

**María Czerwińska-Jasiewicz**

Wydział Psychologii

Uniwersytet Warszawski

## **SAMOPoznANIE I PLANOWANIE WŁASNEJ PRZYSZŁOŚCI PRZEZ MŁODZIEŻ JAKO SPECYFICZNE ZADANIA ROZWOJOWE OKRESU DORASTANIA**

SELF-COGNITION AND FUTURE PLANNING AS SPECIFIC DEVELOPMENTAL  
TASKS OF ADOLESCENCE

**Summary.** This article deals with self-cognition and future planning as specific developmental tasks of adolescence. Adolescents' decisions concerning future are the main elements one's life concept. Without making life decisions (concerning education, profession, close relationship) one could not achieve life goals. Usually people do not make only one decision but 'a chain' of decisions. These decision chains are called sequence decisions and they demand perspective thinking, i.e. perspective strategy of decision (Kozielecki, 1992). Educational and professional decisions of adolescents are the examples of sequence decisions but also they may be perceived as decisions made in risk situation.

### **Wprowadzenie**

Artykuł ten poświęcony jest specyficznym zadaniom rozwojowym okresu dorastania, jakimi są samopoznanie, samookreślenie oraz planowanie własnej przyszłości przez młodzież w tym okresie życia. Zadania te są ściśle związane z takimi ważnymi procesami, jak poszukiwanie przez młodzież własnego miejsca w społeczeństwie oraz z procesem „wrastania” w społeczeństwo ludzi dorosłych. Samopoznanie i samookreślenie, a także planowanie własnego życia przez młodzież, są to zdaniem różnych autorów (Piaget, 1970; Havighurst, 1972; Erikson, 1997), jedne z podstawowych zadań rozwojowych, charakterystycznych dla okresu dorastania, których realizacja przez młodzież jest konieczna, aby mogła ona znaleźć swoje indywidualne miejsce w społeczeństwie. Okres dorastania jest to bowiem okres przejścia od dzieciństwa do

---

Adres do korespondencji: Maria Czerwińska-Jasiewicz, e-mail, [marylaj@psych.uw.edu.pl](mailto:marylaj@psych.uw.edu.pl)

dorości. W procesie dorastania młodzieży konieczne jest, aby poznała ona siebie, określiła swoją tożsamość oraz zaplanowała swoją przyszłość.

Z powodu wagi tego zagadnienia, problemy powyższe stały się przedmiotem rozważań zawartych w niniejszym opracowaniu. Jego celem jest dokładniejsze omówienie specyficznych zadań rozwojowych okresu dorastania oraz związków między nimi. Warto podkreślić, że w literaturze brakuje opracowań na ten temat.

### **Pojęcie zadania rozwojowego oraz główne zadania rozwojowe okresu dorastania**

Pojęcie „zadanie rozwojowe” wprowadził w swojej teorii Havighurst (1972). Uzasadniał on, że życie człowieka w społeczeństwie jest serią zadań, które trzeba rozwiązywać stopniowo. Havighurst (1972) definiuje zadanie rozwojowe jako takie, które pojawia się w pewnym okresie życia człowieka i którego pomyślna realizacja daje mu poczucie zadowolenia z życia i jest warunkiem pomyślnej realizacji następnych zadań. Uważał on, że zadania rozwojowe to seria zadań w życiu człowieka, których rozwiązywania trzeba się nauczyć. Havighurst (1972 za: Drwał, 1993) twierdził także, że są trzy główne źródła zadań rozwojowych, ważnych dla danego okresu życia człowieka: 1) rozwój fizyczny, 2) oczekiwania społeczne i 3) indywidualne aspiracje i wartości. Zadania rozwojowe są na ogół uwarunkowane kulturowo, niektóre mają charakter uniwersalny i są niezależne od kultury, inne występują tylko w określonych społeczeństwach. Havighurst uważał, że są one ze sobą powiązane i zależne od siebie.

Inspiracją dla teorii zadań rozwojowych Havighursta była teoria rozwoju psychospołecznego Eriksona (Drwał, 1993). Obie teorie obejmują całe życie człowieka. Różnica między nimi polega między innymi na tym, że Erikson przypisuje każdemu okresowi rozwoju tylko jedno podstawowe zadanie (np. okresowi dorastania – określenie swojej tożsamości), natomiast Havighurst przypisuje każdemu okresowi życia wiele charakterystycznych dla niego zadań rozwojowych.

Dla okresu dorastania Havighurst (1972 za: Drwał, 1993, s. 17-18) sformułował osiem głównych zadań rozwojowych. Są one następujące: 1) ustanowić dojrzałe relacje z rówieśnikami obojga płci, 2) opanować rolę społeczną właściwą dla swojej płci, 3) zaakceptować swoje ciało i chronić swój organizm, 4) osiągnąć emocjonalną niezależność od rodziców i innych dorosłych, 5) zapewnić sobie niezależność ekonomiczną, 6) wybrać zawód i przygotować się do jego wykonywania, 7) przygotować się do małżeństwa i życia rodzinnego, 8) osiągnąć sprawności intelektualne, konieczne do pełnienia ról obywatela.

Różni autorzy podobnie określają zadania rozwojowe tego okresu, chociaż nie są to określenia identyczne. Polski psycholog Reykowski (1986) określił trzy podstawowe zadania rozwojowe okresu dorastania: 1) osiągnąć niezależność od rodziny, 2) ustalić satysfakcjonujące stosunki z grupą rówieśniczą, 3) osiągnąć właściwości (społeczne i psychologiczne), które są konieczne do pełnienia dorosłych ról.

Duża ilość badań przeprowadzonych na ten temat (np. Dreher, Dreher, 1984 za: Drwał, 1993) wskazuje na to, że wiele zadań okresu dorastania to zadania typowe i wspólne dla różnych społeczeństw. Dla niemieckiej młodzieży (badania Dreher, Dre-

her, 1984 za: Drwal, 1993) najważniejsze były zadania związane z przygotowaniem do zawodu, wiedzą o sobie i grupą przyjaciół. Badania polskiej młodzieży, przeprowadzone przez Drwala (1993) wykazały, że najważniejsze zadania rozwojowe to dla niej zadania dotyczące planowania własnej przyszłości (kim będę?, przyszły zawód) oraz stosunków z rówieśnikami. Zarówno badania niemieckie (Dreher, Dreher, 1984 za: Drwal, 1995), jak i polskie udowodniły więc, że w opinii młodzieży najważniejsze zadania rozwojowe okresu dorastania dotyczą wiedzy o sobie, stosunków z rówieśnikami oraz własnej przyszłości (zawodu, własnej osoby).

Zgodnie z wynikami tych i innych badań można wyciągnąć wniosek, że dwa szczególnie ważne dla młodzieży, spośród kilku wybranych, i zarazem specyficzne zadania rozwojowe okresu dorastania to samopoznanie i samookreślenie oraz planowanie własnej przyszłości. Z tego względu omówieniem tych właśnie zadań oraz relacjami między nimi zajmę się w dalszych rozważaniach.

### **Samopoznanie oraz samookreślenie jako specyficzne zadania rozwojowe okresu dorastania**

Rozumienie samopoznania i samookreślenia w okresie dorastania jako specyficznych zadań rozwojowych tego okresu podkreślało wielu autorów (np. Piaget, 1970; Erikson, 1997). Wskazywali oni na znaczenie samopoznania i samookreślenia w okresie dorastania, zarówno dla procesu poszukiwania swojego indywidualnego miejsca w społeczeństwie (Erikson, 1997), jak i dla procesu planowania swojej przyszłości i tworzenia projektu swojego życia (Inhelder, Piaget, 1970). Samopoznanie ma również podstawowe znaczenie dla tworzenia przez młodzież koncepcji własnego życia, czyli określania swoich celów i planów życiowych, wyboru określonego stylu życia oraz podejmowania decyzji życiowych (Czerwińska-Jasiewicz, 2005).

Poniżej dokładniej omówiono wymienione problemy, starając się przedstawić relacje oraz istotne związki między nimi.

### **Samopoznanie a kształtowanie się tożsamości młodzieży**

W literaturze psychologicznej poczucie własnej tożsamości rozumiane jest jako: „świadomość własnej spójności w czasie i przestrzeni, w różnych okresach życia, sytuacjach społecznych i pełnionych rolach oraz świadomość własnej odrębności, indywidualności i niepowtarzalności” (Jarymowicz, Szustrowa, 1980, s. 441-442). Różni autorzy uważają (por. Piaget, 1970; Erikson, 1997), że w okresie dorastania przede wszystkim kształtuje się „samoświadomość” człowieka. Jest to okres określenia własnej tożsamości oraz kształtowania się autonomii. W okresie tym dominują motywy działania, które wyznaczają kierunek dalszego życia człowieka. Są to takie działania, jak określanie celów i planów życiowych oraz podejmowanie decyzji życiowych (np. edukacyjnych i zawodowych).

W okresie dorastania młodzież poszukuje odpowiedzi na dwa ważne dla siebie pytania: „kim jestem?” oraz „kim mogę być?” Samopoznanie i samookreślenie jest więc głównym zadaniem rozwojowym okresu dorastania (Inhelder, Piaget, 1970; Zazzo, 1972; Erikson, 1997). Samopoznaniu i samookreśleniu w okresie dorastania

sprzyja intensywny rozwój samowiedzy młodzieży w tym okresie. Staje się to możliwe w związku z rozwojem myślenia (operacji formalnych), z doskonaleniem się samoświadomości oraz z silną potrzebą samopoznania w tym okresie. Należy także podkreślić, że w okresie dorastania głównym źródłem wiedzy o sobie są przede wszystkim własne sądy, a nie jedynie opinie innych ludzi. Poglądy innych ludzi przestają mieć w tym okresie dominujące znaczenie. Głównymi źródłami samowiedzy zaczynają być oceny wyników własnych działań oraz procesy interpersonalnego porównywania (Kozielecki, 1981). Młodzież przejawia w tym okresie wyjątkową skłonność do oceny własnej osoby i do analizy własnego postępowania (Piaget, 1970; Zazzo, 1972; Erikson, 1997; Obuchowska, 2000).

Można więc stwierdzić, że samopoznanie stanowi podstawę do określenia własnej tożsamości przez młodzież w okresie dorastania (Jarymowicz, Szustrowa, 1980; Erikson, 1997).

### **Określanie siebie i swojej przyszłości przez młodzież a proces „wrastania” w społeczeństwo dorosłych**

„Wrastanie w społeczeństwo dorosłych” zdaniem Piageta (Inhelder, Piaget, 1970) oznacza, że dorastający zaczyna się uważać za osobę równą z dorosłym i zaczyna poszukiwać swojego miejsca w społeczeństwie ludzi dorosłych (por. Erikson, 1997). Dzięki rozwojowi myślenia oraz rozwojowi przyszłościowej perspektywy czasowej w okresie dorastania, dorastający człowiek zaczyna intensywnie myśleć o swojej przyszłości. Młodzież zaczyna zastanawiać się nad „programem” swojego życia (Inhelder, Piaget, 1970). Staje się to możliwe także dzięki rozwojowi osobowości i określaniu swojej tożsamości, m.in. na płaszczyźnie ideologicznej (por. Erikson, 1997).

Opracowywanie przez młodzież swojego „programu” życia związane jest ściśle z procesem samopoznania i samookreślenia siebie na różnych płaszczyznach. Z „programem” tym wiążą się bowiem cele i plany życiowe, a także przewidywane role społeczne, w które młodzież zamierza stopniowo wchodzić.

### **Samopoznanie a tworzenie koncepcji własnego życia**

Już Piaget (1970) wskazywał na problem tworzenia „programu”, czy też projektu własnego życia jako na specyficzny fenomen okresu dorastania, związany z tzw. „wrastaniem” młodzieży w społeczeństwo dorosłych. Należy jednak podkreślić, że psychologowie rozwojowi nie próbowali opisać, czym jest ten „program” życiowy młodzieży i jaką pełni on funkcję w okresie dorastania. W literaturze oraz w programach badawczych trudno więc znaleźć całościowe ujęcie problemu określenia przez młodzież koncepcji dotyczącej własnego życia. Można natomiast znaleźć wiele programów badawczych dotyczących celów i planów życiowych oraz oczekiwań młodzieży co do przyszłości (Nuttin, 1980; Nurmi, 1991; Zaleski, 1991; Trempała, Malmberg, 1996; Liberska 2004; Czerwińska-Jasiewicz, 2005; Katra 2008).

Teoretyczną oraz empiryczną propozycję dotyczącą tworzenia przez młodzież koncepcji własnego życia podjęła Czerwińska-Jasiewicz (2005). Główną inspiracją tej propozycji była koncepcja Piageta (1970), dotycząca „wrastania” młodzieży w społeczeństwo ludzi dorosłych i tworzenia przez młodzież w okresie dorastania „programu”

własnego życia. Ważna była także teza Piageta, że „program” ten opiera się na określonej skali wartości, na której młodzież umieszcza pewne cele i ideały ponad innymi. Zdaniem Piageta (1970) „program” życiowy młodzieży jest zgodny z jej hierarchią wartości.

Pojęcie „koncepcja młodzieży na temat własnego życia” należy rozumieć jako konceptualizację dotyczącą własnego życia dokonywaną przez młodych ludzi, opartą na ich systemie wartości (por. Czerwińska-Jasiewicz, 2005). Tworzenie koncepcji dotyczącej własnego życia związane jest ściśle z procesem idealizacji (Macnamara, 1990 za: Niemczyński, 2000). Proces idealizacji polega na umysłowym dotarciu i próbie interpretacji określonego ideału. Szczególnie trudno dostępne są dla naszego umysłu tzw. ideały nieklarowne (np. piękna, dobra, prawdy). Według Macnamary (za: Niemczyński, 2000), dotarcie do ideałów i ich interpretację umożliwia naszemu umysłowi zdolność do konceptualizacji. W przypadku koncepcji dotyczącej własnego życia, takim specyficznym ideałem jest własna przyszłość. Jej wyobrażenie związane jest ściśle z cenionymi przez człowieka wartościami. Koncepcja dotycząca własnego życia opiera się więc na najważniejszych dla człowieka wartościach.

Na podstawie literatury i badań można wyodrębnić w koncepcji młodzieży dotyczącej własnego życia następujące główne elementy (Czerwińska-Jasiewicz, 2005, zob. rycina 1) :

1. **System wartości.** Jest on podstawą i głównym kryterium tworzenia własnej koncepcji życia (por. Piaget, 1970; Czerwińska-Jasiewicz, 2005).

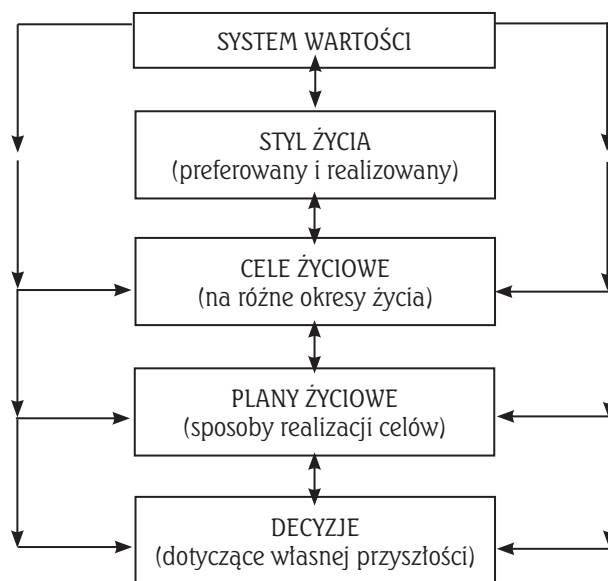
2. **Styl życia.** Jest on rozumiany jako preferowany i realizowany sposób życia, czyli model życia. Głównym kryterium wyboru stylu życia są cenione wartości (Mądrzycki, 1996; Czerwińska-Jasiewicz, 2005).

3. **Cele oraz plany życiowe.** Głównym kryterium tworzenia celów i planów życiowych są cenione wartości (Nuttin, 1980; Nurmi, 1991; Mądrzycki, 1996; Czerwińska-Jasiewicz, 2005).

4. **Decyzje dotyczące własnej przyszłości.** One również oparte są na cenionych przez człowieka wartościach (Kozielecki, 1976, 1992).

Wymienione powyżej elementy są ze sobą wzajemnie powiązane. Na koncepcję tę rzutuje przede wszystkim preferowany styl życia (model życia). Ma on ścisły związek z celami i planami życiowymi oraz decyzjami życiowymi. Możliwość jego realizacji zależy bowiem od realizacji celów, planów życiowych oraz podjętych decyzji dotyczących własnej przyszłości (Czerwińska-Jasiewicz, 2005).

Samopoznanie i samookreślenie stanowi podstawowy warunek, bez spełnienia którego niemożliwe jest tworzenie przez młodzież koncepcji dotyczącej własnego życia. Umiejętność określenia własnej osoby aktualnie, a także w przyszłości, stanowi podstawę możliwości tworzenia przez młodzież tej koncepcji. Staje się to możliwe dopiero wtedy, gdy młodzież umie już odpowiedzieć na dwa podstawowe pytania: kim jestem? oraz kim mogę być? (por. Erikson, 1997).



Rycina 1. Propozycja modelu badań dotyczących koncepcji młodzieży na temat własnego życia (Czerwińska-Jasiewicz, 2005, s. 77)

### **Planowanie własnej przyszłości przez młodzież jako specyficzne zadanie rozwojowe okresu dorastania**

Planowanie własnej przyszłości przez młodzież jest jednym z podstawowych zadań rozwojowych okresu dorastania, którego realizacja pomaga młodzieży znaleźć swoje własne, indywidualne miejsce w społeczeństwie i stać się człowiekiem dorosłym. Zadanie powyższe wskazywane jest jako szczególnie istotne zarówno w teorii Eriksona (1997), jak również Havighursta (1972).

### **Planowanie własnej przyszłości a rozwój orientacji przyszłościowej**

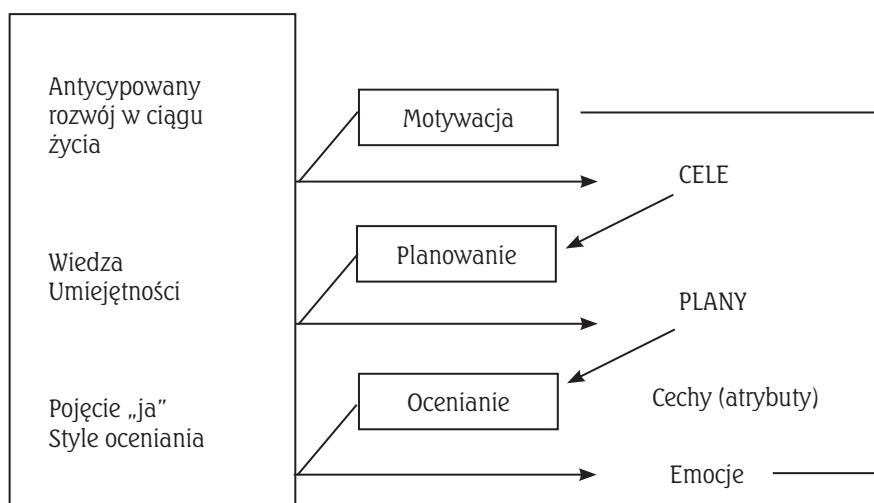
Tworzenie „programu” własnego życia przez młodzież nie byłoby możliwe bez rozwoju przyszłościowej perspektywy czasowej w okresie dorastania. Możliwość perspektywicznego spostrzegania własnej osoby zależy od rozwoju poznawczego człowieka, przede wszystkim od rozwoju myślenia. Dopiero rozwój myślenia formalnego umożliwia człowiekowi antycypowanie przyszłości i myślenie w kategoriach przyszłych stanów rzeczy (Inhelder, Piaget, 1970; Zaleski, 1991). Dzięki temu w okresie dorastania intensywnie rozwija się umiejętność antycypowania własnej przyszłości (Tyszkowa, 1980).

Myślenie perspektywiczne młodzieży stymuluje konieczność podjęcia ważnych decyzji życiowych, np. dotyczących kształcenia, zawodu, partnera, itp. (Czerwińska-Jasiewicz, 1997). Według Eriksona (1997), rozwój perspektywy czasowej to jeden z głównych czynników kształtowania się tożsamości człowieka. Bez umiejętności

spostrzegania swojej osoby w czasie i integracji między ja przeszłym, teraźniejszym i przyszłym bardzo utrudnione jest określenie swojej tożsamości. Podobnie uważa Nuttin (1980). Według niego rozwój perspektywy czasowej to warunek dojrzałości osobowości człowieka. Niedostateczny rozwój perspektywy czasowej, zwłaszcza przyszłościowej, wiąże się, zdaniem Nuttina, z brakiem umiejętności formułowania celów i planów życiowych. Wyniki badań wskazują jednak na to, że na ogół perspektywa czasowa jest już znacznie rozwinięta w okresie dorastania (por. Nuttin, 1980; Nurmi 1991, 1994; Trempała, Malmberg, 1996, 1998; Liberska, 2004; Czerwińska-Jasiewicz 2001a, b, 2005).

Dwa podstawowe pojęcia dotyczące perspektywy czasowej człowieka to pojęcie „przyszłościowej perspektywy czasowej (PPC) i „orientacji przyszłościowej” (Nuttin 1980; Nurmi 1991). **Przyszłościowa perspektywa czasowa** (PPC) jest to zdolność człowieka do przenoszenia się w myślach w przyszłość na różne odległości oraz konstruowanie w myślach przyszłych stanów rzeczy. Jest to subiektywna reprezentacja poznawcza ilości przyszłego czasu wypełnionego zdarzeniami (por. Nuttin, 1980; Zaleski 1991). **Orientacja przyszłościowa** rozumiana jest natomiast jako tendencja człowieka do kierowania swojej świadomości ku przyszłości i świadome tworzenie poznawczej reprezentacji antycypowanych przyszłych stanów rzeczy (por. Nurmi, 1991; Zaleski, 1991).

Nurmi (1991) analizuje orientację przyszłościową w terminach trzech procesów: motywacji, planowania oraz oceniania (zob. rycina 2). Najpierw ludzie ustalają swoje cele, następnie planują określone działania, aby zrealizować cele, a w końcu dokonują oceny perspektyw osiągnięcia wytyczonych celów.



Rycina 2. Orientacja przyszłościowa młodzieży w terminach trzech procesów (motywacji, planowania, oceniania) (na podstawie: Nurmi, 1991)

Podstawowymi elementami orientacji przyszłościowej człowieka są cele i plany życiowe. Można je uznać za wskaźniki rozwoju orientacji przyszłościowej człowieka.

Zarówno w procesie formułowania celów życiowych, jak i przewidywania przyszłych zdarzeń, duże znaczenie mają schematy indywidualnego doświadczenia (Nurmi, 1991; Trempała, Malmberg 1996; Trempała 2000). Indywidualne doświadczenie oparte jest na dwóch systemach wiedzy: wiedzy społecznej oraz wiedzy o sobie (Trempała, Malmberg, 1996). Oba te systemy są podstawą oczekiwań człowieka co do przyszłości. Należy w tym miejscu zwrócić uwagę zwłaszcza na wiedzę o sobie. Trempała i Malmberg (1996, 1998, 2002) podkreślają, że szczególne znaczenie, jeśli chodzi o rolę samowiedzy w formułowaniu oczekiwań co do przyszłości ma samoocena oraz poczucie kontroli własnego działania.

Znaczenie samopoznania w procesie rozwoju orientacji przyszłościowej jest bardzo istotne, ponieważ opiera się ono przede wszystkim na rozwoju samowiedzy oraz wiedzy społecznej. Rozwój samowiedzy oraz wiedzy społecznej jest podstawowym warunkiem tworzenia przez człowieka oczekiwań co do przyszłości oraz formułowania celów i planów życiowych (Trempała, Malmberg, 1996, 1998, 2002).

### **Planowanie własnej przyszłości a określanie koncepcji własnego życia**

Aby lepiej zrozumieć proces planowania własnej przyszłości przez młodzież, można wyróżnić – zgodnie z omówioną wyżej propozycją (Czerwińska-Jasiewicz, 2005) – następujące etapy określania koncepcji własnego życia, które są zarazem etapami procesu planowania własnej przyszłości:

1. **Wybór preferowanego stylu życia.** Myśląc o własnej przyszłości, przede wszystkim zastanawiamy się bowiem nad tym, w jaki sposób chcielibyśmy żyć, a więc nad tym, jaki model życia najbardziej nam odpowiada (np. rodzinny, materialistyczny, prestiżowy itd.).

2. **Stawianie celów życiowych.** Ten preferowany przez nas model życia wyznacza cele życiowe, które należy zrealizować, aby móc żyć zgodnie z tym modelem.

3. **Formułowanie planów życiowych.** Z celami życiowymi wiążą się z kolei konkretne plany, które trzeba sformułować i zrealizować, aby osiągnąć postawione cele.

4. **Podejmowanie decyzji życiowych.** Z planami wiążą się konkretne decyzje życiowe, bez podjęcia których realizacja planów byłaby niemożliwa.

Wymienione etapy są ze sobą ściśle związane i realizacja każdego z nich zależy od pozostałych.

Poniżej omówione zostaną krótko główne etapy określania przez młodzież koncepcji na temat własnego życia, które wiążą się ściśle z procesem planowania przez nią własnej przyszłości: wybór stylu życia, formułowanie celów i planów życiowych oraz podejmowanie przez młodzież decyzji dotyczących własnej przyszłości.

### **Wybór preferowanego stylu życia przez młodzież w okresie dorastania**

Psychologów interesują tzw. indywidualne style życia. Indywidualny styl życia posiada specyficzne właściwości (Siciński, 1976; Jawłowska, 1976; Mądrzycki, 1996):



(a) przejawia on się w zachowaniach ważnych dla człowieka (np. takich, jak: praca, hobby, kontakty towarzyskie); (b) na styl ten składają się nie tylko zachowania, ale również ich motywacje (np. potrzeby, wartości, cele, pogląd na świat); (c) widoczny on jest także w stosunku człowieka do świata rzeczy (np. stylu umeblowania, ubrania itd.).

Najbardziej wyczerpującą definicję „stylu życia” sformułował w polskiej literaturze psychologicznej Mądrzycki (1996, s. 167). Według tego autora, styl życia to: „względnie stała proporcja i organizacja codziennych czynności zorientowanych na teraźniejszość i ukierunkowanych na przyszłość, wraz z ich motywacyjnym uwarunkowaniem oraz stosunkiem do świata rzeczy”. Jawłowska (1976) uważa, że styl życia człowieka przejawia się w następujących sferach:

1. Światopoglądów, celów i dążeń życiowych oraz potrzeb i aspiracji.
2. Zachowań i czynności.
3. Przedmiotów, które człowiek tworzy, wybiera i przejmuje. Uznaje on je za swoje najbliższe środowisko życiowe.

Godną uwagi klasyfikację stylów życia zaproponował Matuszewicz (1975). Za kryterium tej klasyfikacji przyjął wartości moralne. Uważał on, że wartości cenione przez człowieka przejawiają się w jego indywidualnym stylu życia oraz że każdemu stylowi życia odpowiada określona wartość centralna. Wyłonił on 20 stylów życia, ze względu na centralne wartości, które im towarzyszą (np. styl życia rodzinny, wartość-rodzina, styl życia materialistyczny, wartości materialistyczne itd.).

Badań na temat stylów życia jest niewiele. Najbardziej znane polskie opracowania oraz badania dotyczące stylów życia to opracowanie Sicińskiego (1976) oraz badania Matuszewicza (1975), Hejnickiej-Bezwińskiej (1991) oraz Czerwińskiej-Jasiewicz (2005). Najciekawsze i godne uwagi badania zagraniczne to badania Pulkkinen (1990 za: Mądrzycki, 1996). W okresie dorastania po raz pierwszy mamy do czynienia ze świadomym kształtowaniem indywidualnego stylu życia przez młodzież, zarówno aktualnego (realizowanego), jak i przyszłego (preferowanego).

### **Formułowanie celów i planów życiowych w okresie dorastania**

Cele i plany życiowe są ściśle związane z planowaniem własnej przeszłości przez młodzież (Czerwińska-Jasiewicz, 2005). Bez wcześniejszego sformułowania, a następnie realizacji celów i planów życiowych niemożliwa byłaby realizacja preferowanego przez siebie stylu życia (określonego modelu, sposobu życia).

Według Nuttina (1980), cel jest zmianą w otoczeniu człowieka, do której zmierza on poprzez działanie. Cel jest, jego zdaniem, wyrazem poznawczego przepracowania potrzeb człowieka. Zdaniem Zaleskiego (1991), cel to poznawczo reprezentowany, możliwy do osiągnięcia, posiadający wartość i siłę regulacyjną, przyszły stan rzeczy, do którego człowiek dąży poprzez działanie. Cel jest więc konstruktem poznawczym. Odnosi się do czasu przyszłego, jest to bowiem aktualnie nieistniejący przyszły stan, antycypowany w umyśle człowieka.

Jeśli chodzi o definicję planu, to ważna jest definicja Millera, Galantera i Pribrama (1980). Plan jest rozumiany przez nich jako proces, który umożliwia kontrolowanie wykonywanych czynności i zadań. Według Mądrzyckiego (1996), plan życiowy to

ważny cel główny, powiązany z szeregiem celów pomocniczych (instrumentalnych) oraz główne zasady operacjonalizacji tych celów. Pojęcie planu życiowego nie jest tożsamy z pojęciem celu życiowego. Cel określa tylko to, do czego człowiek dąży, natomiast plan wyznacza drogę dojścia do celu (Mądrzycki, 1996). Plany oraz cele różnią się od marzeń tym, że cechuje je realizm (Zaleski, 1991; Mądrzycki, 1996).

Cele i plany życiowe posiadają specyficzne cechy, takie jak: konkretność, ważność, trudność, realistyczność, rozpiętość czasowa. Szczególną uwagę należy zwrócić na rozpiętość czasową celów i planów życiowych. Mogą istnieć bowiem cele i plany krótkoterminowe (miesiąc, pół roku, rok), długoterminowe (kilka lat i więcej) oraz na całe życie. W zależności od zasięgu czasowego różna jest treść celów i planów oraz odmienny jest proces ich tworzenia i realizacji (por. Nuttin, 1980; Nurmi, 1991; Liberska, 2004; Czerwińska-Jasiewicz, 2005).

Cele i plany życiowe, aby mogły być zrealizowane, wymagają jednak zrobienia kolejnego kroku, którym jest podjęcie przez młodzież decyzji dotyczących własnej przyszłości.

### **Podejmowanie przez młodzież decyzji dotyczących własnej przyszłości**

W okresie dorastania młodzież powinna podjąć kilka trudnych decyzji dotyczących własnej przyszłości (przede wszystkim edukacyjnych i dotyczących przyszłego zawodu). Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości są ściśle związane z planowaniem własnego życia. Bez podejmowania decyzji życiowych (dotyczących edukacji, przyszłego zawodu, partnera życiowego itd.) niemożliwa byłaby realizacja celów i planów życiowych. Znaczenie podejmowania samodzielnych decyzji w okresie dorastania jest bardzo duże. Erikson (1997) w swojej teorii rozwoju psychospołecznego podkreślał konieczność podjęcia przez młodzież w tym okresie dwóch istotnych decyzji: wyboru zawodu i wyboru partnera seksualnego. Według niego, waga tych decyzji jest duża, ponieważ określają one dalszą drogę życiową młodego człowieka. Powinny więc to być decyzje osobiste i na swój własny rachunek.

W większości sytuacji życiowych ludzie podejmują nie jedną decyzję, ale „łańcuch” decyzji. Te „łańcuchowe” decyzje nazywane są sekwencją decyzji, a decyzje takie decyzjami sekwencyjnymi. Przy podejmowaniu decyzji sekwencyjnych trzeba myśleć perspektywicznie i stosować tzw. perspektywną strategię decyzyjną (Kozielecki, 1992). Decyzje edukacyjne i zawodowe młodzieży, a także jej decyzje dotyczące życia osobistego (wybór partnera, założenie rodziny itd.), są przykładem decyzji sekwencyjnych (są to kolejne decyzje: np. wyboru szkoły, studiów, zawodu, pracy) oraz decyzji podejmowanych w sytuacji decyzyjnej ryzykownej (Czerwińska-Jasiewicz, 1997). Świadczą o tym następujące argumenty:

1. W sytuacji podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych jest wiele opcji możliwych do wyboru (kilku lub więcej szkół, kierunków studiów, zawodów). Każda z tych opcji prowadzi do wielu wyników. Młody człowiek przed podjęciem decyzji nie wie, jaki rezultat osiągnie po dokonaniu wyboru (szkoły, studiów, zawodu). Jest to więc sytuacja decyzyjna niepewna (ryzykowna) i otwarta (w sferze możliwych działań oraz ich wyników) – por. Kozielecki, 1992.

2. W sytuacji podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych młody człowiek na ogół nie zna wszystkich wyników związanych ze swoim wyborem oraz nie posiada wystarczającej wiedzy o prawdopodobieństwie ich wystąpienia. Dlatego w sytuacji decyzyjnej ryzykownej otwartej, decydujące znaczenie ma zwykle poziom aspiracji decydenta oraz strategia decyzyjna, tzw. dominującej alternatywy (por. Koziński, 1976; Tyska, 1986).

W przypadku decyzji młodzieży dotyczących własnej przyszłości, mamy więc do czynienia z najbardziej złożonymi i trudnymi sytuacjami decyzyjnymi – sytuacjami ryzykownymi otwartymi. Podjęcie tak trudnych i złożonych decyzji przez młodzież w okresie dorastania wymaga wcześniejszej realizacji specyficznego zadania rozwojowego tego okresu, jakim jest samopoznanie i samookreślenie. Bez znajomości samego siebie, bez umiejętności odpowiedzenia na pytania: „kim jestem?” oraz „kim mogę być?”, decyzje te wydają się niemożliwe do samodzielnego podjęcia przez młodzież. Powinny to być, zdaniem Eriksona (1997), decyzje podjęte osobiście i na swój własny rachunek. Także poprzedzające te decyzje etapy planowania swojego życia, takie jak wybór preferowanego stylu życia oraz formułowanie celów i planów życiowych, są ściśle związane z realizacją zadania rozwojowego, jakim jest samopoznanie i samookreślenie.

Można więc dostrzec istotny związek między realizacją tych dwóch ważnych, specyficznych dla okresu dorastania, zadań rozwojowych, jakimi są samopoznanie i planowanie własnej przyszłości oraz samodzielne podjęcie przez młodzież decyzji dotyczących własnej przyszłości.

### **Podsumowanie**

W przedstawionym opracowaniu omówiono istotne i specyficzne dla okresu dorastania zadania rozwojowe, takie jak: samopoznanie, samookreślenie oraz planowanie własnej przyszłości. Samopoznanie konieczne jest dla określenia własnej tożsamości (Erikson, 1997), dla procesu planowania własnej przyszłości i w końcu dla znalezienia własnego indywidualnego miejsca w społeczeństwie. Realizacja zadań rozwojowych, takich jak: samopoznanie, samookreślenie i planowanie własnej przyszłości, umożliwia młodzieży znalezienie swojego miejsca w społeczeństwie. Ułatwia bowiem wejście w dorosłe role, takie jak rola zawodowa oraz inne role społeczne (np. małżeńska, rodzicielska).

W opracowaniu podjęto próbę omówienia kolejnych etapów procesu planowania własnej przyszłości przez młodzież, takich jak: wybór preferowanego stylu życia, formułowanie celów i planów życiowych oraz podejmowanie decyzji dotyczących własnej przyszłości. W literaturze brakuje opracowań, w których przedstawiano by te kolejne etapy łącznie, rozumiane jako proces planowania własnej przyszłości przez młodzież. Wyjątkiem są badania i opracowania na ten temat Nurmiego (1991) oraz Trempały (1996, 2000). Celem powyższego opracowania było więc częściowe wypełnienie luki w tym zakresie.

## Literatura cytowana

- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1995). Self-knowledge of young people in the period of adolescence and their decisions concerning their own future. *Polish Quarterly of Developmental Psychology*, 2, 1, 91-98.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1997). *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przeszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2001a). The life goals of adolescents in the changing social situation in Poland. *Studia Jagellonica Humani Cultus Progressus*, 5, 1 (15), 53-69.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2001b). Orientacja przyszłościowa młodzieży. *Polskie Forum Psychologiczne*, 1 (6), 2, 183-192.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2005). *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2007). Adolescent's concepts on their own lives – A new research model and synthesis proposal. *Polish Psychological Bulletin*, 38, 3, 149-155.
- Drwal, J. (1993). Percepcja ważności i realizacji zadań rozwojowych przez dorastających. W: Z. Smoleńska (red.) *Badania nad rozwojem w okresie dorastania* (s. 15-47). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Erikson, E. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Havighurst, R.J. (1972). *Developmental tasks and education* (ed. 3). New York: D. McKay.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (1991). *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Inhelder, B., Piaget, J. (1970). *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*. Warszawa: PWN.
- Jarymowicz, M., Szustrowa, T. (1980). Poczucie własnej tożsamości – źródła, funkcje regulacyjne. W: J. Reykowski (red.) *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi* (s. 439-473). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Jawłowska, A. (1976). *Styl życia a wartości*. W: A. Siciński (red.) *Styl życia. Koncepcje, propozycje* (s. 205-239). Warszawa: PWN.
- Katra, G. (2008). *Aktywność prospektywna młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kozielecki, J. (1975). *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1976). *Czynność podejmowania decyzji*. W: T. Tomaszewski (red.) *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1992). *Podejmowanie decyzji*. W: T. Tomaszewski (red.) *Psychologia ogólna*. Warszawa: PWN.
- Liberska, H. (2004). *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Liberska, H., Harwas-Napierała, B. (red.) (2007). *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Malmberg, L., Trempała, J. (1997). Anticipated transition to adulthood: The effect of educational track, gender, and self-evaluation on Finnish and Polish adolescents' future orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 517-537.
- Matuszewicz, Cz. (1975). *Psychologia wartości*. Warszawa: PWN.

- Mądrzycki, T. (1996). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Miller, G.A., Galanter, E., Pribram, K.H. (1980). *Plany i struktura zachowania*. Warszawa: PWN.
- Niemczyński, A. (1988). *Procesy rozwojowe człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego*. W: M. Tyszkowa (red.) *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia* (s. 223-233). Warszawa: PWN.
- Niemczyński, A. (2000). Szansa na powrót ideałów do rozwoju poznawczego. *Psychologia Rozwojowa*, 5, 1-2, 11-25.
- Nurmi, J.E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of the future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- Nurmi, J.E. (2002) *Navigating through adolescence: European perspective*. New York: Routledge-Falmer.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspective d'avenir*. Louvain: Press Universitaires.
- Obuchowska, J. (1996). *Drogi dorastania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Obuchowska, J. (2000). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, s. 163-201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siciński, A. (red.) (1976). *Styl życia. Koncepcje, propozycje*. Warszawa: PWN.
- Trempała, J. (2000). *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Trempała, J., Malmberg, L.-E. (1996). Dorosłość w oczekiwaniach młodzieży polskiej i fińskiej. *Forum Psychologiczne*, 1, 59-70.
- Trempała, J., Malmberg, L.-E. (1998). The anticipated transition to adulthood: Effects of culture and individual experience on Polish and Finnish adolescents' future orientation. *The Journal of Psychology*, 132 (3), 255-266.
- Trempała, J., Malmberg, L.-E. (red.) (2002). *Future orientation of adolescents: Theory and research*. Frankfurt, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Publishers.
- Tyszka, T. (1986). *Analiza decyzyjna i psychologia decyzji*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa, M. (1980). Percepcja sytuacji a zmiany rozwojowe w strukturze „ja”. W: Z. Ratajczak (red.) *Psychologia w służbie człowieka*. Warszawa: PWN.
- Walesa, Cz. (1980). *Podjęmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zaleski, Z. (1991). *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: PWN.
- Zaleski, Z. (1994). *Psychology of future orientation*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zazzo, B. (1972). *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*. Warszawa: PWN.