

MAGDALENA PIORUNEK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## **(BEZ)SENS PLANOWANIA PRZYSZŁOŚCI... REFLEKSJE O ADOLESCENCYJNYM PROJEKTOWANIU PRZYSZŁOŚCI EDUKACYJNO-ZAWODOWEJ**

ABSTRACT. Piorunek Magdalena, *(Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej* [Sense(lessness) of future planning... Reflections on educational and vocational future planning by adolescents]. *Studia Edukacyjne* nr 18, 2011, Poznań 2011, pp. 133-150. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2375-7. ISSN 1233-6688

The text *Sense(lessness) of future planning... Reflections on educational and vocational future planning by adolescents* poses a question about whether the planning of educational and vocational future by adolescents makes any sense and is effective in the post-modern times, when the social reality is ambiguous, unpredictable, unstable and changes dynamically. The author makes references to the original research of the educational and vocational future planning process by adolescents and provides us with the characteristics of the future planning styles and strategies that were identified in the longitudinal and cross-sectional studies. The author considers how young people cope with answering the identity-crisis specific questions of *Who am I* and *Who shall I be in the future*. The qualitative characteristics presents young people applying the present-oriented and future-oriented strategies in the approaches to their educational and vocational carriers. References are also made to a reflection, a central one in the carrier guidance, on how effective the educational and vocational guidance can be in the situation of permanent change and apparently rational behaviour of adolescents who choose not to plan.

**Key words:** planning of educational and vocational (professional) future, adolescence, contemporary youth empirical studies, vocational counseling (guidance)

### **Paradoksy ponowoczesności – pomiędzy kontekstami społeczno-kulturowymi a rozwojowymi imperatywami**

Czas, obok przestrzeni, jest jednym z podstawowych wymiarów organizacji ludzkiego życia. Perspektywa czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego przenikają się wzajemnie w zróżnicowanych proporcjach na

każdym etapie biografii jednostkowej. W temporalnym modelu zmian rozwojowych w biegu życia J. Trempała (2000, 2002) wskazuje na to, że każda zmiana rozwojowa zachodzi w pewnej, mniej lub bardziej dookreślonej, czasoprzestrzeni, a kontekst zmian określają zdarzenia fizyczne, biologiczne, społeczne i psychiczne, którym możemy przypisać analogicznie zróżnicowane znaczniki upływu czasu. Podobnie w modelu kształtowania się orientacji przyszłościowych (Trempała, Malmberg, 1996; por. też Nurmi, 1991; Liberska, 2004), których składową stanowią wszelkiego rodzaju projekty i plany jednostki, a podstawowymi kategoriami są kontekst oraz indywidualne doświadczenie człowieka. Wspomniany kontekst tworzenia się oczekiwań przyszłościowych, projektów i planów możemy rozpatrywać za Bronfenbrennerem w trzech wymiarach (Liberska 2004): makrostrukturalnym (przemiany historyczne, kulturowo-gospodarcze charakterystyczne dla większych grup społecznych), mezostrukturalnym odwołującym się do różnych diachronicznie uporządkowanych sfer życia (np. kariery edukacyjnej czy zawodowej) oraz mikrostrukturalnym, który opisywany jest przez codzienne wydarzenia życiowe stające się udziałem jednostki. **Perspektywy temporalne, w tym przyszłościowe uwarunkowane są zatem najogólniej rzecz biorąc czynnikami podmiotowymi (wewnętrznymi) i kontekstowymi (zewnętrznymi).**

Wspomniane **czynniki podmiotowe** określają charakterystyczne dla wieku cechy funkcjonowania jednostki. Założenia teoretyczne niniejszego opracowania obligują nas do skupienia się na jednym etapie biograficznym, tj. okresie dorastania<sup>1</sup>.

Przedstawiciele nauk społecznych są zgodni co do specyficznej kluczowej roli etapu adolescencji (Erikson, 1989, 1997; Tyszkowa red., 1988; Hurrelmann red., 1994; Brzezińska, 2001; Harwas-Napierała, Trempała red., 2003) w cyklu życia człowieka. Mimo że okres ten, tak niejednorodny (podział na 3 fazy), wymyka się coraz bardziej próbom syntetycznego opisu, bowiem dyferencjacja ról związanych z przeżywaniem młodości (por. np. Oleniacz, 2005) jest znaczna, a młodzież nie stanowi przecież grupy homogenicznej, można wskazać na pewne uniwersalne cechy tego etapu. Faza dorastania konstytuuje się wokół specjalizacyjnego typu uczestnictwa społecznego, którego wymiar strukturalny manifestuje się w fazie zdobywania statusu społecznego, zajmowaniem przejściowych, tymczasowych miejsc w strukturze społecznej. Wymiar funkcjonalny tego uczestnictwa przejawia się w podejmowaniu przez jednostkę aktyw-

---

<sup>1</sup> Bezpośredni impuls do powstania niniejszego tekstu stanowią wcześniejsze badania i refleksje autorskie zawarte w monografii M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004 oraz wielu późniejszych opracowaniach autorki z tego zakresu problemowego (np. red., 2004, 2005, 2007a, 2007b).

ności mającej doprowadzić ją do etapu stabilizacji w strukturze stratyfikacyjnej. Wymiar psychospołeczny wiąże się zaś z pozyskiwaniem wiedzy niezbędnej w danym kręgu kulturowym i kształtowaniem dyspozycji psychicznych organizujących osobowość, tożsamość, habitus (por. Modrzewski, 2004, s. 65).

Etap adolescencji, stanowiący swoisty pasaż pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, skoncentrowany wokół formowania się tożsamości młodego człowieka oraz poszukiwania odpowiedzi na pytanie „kim jestem i kim chcę być w przyszłości?”, w specyficzny sposób wiąże cykl życia rodzinnego i edukacyjno-zawodowego (por. stadia rozwoju zawodowego Superana. Super, 1957, 1990; Osipow, 1973; Smart, Peterson, 1997), Kluczową barierę rozwojową tego okresu stanowi niezdolność do obrania tożsamości zawodowej, gdyż ta w szczególności rozstrzyga o możliwości nieopóźnionego wejścia w krąg odpowiedzialności, charakterystycznych dla życia dorosłych (Witkowski, 1989). Na ten etap wewnętrznego kryzysu tożsamości młodego człowieka nakłada się bezalternatywność procesu podejmowania edukacyjno-zawodowych wyborów spowodowana koniecznością kontynuacji kształcenia, polegającej na otwieraniu i zamykaniu kolejnych sekwencji edukacyjnego zaangażowania w szkołach określonego poziomu i typu.

To w okresie adolescencji ujawnia się orientacja życiowa człowieka, tradycyjnie dokonuje wyborów dalszych dróg kształcenia, powstają projekty zawodowe. Młody człowiek na progu dorosłości, gromadząc dotychczasowe doświadczenia społeczne oparte na bazowych wartościach i celach wytyczanych w toku biografii, postrzega swą przyszłość w określonych kategoriach deskryptywnych i ewaluatywnych. Potencjalnie zdolny jest do budowania określonych wizji swych przyszłych ról rodzinnych i zawodowych. Nie jest to zadanie łatwe, zważywszy, że w okresie dorastania mamy do czynienia z Eriksonowskim moratorium psychospołecznym. Owo zaprogramowane opóźnienie dotyczy zarówno rozwoju osobowości, jak i statusu społecznego, gwarantującego przejściowość i pozostawiającego przestrzeń dla eksperymentowania z różnymi rolami społecznymi bądź za pomocą regresywnych powtórzeń, bądź skokowych antycypacji odbywających się na skrajnie różnych obszarach, których wewnętrzne sprzeczności nie są postrzegane. Moratorium jest instytucjonalną formą usankcjonowania okresu oczekiwania przyznanego młodemu człowiekowi zanim podejmie obowiązki i odpowiedzialność osoby dorosłej. To okres, w którym jednostka poszukuje ideałów pozwalających jej odnaleźć wewnętrzną spójność (tożsamość), skoncentrowaną wokół jednolitego zbioru wartości.

(...) Jednak stawka, o jaką chodzi w wieku młodzieńczym, nie ogranicza się do „integracji” wymiarów lub cech *ego* wyłaniających się z poszczególnych etapów

dzieciństwa. W rzeczywistości powinny się one łączyć z określonymi ramami, które swoim członkom daje społeczeństwo, aby się w nich zorganizować w ujednolicony sposób (...) (Guichard, Huteau, 2005, s. 144).

Ogromne znaczenie dla tego procesu ma szkoła (tamże, 2001), umożliwiająca niewiążące próbowanie różnych typów aktywności i ról zawodowych, które zdominują późniejszą biografię jednostki. W szkole człowiek uczy się, z czym może wiązać swoje nadzieje na przyszłość edukacyjno-zawodową, uczy się także tego, jak powinien zadawać sobie pytania probabilistyczne (np. czy jestem zdolny wykonywać te czynności, czy mam wymagane w danym zawodzie cechy temperamentalne, czy mój charakter konweniuje z określoną charakterystyką zawodową?), które mają mu pomóc dookreślić swoje oczekiwania i plany. Moratorium to także okres naturalnego rozwojowo wyczekiwania, w którym człowiek eksperymentuje na sobie, wchodząc kolejno w różne role, często implikujące głębokie, choć przejściowe zaangażowanie (Witkowski, 1989).

Jednostki „antycypują siebie” (Erikson), kierują się ogólnymi wyobrażeniami siebie w przyszłości, zbudowanymi na podstawie doświadczeń, konsonansów i dysonansów płynących z ich wzajemnych oddziaływań. Te różne imaginacje siebie w przyszłości łączą się, prowadzą do „zamykania dziecięcej przeszłości”, przechodzenia do świata dorosłych i koncentracji na perspektywie przyszłości, co pociąga za sobą konieczność dokonywania wyborów edukacyjno-zawodowych.

W okresie dorastania, zdaniem Dumora (1990; Guichard, Huteau, 2005), młody człowiek wykonuje trojakiego rodzaju operacje. Prowadzi mianowicie „rozważania porównawcze” – zestawia elementy opisujące siebie oraz zawody, „rozważania probabilistyczne” – dokonuje subiektywnych ocen w obszarze pomiędzy możliwościami a prawdopodobieństwem sukcesu, definiowanego głównie poprzez aktualną sytuację szkolną oraz „rozważania implikacyjne” – łączy środki (samoceny szkolnych możliwości) z określonymi celami zawodowymi. Wszystkie te operacje i wypracowywanie strategii dokonywania wyboru wymagają rozważań kontekstowych, tj. uwzględniania szerszego tła społecznego i wzajemnych powiązań pomiędzy składnikami indywidualnymi a elementami owego kontekstu.

Zmiana terażniejszej perspektywy temporalnej na orientację przyszłościową, powiązaną z projektami biegu życia, także tymi dotyczącymi sfery edukacyjno-zawodowej, które stają się komponentami strukturalizacji tożsamości jednostkowej, nigdy nie była łatwa. Stała się jednak zadaniem nader skomplikowanym w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej epoki ponowoczesnej.

Stanowi ona **kontekst zewnętrzny kształtowania się orientacji temporalnych młodzieży**. Prowadzi nieuchronnie do

...upłynnienia i uprzestrzennienia tożsamości (...), co oznacza wielokontekstowość i uniwersalizację doświadczenia tożsamości w zawieszeniu między różnymi miejscami, przestrzeniami (...), planowanie i realizację indywidualnych ścieżek życia ponad granicami zawodów, rynków pracy, państw, społeczności i kultur (...), transkulturalizację tożsamości, permanentny kryzys tożsamości, który wymaga powtarzania w biegu życia procesów definiowania statusu tożsamości (...) i odnawialnego radzenia sobie z tranzycjami rozwojowymi (...) oraz wirtualizacją tożsamości jako bądź odłączenia się struktury i obrazu Ja od cielesnej rzeczywistości świata w postaci fizyczno-geograficznego terytorium, obszaru i granic (...) bądź przenoszenia tożsamości wręcz do cyberprzestrzeni... (Bańka, 2009, s. 333-334).

Spoleczno-kulturowy kontekst definiowania tożsamości, naznaczony dziś nade wszystko totalną dyskontynuacją, zasadniczo zmienia warunki definiowania tożsamości na etapie adolescencji, nie zamyka też ram czasoprzestrzennych tego procesu, powodując, że pytania o naturę i kształt tożsamości indywidualnej powracają na późniejszych etapach biografii.

Czasoprzestrzenny kontekst ostatnich dziesięcioleci, a w Polsce zwłaszcza okres transformacji ustrojowo-gospodarczej, dla którego symboliczną cezurę czasową stanowi rok 1989, przynoszą zmiany charakterystyczne dla epoki Giddensowskiej późnej nowoczesności (2007) czy Baumanowskiej ponowoczesności (2000). W kategoriach deskrypcyjnych naznaczają ją takie cechy, jak choćby zawrotna szybkość życia ze swoistą kulturą natychmiastowości, uznanie zmiany i zmienności jako wartości samej w sobie, która (de)strukturyzuje historię społeczną i jednostkowe biografie na liczne projekty i epizody, nieuporządkowane w logiczne sekwencje rozwojowe. Rzeczywistość społeczna nabrała cech płynności (Bauman, 2007), a informacje i wiedza w coraz większym stopniu zorganizowane wokół sieci (Castells, 2007) stają się podstawowym czynnikiem zmiany i zaawansowania rozwojowego społeczeństwa, od którego wymaga się gotowości do uczenia się przez całe życie. Niejednoznaczność, nieprzejrzystość, chaos panujący w rzeczywistości społecznej przyczyniają się do wzrostu poczucia niepewności i doświadczania ryzyka w wielu dziedzinach życia (Beck, 2002; Krzychała, 2007). Rzeczywistość społeczną cechuje kulturowy pluralizm i aksjologiczny relatywizm, który pozbawia ludzi jakichkolwiek pewników. Znacznie poszerza się zakres wolności jednostkowej, promuje indywidualizm niemal w każdej sferze życia, przyczyniający się do zapotrzebowania na wyróżnienie się za wszelką cenę, stwarza presję osobistych osiągnięć i unikatowych wyborów, co w konsekwencji rodzi liczne aporie i paradoksy. Kształt codzienności kreuje hiperrzeczywistość medialna (Baudrillard), a wszechogarniający konsumpcjonizm wyznacza style życia i determinuje potrzeby jednostek.

Do niedawna życie ludzkie, w którym jednym z dominujących obszarów aktywności była i nadal pozostaje praca zawodowa, było stosunkowo

uporządkowane i przewidywalne (por. Ziółkowski, 2000; Giddens, 2007; Sztompka, 2005), co pozwalało na konstruowanie także przewidywalnych jego trajektorii oraz określało rodzaj i zakres uniwersalnych doświadczeń człowieka, charakterystycznych dla danego etapu biograficznego, powiązanego zresztą trwale z określonym spektrum instytucji. Obecne przemiany kulturowo-gospodarcze naznaczone zjawiskami globalizacyjnymi zaowocowały chaosem zawodowych biografii, a ze zmiany i tranzycji na rynku pracy uczyniły swego rodzaju sposób na życie (Gulichard, Huteau, 2005).

Wobec niezwykle złożonego kontekstu zewnętrznego kształtowania się orientacji temporalnych, konstruowania projektów biegu życia, budowania planów dalszej edukacji i pracy na etapie adolescencji powstaje specyficzne napięcie pomiędzy rozwojowym imperatywem budowania poznawczo-motywacyjnych konceptualizacji jednostki na temat własnej osoby i/lub jej przyszłego życia (Trempała, Malmberg, 1996) a możliwościami sprostania temu zadaniu w chaotycznej, zmiennej, nieprzewidywalnej rzeczywistości.

Rodzi się więc prowokacyjne pytanie, **czy planowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej przez współczesną młodzież jest jeszcze możliwe, ba – czy jest sensowne?**

### **O adolescencyjnym projektowaniu edukacyjno-zawodowym – przyczynki empiryczne**

Jak w praktyce radzą sobie młodzi ludzie ze wspomnianym zadaniem rozwojowym, realizowanym w warunkach nieprzejrzystości świata zewnętrznego? Odpowiedzi na to pytanie na przestrzeni ostatnich lat poszukiwało wielu badaczy, zarówno bezpośrednio – stawiając pytania o projekty i plany młodzieży w tej sferze życia, jak i pośrednio – analizując i opisując konteksty młodości (por. np. Czerwińska-Jasiewicz 1997, 2001; Świda-Zięba 2000; Wojtasik red. 2001, 2005; Liberska 2004; Piorunek 2004, 2005, 2006, 2007a, 2007b; Oleniacz 2005; Cybal-Michalska 2006; Krzychała 2007; Czerepaniak-Walczak 2007; Mandrzejewska-Smól 2010, Nawój-Połoczańska, 2011).

Zasadniczo możemy adolescentów i ich podejście do planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej podzielić na dwie grupy: tych, którzy stosują strategie perspektywiczne w tym względzie (koncentracja na różnych dystansach czasu przyszłego) – jest to sytuacja dominująca wśród dorastających – oraz tych, którzy odwołują się w swojej aktywności do strategii prezentystycznych (skoncentrowanych na czasie teraźniejszym – por. badania Czerwińskiej-Jasiewicz, 1997, 2001),

Z kolei inspiracje badaniami autorskimi, realizowanymi w ramach łączenia paradygmatu nomotetycznego (ukierunkowanego na tworzenie zasad ogólnych) oraz interpretatywnego (jakościowego)<sup>2</sup> pozwoliły na wyłonienie trzech grup adolescentów skoncentrowanych wokół zróżnicowanych perspektyw czasowych odnoszących się do sfery edukacyjno-zawodowej (por. Piorunek, 2004, 2007a, 2007b),

Pierwszą grupę stanowią **adolescenci skoncentrowani na dość odległej perspektywie czasowej (przynajmniej kilkuletniej)**; osoby wyznaczające sobie odległe cele edukacyjno-zawodowe, cele stosunkowo konkretne, odwołujące się do dojrzałego rozpoznania własnych oczekiwań, zainteresowań i możliwości w konfrontacji z wymaganiami konkurencyjnego rynku pracy. Osoby te cechuje z jednej strony rozbudowana samowiedza, jak i stosunkowo wysoka świadomość wagi planowania biegu swojego życia i kariery edukacyjno-zawodowej. Młodzi ludzie zawdzięczają tę specyficzną dojrzałość bądź impulsom prorozwojowym, otrzymywanym w środowisku rodzinnym i edukacyjnym, bądź szczególnie sytuacjom biograficznym, wymagającym od nich zachowania i decyzji bardziej odpowiedzialnych niż w przypadku ich rówieśników. Potencjalne możliwości lokowania się na rynku pracy są dla nich stosunkowo duże, choćby z racji ich potencjału intelektualnego bądź życiowej determinacji. Ich dotychczasowa bezkolizyjna droga biograficzna (choćby brak doświadczeń edukacyjnej porażki) ułatwia im konstruowanie nawet odległych planów. To często osoby o wysokich aspiracjach i oczekiwaniach edukacyjnych, które kształtują się w toku edukacji przeważnie odbywanej w „dobrych” (w sensie cenionych, o obiektywnie wysokim poziomie nauczania) szkołach poszczególnych szczebli. W grupie tej znajdują się, najogólniej rzecz ujmując, uczniowie, którzy wiedzą

---

<sup>2</sup> W niniejszym opracowaniu odwołuję się wybiórczo do wyników autorskich badań longitudinalnych (prowadzonych w latach 1991-2002) na grupie osób obejmujących swym zasięgiem okres pomiędzy późnym dzieciństwem a późną adolescencją. Badania trwały 11 lat i obejmowały tym samym różne fazy procesu usamodzielniania się i skracania dystansu dzielącego młodego człowieka do faktycznej realizacji określonej drogi zawodowej, począwszy od etapu nauczania początkowego, a skończywszy na wstępnej realizacji zamysłu edukacyjnego na etapie studiów lub szkolnictwa policealnego. Sednem wspomnianego podejścia badawczego stało się ujmowanie procesu projektowania przyszłości z punktu widzenia indywidualnego, niepowtarzalnego doświadczenia jednostki. Stąd, niezwykle przydatne okazało się tu wykorzystanie metody studium indywidualnego przypadku. Badania realizowano zgodnie z paradygmatem interpretatywnym, przy wykorzystaniu licznych, zróżnicowanych technik diagnostycznych o różnym stopniu instrumentacji. Procedurę tę uzupełniono o strategię ilościowych badań sondażowych, realizowanych na poszczególnych progach edukacyjnych, zgodnie z zasadami poprzecznej procedury weryfikacji empirycznych. Szczegółowe informacje o zastosowanej procedurze badawczej w: M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

czego chcą w sferze życia edukacyjno-zawodowego i mają dość precyzyjne, odległe wizje swojej przyszłości w tym względzie.

W drugiej grupie adolescentów sytuują się osoby skoncentrowane na **nieodległej perspektywie temporalnej (z reguły kilkumiesięcznej)**; ich uwaga skupia się najczęściej na nadchodzącym progu edukacyjnym, a perspektywa czasowa, której dotyczą ich projekty i plany edukacyjno-zawodowe, obejmuje co najwyżej etap selekcji w szkole wyższego szczebla, a cel, który sobie stawiają, dotyczy dostania się do konkretnej szkoły/szkół. Dojrzałość ich sądów ewaluatywnych i przywoływanych racji działania nie jest wysoka, a pole wyboru stanowią często liczne, stale modyfikowane krótkodystansowe projekty. Ich zainteresowania nie są jeszcze często wykrystalizowane, zaznacza się też brak wyraźnych preferencji zawodowych, ale ich aspiracje edukacyjne, rozbudzone coraz pełniejszym dostępem do wykształcenia wyższego (które nie stanowi już zasadniczego progu selekcyjnego, zyskało też niemal powszechny charakter), są niemal równie wysokie, jak u osób opisanych w pierwszej grupie, choć nie zawsze mają charakter realistyczny, lub do ich realizacji zainteresowani wybierają drogi nie ułatwiające im rzeczywistego osiągnięcia wskazywanych celów (np. wybór uczelni zupełnie niekonkurencyjnych na rynku pracy w celu uzyskania „jakiegoś” wykształcenia wyższego). Powołując się na wyniki amerykańskich badań (Schneider i Stevenson, 1999 – *The Ambitious generation*)<sup>3</sup>, można przychylić się do stwierdzenia, że pielęgnowanie wysokich aspiracji edukacyjnych może mieć zgubny wpływ na osoby, których postępowanie nie odpowiada realistycznym wymogom wykształcenia i kwalifikacji niezbędnych do wykonywania upragnionych przez nich zawodów. Przejście przez proces edukacyjny zajmuje niektórym osobom wiele czasu i nie jest zbyt efektywne, ponieważ mają one nierealistyczne ambicje i plany życiowe. Otrzymują też niewiele informacji umożliwiających sprostowanie tych błędnych wyobrażeń. Wiele z nich uważa, że edukacja podobna jest do zakupów ratalnych, a przejście jakiegoś etapu jest automatyczną przepustką do kolejnego, tym razem wyższego szczebla kształcenia. Osoby te przejawiają trwałość w dążeniu do celu, jednak zdążają w niewłaściwym lub nieokreślonym kierunku. Udało im się podjąć edukację na poziomie wyższym głównie dlatego, że obrali świadomie, bądź nie, dość skuteczną strategię ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe – aplikowali mianowicie najczęściej na kilku kierunkach, w których konkurencyjność na progu nie

---

<sup>3</sup> Formułowane wnioski oparto na specyfice edukacji amerykańskiej, oferującej różne pod względem jakości i długości cykle kształcenia wyższego. Autorzy zauważyli między innymi wzrost ambicji i oczekiwań edukacyjnych młodzieży zapisującej się na studia dwuletnie, z wolą przeniesienia się do szkół oferujących czteroletnie programy nauczania i tytuł licencjata, podczas gdy rzeczywiste szanse na takie działania są niskie.

była zbyt wysoka lub podjęli edukację w systemie niepublicznych szkół wyższych (bez dodatkowych kryteriów selekcyjnych na wstępie). Czy wybory, których dokonali będą dla nich w dłuższej perspektywie satysfakcjonujące, czy aktywność zmierzająca do potwierdzenia tożsamości, na którą zdecydowali się niemal w ostatniej chwili, wybrali ją w sposób bezrefleksyjny, odniesie w ich wypadku skutek?

Do trzeciej grupy należy zaliczyć **osoby skoncentrowane na czasie teraźniejszym, na bieżącej perspektywie czasowej, osoby, które nie chcą bądź nie potrafią planować biegu swojego życia edukacyjno-zawodowego**; ta bardzo zróżnicowana wewnętrznie grupa to w pierwszym rzędzie młodzi, których filozofia życiowa zasadza się na sformułowaniu użytym przez jednego z badanych – „przyjdzie czas będzie rada”. To adolescenti, dla których jedynym rozsądnym rozwiązaniem wobec rosnącego tempa zmian, nieprzewidywalności i złożoności rzeczywistości społecznej jest **rezygnacja z planowania** i wybór strategii prezentystycznych. Realistyczne planowanie swojego życia jawi się tej młodzieży często jako z góry skazana na porażkę próba przewidywania nieprzewidywanego. Liczba zmiennych, które trzeba brać pod uwagę, wobec ich złożoności i praktycznej niemożności prognozowania choćby kierunku zmian, zwłaszcza ich makrostrukturalnego kontekstu, czyni planowanie czynnością koncepcyjną o małym potencjale efektywności, powoduje, że staje się ono bezsensowne. Zadanie rozwojowe polegające na obraniu tożsamości zawodowej w okresie adolescencji traci tym samym, w opiniach tych osób, podstawy uprawomocnienia, a kulturowe wymogi ponowoczesności modyfikują imperatywy rozwojowe charakterystyczne dla okresu przechodzenia z dzieciństwa do dorosłości.

W grupie rezygnującej z planowania przyszłości są jednak także osoby w zgoła odmiennej sytuacji. To osoby, których rezygnacja nie ma charakteru dobrowolnego, jest natomiast wyrazem bezradności wobec tego zadania rozwojowego, często wyrazem nierealistycznych ocen możliwości i szans edukacyjnych lub ich całkowitego braku, będącego zapewne wynikiem specyficznego treningu socjalizacyjnego, w którym zabrakło doświadczeń samoidentyfikacyjnych i głębszej refleksji nad przyszłością. Może też wiązać się ze szczególnie trudnymi doświadczeniami biograficznymi czy odnotowywanymi porażkami edukacyjnymi tych osób.

Analiza jakościowa materiału empirycznego zgromadzonego przeze mnie w ramach realizacji procedury longitudinalnej pozwoliła także na zabieg grupowania przypadków, których doświadczenia w zakresie konstruowania orientacji przyszłościowej, a w jej ramach projektowania biegu życia edukacyjno-zawodowego są zbliżone. To z kolei umożliwiło wyłonienie kilku charakterystycznych sposobów radzenia sobie przez młodych ludzi z zadaniem projektowania dalszych etapów swej biografii,

**kilku strategii dochodzenia do kolejnych edukacyjnych i zawodowych postanowień i ich realizacji.**

Strategie projektowania przyszłości są konstruktem teoretycznym, bezpośrednio nieweryfikowalnym empirycznie. Są wyrazem kształtującej się orientacji przyszłościowej młodych, wiążą projektowanie poszczególnych etapów drogi edukacyjno-zawodowej z ich bezpośrednim „rozgrywaniem” w praktyce społecznej, tj. weryfikacją założeń preparacyjnych (zamysły, projekty, plany) w toku konkretnych działań (realizacja owych zamysłów, projektów, planów)<sup>4</sup>. Wspomniane badania umożliwiły wyłonienie kilku strategii, co z pewnością nie wyczerpuje całego spektrum potencjalnych możliwości w tym względzie. Wśród wyłonionych możemy wymienić strategię kondensacji, addytywną, stochastyczną, strategie aktualistyczne (w dwóch odmianach – temporyzacji i pasywnej) oraz asekuracyjną.

Poniżej zaprezentowany zostanie syntetyczny opis wyżej wymienionych strategii.

**Strategia kondensacji** („zawężania pola wyborów”) wiąże się z wczesnymi silnie sprecyzowanymi orientacjami edukacyjnymi i stosunkowo wczesnym ukierunkowaniem orientacji zawodowej, która jest dookreślana w miarę pokonywania poszczególnych szczebli kształcenia. Osoby te są więc wyraźnie zwrócone ku przyszłości, ich wizje z czasem precyzowane i uszczegóławiane, ale niemal od okresu późnego dzieciństwa wyraźnie ukierunkowane. Wydaje się, że częściej tego typu sytuacja dotyczy osób odnoszących sukcesy edukacyjne, mających wysokie aspiracje edukacyjne, mają one zapewne wyższe poczucie sprawstwa i przewidywalności w zakresie możliwości wpływania na kształt przyszłej drogi edukacyjno-zawodowej. Wydaje się, że ten typ strategii doskonale wpisuje się w specyfikę prowadzonych przez adolescentów rozważań implikacyjnych (wyróżnionych przez Dumora jako operacje prowadzące do ostatecznych wyborów zawodowych – por. Guichard, Huteau, 2005), w których pragnienia i prawdopodobieństwo przystają do siebie. Dotyczy to zwłaszcza dobrych uczniów, którzy skupiają swe rozważania na kontekście szkolnym i określaniu prawdopodobieństwa sukcesu na drogach raz obranych i przyjętych jako cele oczywiste. Przyszłość szkolna jako najważniejsza wytycza kierunek rozwojowy, a przyszłość zawodowa wynika z niej niejako automatycznie, na skutek zawężania i konkretyzowania kierunku kształcenia.

**Strategia addytywna** („układania klocków”) jest wyrazem ukształtowanych orientacji edukacyjnych przy płynnej, niestabilnej sytuacji

---

<sup>4</sup> Dla pełniejszego zobrazowania i opisanie uzyskanych informacji używam metafor, jako narzędzi wydobywania wzorców i porządkowania danych jakościowych (Miles, Huberman, 2000, s. 259-260).

w obrębie orientacji zawodowej, wiąże się z permanentnym przejściowym zaangażowaniem w zmieniające się projekty zawodowe. W takim przypadku, przy wyraźnie sprecyzowanych aspiracjach edukacyjnych dotyczących określonego poziomu kształcenia najczęściej brak ukierunkowania zawodowego. Taka osoba przy wyraźnie określonych aspiracjach edukacyjnych, stosunkowo długo pozostaje w fazie wskazanych przez Dumora rozważań porównawczych (tamże), w ramach których dokonuje zestawień cech samopisu i cech opisu zawodów. Owe porównania mają „charakter napięciowy” i są oparte na budowanym poznawczo opisie zawodów, wyłonionym poprzez implikacje logiczne (np. ten zawód mi się podoba ze względu na określone jego cechy, inny z kolei wchodzi w grę ze względu na moje właściwości itd.). Na kolejnych etapach kształcenia formułowane są coraz to inne projekty zawodowe, w miarę wykrywania się i poznawania swoich zainteresowań, mocnych i słabych stron. Kolejne projekty oraz „pomysły na przyszłość” odwołują się do zróżnicowanych motywów młodego człowieka i pojawiają się w miarę postępów w procesie poznawania samego siebie. Przypomina to trochę żmudną pracę nad układaniem klocków, które w perspektywie mają się złożyć na określony scenariusz kariery, jednak póki co dają się układać w bardzo zróżnicowane wzory, a układającemu brakuje narzędzi umożliwiających dokonanie wyboru najbardziej satysfakcjonującego z nich.

**Strategia stochastyczna**<sup>5</sup> („wyboru na chybił trafił” albo „zdania się na innych”) stanowi swoiste zaprzeczenie klasycznie pojętej strategii, w której świadomie wyznacza się określone kierunki postępowania. Jest wyrazem bezradności adolescenta, dowodzi niesprecyzowania zarówno orientacji edukacyjnych, jak i zawodowych. Taka sytuacja dotyczy osób niezdecydowanych, nie mających pomysłu na kształt swej biografii zawodowej. Są to często jednostki doświadczające dysonansu pomiędzy wnioskami płynącymi z rozważań probabilistycznych i porównawczych (tamże), są rozdarte pomiędzy dziecięcymi fiksacjami na określonych zawodach a oczekiwaniami otoczenia, przeczuwają brak możliwości ukierunkowania zgodnego z oczekiwaniami i wybierają różne techniki racjonalizacji decyzji edukacyjno-zawodowej, np. odwołują się do wsparcia osób znaczących czy pozostawiają ostateczne decyzje przypadkowi, zbiegowi okoliczności, działają pod wpływem impulsu wewnętrznego, często bez znajomości samego siebie, bez sprecyzowanych preferencji i celów biograficznych (co nie zawsze musi automatycznie oznaczać wybór nietrafiony, niesatysfakcjonujący).

---

<sup>5</sup> Stochastyczny *mat.* przypadkowy; (proces) którym rządzi przypadek; por. aleatoryczny.

**Strategia aktualistyczna** może w praktyce występować w dwu wariantach: optymistycznym – **strategia temporyzacji**<sup>6</sup> („przyjdzie czas będzie rada”) oraz pesymistycznym – **strategia pasywna** („nie widzę dla siebie perspektyw”). W pierwszym wariacie, przy dość dobrze zarysowanej orientacji szkolnej i całkowicie nieukształtowanej – zawodowej, zauważalne jest świadome zwlekanie z podjęciem decyzji zawodowych, odraczanie przygotowania się do aktywności zadaniowej i podejmowanie decyzji dosłownie w ostatniej chwili, co wprawdzie zmniejsza szansę odniesienia sukcesu, ale zarazem dostarcza korzystnych dla ego interpretacji ewentualnego niepowodzenia. Takie osoby świadomie uciekają od planowania (z nieplanowania uczyniły swoją życiową filozofię), zwłaszcza długodystansowego, starając się żyć czasem teraźniejszym i elastycznie podejmować (i zmieniać) kolejne decyzje. Planowanie w ich pojęciu za bardzo wiąże, obliguje w pewnym sensie do realizacji powziętych postanowień, one wolą reagować na bieżące impulsy zewnętrzne i wewnętrzne. W wariacie pesymistycznym zaś zdecydowanie ujawnia się orientacja defensywna jednostki, która w biograficznych warunkach zagrożenia i niejasności uaktywnia motywację obrony ego i motyw unikania porażki. Zaczyna on wówczas pełnić rolę standardów regulacji i przynosi w konsekwencji bezradność i swoistą bezdecyzyjność. Jednostki takie często doświadczają tak znacznego dysonansu pomiędzy wnioskami płynącymi z rozważań probabilistycznych i porównawczych (uwzględniających zarówno kontekst szkolny, jak i inne doświadczenia – tamże), że towarzyszące temu procesowi emocje negatywne *de facto* blokują aktywność własną młodego człowieka. Takie osoby nie planują, ponieważ nie potrafią tego robić (a nie jak w poprzedniej sytuacji – nie chcą), pozbawione są mocy decyzyjnych, a ich biografia często obfituje w liczne krytyczne wydarzenia życiowe i wymaga np. zachowań niestandardowych dla okresu adolescencji i szybkiego zakończenia moratorium etapu dorostania.

**Strategia asekuracyjna** („lepszy wróbel w garści”) jest wyrazem lepiej ukształtowanych orientacji zawodowych, które dodatkowo są urealniane przez pryzmat chronologicznie później rozwijających się orientacji edukacyjnych, a ostateczne decyzje zapadają w odniesieniu do biograficznych wymiarów obciążonych stosunkowo najmniejszym ryzykiem porażki. Rozważania implikacyjne podejmowane przez takie osoby wymuszają na nich zastosowanie swoistej logiki rezygnacji, prowadzą do pozbawionego złudzeń rozważania mniejszego zła (tamże). Zdają sobie one sprawę z występujących u nich dysonansów pomiędzy chęciami (zainteresowaniami) a możliwościami (umiejętnościami, osiągnięciami, wymaganiami

---

<sup>6</sup> Temporyzować (łac. *tempus*, *D. temporis* = czas) daw. wyczekiwać sprzyjających okoliczności, stosownej chwili, zwlekać, ociągać się.

zewnątrznymi). Oddzielają „marzenia” (możliwości oceniane przez nich jako nierealistyczne, obciążone znacznym ryzykiem porażki) od „realnych szans”, które przy być może mniejszej satysfakcji dają jednak większą pewność realizacyjną i możliwość osiągnięcia sukcesu.

### **Bezdecyzyjność w sferze życia edukacyjno-zawodowego. Implikacje dla poradnictwa**

Adolescenci, jak pokazały wcześniej wybiórczo przywołane egzemplifikacje badawcze, w różny sposób ustosunkowują się do perspektywy czasu przeszłego, stosując zróżnicowane strategie projektowania biegu życia edukacyjno-zawodowego, dokonywania wyborów konkretnych szkół i zawodów. Znaczna część z nich stosuje mniej lub bardziej efektywne sposoby ukierunkowania swojej biografii. Niewielka część z nich z planowania personalnej przyszłości edukacyjno-zawodowej jednak rezygnuje. Nie idzie tu naturalnie o tych młodych ludzi, którzy z zadaniem rozwojowym związanym z ukształtowaniem zawodowej tożsamości sobie z różnych względów nie radzą (ci w pierwszym rzędzie powinni stać się beneficjentami wszelkich form wsparcia społecznego, potencjalnymi adresatami aktywności doradców zawodowych), ale o tych, u których rezygnacja ta jest świadoma i z ich perspektywy (a może także obiektywnie?) racjonalna.

Życie chwilą, bezdecyzyjność w kontekście własnej kariery edukacyjno-zawodowej, aktywność podejmowana głównie z myślą o teraźniejszości to cechy charakterystyczne dla tej grupy młodzieży, jakże zbieżne z narastającym (nie tylko wśród adolescentów) przeświadczeniem o wyjątkowej wręcz niestabilności, płynności rzeczywistości społecznej, w której możliwość przewidzenia, a tym bardziej zaplanowania przyszłości, zwłaszcza na odległe dystanse, staje się wręcz niemożliwa. Ponowoczesny chaos na poziomie społeczno-kulturowym z całym impetem wdziera się do świadomości, zwłaszcza tych, których doświadczenia stosunkowo skromne w perspektywie biograficznej, nie ugruntowały sensu czy konieczności perspektywicznego myślenia. Wszak swoiste dryfowanie w kulturze i myślenie w kategoriach „przyjdzie czas będzie rada” staje się dla wielu skuteczną strategią życia i radzenia sobie z niejednoznacznością, nieprzewidywalnością, zawrotnym tempem zmian kontekstu społecznego.

Pytanie o sensowność, racjonalność takiej postawy uprawomocnia fakt, że precyzyjne zaplanowanie poszczególnych aspektów swojego życia edukacyjno-zawodowego w dłuższej, np. kilkunastoletniej, ba nawet kilkuletniej, perspektywie może okazać się niemożliwe. Zmieniające się jak

w kalejdoskopie edukacyjne możliwości (stale powstające i zamykane szkoły, uczelnie, kierunki i specjalności kształcenia nie dające się uporządkować wedle żadnej logicznej zasady – swoisty paradoks rzeczywistości edukacyjnej: coraz dalej posuniętej standaryzacji i sformalizowaniu wcale nie towarzyszy większa przejrzystość i uporządkowanie treściowo-organizacyjne), transformatywne spektrum zawodowych szans i ograniczeń (zdezaktualizowanie samego pojęcia zawodu i koncentracja na funkcji zawodowej realizowanej w stale gotowej do uczenia się organizacji, profesje znikające i pojawiające się na rynku pracy, trudne do zweryfikowania, stale zmieniające się prognozy gospodarcze i prognozy zapotrzebowania na pracowników w poszczególnych sektorach rynku pracy) to tylko niektóre składowe kontekstu społecznego, które należałoby uwzględnić w toku czynności preparacyjnych i realizacyjnych związanych z domeną życia zawodowego.

Badania psychologiczne wskazują na dwa odrębne mechanizmy zjawiska bezdecyzyjności, tj. bezdecyzyjność funkcjonalną rozwojową i dysfunkcjonalną, chroniczną. O ile ta druga uniemożliwia na stałe podejmowanie przez jednostkę trudnych decyzji w poszczególnych sferach życia, o tyle bezdecyzyjność rozwojowa jest

(...) reakcją adaptacyjną i funkcjonalną polegającą na modulowaniu zachowań poprzez odkładanie decyzji w czasie w odpowiedzi na potencjalne zagrożenia wynikające z niepunktualnego w czasie wyboru, którego skutki są nieodwracalne (...) (Bańka, 2009, s. 348).

Bezdecyzyjność funkcjonalna jest mechanizmem poznawczym odracania decyzji i działań w sytuacji niepewności zdarzeń, mającej swoje źródła zarówno w wewnętrznych strukturach Ja, jak i w kontekście społecznym. Odracanie decyzji w sytuacji dynamicznej (jaką niewątpliwie jest rozłożone w czasie konstruowanie planów edukacyjno-zawodowych) może być uzasadnione i uznane za sensowne w sytuacji, gdy istnieją szanse na osiągnięcie większej jasności sytuacji, która może ulec redefinicji na skutek przemian osobowościowych, zmian kontekstu społecznego. Uzyskaniu większej jasności wspomnianych sytuacji dynamicznych sprzyjać może potencjalnie także wsparcie społeczne czy różne formy poradnictwa.

Wydaje się jednak, że także potencjalni doradcy zawodowi stają przed równie trudnym zadaniem wyjaśniania niejasności, tłumaczenia niewytłumaczalnego, doradzania wyborów i decyzji o dużym stopniu niepewności i ryzyka. Od nich bowiem młodzież będzie oczekiwała choćby odpowiedzi na szereg pytań szczegółowych, aktualnych w perspektywie tu i teraz, na które w swej refleksji i oglądzie rzeczywistości edukacyjno-zawodowej nie znajdują jednoznacznych odpowiedzi.

Jak więc odpowiedzialnie wybierać i pomagać dokonywać wyborów? Może zatem bezdecyzyjność jest postępowaniem racjonalnym, planowanie jest niecelowe, przeciwnie skuteczne, a prezentystyczne strategie niektórych adolescentów mogą okazać się równie efektywne na współczesnym rynku pracy co długodystansowe, skrupulatne planowanie?

Wprawdzie nie sposób wykluczyć twierdzącej odpowiedzi na postawione powyżej pytanie, jednak wydaje się, że nawet znaczny stopień nieprzewidywalności i nieprzejrzystości makrokontekstu społeczno-kulturowego czy mezokontekstu edukacyjno-zawodowej kariery jednostki nie musi prowadzić do tak radykalnych wniosków, a bezdecyzyjność można zastąpić (uzupełnić) strategiami proaktywnymi.

Proaktywna strategia radzenia sobie z ryzykiem jest

(...) mechanizmem promującym samoregulację w sytuacji konfrontacji jednostki z ryzykiem odniesienia w przyszłości porażki w realizacji wybranych celów. (...) proaktywność staje się przystosowaniem wyprzedzającym przyszłość i specyficznym sposobem działania, gdzie planowanie spotyka się z radzeniem sobie (...) Proaktywność jest radzeniem sobie z potencjalnymi problemami w przyszłości poprzez uczenie się, detekcję, antycypowanie i minimalizowanie prawdopodobnych do wystąpienia w przyszłości problemów, zapobiegając im o ile to możliwe w teraźniejszości (...) (tamże, s. 349).

Wspomniana proaktywność w toku realizacji kariery koreluje z czterema czynnikami – uogólnioną proaktywnością jako trwałą tendencją osobowościową do aktywnego reagowania w każdej sytuacji, („pozytywny karieryzm”), proaktywnością poznawczą związaną z poszukiwaniem informacji, proaktywnością w budowaniu sieci wsparcia i traktowaniu otoczenia jako ułatwiającego rozwiązywanie problemów oraz proaktywnością w budowaniu komfortu psychicznego związanego z posiadaniem kapitału społecznego, niezbędnego w radzeniu sobie ze stresem (Bańka, 2005, 2009; Sadowski, 2006). Antycypacja siebie jest w sferze edukacyjno-zawodowej pożądana, wspomaga bowiem przechodzenie od zależności do panowania nad uwarunkowaniami indywidualnego rozwoju, musi jednak uwzględniać specyfikę ponowoczesności. Powinniśmy zatem nauczyć się innego planowania, budować plany wytyczające strategiczny kierunek edukacyjno-zawodowego rozwoju, z jednoczesną akceptacją dla zmienności i płynności w zakresie realizacji celów pośrednich, krótkodystansowych, a przede wszystkim w sferze doboru środków realizacji tych planów. Wydaje się, że ważna może stać się także umiejętność refleksyjnego spojrzenia na perspektywę życia jednostkowego, zwiększony stopień tolerancji nie tylko na zmiany, ale i porażki, czy akceptacja dla wcale nierzadkiej konieczności rezygnacji z już podjętych decyzji w sytuacji radykalnej zmiany ich kontekstu czy akceptacja dla tymczasowego, przejściowego charakteru niektórych przyjmowanych rozwiązań.

Nowy paradygmat poradnictwa (por. Kargulowa, 2005; Kargulowa red. 2009; Wojtasik, 2005; Piorunek red. 2011), pojętego jako towarzyszenie człowiekowi w toku jego biografii edukacyjno-zawodowej, odznacza się tu znaczącym potencjałem, a zmiana relacji pomiędzy doradcą i radzącym się na konwencję spotkania, w toku którego wspólnie uświadamia się sobie pytania i dylematy (nawet gdy nie znajduje się jednoznacznych, pewnych odpowiedzi), jest szansą na skuteczną pomoc i doradztwo w wyjątkowo trudnych, pozbawionych pewników, realiach społecznych. Wydaje się także, że i edukacja do i poprzez zmiany ma tu niebagatelne znaczenie.

### BIBLIOGRAFIA

- Bańka A., *Proaktywność. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Proaktywności w Karierze*, Print-B, Poznań 2005.
- Bańka A., *Tożsamość jednostki w obliczu wyboru. Między przystosowaniem a ucieczką od rzeczywistości*, Materiały XXXIII Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, „Czasopismo Psychologiczne” 2009, t. 15, nr 2.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2000a.
- Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2007.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Brzezińska A., *Spółczesna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
- Castells M., *Spółczesność sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW, Warszawa 1997.
- Czerepaniak-Walczak M., *Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia-Procesy-Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Strategie decyzyjne młodzieży dotyczące własnej przyszłości w okresie przemian społecznych (badania empiryczne)*, [w:] *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, red. B. Wojtasik, Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Wrocław 2001, s. 209-214.
- Dumora B., *La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de college: continuité et rupture*, „L'Orientation scolaire et professionnelle” 1990, 19, s. 11-127.
- Erikson E.H., *Identität und Lebenszyklus*, Shurkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1989.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.

- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Guichard J., *Procesualne ramy i formy tożsamości a praktyka poradnicza*, [w:] *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, red. B. Wojtasik, Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Wrocław 2001.
- Guichard J., Huteau M., *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Hurrelmann K., (red.) *International Handbook of Adolescence*, Greenwood Press, Westport, Connecticut, London 1994.
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kargulowa A. (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Krzychała S., *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
- Liberska H., *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Mandrzejewska-Smól I., *Edukacyjno-zawodowe wybory młodzieży gimnazjalnej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2010.
- Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Nawój-Poloczańska J., *Projekty biegu życia uczniów szkół ponadgimnazjalnych na Pomorzu Zachodnim*. Niepublikowana praca doktorska, napisana pod kierunkiem prof. M. Czerepaniak-Walczak, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2011.
- Nurmi J.E., *How do adolescents see their future? A review of the development of future-orientation and planning*, “Developmental Review” 1991, 11, 1-59.
- Oleniacz M., *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Wydawnictwo Naukowe Impuls, Kraków 2005.
- Osipow S.H., *Theories of career development*, Prentice-Hall, Englewood C., New Jersey 1973.
- Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Piorunek M. (red.), *Młodzież w świecie współczesnym. Z badań orientacji biograficznych młodych okresu transformacji*, Wydawnictwo „Rys”, Poznań 2004.
- Piorunek M., *Młodzież wobec edukacyjno-zawodowej przyszłości – kontekst transformacji kulturowych*, [w:] *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- Piorunek M., *The Youth as the Clients of Career Guidance. Selected Studies of Polish Adolescents*, “The New Educational Review” 2006, vol. 9, No. 2, s. 11-25.
- Piorunek M., *Kształtowanie tożsamości zawodowej jako zadanie rozwojowe okresu adolescencji*, [w:] *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*, red. B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania, Katowice 2007a.

- Piorunek M., *L'elaboration des projets a l'adolescence: etude empirique aupres d'adolescents polonais*, "L'Orientation scolaire et professionnelle" 2007b, 36, 2, s. 251-271.
- Piorunek M. (red.), *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Sadowski S., *Ocena Skali Proaktywności w Karierze Międzynarodowej*, „Czasopismo Psychologiczne” 2006, 12, 2, s. 179-190.
- Schneider B., Stevenson D., *The Ambitious Generation*, New Haven-London 1999.
- Smart R., Peterson C., *Super's career stages and the decision to change careers*, "Journal of Vocational Behavior" 1997, 51, s. 358-374.
- Super D.E., *The psychology of careers*, Harper and Row, New York 1957.
- Super D.E., *A life-span, life-space approach to career development*, [in:] *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* eds W.D. Brown, L. Brooks, (2<sup>nd</sup> ed.), Jossey-Bass, San Francisco CA 1990, pp. 197-261.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Świda-Ziemba H., *Obraz świata i bycia w świecie (z badań młodzieży licealnej)*, ISNS UW, Warszawa 2000.
- Trempała J., *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.
- Trempała J., *Models of psychological time in the research on time perspectives*, [w:] *Adolescents' future orientation. Theory and research*, eds J. Trempała, L.E. Malmberg, Peter Lang, Frankfurt am Main-Berlin-Bern-Bruxelles-New York-Oxford-Wien 2002, s. 111-122.
- Trempała S., Malmberg L.E., *Dorosłość w oczekiwaniach młodzieży polskiej i fińskiej*, „Forum Psychologiczne” 1996, 1, s. 59-70.
- Tyszkowa M. (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, PWN, Warszawa 1988.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1989.
- Wojtasik B. (red.), *Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Instytut Pedagogiki UW, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Wrocław 2001.
- Wojtasik B., *Edukacyjno-zawodowe wybory nastolatków w „społeczeństwie ryzyka”*, [w:] *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.
- Ziółkowski M., *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji*, [w:] *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.