna.

(spośród nich: 2, tj. 2,74% w hurtowni napojów, a 1, tj. 1,37% w zakładzie tapicerskim). Wśród ojców zasadniczej grupy (A), było 42(57,53%) bez dochodów, a zasiłek dla bezrobotnych pobierało jedynie 2 (2,74%) badanych.

W grupie A 49 (65,33%) matek nie posiada dochodów, 4(5,33%) pobiera zasiłek dla bezrobotnych, a 1(1,33%) z nich, z rodziny zrekonstruowanej (po rozwodzie zawarła ponowny związek małżeński) otrzymuje alimenty na dwójkę dzieci od byłego męża.

Największy odsetek w grupie A stanowią ojcowie (57,53%) i matki (65,33%) nie posiadający żadnych dochodów.

W grupie B największy odsetek (78,67%) ojców pracuje w pełnym wymiarze czasu pracy, a najmniejszy (4,00%) podejmuje prace sezonowe. Spośród matek tej samej grupy (B), najwięcej zatrudnionych jest w pełnym wymiarze czasu pracy (61,33%), a jedynie 1 (1,33%) pobiera rentę. Na podkreślenie zasługuje fakt, że 2(2,67%) z nich, pracujące w pełnym wymiarze, prowadzą dodatkowo działalność gospodarczą. Natomiast 2(2,67%) inne matki, pobierające zasiłek dla bezrobotnych, podejmują jednocześnie pracę na czarno.

W grupie porównawczej (B) największy odsetek stanowią ojcowie (78,67%) i matki (61,33%) zatrudnieni legalnie, w pełnym wymiarze czasu pracy.

Wszystkie rodziny, które nie posiadają stałych dochodów, korzystają z pomocy lokalnych placówek świadczących wsparcie i pomoc rodzinom dysfunkcyjnym.

Tabela 10. Miesięczny dochód brutto na jednego członka rodziny

Dochód rodziny	A		B	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Do 200 zł	38	50,67	8	10,67
Od 201 – 400 zł	23	30,67	18	24,00
Od 401 – 600 zł	11	14,67	22	29,33
Więcej niż 600 zł	3	4,00	27	36,00
Ogółem	75	100,00	75	100,00

Poziom istotności $\alpha=0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2=43,04$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(3)=7,815$; $\chi^2_{KR} < \chi^2$.

W 50,67% rodzin grupy zasadniczej miesięczny dochód brutto na jednego członka rodziny wynosił 200 zł, a 30,67% deklaruje przedział 201-400 zł., 14,67% badanych od 401 zł do 600 zł miesięcznie.

Wskaźniki dla grupy porównawczej (B) wynosiły odpowiednio: 10,67%, 24,00%, 29,33%, 36,00%.

Na podstawie powyższej analizy można wnioskować, że w porównywanych grupach rodzin wystąpiły duże różnice w miesięcznym dochodzie brutto w przeliczeniu na jednego członka rodziny. Wynika to prawdopodobnie stąd, że rodzice z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych (A) odznaczają się niskimi kwalifikacjami zawodowymi, co przekłada się na rodzaj wykonywanej pracy zarobkowej i w ogóle na poziom zatrudnienia, a co za tym idzie niskie wynagrodzenie.

Interwencja prawna w sprawach rodzinnych oraz czynniki patologizujące życie rodzinne

Tabela 11. Kary orzekane przez sąd wobec rodziców

Rodzaj stwierdzenia	A ojcowie		B matki	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Kara pozbawienia wolności do 3 miesięcy	14	19,18	-	0,00
Kara pozbawienia wolności do 18 miesięcy	2	2,74	-	0,00
Kara pozbawienia wolności do 24 miesięcy	2	2,74	-	0,00
Przedterminowe, warunkowe zwolnienie z zakładu karnego i dozór kuratora do 3 lat	43	58,90	-	0,00
Warunkowe zawieszenie kary i dozór kuratora do 5 lat	16	21,92	3	4,00
Warunkowe zawieszenie kary i dozór kuratora na 3 lata	-	0,00	7	9,33
Niekaralność	-	0,00	65	86,67
Ogółem	*	*	75	100,00

*Uwaga: odsetki nie sumują się do 100, ponieważ niektórzy ojcowie byli karani więcej niż 1 raz.

Spośród 73 ojców, karę pozbawienia wolności odbywa obecnie 4 (5,48%), z czego 2 (2,74%) do 18 miesięcy i 2 (2,74%) do 24 miesięcy. Wśród ojców grupy zasadniczej (A), 43 (58,90%)

przebywało w przeszłości w zakładzie karnym i zostali oni przedterminowo zwolnieni, a następnie poddani dozorowi kuratora na okres 3 lat. Natomiast 16 (21,92%) z nich po odbyciu kary weszło w ponowny konflikt z prawem i otrzymało wyroki w zawieszeniu na 5 lat i dozór kuratora. Z ogólnej liczby badanych ojców, 14 (19,18%) we wcześniejszych latach przebywało w areszcie śledczym przez 3 miesiące. Spośród badanych, 2 ojców karanych wcześniej wyrokiem sądu za znęcanie się nad rodziną, zmarło bezpośrednio w okresie poprzedzającym badania.

Spośród matek grupy podstawowej (A), 3(4,00%) uprawiają prostytucję. Zachowania patologiczne zostały ukarane przez sąd wyrokiem w zawieszeniu i dozorem kuratora na 5 lat, wobec 5(6,67%) innych matek orzeczono karę pozbawienia wolności z warunkowym zawieszeniem wyroku i dozór kuratora na 3 lata za stosowanie przemocy wobec własnych dzieci. Natomiast 2(2,67%) z badanych, taki sam wyrok otrzymało za posiadanie (przechowywanie) przedmiotów pochodzących z kradzieży.

W grupie A dysfunkcjonalność dotyczy więc wszystkich ojców, a w 13(17,33%) rodzinach jest ona skumulowana, ponieważ zachowania patologiczne wykazują również matki. Na podkreślenie zasługuje jednak fakt, iż 10(13,33%) z nich jest karanych wyrokiem sądu, natomiast 3(4,00%) matki są alkoholiczkami i choć ich zachowania są przyczyną patologizacji rodziny, to sąd nie orzekł wobec nich kary.

Tabela 12. Czynniki patologizujące życie rodziny

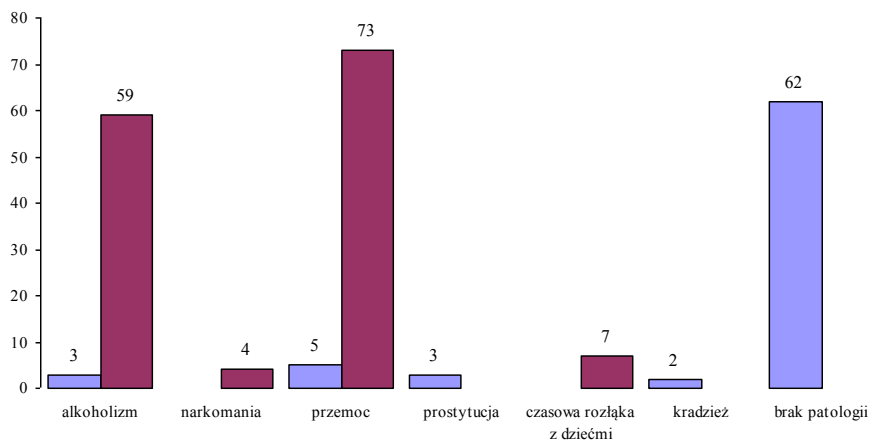
Rodzaj czynników	Ojciec		Matka	
	<i>f</i>	%	N	%
Alkoholizm*	59	80,82	3	4,00
Narkomania*	4	5,48	-	0,00
Przemoc fizyczna i psychiczna	73	100,00	5	6,67
Prostytucja	-	0,00	3	4,00
Rozłąka z dziećmi **	7	9,59	-	0,00
Kradzież (i/lub paserstwo)	-	0,00	2	2,67
Brak patologii	-	0,00	62	82,67

Uwaga: W odniesieniu do ojców odsetki nie sumują się do 100, gdyż niektórzy z nich byli sprawcami kilku patologii.

* Informacje dotyczące nałogów zebrano na podstawie dokumentacji sądowej oraz opinii kuratorów sprawujących dozór (nie są to diagnozy lekarskie).

**4 spośród badanych ojców grupy A: 4(5,48%) odbywa karę pozbawienia wolności, a 3 (4,11%) przebywa za granicą w celach zarobkowych. W obydwu przypadkach nieobecność ojca powoduje dezorganizację rodziny, którą L. Pytka określa jako: „czynnik patologii grupowej” [tamże].

Uzupełnieniem zestawienia tabelarycznego jest poniższy wykres:



Wykres 6. Czynniki patologizujące życie rodziny

Do czynników, które najczęściej dezorganizują życie rodziny, a ich sprawcą w największej liczbie przypadków są ojcowie, należą: alkoholizm w 80,82% oraz rozłąka z dziećmi, spowodowana jego

pobytem w zakładzie karnym w 4(5,48%) przypadkach, a w 3(4,11%) wyjazdem za granicę w celach zarobkowych. Wśród wszystkich ojców wystąpiła patologia polegająca na przemocy psychicznej i fizycznej (por. dobór próby badawczej), a 4(5,48%) z nich jest narkomanami.

Do czynników patologizujących życie rodzinne, spowodowanych przez matkę należy alkoholizm w 3 (4,00%) przypadkach i przemoc fizyczna i psychiczna w stosunku do dzieci wśród 5(6,67%) z nich. Badania ujawniły, że 3 (4,00%) matki trudnią się prostytutką, 2 (2,67%) kradzieżą (bądź paserstwem), a 82,67% z nich w swoich zachowaniach nie przejawia cech patologii. Okazało się także, że w 3 (4,00%) rodzinach alkoholikami są zarówno ojciec, jak i matka, a w 5(6,67%) stosowana jest przemoc przez oboje rodziców. Tak więc w 13 (17,33%) rodzinach zachowania patologiczne ojców i matek „nakładają się”. Kary orzeczone przez sąd w stosunku do matek dotyczą 10 (13,33%) z nich.

Analiza wyników badań nasuwa wniosek, że w podstawowej grupie badawczej (A), częściej zachowania ojców niż matek mają cechy dysfunkcyjności. Największy procent patologii, oprócz przemocy, stanowi alkoholizm ojca. Nałóg ten ma negatywny wpływ zarówno na osobę uzależnioną, jak i całą rodzinę. Jeśli ojciec źle wypełnia swoją funkcję w rodzinie, to jego obecność w życiu dziecka, szczególnie w okresie dorastania, nie daje mu oparcia, poczucia stabilności, bezpieczeństwa i czyni go bardziej nieszczęśliwym. Skutki uzależnienia rodziców (głównie od alkoholu i narkotyków) są rozległe i groźne. Należą do nich przede wszystkim: samoniszczenie psychiczne i fizyczne, deprawacja społeczna, zubożenie materialne własne i najbliższych, zaburzenia funkcjonowania rodziny, które często doprowadzają do rozpadu, zahamowanie, a także wypaczenie rozwoju psychosomatycznego dzieci, sieroctwo społeczne i naturalne, wczesne uzależnienie potomstwa, a także brak wzorców dla prawidłowego planowania własnej przyszłości i wytyczania celów życiowych przez wychowujące się w tego typu środowiskach rodzinnych dorastające dzieci. Liczne badania polskie i zagraniczne odsłaniają groźne i różnorodne skutki antyzdrowotne, antyspołeczne i antywychowawcze uzależnienia rodziców [Ambrozik, 1989, s.54 i nast.].

Przyczynami uzależnienia od alkoholu mogą być czynniki biologiczne, psychologiczne i społeczno-ekonomiczne. Alkoholizm

dorosłych często jest spowodowany zaburzeniami sfery psychospołecznej osobowości (drażliwość, agresja, impulsywność, nadmierna bierność, bezbarwność emocjonalna, duża uległość, organiczna racjonalność itd.), sytuacją rodzinną (konflikty małżeńskie, brak miłości, złe warunki materialne, „tradycje alkoholowe” itd.), sytuacją zawodową (bezrobocie, konflikty, presja grupy zawodowej skłaniającej do picia, dodatkowe zarobki itp.), usytuowaniem środowiskowym (środowisko zamieszkania, wpływ grupy sąsiedzkiej, tradycje związane z piciem, dostępność alkoholu, presja społeczna itd.) [Winiarski, 2006, s.59, w: Żebrowski, 1999].

Powyższe zestawienie tabelaryczne zawiera dane wskazujące na fakt, iż drugim, pod względem częstości występowania, czynnikiem patologizującym życie rodzinne (w badanej populacji) jest przestępczość rodziców. Obejmuje ona czyny społecznie niebezpieczne, zabronione przez prawo pod groźbą kary, mające charakter destruktywny, czyli taki, który wiąże się z wyrządzeniem krzywdy lub szkody innym ludziom [Hołyst, 1999, s.643].

Ustalenie rozmiarów przestępczości wśród rodziców najczęściej koncentruje się na rodzinach patologicznych, problemowych, dysfunkcyjnych, czyli takich, w których występuje najwyższe nasilenie przestępczości. Najwłaściwszym i najbardziej dostępnym wskaźnikiem przestępczości wśród rodziców, choć obrazującym tylko najbardziej skrajne przypadki wykroczeń, jest karalność osób ewidencjonowana przez resort sprawiedliwości [Ochmański, 2000, s. 125-126].

Przeprowadzone dla potrzeb niniejszej pracy badania, obejmują swym zasięgiem jedynie pewien wycinek rzeczywistości, jednak wskazują na skalę zjawiska nałogów i przestępczości, występujących w rodzinach. Przestępcze postępowanie rodziców jest groźne w aspekcie skutków dla: samych rodziców, całej rodziny, dorastającego.

Alkoholizm, przestępczość, amoralność i rozłąka rodziców z dziećmi są bez wątpienia czynnikami zaburzającymi prawidłowe funkcjonowanie rodziny, a tym samym realizowanie funkcji opiekuńczo-wychowawczej, której jednym z wielu aspektów jest zadbanie o prawidłowe planowanie przyszłości i wytyczanie celów życiowych, wychowujących się w niej dzieci w fazie adolescencji.

W rodzinach, w których nadużywa się alkoholu, zazwyczaj dochodzi do przemocy i w takich sytuacjach najczęściej ma miejsce interwencja policji. Poniższa tabela określa zakres tego zjawiska.

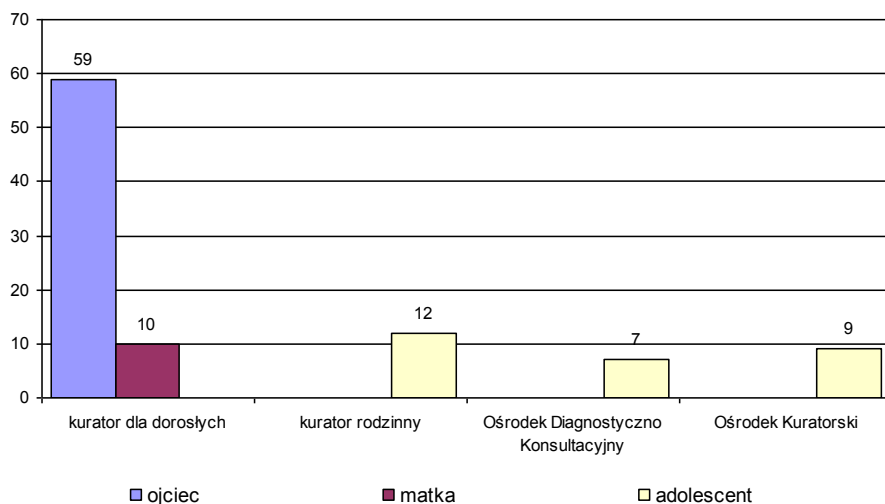
Tabela 13. Interwencja policji w rodzinie

		Grupa A	
Częstotliwość interwencji	<i>f</i>	%	
Raz w tygodniu	3	4,00	
Raz w miesiącu	10	13,33	
Raz w roku	46	61,33	
Rzadziej niż 1 raz w roku	16	21,33	
Ogółem	75	100,00	

Spośród badanych osób grupy zasadniczej (A), w 4,55% rodzin miała miejsce interwencja policji raz w tygodniu, a 15,55% badanych wymaga pomocy policji jeden raz w miesiącu, natomiast 56,10% z nich – jeden raz w roku. Rzadkie interwencje stwierdzono w 16 (24,24%) rodzinach.

W grupie rodzin prawidłowo funkcjonujących (B) nie ujawniono interwencji policji.

Dla dobra rodzin, a przede wszystkim wychowujących się w niej dzieci, musi interweniować policja, sąd, kurator. Zebrany materiał badawczy przybliżający to zagadnienie pochodzi z zastosowanego KSWA – wersja dla rodziców oraz z analizy dokumentacji sądowej, w tym sprawozdań z dozorów kuratorskich. Znalazły się tam informacje dotyczące sytuacji rodzinnej i wychowawczej, które mogą mieć wpływ na proces kształtowania się planów i celów życiowych wychowującej się tam młodzieży w wieku dojrzewania.



Wykres 7. Interwencja organów pomocniczych sądu

Wyniki badań wskazują, iż nad 59 (80,82%) ojcami sprawuje dozór kurator sądowy: 43 (58,90%) z nich otrzymało przedterminowe zwolnienie z odbywania kary pozbawienia wolności (wyrok za znęcanie się psychiczne i fizyczne nad rodziną) i zostali poddani okresowi próby⁶, a 16 (21,92%) po odbyciu wyroku w zakładzie karnym, weszło w ponowny konflikt z prawem, polegający na dopuszczeniu się zachowań agresywnych i stosowaniu przemocy w stosunku do członków rodziny. Po interwencjach policji i zgłoszeniu przez żony do prokuratury powtarzających się zachowań przestępczych męża, sąd zdecydował o przyznaniu dozoru kuratorskiego.

Analiza dokumentacji sądowej ujawniła, że wśród matek grupy zasadniczej (A) kurator sprawuje dozór nad 10 (13,33%) z nich: w 2(2,67%) przypadkach powodem stało się posiadanie przedmiotów pochodzących z kradzieży, w 5(6,67%) stosowanie przemocy wobec własnych dzieci, a w 3(4,00%) uprawianie prostytucji.

Kurator rodzinny natomiast sprawuje nadzór nad 17 nieletnimi, z czego 12(16,00%) z nich, to dorastający w wieku 14-16 lat (dobór próby badawczej). Nadzór został orzeczony na wniosek nauczycieli – wychowawców i pedagogów szkolnych, którzy ujawnili u badanych

⁶ Wyrok w zawieszeniu i dozór kuratora.

zachowania demoralizujące oraz na skutek patologii panującej w rodzinie, związanej z alkoholizmem ojca i co za tym idzie, z brakiem warunków do prawidłowej egzystencji i wychowania dla dzieci w tego typu środowisku rodzinnym. Ponadto analiza akt sądowych wykazała, że w stosunku do 7 (9,33%) dorastających sąd orzekł zasadność współpracy z Ośrodkiem Diagnostyczno-Konsultacyjnym, a 9(12,00%) z badanych skierował do Ośrodka Kuratorskiego. Opieką tego typu placówek objęto dorastających na wniosek pedagogów szkolnych, którzy stwierdzili u nich postępujący poziom demoralizacji, polegający na dokonywaniu drobnych kradzieży i wyłudzeń, przejawianiu agresji w stosunku do młodszych uczniów oraz spożywaniu alkoholu na terenie szkoły. Interwencja organów pomocniczych sądu dotyczy więc 28 (37,33%) adolescentów.

Opisane powyżej zjawiska mają wpływ na relacje pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny. Nałogi, interwencje policji, awantury i kłótnie tworzą wrogi klimat dla wychowujących się w niej dzieci. Atmosfera życia dorastających z rodzin dotkniętych patologią, jest bez wątpienia czynnikiem utrudniającym ich prawidłowe funkcjonowanie społeczno-edukacyjne, a także stwarza niekorzystne sytuacje w zakresie prawidłowego planowania i wytyczania celów życiowych przez dorastających, żyjących w tego typu środowiskach rodzinnych. Takie okoliczności mogą doprowadzić także do ograniczenia lub pozbawienia rodziców władzy rodzicielskiej.

Powyżej opisana została sytuacja rodzinna dorastających, których poznanie planów na przyszłość i określenie celów życiowych jest głównym założeniem badawczym. Analiza wyników stanie się podstawą dla bardziej skutecznego planowania modelu oddziaływań profilaktyczno – interwencyjnych i pomocowych, ukierunkowanych na dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych. Mając już wiedzę dotyczącą sytuacji rodzinnej i wychowawczej badanych dorastających, przyjrzyjmy się teraz ich wizji perspektywicznego życia.

Kolejnym, analizowanym problemem stało się określenie dziedzin planowania życia przez adolescentów z grupy rodzin dysfunkcyjnych i prawidłowo funkcjonujących.

4.2. Dziedziny planowania własnego życia

Tworzenie planów życiowych rozpoczyna się w okresie dorastania, a wraz z wiekiem wzrasta zainteresowanie przyszłością i rozwija się orientacja na przyszłość, zdolność do planowania i realistyczność planów. Badania celów i planów mają dość duże znaczenie dla wyjaśniania funkcjonowania dorastającej jednostki. Proces działania każdego człowieka zawsze ukierunkowany jest na pewne określone cele i składa się z trzech faz: planowania, realizacji i oceny działania [Mądrzycki, 1996, s.72-73]. W okresie dorastania, który charakteryzuje się między innymi rozwojem nowych zdolności intelektualnych, społecznych i emocjonalnych, dzięki myśleniu abstrakcyjnemu, możliwe staje się rozwiązywanie problemów, przewidywanie sytuacji, a także budowanie własnych celów i planów życiowych. To właśnie one są podstawowymi elementami orientacji przyszłościowej dorastających [Nuttin, 1980, s.73 i nast.; Nurmi, 1991, s.1-59]. Plany stanowią pewną formę kształtowania przyszłości. Przyszłość uformowana w postaci planów ma wpływ na terażniejszość oraz działa motywująco na człowieka, prowadząc do urzeczywistnienia planów. Ich tworzenie na przyszłość związane jest ze świadomym poziomem funkcjonowania, na którym człowiek osiąga zdolność posługiwania się pojęciami, m.in. pojęciem czasu. Świadomość umożliwia mu przejście od terażniejszości do przeszłości i przyszłości. To właśnie te trzy obszary czasu tworzą perspektywę czasową dorastającej jednostki. Długość przyszłościowej perspektywy czasowej jest różna u różnych ludzi i jednocześnie niezbędnym, choć nie jedynym warunkiem do tworzenia planów życiowych. Kształtowanie przez adolescentów planów, a przede wszystkim ich treści, uwarunkowane jest także ich poglądem na świat, pojęciem własnej osoby oraz systemem wartości [tamże, 110].

Jednym z pierwszych psychologów, który zajmował się omawianym zagadnieniem już w latach trzydziestych, był H. A. Murray [por. Murray, 1964; Cantor, Zirkel, 1990]. Autor nie posługiwał się jednak terminem: plan życiowy, lecz: program serii. Według niego ludzie, którzy intensywnie coś tworzą, np. budują dom, piszą książkę lub nawiązują więzi międzyludzkie, bardzo chętnie pracują do „następnego kroku swoich usiłowań...” [tamże]. Murray powyższą aktywność określa mianem proakcji (w przeciwieństwie do reakcji) i rozumie ją jako działanie, które nie jest narzucone

z zewnątrz, lecz uwarunkowane własną inicjatywą, a więc wypływa z wewnątrz, czyli jest prawdopodobnie częścią programu serii, kierowanego przez „dalekosiężny zamiar”. Do koncepcji Murraya nawiązuje Little (por. Palys, Little, 1983; Cantor, Zirkel, 1990), który posługuje się określeniem „plan osobisty”, rozumianym jako pewną całość zawierającą cel oraz sekwencję działań zmierzających do jego realizacji. Autor ten, planom osobistym nadaje następujące cechy: plan ten akcentuje, że osobiste cele i pobudki zostały stworzone przez jednostkę, integruje on dziedzinę poznawczą, afektywną i behawioralną, organizuje codzienną aktywność i porządkuje spojrzenie na przyszłość, a także rozpięty jest w określonym czasie.

Inni psycholodzy, którzy zajmowali się zagadnieniem planów życiowych, to: N. Cantor i J. F. Kihlstrom [1987]. Dla omawianego terminu, posługiwali się określeniem - zadanie życiowe, które rozumiane było jako „sformułowany przez jednostkę problem, który uznaje ona za własny i stara się rozwiązać, poświęcić mu w pewnym okresie wiele energii i czasu oraz spostrzega go jako organizujący jej codzienną, życiową aktywność...” [tamże].

W Polsce jako pierwszy, pojęcie planu życiowego wprowadził W. Szewczuk [1966, s.391], który definiował go jako „system celów, do których jednostka zmierza w swoim działaniu oraz zasady ogólne ich realizowania”. Autor uważał, że plan ten zbudowany jest na szeroko rozumianym poglądzie na świat jednostki i jej uczuciowym stosunku do rzeczywistości. Istotną różnicą w interpretacji omawianego tematu, pomiędzy W. Szewczukiem, a cytowanymi powyżej psychologami jest fakt, iż autor ten mówi o jednym planie życiowym, a pozostali stwierdzają natomiast, iż jednostka może mieć wiele planów, czy zadań życiowych. Cytowani naukowcy stosują różne terminy, lecz większości z nich chodzi w przybliżeniu o to samo, a mianowicie: za d a n i e może być narzucone jednostce przez inne osoby, natomiast p l a n o s b i s t y, czy p l a n ż y c i o w y charakteryzuje się przemyślaną i intencjonalną koncepcją realizowanego działania. Poza tym autorzy ci uważają, że plany, czy zadania życiowe dotyczą spraw bardzo ważnych dla dorastającej jednostki, są realizowane przez dłuższy czas, obejmują znaczną część jej codziennej aktywności, a także odzwierciedlają potrzeby, wartości i poglądy na świat adolescenta. Plan życiowy definiowany jest jako „stworzony lub dowolnie wybrany przez jednostkę ważny cel główny, powiązany z szeregiem celów pomocniczych (instrumentalnych)

i ogólnych zasad operacjonalizacji tych celów” [tamże, s. 112].

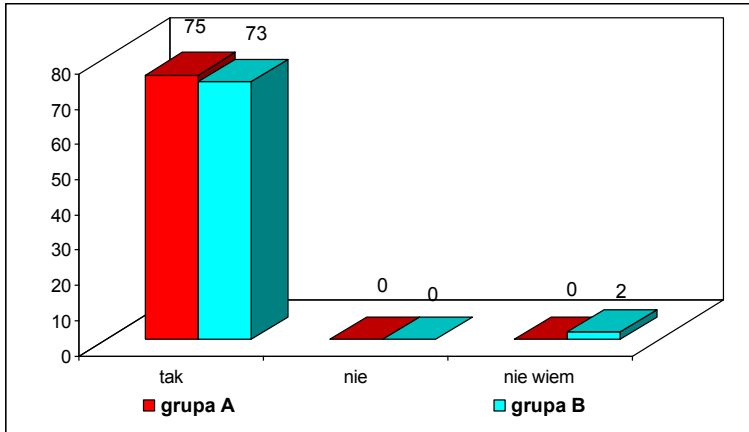
Plany życiowe różnią się od planów pojedynczych działań (zadań) tym, że obejmują znacznie szerszy zakres aktywności jednostki, tzn. na jeden plan życiowy składa się szereg planów działań i dotyczą aktywności bardziej treściowo różnorodnej, rozłożonej w dłuższym czasie, mającej dla jednostki ważniejsze znaczenie. Pojęcie planu życiowego różni się od pojęcia celu życia tym, że cel określa tylko to, do czego człowiek dąży, natomiast plan – wyznacza drogi dojścia do celu. Bliskoznacznym terminem planów są marzenia. Różnica polega jednak na tym, że plany tworzone są z myślą o ich realizacji, a więc dotyczą nie tylko wartościowych celów, ale mają jednocześnie szansę na urzeczywistnienie. Marzenia natomiast kierowane są głównie uczuciami i życzeniami, czyli są realne w małym stopniu [Mądrzycki, 1996].

Plany życiowe powodują, że aktywność dorastającej jednostki jest dobrze zorganizowana i ukierunkowana, co daje własnym możliwościom dogłębne ich wykorzystanie. Ważną cechą jest fakt, iż często nadają one sens życiu człowieka, a ich pomyślna realizacja jest źródłem zadowolenia [Skorny, 1968; Nurmi, 1991; Obuchowski, 1999].

Do badania celów i planów życiowych młodzieży w fazie adolescencji, wychowującej się w dysfunkcjonalnych środowiskach rodzinnych, posłużono się Kwestionariuszem Ankiety na temat Celów i Planów Życiowych Adolescentów (własnego autorstwa). To samo narzędzie zastosowano w grupie rówieśników wychowujących się w rodzinach funkcjonalnych. Badanie to, oprócz zakresu tematycznego, zmierzało do wykazania różnic pomiędzy grupami dorastających. Kwestionariusz składał się z 35 pytań, przy których znajdowało się kilka odpowiedzi. Zadaniem badanych było wskazać jedną z nich lub (jeśli nie była ona zgodna z ich zdaniem) dopisać własną. Badania przeprowadzone zostały pod kątem przyszłościowej perspektywy czasowej. Rozpatrywano treść poszczególnych kategorii (pogrupowanych i opisanych przez autorkę) celów i planów życiowych oraz ich rozpiętość czasową z podziałem na następujące okresy: najbliższe dni, najbliższe tygodnie, najbliższe miesiące, najbliższe lata.

Analizę rozpoczęto od ich treści. Jednak w celu wprowadzenia dorastających w „klimat” tematyki badawczej, umieszczono na początku pytanie: czy lubisz marzyć?

Uwaga: wszystkie wykresy w rozdziale dotyczącym planów i oczekiwań adolescentów, zawierają dane liczbowe (bez danych procentowych).



Wykres 8. Rodzaj stwierdzenia dotyczącego marzeń

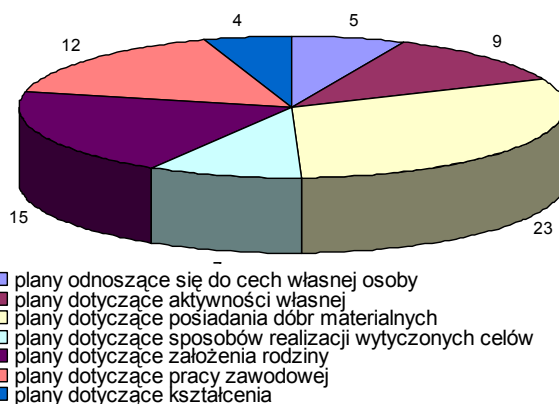
Spośród badanych dorastających, 97,33% z grupy podstawowej (A) i 100% z porównawczej (B) deklaruje, iż lubi marzyć. Niezdecydowaną postawę w analizowanej kwestii wykazało 2,67% z grupy A. Można więc ponad wszelką wątpliwość stwierdzić, że marzenia nie są czynnikiem różnicującym porównywane grupy.

Biorąc pod uwagę t r e ś ć sformułowanych przez adolescentów planów na przyszłość, dokonano następującej klasyfikacji:

Plany dotyczące:

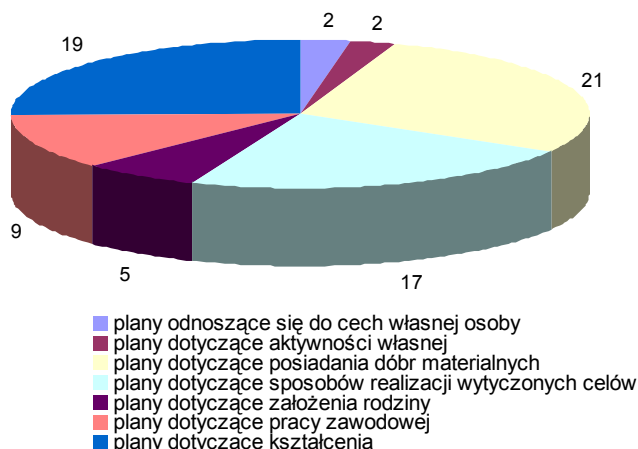
- I. Kształcenia
- II. Aktywności własnej
- III. Pracy zawodowej
- IV. Założenia rodziny
- V. Posiadania dóbr materialnych
- VI. Sposób realizacji wytyczonych celów
- VII. Cech własnej osoby

Grupa A



Wykres 9. Cele życiowe adolescentów (treść planów życiowych)

Grupa B



Wykres 10. Cele życiowe adolescentów (treść planów życiowych)

Poziom istotności $\alpha = 0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2 = 25,209$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR(6)} = 12,592$; $\chi^2_{KR} < \chi^2$.

Rozpatrując plany życiowe ze względu na ich treść, widoczna jest różnica dotycząca stopnia ważności poszczególnych kategorii w porównywanych grupach dorastających. Najsilniej reprezentowaną kategorią planów w grupie A jest ta, która odnosi się

do dóbr materialnych (30,67%), czyli posiadania przez dorastającego pewnych wartościowych przedmiotów, obiektów (kategoria V). Pożądanymi obiektami są: sprzęt komputerowy, elektroniczny i sportowy, samochód, dom, duża ilość pieniędzy. Na drugim miejscu znalazły się plany dotyczące założenia rodziny (20,00%), a w ich obrębie adoleścenci wskazywali na oczekiwania wobec przyszłego partnera, tj.: cechy charakteru, wykonywany zawód, stan majątkowy, wykształcenie, pochodzenie społeczne. Plany dotyczące rodziny precyzowały także liczbę dzieci, ich wychowanie i kształcenie (kategoria IV). Na kolejnym miejscu (16,00%) dorastający wymienili plany dotyczące przyszłej pracy zawodowej. Opinie w tym zakresie były bardzo zróżnicowane; kilkakrotnie powtórzył się zawód biznesmena, piosenkarki, piłkarza – ze wskazaniem na konkretny klub sportowy. Czwarte miejsce w tym rozkładzie zajęły plany związane z własną aktywnością (12,00%), ukierunkowaną na funkcjonowanie w dorosłym życiu, wśród których najczęściej wskazywano na podróże, zwiedzanie świata, realizowanie pasji i hobby, usamodzielnienie finansowe (kategoria II). Nieco rzadziej, lecz ze zbliżoną częstotliwością, pojawiły się następujące kategorie planów życiowych adolesecentów: plany dotyczące sposobów realizacji wytyczonych celów (9,33%) (kategoria VI), wyrażające się w stwierdzeniach, że uda się osiągnąć cel dzięki: wsparciu rodziców, konsekwencji i wytrwałości, właściwemu planowaniu, systematycznej pracy; plany dotyczące cech własnej osoby (6,67%) (kategoria VII), w których dorastający deklarowali chęć stania się lepszymi, bardziej konsekwentnymi i wytrwałymi, a także postanowienia związane z doskonaleniem siebie, a dotyczące zmiany charakteru; plany wyrażające chęć dalszego kształcenia (5,33%), zawierające się w kategorii I i obejmujące następujące przemyślenia: *wiedza zdobyta w gimnazjum przyda mi się w dostaniu do liceum; wiedza zdobyta w gimnazjum przyda mi się do nauki w liceum; wiedzę zdobytą w gimnazjum wykorzystam do rozwijania własnych zainteresowań.*

Analiza powyższych kategorii planów życiowych dorastających z dysfunkcyjnych i funkcjonalnych środowisk rodzinnych wykazała, że największą uwagę przywiązują oni do dóbr materialnych, spraw związanych z założeniem własnej rodziny oraz przyszłą pracą zawodową. Najmniejszy odsetek planów stanowią te, które dotyczą sposobów ich realizacji, cech własnej osoby oraz kształcenia.

Najsilniej reprezentowaną kategorią planów w grupie B (adolescenci z rodzin nie przejawiających cech dysfunkcjonalności) stanowią plany związane z posiadaniem dóbr materialnych (28,00%) – kategoria V. Na drugim miejscu znalazły się plany dotyczące kształcenia (25,33%) – kategoria I. Istotną kwestią dla tej grupy dorastających jest sposób realizacji wytyczonych celów (22,67%) – kategoria VI. Plany dotyczące pracy zawodowej (12,00%) oraz założenia rodziny (6,67%), wystąpiły na zbliżonym poziomie – kategoria III i IV. Najmniejszy stopień ważności w analizowanej grupie, stanowiły plany odnoszące się do cech własnej osoby (po 1,33%) – kategoria VII i II.

Podsumowując powyższą analizę, nasuwa się kilka wniosków dotyczących podobieństw i różnic pomiędzy dorastającymi z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych, a ich rówieśnikami z rodzin prawidłowo funkcjonujących. Pierwszym, istotnym podobieństwem jest poziom ważności kategorii piątej, czyli planów związanych z posiadaniem dóbr materialnych. Są one najważniejsze dla obydwu grup adolescentów.

Różnica polega jedynie na tym, że w grupie A większa liczba badanych wskazywała na tę właśnie kategorię. Dla młodzieży z grupy A, mało istotny okazał się sposób realizacji wytyczonego celu, podczas gdy w grupie B, 10 (13,33%) osób więcej wskazało na istotność tej kategorii. Duża różnica pomiędzy badanymi grupami dotyczy planów związanych z kształceniem. Ponad pięciokrotnie więcej dorastających z grupy B swoją przyszłość opiera na dalszej edukacji. Założenie rodziny, posiadanie potomstwa, jego dobre wychowanie i kształcenie, to plany życiowe dość często wskazywane w grupie A, co prawdopodobnie świadczy o dążeniu do zrekompensowania aktualnych braków w tym zakresie. Podobnie wygląda sytuacja dotycząca kategorii trzeciej, czyli planów ukierunkowanych na wybór zawodu. Różnica w wypowiedziach adolescentów polega na tym, że badani z grupy A częściej wskazywali na znalezienie dobrze płatnej pracy, natomiast z grupy B – na znalezienie interesującej pracy, a dopiero na drugim miejscu - dobrze płatnej. Plany dotyczące własnej aktywności oraz cech własnej osoby stanowią dla grupy zasadniczej (A) odpowiednio: 12,00%, 6,67%, a dla porównawczej (B): po 1,33%, a więc są to najmniej istotne kategorie dla badanych.

Badając cele i plany życiowe adolescentów, oprócz treści,

analizie poddano również r o z p i ę t o ś ć c z a s o w ą. Te dwie cechy wiążą się ze sobą, ponieważ pewne plany realizowane są zazwyczaj w młodości, jak np. ukończenie gimnazjum, dostanie się do liceum, założenie rodziny itp., inne natomiast mogą być realizowane niemal w ciągu całego, dorosłego życia. Mając na uwadze powyższe, autorka ujęła w badaniach aspekt zasięgu czasowego realizowanych planów.

W okresie wczesnej adolescencji zakres planowanych przez jednostkę działań poszerza się. Adolescenci planują osiągnięcie zarówno celów pozytywnych, jak też unikanie ewentualnych niebezpieczeństw. Elementy składowe planu w mniejszym stopniu podlegają kontroli, gdyż plany dotyczą również innych osób. U młodzieży w przedziale wiekowym objętym badaniami (14-16 lat), planowanie wiąże się szczególnie z podejmowaniem decyzji, określeniem i wyborem celów, zatwierdzeniem przez siebie poprawności planu (akceptowaniem), oceną sposobu realizacji (ocena strategii) oraz kontrolą wykonania wytyczonego zadania. Dorastająca jednostka w procesie konstruowania planów uwzględnia wszelkie okoliczności (warunki, sytuacje) związane z aktywnością w różnych dziedzinach życia (np. szkoła, relacje z rówieśnikami), a także w szerszym kontekście społecznym. Planowanie wymaga dokonania wyborów alternatyw (elementów wytyczonej drogi), stwarzanych przez środowisko i wchodzące w jego skład instytucje. Dotyczy to głównie edukacji i aktywności zawodowej. Duży wpływ na dokonywanie wyborów i planowanie życia wywierają społeczne standardy i zadania rozwojowe związane z określoną fazą życia [Nurmi, 1991, s. 169-189].

Plany różnią się w zależności od osób zaangażowanych w ten proces, jak też od rodzaju planowanej aktywności. Mogą być one krótkoterminowe lub długoterminowe, specyficzne lub ogólne [Mądrzycki, 1996; Gerstmann, 1981].

Uwzględniając tego typu klasyfikację, przedstawione poniżej wyniki badań własnych stanowią próbę analizy dwóch podstawowych elementów orientacji przyszłościowej dorastających, tj. celów i planów życiowych. Plany obejmujące najbliższe dni i tygodnie należą do planów krótkoterminowych.

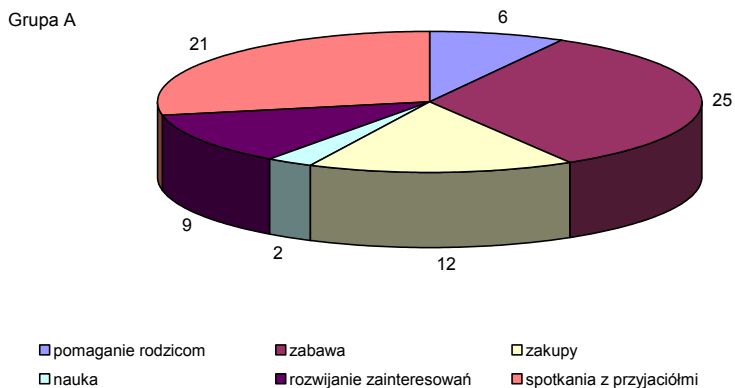
PLANY OBEJMUJĄCE NAJBLIŻSZE:

I. Dni

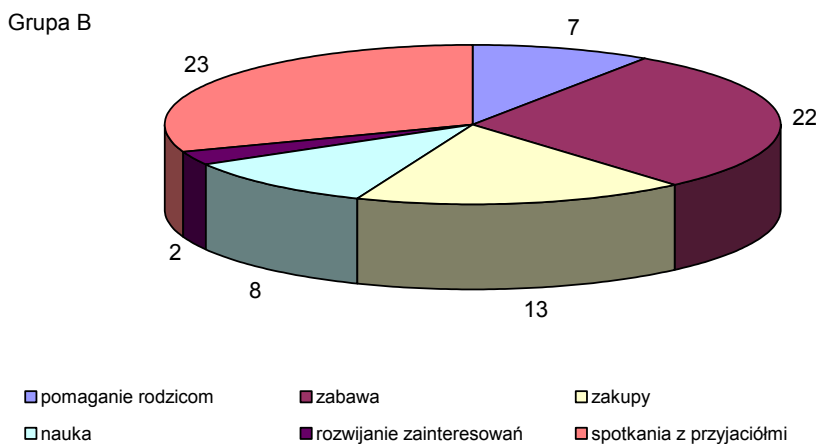
III. Miesiące

II. Tygodnie IV. Lata
 Plany życiowe adolescentów w kategorii dotyczącej najbliższych dni⁹:

- nauka
- zakupy
- zabawa
- pomaganie rodzicom
- spotkania z przyjaciółmi
- rozwijanie zainteresowań



Wykres 11. Plany życiowe adolescentów w kategorii: najbliższe dni



Wykres 12. Plany życiowe adolescentów w kategorii: najbliższe dni
 Poziom istotności $\alpha = 0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2 = 8,454$; wartość krytyczna χ^2_{KR}

⁹ Plany dorastających na najbliższe dni stanowią kategorię planów pojedynczych działań (zadań); są to plany krótkoterminowe [Mądrzycki, 1996, s.111].

(5)= 11,070; $\chi^2_{KR} > \chi^2$.

Spośród badanych adolescentów zasadniczej grupy (A), 33,33% zakłada, że w ciągu najbliższych dni zabawa będzie dominującą czynnością w ich życiu, natomiast 28,00% wskazuje na spotkania z przyjaciółmi. Dla 16,00% badanych, to zakupy są treścią ich planów na najbliższe dni. Tylko nieliczni dorastający deklarowali, że ten czas przeznaczą na rozwijanie własnych zainteresowań (12,00%) i pomaganie rodzicom (8,00%). Jedynie 3,00% stanowili ci, których plany związane były z nauką.

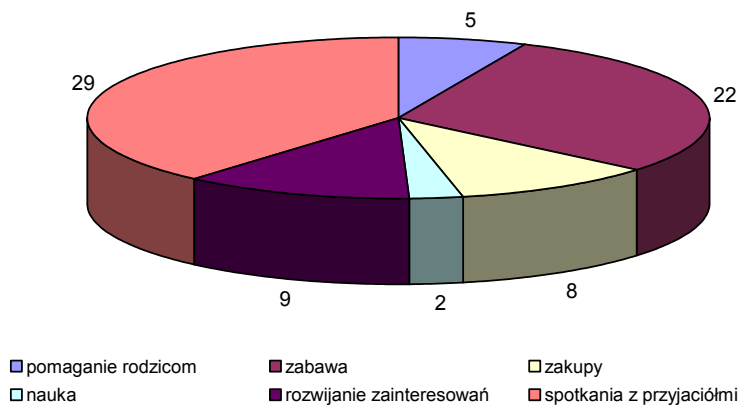
W porównywanej grupie (B) wskaźniki wynosiły odpowiednio: 29,33%, 30,67%, 17,33%, 2,67%, 9,33%, 8,00%.

Z zestawień tych wynika więc, że nie ma zbyt dużych rozbieżności pomiędzy badanymi grupami młodzieży w kwestii dotyczącej planów na najbliższe dni. Największą różnicę pomiędzy grupą dorastających z rodzin dysfunkcyjnych i prawidłowo funkcjonujących, stanowią plany związane z nauką - czterokrotnie mniej badanych z grupy podstawowej wiąże z nią plany krótkoterminowe. Podobieństwa natomiast dotyczą planów związanych z zabawą i spotkaniami z przyjaciółmi. Badania dotyczące tej tematyki były prowadzone przez B. Zazzo, [1972], M. Tyszkową, [1998], A. Gurycką [1994], M. John-Borys, A. Kubicką [1994], E. Zamojską [1998], a ich analiza również wskazuje na tendencję ukierunkowaną na zabawę i spotkania w grupach rówieśniczych. Jest to typowe dla omawianej fazy rozwoju człowieka. Różnica w planach dotyczących nauki wiąże się prawdopodobnie z sytuacją wychowawczą w rodzinie. W grupie podstawowej (A), jak wskazują wyniki badań zebranych na podstawie Kwestionariusza Wywiadu dotyczącego Sytuacji Rodzinnej Adolescence, zła atmosfera rodzinna, niewielkie zainteresowanie sprawami dorastającego, niewłaściwa motywacja związana z nieumiejętnością dobrania metod wychowawczych do wieku dziecka oraz brak wzorców wśród rodziców, stanowi prawdopodobnie przyczynę słabego ukierunkowania planów na naukę. Kolejna kategoria planów dotyczy najbliższych tygodni.

Plany życiowe adolescentów w kategorii dotyczącej najbliższych tygodni:

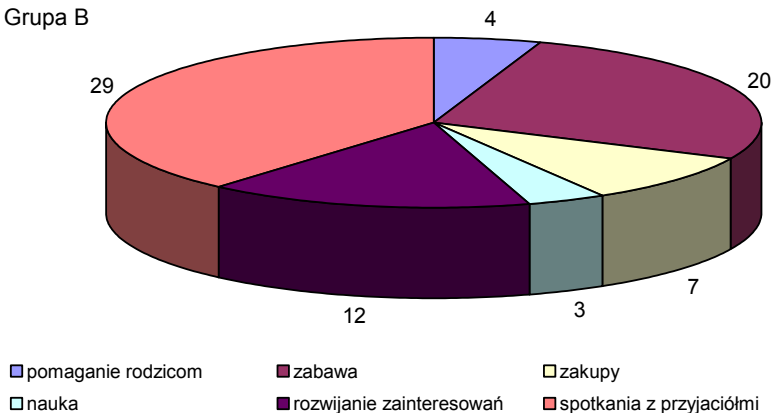
- nauka
- zakupy
- zabawa,
- pomaganie rodzicom
- spotkania z przyjaciółmi
- rozwijanie zainteresowań

Grupa A



Wykres 13. Plany życiowe adolescentów w kategorii: najbliższe tygodnie

Grupa B



Wykres 14. Plany życiowe adolescentów w kategorii: najbliższe tygodnie

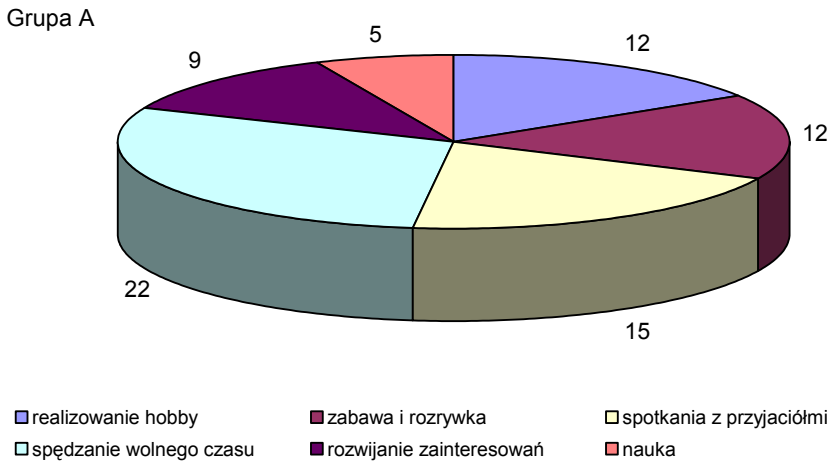
Poziom istotności $\alpha = 0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2 = 0,902$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(5) = 11,070$; $\chi^2_{KR} > \chi^2$.

Spośród badanych adolescentów zasadniczej grupy (A), 38,67% zakłada, że w ciągu najbliższych tygodni spotkania z przyjaciółmi będą dominującą czynnością w ich życiu, natomiast 29,33% wskazuje na zabawę. Dla 12,00% badanych, to rozwijanie zainteresowań okazało się treścią ich planów na najbliższe tygodnie. Tylko nieliczni dorastający deklarowali, że ten czas przeznaczą na zakupy (10,67%) i pomaganie rodzicom (6,67%). Jedynie 2,67% stanowili ci, których plany związane były z nauką.

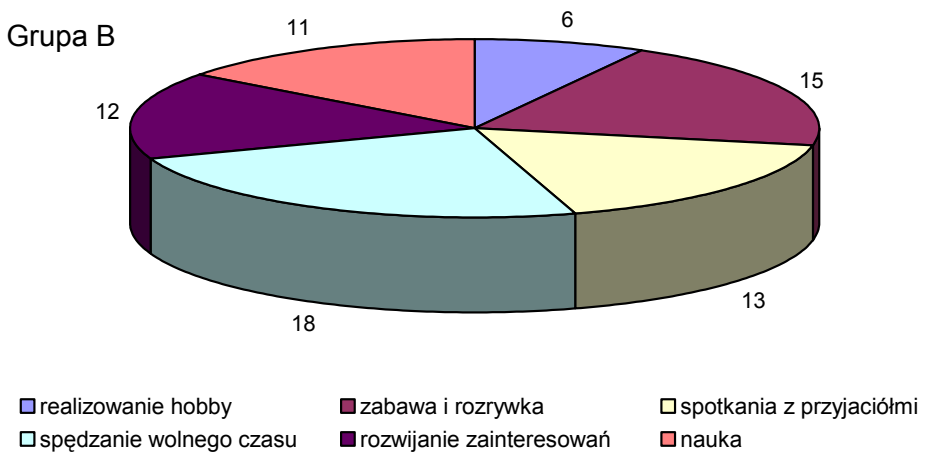
W porównywanej grupie (B) wskaźniki wynosiły odpowiednio: 38,67%, 26,67%, 16,00%, 9,33%, 5,33%, 4,00%.

Porównanie wyników badań obydwu grup adolescentów upoważnia do stwierdzenia, że ich plany na najbliższe tygodnie nie różnią się niczym od planów na najbliższe dni. Są one związane z zabawą i spotkaniami w grupach rówieśniczych – z przyjaciółmi. Podobnie sytuacja przedstawia się w kwestii dotyczącej planów związanych z nauką – stanowi, wraz z pomaganiem rodzicom, najmniejszy odsetek w kategorii treści planów na najbliższe tygodnie. Kolejny etap polega na analizie kwestii dotyczącej planów życiowych adolescentów w kategorii dotyczącej najbliższych miesięcy i obejmuje następujące kategorie:

- nauka
- rozwijanie zainteresowań
- spędzanie wolnego czasu
- spotkania z przyjaciółmi
- zabawa i rozrywka
- realizowanie hobby



Wykres 15. Plany życiowe adolescentów w kategorii: najbliższe miesiące



Wykres 16. Plany życiowe adolescentów w kategorii: najbliższe miesiące

Poziom istotności $\alpha = 0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2 = 5,555$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(5) = 11,070$; $\chi^2_{KR} > \chi^2$.

Dane z wykresów upoważniają do stwierdzenia, iż w podstawowej grupie badawczej (A), plany dorastających dotyczące najbliższych miesięcy związane są w największym stopniu ze spędzaniem wolnego czasu (29,33%) oraz spotkaniami z przyjaciółmi

(20,00%), zabawą i rozrywką (16,00%), realizowaniem hobby (16,00%). Tylko nieliczni badani deklarowali, że w najbliższych miesiącach planują swój czas poświęcić na naukę (6,67%) i rozwijanie zainteresowań (12,00%).

W grupie porównawczej (B) – najwyższy odsetek dotyczy planów związanych ze spędzaniem wolnego czasu (24,00%), zabawą i rozrywką (20,00%), spotkań z przyjaciółmi (17,33%), spędzaniem wolnego czasu, nauką (14,67%) i rozwijaniem zainteresowań (16,00%) oraz w najmniejszym odsetku – realizowaniem hobby (8,00%).

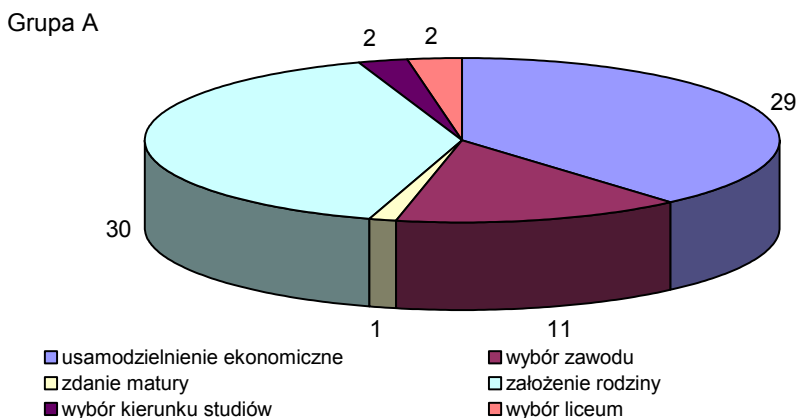
Podsumowując można stwierdzić, że w grupie A i B najwięcej planów związanych jest z zabawą i rozrywką oraz spędzaniem wolnego czasu, a także spotkaniami z przyjaciółmi. Najmniejszy odsetek w grupie podstawowej (A) stanowi kategoria planów związana z nauką (6,67%), natomiast w grupie porównawczej – realizowanie hobby (8,00%).

Powyższe wyniki mają uzasadnienie w charakterze fazy rozwoju człowieka, będącej w kręgu zainteresowań autorki pracy i korespondują z wiedzą psychologiczną w tym zakresie [red. Żebrowska, 1987; Giereluk-Lubowicz, 2000, Brzezińska, 2005].

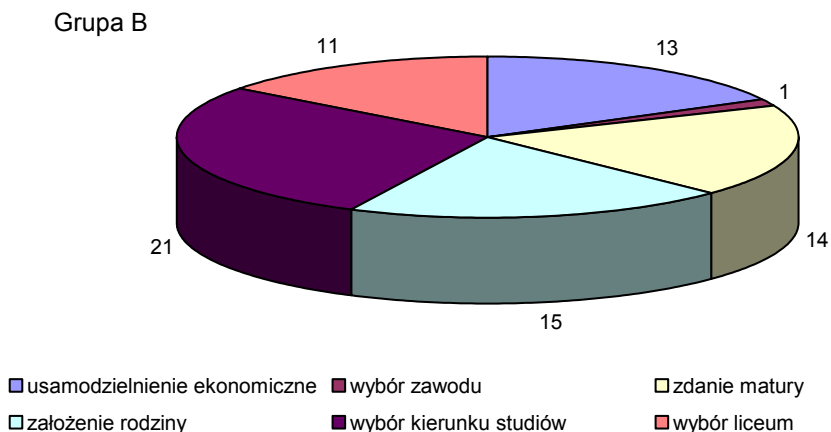
Ostatnią rozpatrywaną kategorią planów, uwzględniającą rozpiętość czasową, są plany dorastających na najbliższe lata.

Plany życiowe adolescentów w kategorii dotyczącej najbliższych lat:

- wybór liceum
- zdanie matury
- wybór kierunku studiów
- wybór zawodu
- założenie rodziny
- usamodzielnienie ekonomiczne



Wykres 17. Plany życiowe adolescentów w kategorii: najbliższe lata



Wykres 18. Plany życiowe adolescentów w kategorii: najbliższe lata

Poziom istotności $\alpha = 0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2 = 52,622$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(5) = 11,070$; $\chi^2 > \chi^2_{KR}$.

W grupie podstawowej (A) najsilniej reprezentowaną kategorią planów długoterminowych – na najbliższe lata – na tle pozostałych kategorii, jest założenie rodziny (40,00%) i usamodzielnienie finansowe (38,67%). W następnej kolejności dorastający deklarują wybór zawodu (14,67%), zdanie matury (1,33%), wybór liceum (2,67%) i kierunku studiów (2,67%), co pozwala wnioskować, że edukacja stanowi raczej marginalną kwestię w dalekosiężnych planach życiowych tej grupy badawczej.

Wskaźniki dla grupy porównywanej (B) wynoszą odpowiednio: 20,00%, 17,33%, 1,33%, 18,67%, 14,67%, 28,00%.

Na podstawie powyższej analizy można wnioskować, że plany życiowe na najbliższe lata różnicują badane grupy, w porównaniu z planami na najbliższe dni, tygodnie, czy miesiące. W grupach tych, najwięcej badanych swoją przyszłość wiąże z usamodzielnieniem finansowym, założeniem rodziny i wyborem zawodu. Największą różnicę pomiędzy nimi stanowią kategorie związane z dalszym kształceniem.

Podsumowując analizę celów i planów życiowych dorastających w kontekście rozpiętości czasowej, nasuwa się kilka wniosków dotyczących podobieństw i różnic pomiędzy porównywanymi grupami.

Plany na najbliższe dni w obydwu grupach badawczych, w największym odsetku dotyczyły zabawy i spotkań z przyjaciółmi. Różnica pomiędzy grupami polegała na tym, że w grupie podstawowej (A), największy odsetek dorastających (25 – 33,33%) wskazywało na zabawę, a w grupie B na spotkania z przyjaciółmi (23 – 30,67%). Najmniej badanych w grupie A, w swoich planach krótkoterminowych, wskazuje naukę, a w grupie B – rozwój zainteresowań (po 2,67%).

W planach odnoszących się do najbliższych tygodni, najwięcej badanych z A i B uznało, że najważniejsze dla nich będą spotkania z przyjaciółmi (po 29 – 38,67%). Najmniej istotne dla adolescentów w najbliższych tygodniach w obydwu grupach będzie nauka (po 2 – 2,67%).

Plany dotyczące najbliższych miesięcy związane są w obydwu grupach badawczych (A i B) ze spędzaniem wolnego czasu (A: 22 – 29,33%, B: 18 – 24,00%). Różnica dotyczy jedynie liczby dorastających, którzy deklarują tego typu treść planów. Najmniej adolescentów grupy A plany na najbliższe miesiące wiąże z nauką (5 – 6,67%), a w B z realizowaniem hobby (6 – 8,00%).

Plany dorastających z grupy podstawowej (A) na najbliższe lata, w największej liczbie badanych dotyczą w pierwszej kolejności usamodzielnienia ekonomicznego (40,00%), a następnie założenia rodziny (38,67%). W grupie kontrolnej (B) natomiast – wyboru kierunku studiów (21 – 28,00%) i założenia rodziny (15 – 20,00%). Różnica polega jednak na tym, że dla grupy zasadniczej (A) plany związane z założeniem rodziny przedstawiają większą wartość, niż dla

grupy kontrolnej (B). Najmniej istotnym planem na najbliższe lata dla grupy A okazało się zdanie matury (1,33%) oraz wybór liceum i kierunku studiów (po 2,67%). W grupie porównawczej (B) natomiast – wybór zawodu (1,33%).

Powyższe rozważania dotyczyły treści i rozpiętości czasowej planów dorastających z porównywanych grup. Kwestionariusz Ankiety do Badania Celów i Planów Życiowych Adolescentów, dostarczył również innych danych, dość istotnych dla tematyki pracy. Uzyskano je na podstawie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Z kim najczęściej rozmawiasz o swoich planach na przyszłość?
Wybierano wśród odpowiedzi: *rodzice, rodzeństwo, przyjaciele, inni....*
2. Co sądzisz o powiedzeniu: "Aby marzenia się spełniły, trzeba im pomóc"?
Wybierano wśród odpowiedzi: *zgadzam się z tym, nie zgadzam się z tym, nie mam zdania*
3. Czy jesteś konsekwentny i wytrwały w dążeniu do celu?
Wybierano wśród odpowiedzi: *tak, nie, nie wiem*
4. Co najbardziej jest pomocne Twoim zdaniem w realizacji wyznaczonych przez Ciebie celów?
Wybierano wśród odpowiedzi: *wykształcenie rodziców, wsparcie rodziców, przyjaciele, pieniądze, szczęście, miejsce zamieszkania, inne....*
5. Czy powinno się planować swoją przyszłość?
Wybierano wśród odpowiedzi: *tak, nie, nie wiem*
6. Jak często spełnia się to, co zaplanowałeś?
Często, rzadko, nigdy
7. Czy przeszkody i trudności, które napotykasz przy realizacji planów powodują, że: *rezygnujesz z dążenia do celu, słabnie Twój zapał, osiągasz większą motywację, ignorujesz je, inne....*
8. Jak sądzisz, czy uda Ci się zrealizować większość Twoich przyszłościowych planów?
Wybierano wśród odpowiedzi: *tak, nie, nie wiem*
9. Co się stanie, jeśli nie uda Ci się osiągnąć najważniejszych dla Ciebie celów życiowych?
Wybierano wśród odpowiedzi: *będę zawiedziony i zdesperowany; trudno, nie wszystko można w życiu osiągnąć; nic się nie stanie, wytyczę sobie nowe cele i zacznę realizować je od początku, inne....*

10. Od czego uzależniasz osiągnięcie wytyczonych celów życiowych?

Wybierano wśród odpowiedzi: *zdobytej w szkole wiedzy, konsekwencji i wytrwałości, właściwego planowania i systematycznego ich realizowania, pomocy rodziców, szczęścia, zmiany własnego charakteru.*

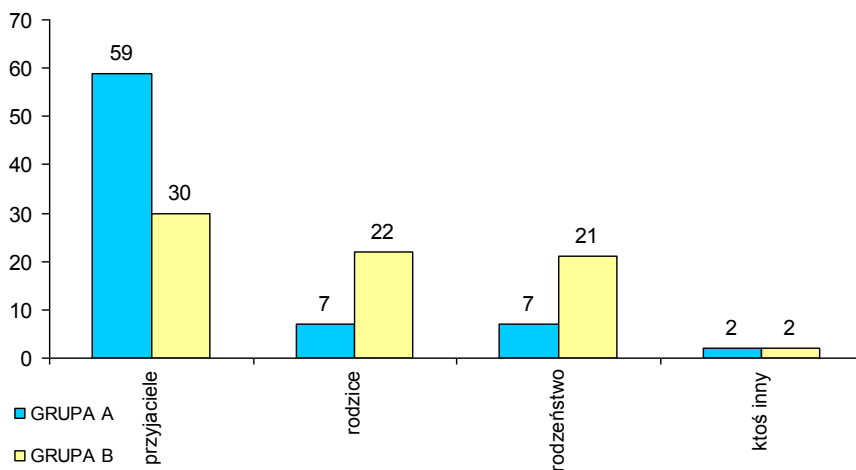
Kontynuując analizę wyników badawczych uzyskanych na podstawie zastosowanego Kwestionariusza Ankiety, a także mając na uwadze pogłębienie wiedzy z zakresu planowania życia przez dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych, skoncentrowano się na kilku kwestiach, które ujęto w kolejnym podrozdziale.

4.3. Osoby wspierające i determinanty wskazane przez badanych. Skuteczność realizacji oraz deklarowane reakcje na niepowodzenia

Każda dorastająca jednostka, która w fazie adolescencji rozpoczyna planowanie własnego życia, potrzebuje zaufanej osoby, z którą mogłaby wymienić poglądy na tematy odnoszące się do wizji perspektywnego życia. W prawidłowo funkcjonującej rodzinie rolę osób wspierających powinni wypełniać rodzice, od zaangażowania których uzależniony jest prawidłowy sposób określania planów na przyszłość. Natomiast od indywidualnych predyspozycji osobowościowych adolescenta zależy sposób reagowania na pojawiające się trudności w tym względzie.

Przyjrzyjmy się zatem interpretacji analiz badawczych w tym obszarze tematycznym.

Ad. 1



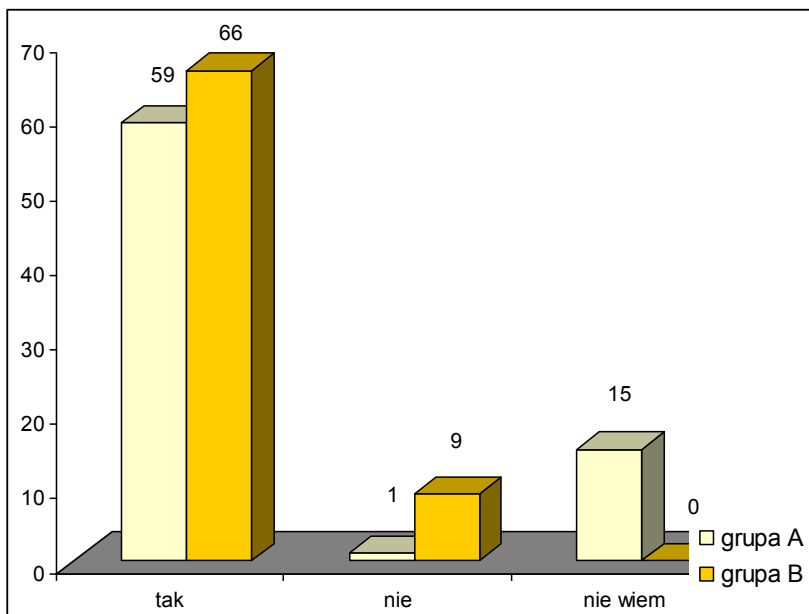
Wykres 19. Osoby, z którymi dorastający rozmawiają o swoich planach

Poziom istotności $\alpha=0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2=24,208$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(3)=11,070$; $\chi^2_{KR} < \chi^2$.

Spośród badanych osób grupy zasadniczej (A) 78,67% dorastających deklaruje, że przyjaciele są tymi osobami, w towarzystwie których najchętniej planują własną przyszłość. Tylko nieliczni (po 9,33%) wskazują na rodzeństwo i rodziców, a jedynie 2 (2,67%) badanych udzieliło odpowiedzi, że rozmowy na powyższy temat prowadzi z obcymi osobami: w jednym przypadku jest to ksiądz, w drugim – sąsiadka. W grupie porównawczej (B) wskaźniki wynoszą odpowiednio: 40,00%, 28,00%, 29,33%, 2,67%.

Z powyższej analizy można wnioskować, że największym zaufaniem w sprawach związanych z planowaniem przyszłości, adolescenty z obydwu badanych grup obdarzają swoich przyjaciół, jednak ich odsetek jest prawie dwukrotnie większy w grupie A. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż wśród zasadniczej grupy, badani wymienili dwie (2,67%) obce osoby (ksiądz i sąsiadka), jako godne zaufania do prowadzenia tego typu rozmów, natomiast wśród adolescentów z grupy B (2,67%): babcię i ciocię. Wynika stąd, że dorastający z podstawowej grupy (A) preferują obce osoby do rozmów w sprawach dotyczących ich przyszłości.

Ad.2



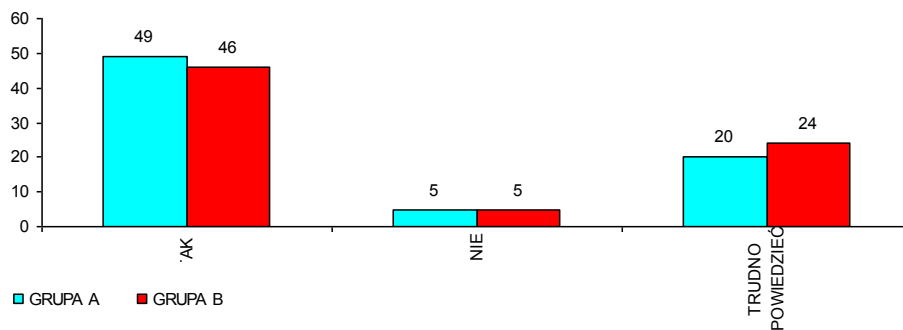
Wykres 20. Realizacja marzeń w subiektywnej ocenie dorastających

Poziom istotności $\alpha=0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2=21,792$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(2)=5,991$; $\chi^2 > \chi^2_{KR}$.

Spośród grupy zasadniczej (A) 78,67% zakłada, że do spełnienia marzeń potrzebne jest własne zaangażowanie. Przeciwną opinię deklaruje jedna osoba (1,33%), natomiast 15 (20,00%) było niezdecydowanych, co pozwala wnioskować, że nie mają jeszcze jasno sprecyzowanego poglądu dotyczącego sposobu realizowania własnych marzeń.

Odpowiednie wskaźniki dla grupy porównawczej wynosiły: 88,00% i 12,00%, 0,00%.

Ad.3



*Uwaga: w zasadniczej grupie (A) jeden adolescent nie udzielił odpowiedzi na powyższe pytanie, stąd liczba badanych = 74.

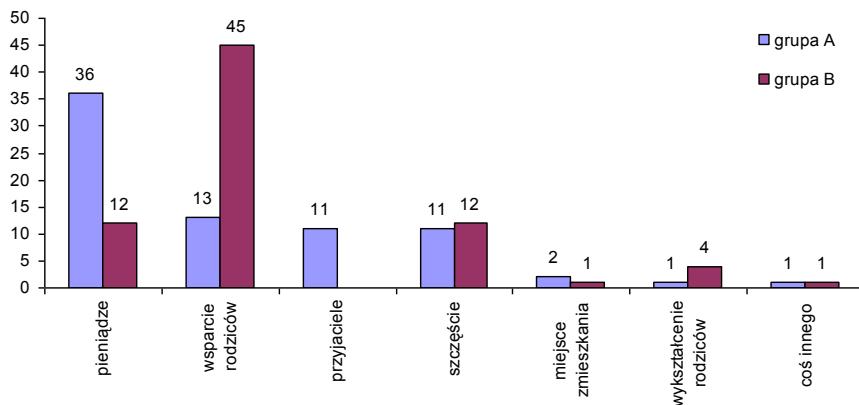
Wykres 21. Konsekwencja i wytrwałość w dążeniu do celu

Poziom istotności $\alpha = 0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2 = 0,452$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(2) = 5,991$; $\chi^2 < \chi^2_{KR}$.

W podstawowej grupie badawczej (A) 66,22% osób uznało, że są wytrwałe w dążeniu do celu, nieliczni (6,76%) wskazali na brak tej cechy, a 20 badanych (27,03%) było niezdecydowanych, co do własnej oceny w kontekście wyżej wymienionych cech.

W grupie porównawczej (B) odpowiednie wskaźniki wynosiły: 61,33%, 6,67% i 32,00%.

Ad. 4



Wykres 22. Determinanty osiągnięcia własnych celów życiowych

Poziom istotności $\alpha = 0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2 = 42,832$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(6) = 12,592$; $\chi^2_{KR} < \chi^2$.

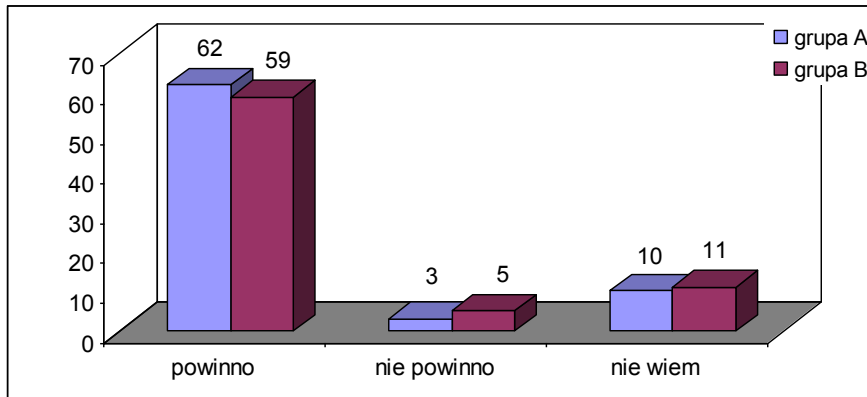
Analiza danych zawartych w wykresie 21 dostarcza wiedzy na temat czynników, które warunkują powodzenie w osiągnięciu celów życiowych. W opinii badanych dorastających to, do czego oni dążą, czyli cel, możliwy jest do osiągnięcia dzięki wskazanym przez nich determinantom. W podstawowej grupie badawczej (A) 48,00% dorastających zakłada, że pieniądze są najważniejszym czynnikiem pomocnym w realizacji ich planów życiowych, natomiast 17,33% tę rolę przypisuje rodzicom. Dość znaczny odsetek (14,67%) osób wskazuje na fakt, iż to przyjaciele i szczęście wpływają na osiągnięcie życiowego celu, a 2(2,67%) badanych uzależnia to od miejsca zamieszkania. Jedna osoba (1,33%) jest zdania, że jej sukces jest możliwy ze względu na fakt, iż rodzice są ludźmi wykształconymi, a 1(1,33%) nie wskazała czynnika determinującego powodzenie w realizacji wytyczonego celu.

W populacji porównawczej odpowiednie wskaźniki dla tej grupy wynosiły: 16,00%, 60,00%, 0,00%, 16,00%, 1,33%, 5,33%, 1,33%.

Pomiędzy grupami badanych ujawniły się różnice na wysokim poziomie istotności. Największy odsetek dorastających z grupy A, realizację własnych planów życiowych uzależnia od pieniędzy, a najmniejszy od wykształcenia rodziców. Dość duże znaczenie w tym względzie dla badanych ma okazywane wsparcie ze strony ojca lub

matki, pomimo tego, że jak wynika z badań, nie angażują się oni zbyt w sprawy dorastających. Prawdopodobnie adolescenti pomimo licznych dysfunkcji, jakie istnieją w ich środowiskach rodzinnych, w dalszym ciągu traktują swoich rodziców jako osoby obdarzające ich miłością i dające poczucie bezpieczeństwa, a więc prawidłowo wypełniające podstawowe funkcje.

Ad.5



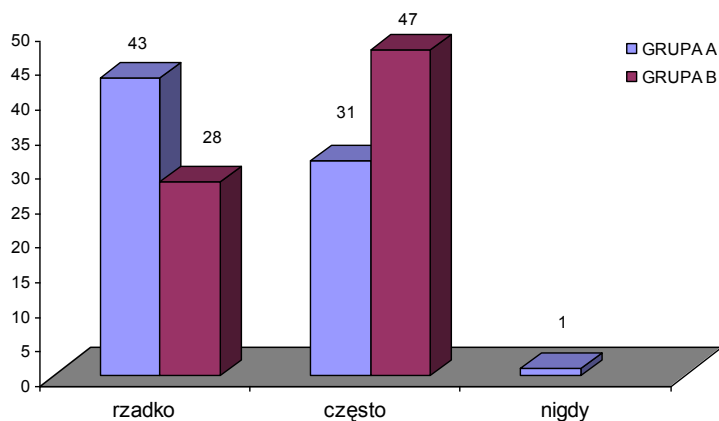
Wykres 23. Stanowisko badanych dotyczące planowania przyszłości

Poziom istotności $\alpha=0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2=0,622$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(2)=5,991$; $\chi^2_{KR}<\chi^2$.

Z powyższych zestawień liczbowych wynika, że dorastający z grupy A i B (82,67% i 78,66%) uważają za zasadne planowanie swojej przyszłości. Jedynie 3 (4,00%) badanych z grupy A i 5 (6,67%) z grupy B twierdzi, że nie powinno się jej planować.

Wskaźniki dla grupy B wynosiły: 78,67%, 6,67%, 14,67%.

Ad.6



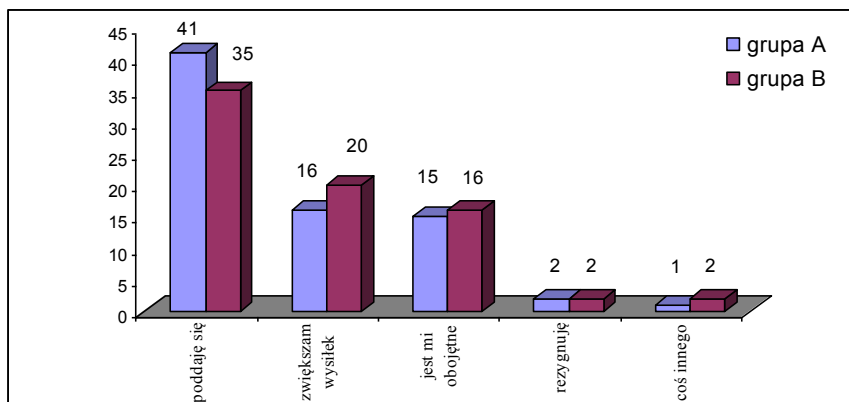
Wykres24. Skuteczność osiągnięcia celów

Poziom istotności $\alpha=0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2=7,451$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(2)=5,991$; $\chi^2_{KR}<\chi^2$.

Spośród badanych osób grupy zasadniczej (A) 57,33% zakłada, że rzadko spełnia się to, co zaplanują, a 41,33% deklaruje, że ich plany kończą się zawsze sukcesem. Jedynie jeden badany (1,33%) prezentuje skrajnie pesymistyczną postawę.

Odpowiednie wskaźniki dla grupy porównawczej (B) wynosiły: 37,33%, 62,67%, 0,00%. W porównywanych grupach wystąpiły istotne statystycznie zależności, choć są one na dość niskim poziomie istotności. Ponieważ badania nie uwzględniały treści planów dorastających w kontekście powodzenia w ich realizacji, dlatego też pewną trudność stanowi interpretacja tego zjawiska. Możliwe jest, iż plany, które badanym nie spełniły się, były po prostu nierealne. Podobnie można interpretować odpowiedzi świadczące, że często spełniają się plany dorastających. Prawdopodobnie były to takie plany, których realizacja była możliwa.

Ad.7



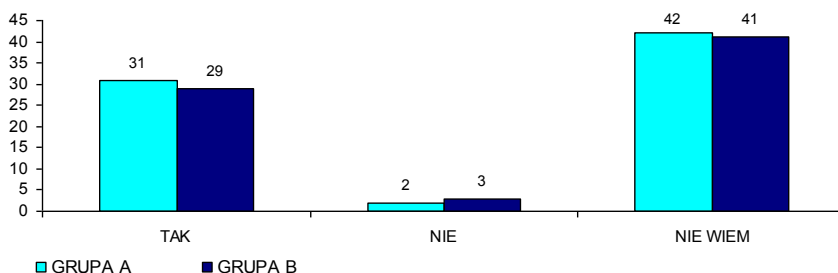
Wykres 25. Przewidywane reakcje na trudności i przeszkody w realizacji planów

Poziom istotności $\alpha = 0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2 = 1,284$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(4) = 9,488$; $\chi^2_{KR} > \chi^2$.

Z wykresu wynika, że wśród badanych grupy podstawowej (A) w sytuacjach życiowych, gdy pojawiają się przeszkody w realizacji planów, 54,67% odczuwa, że ich zapał słabnie; dla 21,33% z nich takie sytuacje są motywujące do zwiększenia wysiłku ukierunkowanego na osiągnięcie celu; 20,00% zaś prezentuje obojętną postawę wobec napotykanym trudności, a jedynie w 2,67% przypadków adolescenty wskazali, że byłby to wystarczający powód, aby zaprzestać dalszej aktywności w tym względzie. W jednym (1,33%) nie udzielono odpowiedzi w tym zakresie.

Odpowiednie wskaźniki dla grupy porównawczej wyniosły: 46,67%, 26,67%, 21,33%, 2,67% i 2,67%.

Ad. 8



Uwaga: W grupie porównawczej (B) dwóch adolescentów nie udzieliło odpowiedzi, stąd liczba badanych = 73. *

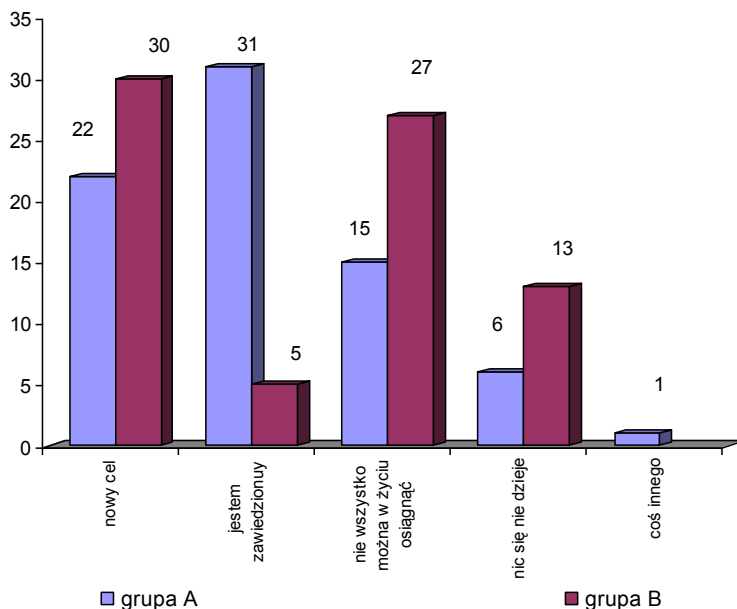
Wykres 26. Skuteczność planowania w subiektywnej ocenie badanych

Poziom istotności $\alpha = 0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2 = 0,252$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(2) = 5,991$; $\chi^2_{KR} > \chi^2$.

Dość liczną grupę (41,33%) wśród dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych (A) stanowili ci, którzy wierzą w skuteczność wyznaczania drogi dojścia do celu (planów życiowych); niepowodzenie w tym zakresie deklaruje jedynie 2 (2,67%) badanych, a postawę niezdecydowania aż 56,00% adolescentów, co może świadczyć o tym, że w tej fazie rozwoju człowieka nie przywiązuje się znacznej wagi do poważnych rozmyślań o przyszłości.

Wskaźniki dla grupy porównawczej (B) wynoszą odpowiednio: 39,73%, 4,11%, 56,16%.

Ad. 9



Wykres 27. Przewidywana reakcja na niepowodzenie w realizacji celów życiowych

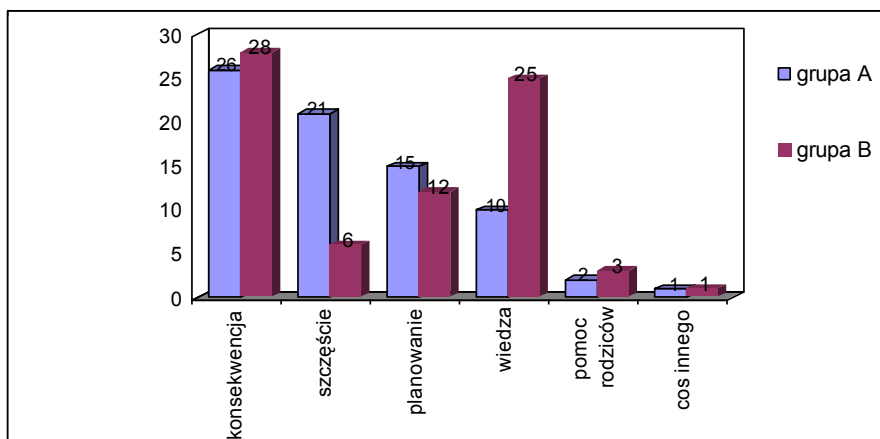
Poziom istotności $\alpha=0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2=27,016$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(4)=9,488$; $\chi^2_{KR} < \chi^2$.

Spśród badanych osób grupy zasadniczej (A), 29,33% zakłada określenie nowego planu, 41,33% deklaruje, że odczuwałoby uczucie zawodu, natomiast 20,00% prezentuje postawę powściągliwą wskazując na fakt, iż nie każdy cel można osiągnąć, co nie znaczy, że zostaje zaburzony styl życia (8,00%). W jednym tylko przypadku (1,33%) nie została udzielona odpowiedź w tym zakresie.

Odpowiednie wskaźniki dla grupy porównawczej wynosiły: 40,00%, 6,67%, 36,00%, 17,33%.

Różnice, które ujawniły się pomiędzy analizowanymi grupami wynikają prawdopodobnie stąd, że dorastający z rodzin prawidłowo funkcjonujących mają wsparcie w swoich rodzicach w sytuacjach dla nich trudnych. Niepowodzenie w realizacji planów nie spowoduje ostrej krytyki ze strony rodziców, bo jak wykazały wcześniejsze analizy, rodzice z grupy B częściej nagradzają swoje dzieci, niż karzą. Adolescenci z podstawowej grupy badawczej muszą liczyć bardziej na swoje siły w różnych sytuacjach życiowych, nie otrzymują oni bowiem dostatecznego wsparcia od swoich rodziców, dlatego też wyniki takie mogą świadczyć o tym, iż dorastający z grupy A boją się reakcji (krytyki) ze strony matki lub ojca, gdy im się coś nie powiedzie, a także mogą też obawiać się ponownej porażki i rozpoczynania wszystkiego od nowa. Można także wnioskować, że badani z grupy A są mniej przygotowani na ewentualne trudności, czy problemy jakie napotykają w życiu.

Ad.10



Wykres 28. Determinanty osiągnięcia wytyczonych celów

Poziom istotności $\alpha=0,05$. Wartość obliczona statystyki $\chi^2=15,369$; wartość krytyczna $\chi^2_{KR}(5)=11,070$; $\chi^2_{KR} < \chi^2$.

Wyniki badań przedstawione za pomocą powyższego wykresu stanowią opinie dorastających, dotyczące determinantów osiągnięcia wytyczonych celów w ogóle, nie zaś przez samych badanych.

Spośród adolescentów grupy zasadniczej (A) 34,65% uważa,

że jedynie osoby odznaczające się konsekwencją w swoim działaniu mają szansę na osiągnięcie wytyczonych celów. Natomiast 28,00% dorastających powodzenie w tym zakresie uzależnia od szczęścia jednostki, która buduje swój własny plan. Dość znaczny odsetek (20,00%) adolescentów uważa, że planowanie jest czynnikiem pomagającym w realizacji życiowego celu, a 13,33% z nich wyraża pogląd, iż sukces w tym zakresie zależy od posiadanej wiedzy osób, które podejmują działania w tym względzie, czyli wyznaczają drogi dojścia do celu. Nieliczni (2,67%) wskazują na konieczność współpracy w tym procesie z najbliższymi, a tylko jeden (1,33%) badany nie udzielił odpowiedzi.

Odpowiednie wskaźniki dla rówieśników grupy porównawczej wynosiły: 37,33%, 33,33%, 16,00%, 8,00%, 1,33%.

Dokonując zwięzłej syntezy powyższych etapów analizy badawczej z zakresu planów i oczekiwań życiowych adolescentów, można wskazać pewne kwestie wspólne oraz różniące grupy, będące w kręgu zainteresowań poznawczych.

Podsumowanie rozpoczęto od kwestii związanej z osobami, z którymi dorastający rozmawiają o swoich planach. Okazało się, że w grupie A i B, przyjaciele są tymi osobami, z którymi badani rozmawiają na te tematy w największej liczbie przypadków, z tą jednak różnicą, że w grupie zasadniczej (A), taką odpowiedź wykazało 59 (78,71%) dorastających, a w kontrolnej (B) około połowę mniej – 30 (40,00%). Rozmowy z rodzicami (9,33%) i rodzeństwem (9,33%) ujawniły się na tym samym poziomie w grupie A i na zbliżonym w B (odpowiednio: 29,33% i 28,00%).

Ustosunkowanie się adolescentów do kwestii związanych z realizacją marzeń, ujawniło pewne podobieństwa pomiędzy badanymi. Zdecydowana większość z obydwu zbiorowości twierdzi, że do spełnienia marzeń niezbędne jest własne zaangażowanie. Największa różnica dotyczy tych dorastających, którzy nie mają jeszcze sprecyzowanego poglądu na ten temat (A: 15 – 20,00%; B: 0,00%).

Analiza tematyki dotyczącej konsekwencji i wytrwałości w dążeniu do celu wykazała, że adolescenty w obydwu grupach (A i B) prezentują zbliżone stanowiska w tym względzie. Najwięcej odpowiedzi w obydwu grupach badawczych, świadczyło o tym, że dorastający są konsekwentni w dążeniu do celu (A: 66,22%, B:

61,33%), a najmniej, że nie posiadają tych cech (A: 5 – 6,75%, B: 5 – 6,67%).

Kolejnym krokiem w analizie badawczej było określenie determinantów osiągnięcia własnych celów życiowych. Najbardziej zbliżone wyniki w grupach (A i B) dotyczyły szczęścia (A: 14,67%, B: 16,00%), jako czynnika warunkującego osiągnięcie wytyczonych celów. Najwięcej osób w grupie podstawowej (A) uznało, że to pieniądze są drogą do sukcesu (48,00%), a w grupie kontrolnej (B) – wsparcie rodziców (60,00%).

Dorastający z grupy A i B, na zbliżonym procentowo poziomie (A: 82,67%, B: 78,66%), uznali za właściwe planowanie własnej przyszłości. Jednak w grupie podstawowej (A) wyniki były na nieco wyższym poziomie (o 4,00%). Niewielkie różnice pomiędzy grupami ujawniono wśród adolescentów twierdzących, że nie powinno się planować własnej przyszłości (A: 4,00%, B: 6,67%). W tym przypadku, w zasadniczej grupie (A), takie stanowisko prezentowało o 2 (2,67%) badanych więcej.

W kwestii dotyczącej skuteczności osiągnięcia celów, różnice w stanowiskach prezentowanych przez dorastających z porównywanych grup (A i B), przedstawiały się następująco: w grupie zasadniczej (A) 31(41,33%) osób uznało, że często spełnia się im to, co zaplanują, a rzadko urzeczywistniają się plany 43 (57,33%) badanych. Natomiast w grupie porównawczej (B) więcej osób przejawia bardziej optymistyczną postawę od swoich rówieśników z grupy A (odpowiednio: 62,67% i 37,33%).

Kolejne wyniki analiz ujawniły, że w grupie zasadniczej (A), dorastający przejawiają bardziej pasywną postawę w porównaniu do ich rówieśników z grupy kontrolnej (B) w sytuacjach, kiedy pojawiają się trudności w realizacji planów. Aż 41 (54,67%) adolescentów z grupy podstawowej poddaje się przeszkodom, które napotyka i jest to najwyższy odsetek wśród badanych. W grupie porównawczej (B) również najwięcej osób (35-46,67%) ujawniło takie zachowania. Postawa obojętna wyłoniła się na zbliżonym poziomie w porównywanych grupach (A: 15 – 20,00%, B: 16 – 21,33%), podobnie jak postawa rezygnacji (A i B po 2,67%).

W subiektywnej ocenie skuteczności planowania uzyskano wyniki na zbliżonym poziomie w porównywanych populacjach (A i B). Największą grupę stanowią osoby niezdecydowane (A: 56,00%, B: 54,67%). Dorastający, którzy wierzą w skuteczność wyznaczania

drogi dojścia do celu stanowią zbliżony liczbowo poziom: A – 41,33%, B - 39,73%.

Analiza wyników badań ujawniła, że w sytuacji niepowodzenia w realizacji celów życiowych, najczęściej dorastających w grupie A będzie zawiedzionych (41,33%), w grupie B ujawniło się jedynie 5 (6,67%) takich osób. Jest to największa różnica pomiędzy badanymi grupami (A i B). Różnice te, w zbiorowości A i B, dotyczą odpowiedzi na postawione pytania, zmierzające do określenia stanowiska dorastających, w sytuacji pojawienia się trudności w realizacji celów; gdy nie osiągną celu *będą zawiedzeni i zdesperowani* (w grupie A ponad sześciokrotnie więcej odpowiedzi); *nie wszystko można w życiu osiągnąć* oraz *nic się nie stanie* (w grupie A ponad dwukrotnie mniej odpowiedzi, niż w kontrolnej -B).

Zarówno w podstawowej (A), jak i w porównywanej grupie (B), najczęściej dorastających osiąganie planów życiowych przez jednostkę, uzależnia od jej konsekwencji i wytrwałości. Największe różnice natomiast dotyczą szczęścia, jako warunku osiągnięcia celu. W podstawowej grupie (A), ponad trzykrotnie częściej wskazywano na ten czynnik, a ponad dwukrotnie częściej na zdobytą wiedzę. Wyniki te mogą mieć związek z osobistymi predyspozycjami badanych, jak również z przekazywanymi w rodzinie wzorcami oraz ogólną sytuacją wychowawczą panującą w ich najbliższej przestrzeni życiowej.

4.4. Podsumowanie: Porównanie celów i planów życiowych gimnazjalistów z rodzin dysfunkcyjnych i funkcjonalnych oraz wskazania dla praktyki pedagogicznej

Plany mają swoje źródło w potrzebach, a ich tworzenie związane jest ze świadomym poziomem funkcjonowania oraz z orientacją na przyszłość, czyli z przyszłościową perspektywą czasową. Zgodnie z istniejącą wiedzą na ten temat, dorastający wskazywali na własne plany krótkoterminowe i długoterminowe, dotyczące jednej lub wielu dziedzin życia. Wyniki badań pokazały, że plany na przyszłość dorastającej jednostki mogą być krótkoterminowe albo długoterminowe i dotyczyć jednej lub wielu dziedzin życia. Należy jednak podkreślić, iż koncentrowanie się na jednej z nich, świadczy o zbyt małej własnej aktywności. Wyniki analiz

badawczych pozwalają wnioskować, iż część adolescentów aktywnie angażuje się w liczne i różnorodne działania. Dorastający, przypisując swoim planom pewną kategorię, określali jednocześnie jej stopień ważności i choć wszystkie wyznaczone cele dotyczyły spraw ważnych dla adolescenta, to poszczególnym planom była przypisana różna wartość. Badani argumentowali, że powodzenie w osiągnięciu wytyczonych celów życiowych, zwłaszcza tych najistotniejszych, uzależniają od pewnych czynników. Dla większości adolescentów, fakt nie zrealizowania planów życiowych, czyli nie osiągnięcia celu, nie będzie przeszkodą w określaniu nowych. Znaczny odsetek badanych z podstawowej grupy badawczej (A) uznało, że nie zrealizowany plan wywoła uczucie frustracji. Jak wskazują wyniki, większość planów życiowych badanej młodzieży charakteryzuje się prawdopodobieństwem realizacji. Wiedza psychologiczna na ten temat świadczy o tym, iż realistyczność planów wzrasta wraz z nabywaniem przez człowieka doświadczeń życiowych [por. Nuttin, 1984; Hall, Lindzey 1998].

Analiza wyników badań na temat planów życiowych dorastających wykazała, iż dotyczą one jednej lub wielu dziedzin życia. Są oni zaangażowani w liczne i różnorodne działania, a zdecydowana większość adolescentów wierzy w ich realistyczność. Analiza statystyczna wykazała, że podział na grupy rodzin A i B zależy od celów życiowych adolescentów, a więc ujawnione zostały różnice w tym zakresie ma poziomie istotnym statystycznie ($p < 0,05$). Podsumowując analizę celów i planów życiowych dorastających w kontekście rozpiętości czasowej, należy zwrócić uwagę na podobieństwa i różnice pomiędzy porównywanymi grupami adolescentów (A i B) [patrz: wykresy 10-17]. Plany krótkoterminowe, w obydwu grupach badawczych, w największym odsetku, dotyczyły zabawy i spotkań z przyjaciółmi. Różnica pomiędzy grupami polegała natomiast na tym, że w grupie podstawowej (A), największy odsetek dorastających (25 – 33,33%) wskazywało na zabawę, a w grupie B na spotkania z przyjaciółmi (23 – 30,67%). Najmniej badanych w grupie A, w swoich planach na najbliższe dni, wskazuje naukę, a w grupie B – na rozwój zainteresowań (po 2,67%). Kolejny analizowany zakres czasowy dotyczył planów na najbliższe tygodnie. Okazało się, że najwięcej badanych z A i B uznało, iż najważniejsze dla nich będą spotkania z przyjaciółmi (po 29 – 38,67%). Najmniej istotne dla adolescentów w najbliższych tygodniach w obydwu grupach będzie

nauka (po 2 – 2,67%). Plany określone na najbliższe miesiące związane są w obydwu grupach badawczych (A i B) ze spędzaniem wolnego czasu (A: 22 – 29,33% , B: 18 – 24,00%). Różnica dotyczy jedynie liczby osób deklarujących tego rodzaju treść planów. Najmniej adolescentów grupy A plany na najbliższe miesiące wiąże z nauką (5 – 6,67%), a w B z realizowaniem hobby (6 – 8,00%). Największe różnice wykazano w planach najbardziej odległych, tj. na najbliższe lata. Wyniki analiz wykazały także różnice na poziomie istotnym statystycznie ($p < 0,05$). W grupie podstawowej (A), w największej liczbie badanych, dotyczą usamodzielnienia ekonomicznego (40,00%), a następnie założenia rodziny (38,67%). W grupie kontrolnej (B) natomiast – wyboru kierunku studiów (21 – 28,00%) i założenia rodziny (15 – 20,00%). Różnica polega jednak na tym, że dla grupy zasadniczej (A) plany związane z założeniem rodziny przedstawiają większą wartość, niż dla grupy kontrolnej (B). Najmniej istotnym planem na najbliższe lata dla grupy A okazało się zdanie matury (1,33%) oraz wybór liceum i kierunku studiów (po 2,67%). W grupie porównawczej (B) natomiast – wybór zawodu (1,33%).

Plany życiowe dorastających, odnoszące się do ich treści, w obydwu grupach badawczych (A i B), związane są najczęściej z posiadaniem dóbr materialnych (A: 30,67%; B: 28,00%), założeniem rodziny (A: 20,00%; B: 9,33%) i przyszłym zawodem (A: 16,00%; B: 12,00%). W kwestii planów dotyczących wyboru zawodu, badani z grupy A częściej wskazywali na znalezienie dobrze płatnej pracy, natomiast ich rówieśnicy z grupy B, na znalezienie interesującej pracy. Adolescenci z podstawowej (A) grupy badawczej, rzadziej niż z porównawczej (B), swoją przyszłość opierają na dalszej edukacji (A: 5,33%; B: 25,33%). Dorastający z grupy A planują szybkie usamodzielnienie ekonomiczne, polegające na zakończeniu edukacji i podjęciu pracy. Różnica pomiędzy badanymi grupami w kwestii planowania przyszłości ma swoje uzasadnienie we wzorcach dostarczanych przez rodziców.

Należy się spodziewać, że w rodzinach prawidłowo funkcjonujących, gdzie wyniki analiz badawczych wykazały wyższy poziom wykształcenia, adolescenti wpajaną mają przez swoich rodziców wiedzę odnośnie wartości, jaką stanowi edukacja dla każdego człowieka oraz jej znaczenie w dorosłym życiu jednostki.

Istnieje obawa, że w rodzinach dysfunkcyjnych zostaną powielone przez dorastających nieprawidłowe wzorce wyniesione z domu rodzinnego, odnoszące się do wczesnego usamodzielnienia ekonomicznego, a tym samym do wczesnego zakończenia edukacji, tj. najwyżej na poziomie gimnazjum (por. wyniki badań).

Wyniki przeprowadzonych analiz badawczych potwierdzają większość hipotez niniejszego opracowania, ale przede wszystkim dowodzą prawdziwości hipotezy głównej, czyli założenia, iż cele i plany życiowe rówieśników z porównywanych grup różnią się między innymi kwestią dokonywanych wyborów dróg edukacyjnych, tj. typów szkół i czasu nauki.

Autorka ma nadzieję, iż wnioski z powyższych analiz staną się przydatne w rozważaniach nad okresem dorastania, kiedy to młody człowiek próbuje określić siebie w przyszłości, tworząc własną koncepcję życia, formułując odległe cele i plany życiowe oraz podejmuje istotne decyzje dotyczące własnej przyszłości.

Na podstawie zebranych wyników analiz badawczych, autorka podjęła próbę realizacji celu praktycznego niniejszego opracowania, polegającą na stworzeniu modelu działań profilaktyczno – interwencyjnych i pomocowych, ukierunkowanych na dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych, których niewydolność wychowawcza i patologie stanowią poważną przeszkodę w prawidłowym kreowaniu przez adolescentów koncepcji celów i planów życiowych. Realizacja celu praktycznego będzie koncentrować się więc na oddziaływaniach pedagogiczno-psychologicznych, mających za zadanie przeciwdziałanie wczesnemu usamodzielnianiu ekonomicznemu u dorastających, bowiem wyniki analiz badawczych wykazały, że największy odsetek gimnazjalistów z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych, w swoich planach długoterminowych uwzględnia założenie rodziny i usamodzielnienie ekonomiczne. Treści wypowiedzi werbalnych wskazują, iż owo usamodzielnienie materialne wiąże się z zakończeniem edukacji na poziomie szkoły gimnazjalnej i podjęciem pracy zarobkowej. Realizacja tego typu planów życiowych młodzieży, nie poprzedzona korektą, mającą na celu uświadomienie im konsekwencji, jakie dla prawidłowego funkcjonowania społecznego ma niskie wykształcenie i brak kwalifikacji zawodowych, może doprowadzić w krótkim czasie do marginalizacji i wykluczenia społecznego

obecnych adolescentów. Dlatego też istotne wydaje się wprowadzenie w życie oddziaływań pedagogiczno – psychologicznych oraz szkoleń z zakresu doradztwa zawodowego, które zapobiegałyby zbyt wczesnemu kończeniu edukacji przez dorastających. Realizacja celu praktycznego jest ważna także ze względu na środowisko wychowawcze badanych dorastających, a więc rodziny dysfunkcjonalne, które odznaczają się brakiem pozytywnych wzorców i wsparcia dla swoich dzieci, również w odniesieniu do tak poważnej kwestii jak kreowanie celów i planów życiowych. Podejmując próbę stworzenia modelu działań interwencyjno-profilaktycznych i pomocowych w powyżej opisanym obszarze, należy skupić się, zdaniem autorki opracowania, na systemowej terapii rodzin. Jej założenia bowiem, oparte na Ogólnej Teorii Systemów, której twórcą był L. Bertalanffy [1978, s. 14-36], służą opisowi i analizie procesów zachodzących w grupach ludzkich. W praktyce psychologiczno – pedagogicznej, szczególnie tam, gdzie chodzi o rozwój i zmianę, wykorzystuje się myślenie i techniki podejścia systemowego w diagnozie i terapii. Dla próby stworzenia działań pomocowych w kwestii zapobiegania zbyt wczesnemu kończeniu edukacji przez dorastających z dysfunkcjonalnych środowisk rodzinnych, niezbędne wydaje się odniesienie do założeń systemowej terapii rodzin. Ma to swoje uzasadnienie z tego względu, że projektowany model działań ukierunkowany jest na adolescentów wychowujących się w rodzinach pozbawionych umiejętności wychowawczych i tym samym właściwych wzorców dla projektowania przyszłości. Istnieje więc konieczność, aby działaniami naprawczymi i pomocowymi, w myśl systemowego podejścia, objąć całą rodzinę, a nie tylko młodzież niewłaściwie planującą własne życie. Potwierdzenia dla tego typu postępowania należy dopatrywać się właśnie w systemowej terapii rodzin, w myśl której, rozumienie problemów jednostki (zarówno jej zdrowia, jak i symptomów patologii), polega na szukaniu uwarunkowań tego stanu za pomocą analizy jej związków ze środowiskiem, w tym przypadku rodzinnym. Należy również uwzględnić założenie, iż powiązania te mają charakter sprzężenia zwrotnego, czyli oddziaływania na jednostkę muszą uwzględniać całokształt jej relacji ze środowiskiem.

Zaprezentowany sposób ujęcia zagadnienia i próba jego rozwiązywania jest dość często określana jako terapia zorientowana ekologicznie. W modelu ekologicznym problemy jednostki

rozpatrywane są w kontekście jej relacji z systemem (grupą), w której toczy się jej życie. Podstawowym układem jest rodzina i charakteryzujące ją reakcje międzyosobowe [por. John-Borys, 2002, s. 13 i nast.; Mostwin, 1989].

Wobec powyższego, istnieje potrzeba, aby podjąć kroki o charakterze interwencyjno-profilaktycznym i określić oddziaływania pomocowe, zarówno dla dysfunkcyjnych rodziców, jak i adolescentów żyjących w tego typu środowiskach. Mając na uwadze dobitniejsze podsumowanie przedstawionych wniosków i uogólnień, które stanowią uzasadnienie dla realizacji celu praktycznego tejże pracy, w pierwszej kolejności dokonano opisu kilku rodzin z zasadniczej grupy badawczej oraz wychowujących się w nich dorastających. Zamiar ten zrealizowano na przykładzie indywidualnych przypadków.

Przypadek 1. - **Dominika S.**

Uczennica trzeciej klasy gimnazjum, ukończone 16 lat. Wraz z rodzicami i rodzeństwem (dwie starsze siostry i dwóch młodszych braci) mieszka w Kielcach w bloku socjalnym. Sytuacja socjocyfowa rodziny jest trudna, od kilku lat korzystają z pomocy instytucji pomocy społecznej oraz organizacji charytatywnych. Dorastająca wychowuje się w rodzinie pełnej, w której rodzice mają całkowitą władzę rodzicielską. Ojciec ma 45 lat, wykształcenie podstawowe i od kilku lat zatrudniony jest w charakterze stróża na osiedlowym parkingu. Jest niepijącym alkoholiakiem, korzysta z pomocy terapeutów klubu AA. W przeszłości był karany za stosowanie przemocy rodzinnej, jednak po odbyciu kary oraz zaleconej przez sąd terapii, nie popełnia już tego rodzaju przestępstw. Matka ma 46 lat, wykształcenie zawodowe, bez zatrudnienia, podejmuje jedynie prace dorywcze w sezonie jesiennym przy zbiorze owoców.

Dominika chętnie przystąpiła do badania i okazała się osobą dość komunikatywną, otwartą, jednak mało optymistyczną. Wyniki analiz badawczych uzyskanych na podstawie zastosowanego Kwestionariusza Wywiadu do Badania Sytuacji Rodzinnej wykazały bardzo słabą więź emocjonalną pomiędzy członkami rodziny. Dominika ma bliski kontakt tylko z jedną ze starszych sióstr, która nie powinna być dla niej wzorem do naśladowania, bowiem zakończyła edukację na szkole podstawowej i ze względu na nie realizowanie obowiązku szkolnego, naukę kontynuowała w OHP. Kształcenia w tejże jednostce również nie ukończyła, ponieważ uczęszczała nieregularnie, często wagarowała i ze względu na zachowania demoralizujące została objęta nadzorem kuratorskim.

Rodzice Dominiki często się kłócą, rzadko rozmawiają ze sobą i można stwierdzić, iż żyją raczej obok siebie. Ujawniony został również deficyt w zakresie umiejętności wychowawczych, które powinny być dopasowane do wieku dziecka. Dominika ma pretensje, że matka ciągle zabrania jej kontaktu z koleżankami i nieustannie ją za coś karze, podejrzewa oraz kontroluje. Dziewczyna twierdzi, że

matka wobec niej nie stosuje nigdy żadnych nagród, nawet słownych, w formie pochwał. Bez przerwy ma do niej pretensje i jest niezadowolona z każdego jej zachowania. Dominika stwierdziła też, że ma wrażenie, iż matka jej nie kocha. Z treści wypowiedzi werbalnych wynika, że stanowi to dla badanej duże obciążenie psychiczne. Ojciec natomiast często przebywa poza domem i nie angażuje się w sprawy rodzinne. Dla dorastającej jest to na tyle trudna sytuacja, że postanowiła po zakończeniu nauki w gimnazjum wyprowadzić się z domu, wynająć mieszkanie i podjąć „...jakąkolwiek pracę...”, co zostało ujawnione na podstawie analiz badawczych, po zastosowaniu Kwestionariusza Ankiety na temat Celów i Planów Życiowych Adolescence.

Dominika w planach krótkoterminowych wskazała, że będzie zajmować się nauką oraz pomagać w gospodarstwie domowym; prace te stanowią bowiem jej ulubione zajęcia. Plany długoterminowe związane są z wczesnym usamodzielnieniem ekonomicznym, a następnie założeniem rodziny, posiadaniem dwójki dzieci i dostatnim życiem materialnym. Do rozpoczęcia życia na własny rachunek została przekonana przez swoją starszą siostrę, która jest jej zaufaną osobą i z którą rozmawia na wszystkie tematy. Siostra badanej, jak wspomniano powyżej, również bardzo wcześnie zakończyła edukację, istnieją więc uzasadnione obawy, że może przekazać dorastającej złe wzorce i niewłaściwie pokierować jej drogą życiową.

Dominika twierdzi, że istnieje potrzeba planowania własnego życia i ona właśnie to uczyniła, a początek realizacji swoich zamierzeń dotyczy właśnie wyprowadzenia się z domu rodzinnego, „...w którym źle się czuje i nie znajduje wsparcia ze strony rodziców, a jedynie obojętność, niechęć i wrogie nastawienie do niej...”. Badana przyznaje, że zdarza jej się myśleć o tym, iż może napotkać trudności i przeszkody na drodze do realizacji wytyczonych planów życiowych. Dominika stwierdza też, że boi się takich sytuacji, bo nie należy do osób przebojowych i charakteryzuje się raczej pesymistycznym nastawieniem, a więc napotkane utrudnienia mogą ją zupełnie zniechęcić do określenia nowych zamysłów związanych z planami życiowymi.

Omówienie:

Środowisko rodzinne Dominiki S. stanowi przykład rodziny dysfunkcyjnej, jakich jest najmniej w zasadniczej grupie badawczej. Przyczyn dysfunkcyjności należy dopatrywać się, oprócz kryminalnej przeszłości ojca i jego uzależnienia, w całkowitym braku umiejętności wychowawczych rodziców oraz rozpadzie więzi wewnątrzrodzinnych. Chłód emocjonalny, który dorastająca określiła w ten sposób, że „... rodzice żyją obok siebie, a nie ze sobą...”, w pełni oddaje charakter tego środowiska. W rodzinie Dominiki brakuje wzorców w dążeniu do zdobywania wykształcenia. Pojawia się więc nagła potrzeba stworzenia modelu działań interwencyjno-profilaktycznych i pomocowych, ukierunkowanych na kilka problemów. Po pierwsze, oddziaływania te powinny spowodować, że młodsze rodzeństwo nie będzie powielać

negatywnych wzorców rodziców i sióstr w kwestiach dotyczących braku aspiracji edukacyjnych. Po drugie wskazana jest gruntowna terapia rodziców i uświadomienie im wiedzy pedagogicznej w zakresie stosowanych metod wychowawczych, ze szczególnym uwzględnieniem fazy adolescencji. Po trzecie należy zastosować indywidualną terapię dla dorastającej, dostosowaną do osobliwego etapu życia, która miałaby za zadanie ogólnie pojęte oddziaływanie psychologiczne – pedagogiczne oraz doradztwo zawodowe wskazujące możliwości zdobywania zawodu z równoczesnym kształceniem ogólnym.

Przypadek 2. - Alicja B.

Alicja jest uczennicą pierwszej klasy gimnazjum, w czasie badań miała ukończone 14 lat. Wraz z rodzicami i młodszym rodzeństwem (dwoma braćmi) mieszka w środowisku wiejskim w miejscowości oddalonej 9 km od Kielc. Dziewczynka jest dzieckiem z poprzedniego małżeństwa matki. Jej ojciec był alkoholikiem i sprawcą przemocy rodzinnej. Miał ograniczone prawa rodzicielskie. Ojczym również wykazywał tego typu zachowania zarówno wobec żony, synów, jak i pasierbicy, za co został skazany prawomocnym wyrokiem sądu i odbywa wyrok w zawieszeniu. W związku z nagannym wychowawczo zachowaniem wobec własnych dzieci, sąd zastosował ponadto ograniczenie praw rodzicielskich.

Na podstawie Kwestionariusza Wywiadu Dotyczącego Sytuacji Rodzinnej Adolescenta, pozyskano dane dotyczące cech społeczno-demograficznych rodziny oraz jej warunków socjobytowych. Natomiast dzięki zastosowaniu Kwestionariusza Ankiety na Temat Celów i Planów Życiowych Asolescentów, poznano treść poszczególnych kategorii oraz ich rozpiętość czasową.

Alicja B. wychowuje się w rodzinie zrekonstruowanej. Matka ma 39, a ojczym 41 lat. Oboje mają podstawowe wykształcenie, matka nie pracuje, jej mąż natomiast podejmuje dorywcze prace, ostatnio w Zieleni Miejskiej. Sytuacja materialna rodziny jest zła, często korzystają ze świadczeń pomocy społecznej, a także ze wsparcia materialnego rodziny, tj. teściowej (matki ojczyma). Małżonkowie często kłócą się, przez co atmosfera domu rodzinnego określona została jako bardzo zła. Rodzice nie poświęcają dzieciom czasu, bardzo mało interesują się ich sprawami, właściwie niewiele wiedzą o ich potrzebach zainteresowaniach, czy problemach.

Ala jest osobą nieśmiałą, typem marzycielki. Do badań, tj. wypełniania kwestionariusza ankiety oraz wywiadu przystąpiła bardzo chętnie, wykazując przy tym duże skupienie i zainteresowanie. Dało się zauważyć, iż nad każdym pytaniem zastanawiała się dość długo, aby udzielić najbardziej właściwej odpowiedzi, co świadczy o odpowiedzialnym podejściu do powierzonego jej zadania. Alicja stwierdziła, że jest stremowana faktem, iż to, co napisze będzie wykorzystane w pracy naukowej.

Badana stwierdziła, że bardzo lubi marzyć i często to robi, a ich treść związana jest z dorosłym życiem i szybkim zakończeniem nauki,.....”*abym nie*

musiała już chodzić do tej szkoły, której nienawidzę....". Plany Alicji na przyszłość związane są z kategorią IV i V odnośnie klasyfikacji t r e ś c i, tj. założeniem rodziny i posiadaniem dóbr materialnych. W planach krótkoterminowych na najbliższe dni, tygodnie i miesiące, Alicja wskazała na rozrywkę, tzn. treść jej planów stanowią jedynie spotkania z przyjaciółmi. Pomimo tego, iż osiąga słabe oceny praktycznie ze wszystkich przedmiotów szkolnych i ma dość duże zaległości z opanowaniem materiału nauczania, nie uznała za stosowne odnieść swoich planów na najbliższą przyszłość do nauki. W planach długoterminowych natomiast Alicja wskazała na założenie rodziny i usamodzielnienie ekonomiczne, uzależnione od wyjazdu za granicę i podjęcia tam pracy zarobkowej. Z treści wypowiedzi werbalnych wynika, że dorastająca jak najszybciej pragnie wyprowadzić się z domu, w którym nie czuje wsparcia ze strony rodziców, a „...ojczym traktuje mnie jak powietrze...”. Plany usamodzielnienia się poza granicami kraju powstały, jak przyznaje badana, wspólnie z koleżanką. Alicja B. nie zastanawia się zupełnie nad „szczegółami” dotyczącymi planowanej przyszłości, tj. niezajomością języka obcego, brakiem wyuczonego zawodu oraz faktem, że jest niepełnoletnia, co kompletnie uniemożliwia realizowanie tego typu zamysłów.

Badana dorastająca, ze względu na dysfunkcjonalność środowiska, w którym żyje oraz postawy matki i ojczyma, czuje się gorsza od swoich rówieśników, jest bierna, nie wykazuje własnej aktywności i wycofuje się z relacji z rówieśnikami ze swojej klasy. Utrzymuje bliskie kontakty jedynie z koleżanką z sąsiedztwa, która ma podobną sytuację rodzinną. Wspólnie z nią planuje wyjazd za granicę i życie „...jak najdalej od domu...”. Tak więc dorastająca ma jasno sprecyzowane plany dotyczące przyszłości i uważa, że zasadne jest jej planowanie. Wierzy także w skuteczność wyznaczania drogi dojścia do celu, a jego osiągnięcie uzależnia od wytrwałości w tym zakresie oraz od wsparcia swojej przyjaciółki, która jest jednocześnie jedyną osobą, z którą porusza powyższą tematykę. Alicja przyznaje, że jeśli realizacja zamierzonych planów napotyka na trudności i przeszkody, to jej zapał słabnie i może się zdarzyć, że całkowicie zrezygnuje z wytyczonych celów oraz „...przez długi czas nie będę określać nowych planów...”.
Omówienie:

Dysfunkcjonalność środowiska rodzinnego, w którym wychowuje się Ala stanowi poważny problem dla wszystkich jej członków. Brak więzi emocjonalnej z matką i ojczymem ma niekorzystny wpływ na zasadniczą kwestię niniejszego opracowania, czyli na wsparcie w procesie właściwego kształtowania planów na przyszłość. Ujawniona na podstawie analiz badawczych tendencja do zaprzestania edukacji na poziomie szkoły gimnazjalnej i usamodzielnienia się ekonomicznego, może zostać wzmocniona przez koleżankę Alicji, bowiem ich plany życiowe są ze sobą spójne. Mając też na uwadze deficyty środowiska rodzinnego badanej, prawdopodobne jest, że dorastająca nie otrzyma konstruktywnej oceny swoich zamierzeń odnoszących się do wizji perspektywicznego życia.

W tym konkretnym przypadku postuluje się więc podjęcie działań o charakterze profilaktyczno-interwencyjnym i pomocowym w stosunku do dorastającej dziewczyny, która nie wykazuje jeszcze zachowań dysfunkcyjnych, ale widoczne są już wyraźne symptomy zaburzeń emocjonalnych, mogących przyczynić się do błędnego sformułowania planów na przyszłość wraz z konsekwencjami, które się z tym wiążą. Niepokojące jest również opisane powyżej zachowanie związane z brakiem refleksji odnośnie „szczegółów” usamodzielnienia ekonomicznego. Świadczy to o naglącej potrzebie podjęcia profesjonalnych działań pedagogiczno-psychologicznych, które pełniłyby funkcję kompensacyjną dla zaniedbań wychowawczych ze strony środowiska rodzinnego.

W stosunku do matki i ojczyma Alicji właściwym kierunkiem pomocy wydaje się być uświadomienie znaczenia zadań wynikających z pełnienia funkcji opiekuńczo-wychowawczej i wypracowanie właściwych postaw wychowawczych w odniesieniu do jednostek w fazie adolescencji. Ponadto, odpowiednia terapia psychologiczna stworzyłaby szansę na odbudowanie więzi rodzinnych, które są podstawą między innymi w procesie prawidłowego kształtowania planów na przyszłość.

Przypadek 3. – Rafał R.

Rafał w czasie badań ukończył 15 lat i był uczniem drugiej klasy gimnazjum. Wraz z matką i rodzeństwem (dwie siostry i brat) mieszka w Kielcach. Wychowuje się w rodzinie niepełnej czasowo ze względu na pobyt ojca w zakładzie karnym. Ojciec ma 40, a matka 37 lat, obydwójce ukończyli szkoły zasadnicze. Matka jest krawcową, a ojciec tapicerem. Przed osadzeniem w więzieniu, pracował w prywatnym zakładzie, jednak z uwagi na brak dyscypliny i nadużywanie alkoholu został zwolniony, po czym przez pół roku pobierał zasiłek dla bezrobotnych. W tym czasie miał dozór kuratora z powodu przemocy rodzinnej, której był sprawcą. Nie stosując się jednak do zaleceń wymiaru sprawiedliwości i naruszając zasady okresu próby, jakiemu został poddany, doprowadził do sytuacji, która zobligowała sąd do odwieszenia mu wyroku i osadzenia w zakładzie karnym.

Matka Rafała R jest alkoholiczką, nigdy nie pracowała, utrzymuje się z zasiłków udzielanych przez pomoc społeczną. W domu często odbywają się libacje alkoholowe. Dzieci są zaniedbywane przez matkę. Sąd orzekł nadzór kuratora rodzinnego, a wobec matki i ojca Rafała zastosował ograniczenie praw rodzicielskich.

Rafał R. przystąpił do wypełniania kwestionariusza ankiety bardzo niechętnie, był cały czas podenerwowany, nie widział potrzeby wypełniania tego typu powierzonych mu zadań. Kilkakrotnie w trakcie badania użył niecenzuralnych zwrotów. Z treści jego wypowiedzi wynikało, że jedynie z najmłodszym bratem ma

właściwe relacje, nie posiada autorytetów, lekceważy matkę bez zahamowań i skrupułów, również w obecności obcych osób, a także źle wypowiada się na temat ojca. Badany utrzymuje bliskie relacje z kolegami z podwórka, starszymi od niego o kilka lat, nie pracującymi i nie uczęszczającymi do szkoły. Wypowiada się o nich z uznaniem i wyraźnie daje się zauważyć, że imponują mu swoim doświadczeniem życiowym, dominacją nad innymi, zaradnością i ogólnie ujmując – „pozycją społeczną”. Można było odnieść wrażenie, że fakt, iż Rafał jest przez nich akceptowany sprawia mu radość, napawa dumą i daje poczucie wyróżnienia.

Potrzeby bytowe dorastającego i jego rodziny nie są zaspokajane nawet na najniższym poziomie. Na deficyty w tym zakresie nakładają się również inne, związane z wypełnianiem przez rodziców zadań rodzicielskich. Rafał przyznał, że nieobecność ojca jest dla niego przykrym doświadczeniem. Bardzo nieśmiało stwierdził także, że tęskni za ojcem, ale wie, że kiedy wróci po odbyciu wyroku, to znów zaczną się awantury i interwencje policji. Badany wyznał ponadto, że często, w tego rodzaju okolicznościach ucieka z domu i wałęsa się po mieście lub przebywa w towarzystwie kolegów ze swojej paczki.

Z powodu zaniedbań rodzinnych, niewłaściwych wzorców, złych warunków bytowych i braku poczucia stabilizacji oraz wsparcia ze strony rodziców, Rafał nie otrzyma prawdopodobnie promocji do następnej klasy.

Wyniki analiz badawczych odnośnie planów życiowych badanego, znajdują uzasadnienie w jego sytuacji rodzinnej. Rafał R. uznał, że najlepszym sposobem na zmianę dotychczasowych warunków materialno-bytowych jest przerwanie nauki i usamodzielnienie się ekonomiczne. Pod tym pojęciem rozumie wyprowadzenie się z domu i wyjechanie wraz z kolegami z podwórka do pracy za granicę. Z treści wypowiedzi werbalnych wynika, że często na ten temat z nimi rozmawia i wspólnie planują taką przyszłość. Badany twierdzi, że jego plany życiowe z tym związane na pewno się spełnią, a w ich realizacji pomogą mu właśnie koledzy. Ma on świadomość, że nie może liczyć w żadnym względzie na wsparcie rodziców, a wiara w deklarację pomocy przyjaciół, daje mu dość głębokie poczucie realności wytyczonego celu. Nie dopuszcza myśli o niepowodzeniu, czy też trudnościach w spełnieniu oczekiwań, co do swoich planów życiowych, ponieważ w opinii dorastającego, nad prawidłowością ich realizacji „czuwają” jego starsi, dorośli koledzy, których obdarza bezgranicznym zaufaniem. Stanowisko Rafała w hipotetycznej kwestii, jaką jest niepowodzenie w osiągnięciu wytyczonego celu, jest jednoznaczne: „... *moi przyjaciele wymyślą coś innego...*”.

Omówienie:

Rodzina Rafała jest w stanie degeneracji społecznej. Przyczyny takiego stanu tkwią w zachowaniach patologicznych obydwójga rodziców. Brak opieki nad dziećmi stworzył potrzebę nadzoru kuratorskiego oraz ukarania rodziców ograniczeniem praw rodzicielskich. Zupełny rozpad więzi pomiędzy małżonkami oraz rodzicami i dziećmi stwarza poważne zagrożenie w postaci rozprzestrzenienia się patologii w rodzinie i przeniesienia jej na dzieci. Postępowanie dorastającego już na tym etapie życia, a więc

w środkowej fazie adolescencji, wykazuje zaburzone zachowania, których przyczyny tkwią oczywiście w środowisku rodzinnym. Dzieci odrzucone uczuciowo, zaniedbane, źle traktowane przez dorosłych, uczą się agresywnych zachowań. Agresywne napięcia rozładują w kontaktach z rówieśnikami, tj.: w bójkach, kłótniach i wszczynanych konfliktach, ponieważ nie mają wzoru rozwiązywania trudnych spraw, a jedynie stosowanie przemocy jest bliskie ich doświadczeniom [John-Borys, 1994].

Liczne braki wynikające z dysfunkcjonalności rodziny Rafała R. powodują, że badany ucieka do środowiska kolegów, w którym jest akceptowany, gdzie znajduje wsparcie, zrozumienie i odczuwa więź emocjonalną. Wspólne plany na przyszłość związane z wyjazdem zarobkowym poza granice kraju świadczą o zaufaniu i zażyłości, jaka wytworzyła się pomiędzy badanym, a jego przyjaciółmi. Nie są oni jednak jednostkami, które wskazują prawidłowe wzorce socjalizacyjne dla Rafała. Zamiar wspólnego usamodzielnienia ekonomicznego, odznacza się brakiem prawidłowych, odpowiedzialnych postaw, które dla adolescenta są niewłaściwym punktem odniesienia. Z uwagi na fakt, że koledzy badanego nie odwiedli go od pomysłu przerwania nauki szkolnej, wyprowadzenia się z domu i podjęcia pracy oraz umacniają go w przekonaniu o słuszności powziętych planów należy wnioskować, że stanowią dla niego zagrożenie, również w kwestii odnoszącej się do kreatywnego planowania własnej przyszłości.

Przypadek opisanej powyżej rodziny oraz adolescenta, który w niej żyje, stanowi dylemat dla wskazania priorytetów w zakresie oddziaływań pomocowych. Rodzina Rafała R. jest w stanie degeneracji i dlatego stanowi poważne wyzwanie dla terapeutów rodzinnych, lekarzy i specjalistów z dziedziny pedagogiki i psychologii, których zadania w tym względzie powinny skoncentrować się w pierwszej kolejności na podjęciu próby zmobilizowania matki badanego do leczenia odwykowego, a następnie odbudowania więzi rodzinnych i otoczenia dzieci prawidłowymi oddziaływaniami wychowawczymi. Bardzo istotną sprawą są zaburzone zachowania adolescenta, które wymagają natychmiastowej korekty. Rolą terapeutów, a także nauczycieli-wychowawców, jest takie wypracowanie postaw dorastającego, aby nauczył się rozwiązywać sporne sprawy na zasadzie stosowania reguł porozumiewania się.

Doprowadzenie powyższych kwestii do stanu normalności, stworzy w następnej kolejności podstawy do współpracy z doradcami zawodowymi, pedagogami i psychologami, w celu wypracowania wspólnych stanowisk odnoszących się do kwestii związanych z prawidłowym planowaniem przyszłości przez badanego dorastającego.

W oparciu o badania własne, autorka podjęła próbę wypracowania modelu działań profilaktycznych i interwencyjnych (pomocowych), ukierunkowanych na dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych. Przyjęto dwa kierunki modelowych rozwiązań pomocowych: dla dysfunkcyjnych rodziców i dla dzieci – dorastających, wychowujących się w tego typu środowiskach

Wskazania dla praktyki pedagogicznej

Dość szczegółowego opisu tego rodzaju działań w odniesieniu do rodziców, dokonała autorka w swojej poprzedniej publikacji [por. Dąbrowska, 2009, s. 320-326]. W tym miejscu natomiast skoncentrowano się na analogicznych kwestiach, z wyłączeniem tych, które nie zostały podjęte w w/w opracowaniu.

Wydaje się, iż najbardziej skuteczną formą pomocy dziecku jest nie tyle praca bezpośrednio z nim samym, lecz oddziaływania koncentrujące się na całej rodzinie. Tego typu reguła jest tym bardziej skuteczna, im młodszych dzieci dotyczy, a rozwijająca się dysfunkcja środowiska wychowawczego ma jeszcze choćby niewielki potencjał do pozytywnej przemiany. Analizy wyników badawczych niniejszej publikacji odnoszą się do młodzieży w środkowej fazie adolescencji, których środowiska wychowawcze mają znikomą szansę na prawidłowe funkcjonowanie. Rodziny będące w kręgu zainteresowań badawczych są już „naznaczone” patologią, a zakres ich opieki nad dorastającym jest daleko niewystarczający. Należy więc doprowadzić do takich sytuacji, aby w możliwie największym stopniu zminimalizować ryzyko powielania niewłaściwych zachowań rodziców - przez dorastających.

Mając na uwadze powyższe, zasadne jest objęcie wieloaspektowym, profesjonalnym wsparciem całych rodzin, ze szczególnym uwzględnieniem adolescentów wychowujących się w tego typu środowiskach. Należy stworzyć programy profilaktyczne, które dadzą szansę na uświadomienie badanej młodzieży

konsekwencji przedwczesnego ekonomicznego usamodzielnienia się. Tego typu działania muszą być podjęte bezzwłocznie, a ich zakres i sugestywność powinna przynieść zamierzone efekty w możliwie krótkim czasie. Kumulowanie bowiem takich problemów i odraczanie, prowadzi do nieodwracalnych skutków, których konsekwencją jest powiększanie liczby osób bezrobotnych. Należy zatem przeznaczyć środki finansowe na profilaktykę obejmującą zakresy wymaganych oddziaływań profesjonalnej kadry pedagogicznej i psychologicznej. Konieczne jest zagwarantowanie środków na rozwój programów wspierania rodziny i programów wczesnej interwencji, ze szczególnym uwzględnieniem tych środowisk, gdzie patologia rodziców nie „przeniosła” się jeszcze na dorastających. W tworzeniu tego rodzaju planu pomocowego powinien uczestniczyć - na różnych poziomach zaangażowania - zespół interdyscyplinarny, w skład którego będą wchodzić oprócz wymienionych powyżej, pracownicy socjalni oraz sędziowie rodzinni lub kuratorzy rodzinni, a także doradcy zawodowi.

Uważa się, że dość dobrym pomysłem na ograniczenie liczby dorastających, którzy zamierzają zakończyć edukację na szkole gimnazjalnej i uniezależnić się finansowo, jest danie im „na próbę”, np. na dwa miesiące (w ramach opracowanego przez specjalistów projektu), możliwości podjęcia zatrudnienia w charakterze pracownika niewykwalifikowanego, w pełnym wymiarze czasu pracy. Ich wykształcenie bowiem nie daje możliwości wykonywania innych, bardziej odpowiedzialnych zadań. Tego typu eksperyment może się okazać bardziej efektywny w zapobieganiu zbyt wczesnemu usamodzielnieniu ekonomicznemu, niż większość przekazywanych treści werbalnych z udziałem zespołu profesjonalistów z różnych dziedzin. Ponadto czas jego oddziaływania i założone efekty mogą być widoczne w bardzo krótkim czasie. Nie bez znaczenia jest też fakt minimalnych nakładów finansowych oraz wymiernych rezultatów wychowawczych związanych z dyscypliną, podporządkowaniem pracodawcy, dbaniem o swoje stanowisko pracy, oraz zarabianiem na własne utrzymanie.

Prostym i tanim w realizacji pomysłem jest zorganizowanie „wycieczki” dla grupy adolescentów zamierzających zbyt wcześnie zakończyć edukację, do np. Rejonowego Biura Pracy, w celu zdobycia wiedzy o ofercie zatrudnienia dla osób, które ukończyły jedynie gimnazjum. Niewielka liczba propozycji i mało atrakcyjne stanowiska

mogą być pozytywnym wstrząsem dla młodych ludzi, którzy usamodzielnienie ekonomiczne utożsamiają z sukcesem finansowym. Istnieje szansa, iż tego rodzaju eksperyment pobudzi do refleksji znaczny odsetek adolescentów.

Bardzo ważną formą wspomagania dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych, również w zakresie niewłaściwie podejmowanych wyborów życiowych, o których mowa powyżej, jest organizowanie różnego rodzaju zajęć pozalekcyjnych, rozwijających zainteresowania, np. sportowe, artystyczne, krajoznawcze itp. Celem takich spotkań jest integracja z rówieśnikami przejawiającymi bardziej ambitne plany życiowe od tych, jaki prezentują dorastający będący w kręgu analiz badawczych niniejszej publikacji. Wspólna pasja może stać się podstawą, dla adolescentów z rodzin dysfunkcyjnych, do dalszego rozwijania swojej wiedzy i umiejętności, poprzez kontynuowanie nauki szkolnej oraz wzorowanie się na planach życiowych ujawnianych przez koleżanki i kolegów z rodzin prawidłowo funkcjonujących.

W niektórych krajach zachodnich potwierdziła się zasadność powstania instytucji, które powołano wyłącznie do pracy oraz współpracy na rzecz rodzin i ich dzieci. Placówki tego typu prowadzą działania ukierunkowane na rozwiązywanie problemów rodzinnych i trudności wychowawczych. Możliwość utworzenia takich agencji w Polsce, dałaby szansę na kompleksową działalność pomocową na rzecz dorastających, również tych, którzy swoje plany życiowe na najbliższą przyszłość wiążą z usamodzielnieniem ekonomicznym. Wskazówką dla władz samorządowych jest więc stworzenie lokalnej oferty środowiskowych punktów opieki dziennej dla dzieci i wsparcia dla rodziców. Oferta ta powinna zawierać propozycje pomocy z różnych dziedzin: medycznej, psychologicznej, pedagogicznej, profilaktyki uzależnień oraz poradnictwa zawodowego dla tych dorastających, którzy mają problemy z właściwym planowaniem własnego życia, głównie odnośnie niewłaściwego wyboru dróg edukacyjnych. Dzięki systemowej pomocy skierowanej do całych rodzin, zostanie stworzony realny system wsparcia o charakterze opiekuńczo-wychowawczym i informacyjno-edukacyjnym. Ukierunkowanie go na rodziców będzie skutkowało zwiększonymi kompetencjami z zakresu wiedzy pedagogicznej dotyczącej umiejętności wychowawczych, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki fazy adolescencji. Wskazane jest, aby lokalne punkty

pomocy dziennej dla dzieci i wsparcia dla rodziców z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych, świadczyły specjalistyczne usługi z różnych dziedzin, a na podstawie opracowanych przez siebie programów terapeutycznych, prowadzili zajęcia mające na celu wyrównywanie braków edukacyjnych, będących najczęstszą przyczyną osiągnięcia złych ocen, a w konsekwencji podejmowania decyzji przez dorastających o nie kontynuowaniu nauki i zbyt wczesnym usamodzielnieniu się ekonomicznym. Konieczne jest, aby lokalne punkty pomocy były małymi placówkami, stwarzającymi intymność i domową atmosferę dla młodzieży, która ze względu na specyfikę etapu rozwojowego i środowiska wychowania oraz zamieszkania, potrzebuje przede wszystkim wyciszenia, ciepła, zrozumienia jej problemów i podejmowania prób ich rozwiązywania. Niezbędne jest więc wyposażenie tego typu placówek w specjalistów dobranych stosownie do potrzeb dorastających jednostek. Wymagane jest w tym względzie współdziałanie pedagogów, pracowników socjalnych, psychologów i sędziów rodzinnych. Jedynie kompleksowe działania wyspecjalizowanej kadry mogą przynieść wymierne efekty dla dysfunkcyjnych rodzin oraz dla wychowujących się w nich dzieci. W prawidłowo funkcjonującej rodzinie będą bowiem wpajane właściwe wzorce, a rozmowy i działania dotyczące planowania życia przez adolescentów będą bez wątpienia ukierunkowane na edukację w jak największym wymiarze.

Nie należy zapominać także o ważnej roli jaką odgrywają w oddziaływaniach pomocowych środowiskowe kręgi wsparcia. Są to grupy osób, o podobnych problemach, które dzielą się swoimi doświadczeniami i wspólnie starają się je rozwiązywać. Największe efekty osiągnane są wówczas, gdy do współpracy włączeni są profesjonaliści, np. psychoterapeuci [por. Janocha, 2011, s. 200-205].

Podsumowując powyższe zalecenia dla modelowych działań interwencyjnych i pomocowych ukierunkowanych na dorastających z rodzin dysfunkcyjnych można stwierdzić, iż przed pracownikami socjalnymi, sędziami rodzinnymi, pedagogami, psychologami i lekarzami jest do zrealizowania szereg ważnych zadań, mających na celu promowanie zmian w dziedzinie polityki społecznej. Fundamentem tych poczynań są zasady praw człowieka i sprawiedliwości społecznej, a obowiązkiem osób zaangażowanych w pracę na rzecz rodzin dysfunkcyjnych jest planowanie

i wdrażanie działań wspierających i uzupełniających ich funkcje. Jedynie podjęcie takich działań, które doprowadzą do uzdrowienia środowiska rodzinnego, może mieć w konsekwencji pozytywny skutek dla dorastających w kwestii prawidłowo planowanej przyszłości w zakresie dokonywanych wyborów dróg edukacyjnych.

Zakończenie

Problematyka niniejszej książki dotyczy wpływu dysfunkcjonalnego środowiska rodzinnego na kształtowanie się celów i planów życiowych wychowujących się w nich dzieci w środkowej fazie adolescencji. Zawarte treści nawiązują do istotnej kwestii, jaką jest relacja pomiędzy kondycją rodziny, a społecznym funkcjonowaniem dorastających. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż podjęte badania empiryczne miały na celu, oprócz wykazania zależności, o których mowa powyżej, również wskazanie działań pomocowych dla adolescentów oraz ich rodziców w obszarach, w których ujawnią się deficyty.

Książka obejmuje cztery rozdziały, z których dwa pierwsze stanowią teoretyczne wprowadzenie do zagadnień empirycznych. Pierwszy z nich poświęcony został celom i planom życiowym dorastających, a także przeglądowi badań odnośnie planowania życia na tym właśnie etapie rozwoju człowieka. Drugi natomiast dotyczy okresu dojrzewania oraz środowiskowych - rodzinnych uwarunkowań wizji perspektywicznego życia w procesie kształtowania tożsamości. Dość szczegółowo omówiono również miejsce rodziny prawidłowo funkcjonującej w życiu jednostki stojącej u progu dorosłości oraz rodziny dysfunkcjonalnej, której oddziaływanie może przynieść nieodwracalne konsekwencje dla młodego pokolenia.

Prezentacja wyników badań własnych zawarta została w rozdziale trzecim. Badania przeprowadzone zostały na dwóch, równolicznych grupach rodzin, z których pierwsza - podstawowa, obejmowała 75 rodzin dysfunkcjonalnych (celowy dobór próby – ojciec karany prawomocnym wyrokiem sądu za przemoc psychiczną i fizyczną nad rodziną), natomiast druga – porównawcza dotyczyła 75 rodzin prawidłowo funkcjonujących. W obydwu grupach wychowywało się przynajmniej jedno dziecko w wieku 14-16 lat, co stanowiło o celowości doboru próby.

Dla analizowanej tematyki badawczej istotne było uzyskanie odpowiedzi na pytania stanowiące problem główny i problemy szczegółowe niniejszego opracowania, a mianowicie: czy i w jakim zakresie istnieją różnice w celach i planach życiowych dorastających z grupy rodzin dysfunkcjonalnych i prawidłowych, jaka jest ich treść i zasięg czasowy, czy istnieją i czego dotyczą różnice odnośnie stopnia ważności poszczególnych kategorii treści celów i planów oraz

jakie czynniki warunkują powodzenie realizacji planów życiowych w subiektywnej ocenie badanych?

Wyniki analiz badawczych dały odpowiedź na tak sformułowane problemy i stały się podstawą do podjęcia próby stworzenia modelu działań profilaktyczno-interwencyjnych i pomocowych, ukierunkowanych na dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych. Zaproponowany przez autorkę sposób oddziaływań opiera się na systemowej terapii rodzin, bowiem działaniami naprawczymi i pomocowymi należy objąć całą rodzinę, a nie tylko młode pokolenie, które w niewłaściwy sposób planuje własne życie.

Podsumowując analizę celów i planów życiowych dorastających w kontekście rozpiętości czasowej, należy zwrócić uwagę na podobieństwa i różnice pomiędzy porównywanymi grupami adolescentów (A i B). Plany krótkoterminowe, w obydwu grupach badawczych, w największym odsetku, dotyczyły zabawy i spotkań z przyjaciółmi. Różnica pomiędzy grupami polegała natomiast na tym, że w grupie podstawowej (A), największy odsetek dorastających wskazywało na zabawę, a w grupie B na spotkania z przyjaciółmi. Najmniej badanych w grupie A, w swoich planach na najbliższe dni, wskazuje naukę, a w grupie B – na rozwój zainteresowań. Kolejny analizowany zakres czasowy dotyczył planów na najbliższe tygodnie. Okazało się, że najwięcej badanych z A i B uznało, iż najważniejsze dla nich będą spotkania z przyjaciółmi. Najmniej istotne dla adolescentów w najbliższych tygodniach w obydwu grupach była nauka. Plany określone na najbliższe miesiące związane są w obydwu grupach badawczych (A i B) ze spędzaniem wolnego czasu. Różnica dotyczy jedynie liczby osób deklarujących tego rodzaju treść planów. Najmniej adolescentów grupy A plany na najbliższe miesiące wiąże z nauką, a w B z realizowaniem hobby. Największe różnice wykazano w planach najbardziej odległych, tj. na najbliższe lata. W grupie podstawowej (A), w największej liczbie badanych, dotyczą usamodzielnienia ekonomicznego, a następnie założenia rodziny. W grupie kontrolnej (B) natomiast – wyboru kierunku studiów i założenia rodziny. Różnica polega jednak na tym, że dla grupy zasadniczej (A), plany związane z założeniem rodziny przedstawiają większą wartość, niż dla grupy kontrolnej (B). Najmniej istotnym planem na najbliższe lata dla grupy A okazało się zdanie matury oraz

wybór liceum i kierunku studiów. W grupie porównawczej (B) natomiast – wybór zawodu.

Plany życiowe dorastających, odnoszące się do ich treści, w obydwu grupach badawczych (A i B), związane są najczęściej z posiadaniem dóbr materialnych, założeniem rodziny i przyszłym zawodem. W kwestii planów dotyczących wyboru zawodu, badani z grupy A częściej wskazywali na znalezienie dobrze płatnej pracy, natomiast ich rówieśnicy z grupy B, na znalezienie interesującej pracy. Adolescenci z podstawowej (A) grupy badawczej, rzadziej niż z porównawczej (B), swoją przyszłość opierają na dalszej edukacji. Dorastający z grupy A planują szybkie usamodzielnienie ekonomiczne, polegające na zakończeniu edukacji i podjęciu pracy. Różnica pomiędzy badanymi grupami młodzieży (A i B) w kwestii perspektywicznego życia, ma swoje uzasadnienie w przekazywanych wartościach preferowanych przez środowisko rodzinne.

Mając na uwadze powyższe zestawienia wyników analiz badawczych, nasuwa się podstawowa refleksja, odnośnie ujawnionych dysproporcji w treści planów życiowych pomiędzy badanymi grupami. Otóż największe różnice dotyczą wyboru dróg edukacyjnych, a dobitnie rzecz ujmując, braku chęci do kontynuowania nauki przez młodzież z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych, która swój sukces życiowy łączy z ukończeniem nauki jedynie na poziomie szkoły gimnazjalnej, a następnie zamierza usamodzielnąć się ekonomicznie, poprzez podjęcie pracy zarobkowej poza granicami kraju.

Przed pedagogami, psychologami, kuratorami i nauczycielami-wychowawcami staje więc bardzo poważny problem, którego brak rozwiązania będzie skutkowało nieodwracalnymi reperkusjami zarówno ekonomicznymi, jak i społecznymi, ponieważ nieukończenie szkoły ma istotny wpływ na całe życie człowieka. Uczniowie, którzy nie podejmują wysiłku kontynuowania nauki po zakończeniu obowiązkowego etapu nauczania, mają zdecydowanie gorszą pozycję jako potencjalni uczestnicy procesu gospodarczego. Brak pracy lub zatrudnienie jedynie w niepełnym wymiarze czasu, daje zdecydowanie mniejsze możliwości zarobkowania. Konsekwencje ekonomiczne tego problemu wiążą się także z brakiem ubezpieczenia społecznego, które jest wymagane do ewentualnych świadczeń zdrowotnych, rentowych oraz w przyszłości - emerytalnych. Poza tym, osoby legitymujące się jedynie

wykształceniem podstawowym, nie mają większych szans na awans zawodowy, a ich status społeczny ogranicza się jedynie do bycia pracownikiem niewykwalifikowanym, bowiem wymogi edukacyjne w innych zawodach są coraz wyższe. Dorastający, którzy nie odstąpią od zamierzeń zbyt wczesnego usamodzielnienia ekonomicznego, najprawdopodobniej skazani będą na gorsze i mało popularne zawody lub zależność od społeczeństwa, w szybkim bowiem czasie może im zagrozić bezrobocie.

Poważne skutki, podejmowanych przez adolescentów decyzji odnośnie nazbyt wczesnego zakończenia edukacji dotyczą konsekwencji społecznych. Polegają one między innymi na tym, że po pewnym czasie młodzi ludzie zaczynają żałować swoich - nie do końca przemyślanych - zachowań, co z kolei negatywnie wpływa na ich psychikę. Brak satysfakcji z pracy i niska pozycja społeczna powoduje niezadowolenie z siebie, odznaczające się obniżeniem samooceny. Bezrobocie lub niskie wynagrodzenie za pracę w zestawieniu z rówieśnikami, którzy zdobyli wykształcenie, będzie skutkowało „zaoferowaniem” gorszych warunków socjobytowych, również dla ich przyszłych rodzin i dzieci. Spirala następstw związanych z niewłaściwymi decyzjami adolescentów, odnośnie planów życiowych związanych z brakiem kontynuowania nauki szkolnej, może się więc rozciągnąć na kolejne pokolenie. Brak wykształcenia powoduje dysfunkcje w zakresie zawodowym do tego stopnia, że wzrasta prawdopodobieństwo staczania się jednostki w przepaść fizyczną, emocjonalną i ekonomiczną, co powoduje dalsze problemy w sensie wydatków państwa na cele socjalne. Należy liczyć się z mało optymistyczną perspektywą, że kończenie edukacji na szkole gimnazjalnej, prowadzi do takiego samego problemu w kolejnym pokoleniu. Nie jest jednak regułą, że wszystkie dzieci rodziców, którzy zakończyli edukację na szkole gimnazjalnej, chcą iść w ślady rodziców. Faktem jest jednakże sytuacja, że brak należytych wzorców w środowisku rodzinnym stwarza takie niebezpieczeństwo, a także, jak wskazały analizy wyników badawczych, znaczny odsetek dorastających z tego typu środowisk, powzięło zamiar zbyt wczesnego usamodzielnienia się ekonomicznego. Przed szkołą, a więc przed doświadczoną kadrą pedagogiczną, stoi wyzwanie mające na celu przeciwdziałanie zjawiskom, o których mowa powyżej. W przeciwnym razie kończenie nauki na etapie gimnazjum może mieć cykliczny charakter [por. Mc Whirter, 2008, s. 120 i nast.].

Interpretacje wyników badań zawartych w niniejszym opracowaniu, pozwolą na podjęcie realizacji działań w formie programów profilaktycznych i pomocowych, mających na celu zmotywowanie adolescentów do kontynuowania nauki po zakończeniu obowiązkowego etapu edukacji. Powołane do tego celu profesjonalne zespoły pedagogów, psychologów i terapeutów będą mogły rozpocząć z młodzieżą współpracę, polegającą na ujawnieniu i wzmocnieniu tkwiących w niej potencjałów z określonych dziedzin. Zajęcia z muzyki, plastyki, czy programy sportowe wprowadzone do szkół dają dorastającym z rodzin dysfunkcyjnych wsparcie i sposobność aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły, integracji z rówieśnikami i podejmowaniu różnorodnych inicjatyw. Większość programów ukierunkowanych na sztukę, w tym także muzykę wyzwała u młodzieży poczucie spełnienia. Oprócz tego rodzaju działań, zasadne wydaje się wprowadzenie ćwiczeń z mediacji oraz skupienie się na szerokim zakresie poradnictwa. Powyższe programy mają ogromny potencjał, ponieważ łączą uczenie i odpowiedzialność z rozwojem umiejętności społecznych, a to z kolei zwiększa samoocenę dorastających, którzy wychowują się w środowiskach rodzinnych, nie zapewniających im należytego rozwoju. Wszelkie działania, o których wspomniano powyżej, będą zmierzały do osiągnięcia nadrzędnego celu, a mianowicie - przekonania młodych ludzi, że wczesne usamodzielnienie ekonomiczne, brak należytego wykształcenia i zdobytego zawodu, prowadzi w krótkim czasie do wykluczenia społecznego w postaci bezrobocia.

BIBLIOGRAFIA:

- Adamski, F. (2001,2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Adamski, F. (red.)(1999). *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Allport, G. (1960). *Personality: a psychological interpretation*. New York: H. Holt
- Ambrozik, A. (1989). *Sytuacja społeczna dziecka jako płaszczyzna jego uspołecznienia*. W: H. Muszyński (red.), *Socjalizacja – osobowość - wychowanie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Appelt, K., Jabłoński, S. (2004). *Osiągnięcia i zagrożenia dla rozwoju dziecka w wieku szkolnym*. W: A. Brzezińska, E. Hornowska, (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Appelt, K., Wojciechowska J. (red.) (2009). *Zadania i role społeczne okresu dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Badora, S. (1998). *Uczucia i profesjonalizm. O formach opieki zastępczej*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Badora, S., Czeredrecka B., Marzec.D. (2001). *Rodzina i formy jej wspomagania*. Kraków: Impuls.
- Balcerzak-Paradowska, B.(2004). *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków*. Warszawa: IPiSS.
- Balicki, M. (1999). *Rodzina zagrożona i rodzina niebezpieczna*. W: J. Nikitorowicz (red.), *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*. Białystok: Arka.
- Bandura, A. (1977, 1997). *Social learning theory*. New York: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. New York: American Psychologist.
- Bańka, A. (2002). *Społeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Scholar.
- Barbaro de, B. (1994). *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: UJ.

- Bardziejewska, M. (2005). *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków*. W: A. I. Brzezińska, (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Baron, J.D. (1991). *Kids and drugs: A parent Handbook of Drug Abuse Prevention*. New York: Perigee Books.
- Beck, U. (1986, 2002). *Spółczesność ryzyka, w drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bertalanffy von, L. (1978). *Ogólna teoria systemów*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Biela, A. (1976, 1990). *Stres decyzyjny w sytuacji pracy zawodowej*. W: A. Biela (red.). *Stres w pracy zawodowej. Wybrane zagadnienia*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Birch, A., Malim T. (2005). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borowicz, R (1998). *Współczesna młodzież pola przedsiębiorczości oraz bezradności i bierności*. W: K. Przyszczypkowski, A. Zandecki (red.), *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*. Poznań – Toruń.
- Braun-Galkowska, M. (1992). *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*. Lublin: KUL.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University, Cambridge University.
- Budrewicz, I. (1997). *Środowiskowe uwarunkowania zachowań przestępczych nieletnich dziewcząt*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Brzezińska, A. (2005). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Cantor, N., Kihlstrom J.F. (1987). *Personality and social intelligence*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Cantor, N., Zirkel S. (1990) *Personality, cognition and purposive behavior*. W: (red.), L.A. Pervin, *Handbook of personality: theory and research*. New York: The Guilford Press.
- Chmielewski, W. (2003). *Pieniądz jako źródło cierpień*. W: (red.), M. Marchew, D. Mroczkowska, M. Troszczyński, *Władcy pierścieni: presje, opresje i przyjemności kultury popularnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Bogucki.

- Cohen, J., Mendell, P. (1968). *Personality and social intelligence*. W: Z. Zaleski, *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cranach, M. (1982). *Goal-directed action*. New York: Academic Press.
- Cudak, H. (1998). *Funkcjonowanie rodziny, a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*. Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Czapów, Cz. (1980). *Rodzina a wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czeredrecka, B. (2003). *Refleksje nad przemianami oświatowymi w Polsce*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1997, 2003). *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1998). *Cele i plany życiowe młodzieży jako element jej orientacji przyszłościowej*. Lublin-Puławy. Ogólnopolska Konferencja Psychologów Rozwojowych.
- Davis-Kean, P.E. (2005). *The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of expectations and the home environment*. "Journal of Family Psychology", 19, 294-304.
- Dąbrowska, A. (2009). *Pedagogiczne aspekty percepcji siebie i przestrzeni życiowej przez dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych*. Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Umiejętności.
- Deci, E. (1980). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci E., Nezlek J., Sheinman L., (1981). *Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewaree*. "Journal of Personality and Social Psychology". New Jersey: Prentice-Hall.
- Dubow, E.F., Boxer P., Huesmann R.L. (2009). *Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Teenage Aspirations*. "Merrill-Palmer Quarterly", Wayne State University Press, Lipiec 2009.
- Dybowski, M. (1968). *O sposobach występowania celów życiowych*. „Roczniki Filozoficzne”, 16(4), 91-110.

- Dyczewski, M. (1995). *Rodzina – społeczeństwo - państwo*. W: (red.), A. Kuzynowski, *Rodzina w okresie transformacji systemowej*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Eliasz, A., Wrześniewski K. (1988). *Ryzyko chorób psychosomatycznych: środowisko i temperament a wzór zachowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Eliasz, A. (2003). *Psychologia ekologiczna*. Warszawa: PAN.
- Epstein, S. (1989). *Kalus from the perspective of cognitive-experiential self-theory*. W: (red.), N. Eisenberg, J. Reykowski, E. Staub, *Social and moral akces*. New York: Plenum Press.
- Epstein, S. (1989). *Values from the perspective of cognitive-experiential self-theory*. W: N. Eisenberg, J. Reykowski, E. Staub, (red.), *Social and moral values*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Fraisse, P.F., Pinget, J. (1987). *Inteligencja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Frąckiewicz, L., (2002). *Polityka społeczna - zarys wykładu wybranych problemów*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Fromm, E. (1994) *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Warszawa: Żak
- Goldenberg, H., Goldenberg, I., (2006). *Terapia rodzin*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Giereluk-Lubowicz, Z. (2000). *Wychowanie w rodzinie wielkomiejskiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gertsman, F. (1981). *Sposób formułowania planów życiowych a poziom równowagi emocjonalnej dorastającej młodzieży*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gertsman, F. (1987). *Podstawy psychologii konkretnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzesiuk, L. (1987). *Strukturalna terapia rodzin w ujęciu Minuchina*. „Nowiny Psychologiczne” r. 4 z 2. Poznań.
- Gurycka, A., (1978). *Jak ludzie postrzegają świat*. Warszawa: Żak.
- Gurycka, A., (1991). *Światopogląd młodzieży*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

- Gurycka, A., (1994). *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży*. Warszawa-Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne Pracownia Wydawnicza.
- Hall, C.S., Lindzey, G. (1998). *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) (2001). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1991, 2001). *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej
- Herbert, M., (2004). *Rozwój społeczny ucznia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hetmańska-Bugajska, K., Brzezińska, A. (2002). *Temperament jako czynnik ryzyka zaburzeń zachowania w okresie adolescencji*. W: (red.), A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska, *Zagrożenia rozwoju w okresie dorastania*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Hołyst, B. (1999). *Kryminologia*. Warszawa: PWN.
- Horney, K. (2001). *Neurosis and human growth: The struggle towards self-realization*. New York: Norton.
- Huesmann, R.L., Dubow E.F., Boxer P., Siegers J., Miller M. (2002). *Continuity and discontinuity of aggressive behaviors cross Tyree generations. Paper presented at the meeting of the Society for Life History Research on Psychopathology*, Listopad, Nowy York 2002.
- Hurlock, E.B.(1965). *Rozwój młodzieży*. Warszawa: Żak.
- Jabłoński, S.(2005). *Nauczyciel jako osoba znacząca w rozwoju człowieka*. „Remedium”, 7-8 (149), 4-5.
- Jaczewski, A., Radomski, A. (1986). *Wychowanie seksualne i problemy seksuologiczne wieku rozwojowego*. Warszawa: Wydawnictwo Żak
- Janocha, W. (2011). *Religijność osób niepełnosprawnych i ich rodzin*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Jarosz, M. (1987). *Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie*. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Jarymowicz, M. (2000). *Psychologia tożsamości*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (tom III, s. 107- 125). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- John-Borys, M. Kubicka, A. (1994). *Ogólne założenia teorii systemów*. W: S. Kawula, A.W. Janke, J. Brągiel, (red.),

- Dorastający w relacjach ze światem.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- John-Borys, M. (2002). *Koncepcja zdrowia i choroby u dorastających.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kagan, J. (1972). *Motives and development.* "Journal of Personality and Social Psychology", 29, 109-230.
- Kamiński, A. (1980). *Funkcje pedagogiki społecznej.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Katra, G. (1994). *Charakterystyka planów życiowych młodzieży.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kawula, S. (1997). *Funkcja opiekuńcza współczesnej rodziny polskiej.* W: (red.), S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny,* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kawula, S. (1998, 2002). *Pedagogika rodziny.* Toruń: Adam Marszałek.
- Kazdin, A.E. (1996). *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents.* Boston: State of the Art Reviews.
- Kendall, P.C. (2004). *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kępiński, A.(1972). *Schizofrenia.* Warszawa: Wydawnictwo PZWL.
- Kępiński, A.(1972). *Rytm życia.* Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Klineberg, S.(1967). *Changes In Outlook on the future between childhood and adolescence.* "Journal of Personality and Social Psychology", 9, 46-49.
- Klinger, E. (1997). *Meaning and void: Inner experience and the incentives in peoples lives.* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kmita, J. (1975). *Homo symbolicus.* W: J. Kmita, (red.), *Wartość, dzieło, sens. Szkice z filozofii kultury artystycznej.* Warszawa: Wydawnictwo KiW.
- Kosek-Nita, B. (2000). *Problemy niedostosowania społecznego w środowisku rodzinnym.*
- Kowalski, S. (1986), *Socjologia wychowania w zarysie.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kroszel, J. (1995). *Rodzina, Społeczeństwo, Gospodarka rynkowa.* Opole: Uniwersytet Opolski.

- Kryczka, P. (2000). *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*. Lublin: KUL.
- Kunzmann, U., Gruhn, D.(2005). *Age differences in emotional reactivity: The sample case of sadness*. "Psychology and Aging", 20 (1), 47-59.
- Kunzmann, U., Kuppurbusch, C.S., Levenson, R. W. (2005). *Behavioral inhibition and amplification during emotional arousal: a comparison of two age groups*. "Psychology and Aging", 20 (1), 144-158.
- Kuźnik, M. (2002). *Projektowanie własnego życia jako forma działalności u progu dorosłości*. W: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska, (red.), *Szansa i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Lee-Sammons, W.H. (2007). *Reading perspectives and memory for text: An individual differences analysis*. "Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition", 17, 1074-1081.
- Lewin, K. (1963). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw- Hill.
- Liberska, H.(1993). *Perspektywy czasowe młodzieży w Polsce*. „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, 2.s. 39-58.
- Libiszowska-Żoltowska, M. (1991). *Podstawy inteligencji wobec religii: studium socjologiczne*. Warszawa: Żak.
- Little, B.(1983). *Personal Project: A rationale and method for investigation*. London: Environment and Behavior.
- Locke, E., Latham I., Goal G. (1980). *Setting a motivational technique that works! Englewood Cliffs*. NJ.: Prentice Hall.
- Lubonicz, Z., Pańtak, G. (1988). *Młodzież o sobie i swojej przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo PARPA.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Mac-Czernik, L. (2000). *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

- Magnuson, K. (2007). *Maternal education and children's academic achievement during middle childhood*. "Developmental Psychology", 43, 1497-1512
- Majkowski, W. (1997). *Czynniki dezorganizacji współczesnej rodziny polskiej. Studium socjologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Impuls
- Malewska, H., Peyre, V. (1973). *Przestępczość nieletnich. Uwarunkowania społeczno – ekonomiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Małkiewicz, E. (1983). *Cechy planów życiowych*. W: W. Łukaszewski (red.), *Osobowość-orientacja temporalna-ustosunkowanie się do zmian*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Maslow, A. (1968). *W stronę psychologii myślenia*. Poznań: Rebis.
- Maslow, A. (1990, 2006). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matuszewicz, C. (1975). *Psychologia wartości*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matuszewska, M. (1990). *Pełnienie społecznych ról rodzinnych przez młodych dorosłych i ich rozwój indywidualny*. W: M. Tyszkowa (red.) *Rodzina a rozwój jednostki*. Poznań, grant CP BP 09.02.
- Mądrzycki, T. (1996). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany. Nowe podejście*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Meissner, W.(1978). *The conceptualization of marriage and family dynamics from a psychoanalytic, behavioral and systemic perspectives*. New York: Brunner/ Mazel.
- McWriters, J.,B.,A.,E., (2008). *Zagrożona młodzież*. Warszawa: PARPA.
- Michalska, M. (1994). *Obraz własnej osoby a plany życiowe młodzieży*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem T. Mądrzyckiego. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Minkiewicz, A. (1995). *Kryzys więzi rodzinnych i niektóre jego konsekwencje społeczne i kulturowe*, W: E. Halon, (red.), *Rodzina – jej funkcje przystosowawcze i ochronne*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Upowszechniania Nauki PAN.

- Mischel, W. (1974). *Processes In delay of gratification*. W: L. Berkowitz, (red.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- Misiak, W., (1999). *Ubóstwo*. W: D. Lalak, T. Pilch., (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Morgasińska, A., Zajęcka B., (red.) *Psychopatologia i profilaktyka* Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Mostwin, D. (1989), *Interwencja opieki społecznej w rodzinach znajdujących się w okresach kryzysu zmiany*. W: R. Praszkiel, (red.), *Mity i rzeczywistość w terapii rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Murray, H.A. (1964). *Próba analizy sił kierunkowych osobowości*. W: J. Reykowski (wybór), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Myers, D.G. (2003), *Psychologia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Naisbitt, J. (1997), *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Nichols, W.C. (2000), *Family development and family therapy*. W: Nichols W.C., Pace-Nichols M.A., Becvar D.S i Napier A.Y. (red.), *Handbook family development and intervention*. New York: Wiley.
- Nosal, C.S., (1993), *Style percepcji czasu: wymiary i struktura, propozycja nowej skali pomiarowej*. W: J. Brzeziński, (red.), *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*. Poznań: Prószyński i S-ka.
- Nosal, C.S., Bajcar, B.(2004). *Czas psychologiczny: wymiary, struktura, konsekwencje*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Nurmi, J.E. (1991). *How do Adolescents see their Future? A Review of the Development of the Future Orientation and Planning*. New York: Oxford University Press.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action*. Louvain: Louvain University Press and Lawrence Erlbaum.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Nuttin, J. (1968, 1984). *Struktura osobowości*. Warszawa: PWN.
- Obuchowska, I. (1983). *Okres dorostania*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.

- Obuchowski, K. (1999). *Galaktyka potrzeb*, Zys i S-ka, Poznań.
- Ochmański, M. (2000). *Nadużywanie alkoholu przez ojców a sytuacja domowa i szkolna dzieci*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Palys, T.S., Little, B.R. (1983). *Perceived life satisfaction and the organisation of Personality and Social Psychology*, vol.44 w 6.
- Pettit, G.S., Davis-Kean P.E., Magnuson K. (2009). *Introduction to the Special Issue Educational Attainment In Developmental Perspective: Longitudinal Analyses of Continuity, Change, and Process*. "Merrill-Palmer Quarterly", Wayne State University Press, Lipiec 2009.
- Piaget, J. (1967,1970). *O rozwoju poznawczym i społecznym dzieci i młodzieży*. W: T. Tomaszewski, (red.), *Psychologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1970). *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1972). *Strukturalizm*. Warszawa: Omega.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1996). *Psychologia dziecka. Portrety Polaka fraszobliwego- opinie o sensie życia, wartościach życiowych i marzeniach*. Warszawa: CBOS.
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch, T. (1999). *Środowisko lokalne*. W: *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Lalak, D., Pilch, T., (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch, T., Lalak, D. (red.) (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Plopa, M. (2005). *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny – teoria i badania*. Elbląg: Wydawnictwo EUH-E.
- Poręba, P. (1999). *Psychologiczne uwarunkowania życia małżeńskiego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pospiszyl, I. (1998). *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Praszquier, R. (1992). *Zmieniać nie zmieniając. Ekologia problemów rodzinnych*. Warszawa: WSiP.
- Prężyna, W. (1981). *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Przetacznik-Gierowska, M., Tyszkowa M. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rabin, A. (1978). *Future time perspective and ego strength*. W: J. Fraser, N. Lawrence, D.Park, (red.), *The study of time* (t.3) New York: Springer.
- Reid, J.B., Patterson, G.R., Snyder, J.J. (red.) (2009). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and the Oregon model for intervention*. Washington, DC: „American Psychological Association”.
- Rembowski, J. (1982, 1986). *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka*. Warszawa: PWN.
- Reykowski, J. (1990). *Ukryte złożenia normatywne jako osiowy składnik mentalności*. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, (red.), *Orientacja społeczna jako element mentalności*. Poznań: Prószyński i S-ka.
- Rogers, C. (2002). *O stawianiu się osobą: poglądy terapeuty na psychoterapię*. Poznań: Rebis.
- Rokeach, M.(1973). *The nature of human values*. London: The Free Press.
- Royce, J.R., Powel, A. (1983). *Theory of personality and individual differences: factors, systems, and processes*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Rubinsztein, S.L. (1962). *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ryś, M. (2001). *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: CMPP.
- Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Schunck, D. (1981). *Modeling and attributional effects on childrens achievement: A self-efficacy analysis*. “Journal of Educational Psychology”, 35, 235-245.
- Segiet, K. (1997). *Sytuacja społeczno-wychowawcza dziecka w dzielnicy dużego miasta. Diagnoza i propozycje pedagogicznej regulacji, rozprawa doktorska*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

- Skorny, Z. (1970). *Poziom aspiracji i jego determinanty*. „Przegląd Psychologiczny”, nr 20, s. 67.
- Skorny, Z. (1992). *Psychologiczne mechanizmy zachowania się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słomczyński, K.M., Janicka, K., Mach, B., Zaborowski J. (1996). *Struktura społeczna a osobowość. Psychologiczne funkcjonowanie jednostki w warunkach zmiany systemowej*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Smykowski, B. (2004). *Wczesna dorosłość*. „Remedium”, 2, 4-5.
- Sokołowski, (1997). *Władza rodzicielska nad dorastającym dzieckiem*. Poznań: UMCS.
- Stamb, E., (1989). *Individual and social (group) values In a motivational perspective and their role In benevolence and harm doing*. W: N. Eisenberg, J. Reykowski, E. Staub, E.,(red.), *Social and moral values. Individual and social perspectives*. New Jersey: Lawrance Erlbaum.
- Strelau, J. (red.) (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Svebak, S., Murgatroyd, S.(1985). *Metamotivational dominance: A multimethod validation of reveral theory constructs*. “Journal of Personality and Social Psychology”.
- Szczepański, J. (1997). *Środowisko wychowawcze*. W: A. Pomykało, (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.
- Szewczuk, W. (1966). *Psychologia. Zarys podręcznikowy T.2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Szuman, S. (1955). *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Garden.
- Świda-Zięba, H. (2000). *Obraz świata i bycia w świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Kawdruk.
- Taylor, L.C., Clayton, J.D., & Rowley, S.J. (2004). *Academic socialization: Understanding parental influences on children’s school-related development in the early years*. “Review of General Psychology”, 8, 163 – 178.
- Tokarczyk, E. (2007). *Společne nieprzystosowanie dzieci i młodzieży – rozmiary i przejawy. Problem poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.

- Tolman, E.C. (1932). *Purposive behavior in animals and man*. New York: Appleton Century.
- Tomaszewski, T. (1977). *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*. W: (red.), J. Reykowski, K. Obuchowski. „*Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*”. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Trandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Trommsdarff, G. (1983). *Future orientation and socialization*. “*International Journal of Psychology*”, 91(4), 435-459.
- Tyszka, Z. (1991, 1998). *Stan i przeobrażenia współczesnych rodzin polskich*. Poznań: UAM.
- Tyszka, Z. (2001, 2003). *Współczesne rodziny polskie - ich stan i kierunki przemian*. Poznań: UAM.
- Tyszkowa, M. (1998). *Rodzina a rozwój jednostki*. Poznań: Wydawnictwo Grant CPBP.
- Tyszkowa, M. (1990). *Zdolności, osobowości i działania uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa, M. (2000). *Jednostka a rodzina: interakcja, stosunki, rozwój*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowska, (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Uchnast, Z. (1993). *Psychologiczna analiza doświadczania świata, w którym żyjemy*. W: (red.), A. Gałdowa, *Psychologia osobowości i antropologia filozoficzna*. Kraków: Prace psychologiczne. Z. 9. UJ.
- Urban, B. (2000). *Zaburzenia zachowania i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wadsworth, M., Ford, D. (1983). *Assessment of personal goal hierarchie*. “*Journal of Conselling Psychology*”, 56(2).
- Walesa, Cz. (1976). *Światopogląd a motywacja do pracy*. „*Życie Myśli*” nr 11.
- Walsh, R.N. (1990). *The spirit of shamanism*. Los Angeles: Tarcher.
- Waters, E. (1990). *Attachment, positive affect and competence in the peer group: two studies in construct validation*. “*Child Development*”, 50, 821-829.
- Wilber, K. (1997). *Eksplozja świadomości*. Kraków: Abraxas.
- Wiliński, P. (2005). *Dorośli jako autorytety dla dzieci i młodzieży*. „*Remedium*”, 11(152), 4-5.

- Winiarski, M. (2006). *Zaburzenia w funkcjonowaniu rodziny i ich implikacje*. W: J. Żebrowski, (red.), *Rodzina polska na przełomie wieków*. Gdańsk: GWP, s. 26-39.
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erica H. Ericsona*. Toruń: Wydawnictwo Wit-Graf.
- Witwicki, W. (1959). *Wiara oświecenia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wojciechowska, L. (red.) (2003). *Spostrzeganie zjawisk świata społecznego przez dzieci, młodzież i młodych dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Wygotski, L.S. (1991). *Procesy oceniania ludzi*. Poznań: UAM.
- Zakrzewski, S.(1995). *Rodzina jako podmiot polityki społecznej*. W: J. Babiak, (red.), *Wybrane problemy polityki społecznej*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Zaleski, Z. (1991). Warszawa. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zamojska, E. (1998). *Kulturowa tożsamość młodzieży. Studium empiryczne z badań nad młodzieżą ze szkół średnich*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Zazzo, B. (1972). *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ziemska, M. (1969). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Ziółkowska, B. (2001). *Ekspresja syndromu gotowości anorektycznej u dziewcząt w okresie adolescencji*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Żabczyńska, E. (1983). *Przestępczość dzieci a szkoła i dom*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Żebrowska, M. (red.) (1986, 1987). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żebrowski, J. (1999). *Psychospołeczne uwarunkowania zachowań agresywnych u dzieci i młodzieży*. W: H. Machel, K. Wszechborowski, (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Spis tabel

1. Zmienne i wskaźniki zmiennych
2. Stan zdrowia rodziców
3. Status miejscowości zamieszkania badanych rodzin
4. Schorzenia dorastających (na podstawie dokumentacji lekarza szkolnego)
5. Liczba dzieci w rodzinie
6. Wykształcenie rodziców-ojcowie
7. Wykształcenie rodziców-matki
8. Status społeczno-zawodowy
9. Źródło dochodów
10. Miesięczny dochód brutto na jednego członka rodziny
11. Kary orzekane przez sąd wobec rodziców
12. Czynniki patologizujące życie rodziny
13. Interwencja policji w rodzinie

Spis wykresów

1. Model kształtowania się orientacji życiowych i planów życiowych
2. Wiek adolescentów
3. Struktura rodziny grupa A
4. Wiek ojców
5. Wiek matek
6. Czynniki patologizujące życie rodziny
7. Interwencja organów pomocniczych sądu
8. Rodzaj stwierdzenia dotyczącego marzeń
9. i 10. Cele życiowe adolescentów (treść planów życiowych) (A i B)
11. i 12. Plany życiowe adolescentów w kategorii: najbliższe dni (A i B)
13. i 14. Plany życiowe adolescentów w kategorii: najbliższe tygodnie (A i B)
15. i 16. Plany życiowe adolescentów w kategorii: najbliższe miesiące (A i B)
17. i 18. Plany życiowe adolescentów w kategorii: najbliższe lata (A i B)

19. Osoby, z którymi dorastający rozmawiają o swoich planach
20. Realizacja marzeń w subiektywnej ocenie dorastających
21. Konsekwencja i wytrwałość w dążeniu do celu
22. Determinanty osiągania własnych celów życiowych
23. Stanowisko badanych dotyczące planowania przyszłości
24. Skuteczność osiągania celów
25. Przewidywane reakcje na trudności i przeszkody w realizacji planów
26. Skuteczność planowania w subiektywnej ocenie badanych
27. Przewidywana reakcja na niepowodzenie w realizacji celów życiowych
28. Determinanty osiągania wytyczonych celów

Aneks

Załącznik 1

KWESTIONARIUSZ ANKIETY DOTYCZĄCY CELÓW I PLANÓW ŻYCIOWYCH DORASTAJĄCYCH

Ankieta jest anonimowa. Udzielone odpowiedzi posłużą tylko i wyłącznie do celów naukowych.

Tam, gdzie uważasz za stosowne, zaznacz jedną lub kilka odpowiedzi

1. Ile masz lat?.....
2. Czy zastanawiałeś się kiedyś, do czego w przyszłości przydatna będzie wiedza zdobyta.....
3. Myślałeś(-aś) kiedyś o tym, że będziesz dorosły (- a)?
Jeśli tak, to o czym najczęściej:
 - a) o tym, że będziesz miał swoją rodzinę.....
 - b) o tym, jak ona będzie wyglądać.....
 - c) o tym jaki będziesz miał zawód i gdzie będziesz pracować.....
 - d) o rodzinie i pracy.....
 - e) inne Twoje przemyślenia.....
4. Czy lubisz marzyć?.....
5. Jeśli tak, to czy rozmawiasz z kimś o swoich marzeniach?.....
Z kim najczęściej?.....
6. Czy sądzisz, że Twoje marzenia się spełniają?.....
Jeśli tak, to jak często?.....
(często, rzadko, nigdy)
7. Istnieje powiedzenie: „ Aby marzenia się spełniły, trzeba im pomóc... ”, co o tym sądzisz?.....
8. Czy Twoje marzenia/plany dotyczą najczęściej najbliższych:

- a) dni
 - b) tygodni
 - c) miesiący
 - d) lat
9. Jeśli dotyczą najbliższych **lat**, to czy możesz nazwać je planami życiowymi?.....
10. Jeśli dotyczą najbliższych **lat**, to kogo lub czego one dotyczą?
- a) rodziny
 - b) zawodu
 - c) przyszłej pracy
 - d) inne Twoje przemyślenia.....
11. Jeśli dotyczą najbliższych **miesiący**, to kogo lub czego one dotyczą?
- a) rodziny
 - b) szkoły/nauki
 - c) rozwijanie zainteresowań
 - d) spotkań towarzyskich
 - e) inne Twoje przemyślenia.....
12. Jeśli dotyczą najbliższych **tygodni**, to kogo lub czego one dotyczą?
- a) rodziny
 - b) szkoły/nauki
 - c) rozwijania zainteresowań
 - d) spotkań towarzyskich
 - e) inne Twoje przemyślenia
13. Jeśli dotyczą najbliższych **dni**, to kogo lub czego one dotyczą?
- a) rodziny
 - b) szkoły/nauki
 - c) rozwijania zainteresowań
 - d) spotkań towarzyskich
 - e) zakupów
 - f) porządków domowych
 - g) inne Twoje przemyślenia
14. Jakie zawody bierzesz pod uwagę w swoich planach życiowych?.....
15. Czy chciałbyś, aby to rodzice mieli wpływ na Twoje życiowe plany?.....

16. Czy uważasz, że dobrze jest samodzielnie podejmować decyzje?.....
17. Jak często twoje plany się spełniają?.....
(często, rzadko, nigdy)
18. Czy powinno się planować swoją przyszłość?.....
Dlaczego tak uważasz?.....
19. Czy sądzisz, że doświadczenie życiowe Twoich rodziców może być Ci przydatne w planowaniu przyszłości?.....
20. W której z wymienionych sytuacji będziesz potrzebował (-a) porady rodziców:
- a) wybór liceum
 - b) wybór kierunku studiów
 - c) wybór partnera życiowego
 - d) wybór zawodu
 - e) wybór miejsca pracy
21. Na którym etapie nauki zamierzasz skończyć edukację:
- a) gimnazjum
 - b) liceum
 - a) studia wyższe
 - b) pragnę swoją przyszłość związać z nauką
22. Czy jesteś wytrwały i konsekwentny w dążeniu do celu?.....
23. Czy uważasz, że wybierasz właściwe cele?.....
24. Czy uważasz, że wybierasz właściwe sposoby realizacji swoich planów ?
25. Inne uwagi dotyczące Twoich planów i celów życiowych, nie ujęte w ankiecie.....

.....

.....

.....

Dziękuję za wypełnienie ankiety

