

Młodzież o sobie
- potrzeby, plany, ocena rzeczywistości i własnych możliwości kreowania życia
jako wyznacznik społecznej aktywizacji vs wyuczonej bezradności

„W kulturze podkreślającej wartość człowieka kształtującego siebie indywidualnie szczególne niebezpieczeństwo stanowi idea syntetycznej osobowości polegająca na tym, że jesteście tym, kim się wydajecie, lub tym, co możecie kupić.”

(Erikson 2004: 90)

Młodzież można uznać za kategorię zmarginalizowaną lub zagrożoną marginalizacją. Podkreśla to Barbara Fatyga (2005: 134) i Francis Dubet (1987), stwierdzając, że dla ogółu społeczeństwa stanowi ona grupę „bliskich-obcych”, bardziej tajemniczą i niezrozumiałą niż „dalecy-znani” lub „dalecy-oswojeni” dzięki środkom masowego przekazu. Młodzież nazwana została przez Fatygę „nowymi dzikimi” współczesne go świata, żyjącymi i doświadczającymi opozycji w trzech wymiarach: „starzy-młodzi”, „swoi-obcy” i „kobiety-mężczyźni”.

Młodzież żyje w społeczeństwie ryzyka (Beck 2004), wyznaczonego przez wiele zjawisk, np. choroby, bezrobocie, konflikty zbrojne, będących podłożem lęków i niepokojów. Młody człowiek musi sobie z tym jakoś radzić, wybierając opozycyjne strategie: maksymalistyczne dążenie do sukcesu vs wycofanie, poddanie się iluzjom, dostarczanym przez „znieczulacze”, np. środki psychoaktywne (Kurzępa 2006: 15). Pozbawia to ludzkie życie „współczynnika humanizmu” przez dążenie do sukcesu za wszelką cenę, lub sensu przez pozorność i chwilowość „znieczulenia”. Kulturowo zdewaluowane w ponowoczesności cierpienie i wyrzeczenie skutkują wykreowaniem się kultury hedonizmu i społeczeństwa doznań, gdzie głównym regulatorem ludzkich działań są indywidualne potrzeby, sprowadzone do kultury ciała, co nazywane bywa somatyzacją tożsamości, budowaniem jej indywidualnej wersji w zawężonej perspektywie własnego ciała (dbałość o wygląd, sprawność, doskonałość cielesną). W ponowoczesności młody człowiek sterowany jest ideologicznym dążeniem do uzyskania wolności od wszystkiego i prawa do wszystkiego, co nazywane bywa totalizacją wolności. Znajduje to odzwierciedlenie w jakości i dekompozycji więzi społecznych, które wymagają ograniczeń, oraz deprecjacji więzi moralnych, które owe ograniczenia wyznaczają. Zygmunt Bauman (1995) wskazuje, iż może to powodować efekt bumerangowy, polegający na zwróceniu się do fundamentalistycznych ograniczeń wolności w celu ograniczenia frustracji związanej z osobistymi wyborami i samodzielnym podejmowaniem decyzji (Fromm 1993).

W tym opracowaniu wykorzystano wyniki z badań nad młodzieżą ponadgimnazjalną (N=916), które prowadzone były w latach 2006-2007, w województwie śląskim.

Potrzeby i plany życiowe w percepcji młodzieży

„Nie możemy wybierać ram dla swojego losu. Ale dajemy mu treść. Kto chce przygody, będzie ją przeżywał na miarę swego męstwa. Kto chce ofiary, będzie ją składał na miarę czystości swego serca”.

(Hammarskjöld, 1981)

Abraham H. Maslow (1990) określa istotę ludzkiego rozwoju jako zaspokojenie potrzeb. Jego zdaniem ludzkie potrzeby mają charakter hierarchiczny i systemowo organizują ludzkie działanie i rozwój, a ich klasyfikację można ograniczyć do następujących kategorii: fizjologiczne; bezpieczeństwa, przynależności i miłości; afiliacji; szacunku i uznania; samorealizacji oraz transcendencji lub samotranscendencji. Narzędzie interpretacji swobodnych wypowiedzi badanych stanowiła dodatkowo koncepcja potrzeb Ericha Fromma (1966, 2002) i Rossa A. Webbera (1996). Na ich podstawie dokonano kategoryzacji potrzeb wskazywanych przez młodzież jako najbardziej istotne, których realizacja jest w życiu niezbędna i zdeprecjonowane, czyli takie, których realizacja jest utrudniona (Tab. 1).

Tabela 1 Kategorie potrzeb najbardziej istotnych w życiu w deklaracjach młodzieży (N=916) *

Kategorie potrzeb	n	%	Ranga
Potrzeba przynależności i miłości	1329	58,96	1
Potrzeba szacunku i uznania (także we własnych oczach)	69	3,06	5
Potrzeby estetyczno - emocjonalne	83	3,68	4
Potrzeba samorealizacji	559	24,80	2
Potrzeba bezpieczeństwa (materialnego i niematerialnego)	179	7,94	3
Potrzeba transcendencji	35	1,55	6
Razem	2254	100	-

1. Potrzeba przynależności i miłości, jako zdecydowanie dominująca (58,96%), wyznaczona została przez triadę: przyjaźń, miłość i rodzina. Tego typu porządkowanie potrzeb w adolescencji nie budzi zdziwienia, gdyż znaczenie jako grupa odniesienia zyskuje w tym okresie rozwojowym grupa rówieśnicza, wypierająca rodzinę, dominującą w dzieciństwie. Budząca się seksualność adolescentów powoduje, iż na drugim miejscu znajdują się związki partnerskie oparte na uczuciu. Rodzina jest dla młodzieży także ważna, ale ma raczej potencjalny charakter biorąc pod uwagę rodzinę własną, zaś maleje jej znaczenie w kontekście rodziny pochodzenia (konflikt międzygeneracyjny). Młodzież wskazuje także jako istotną bliskość innych oraz działanie na rzecz innych (pomaganie), bycie potrzebnym innym ludziom.

2. Potrzeba samorealizacji jako znacznie mniej istotna (24,8%) opisywana była głównie jako sukces życiowy, lokowany w powodzeniu w nauce szkolnej, co traktowane jest jako podstawa emancypacji (osiągania prestiżu społecznego) i warunek poradzenia sobie w życiu. Bardzo często młodzież wskazuje na osiągnięcie założonych celów życiowych (kształtowanie i realizowanie siebie), lub bardziej konkretnie na możliwość pełnienia dorosłych ról, traktowanych jako wartości autoteliczne

* Podstawę obliczania odsetek w ogólnych kategoriach stanowiła liczba wskazań różnych potrzeb (N=2254)

(rodzina, dzieci, satysfakcjonujący zawód). Ważne są też potrzeby transgresyjne (realizacja pasji i zainteresowań, twórczość, poznawanie świata w całej jego wielowymiarowości). Najmniej ważna okazała się potrzeba satysfakcjonującej pracy, stanowiącej wartość autoteliczną i związanej z własnym rozwojem.

3. Potrzeba bezpieczeństwa (materialnego i niematerialnego) wskazywana była już zdecydowanie rzadziej (7,94%), zaś zdominowana została przez kategorię bezpieczeństwa materialnego (pieniądze, stabilizacja życiowa), ale też w relacjach z innymi ludźmi i w świecie, który jest pełen zagrożeń (terroryzm, wojny, przemoc i agresja).

4. Potrzeby estetyczno-emocjonalne pojawiają się bardzo rzadko (3,68%), zaś zdominowane zostały przez potrzebę zabawy, dostarczającą pozytywnych emocjonalnie gratyfikacji, czemu incydentalnie towarzyszy: przebywanie na łonie natury, doświadczanie przygód i wzruszeń.

5. Potrzeba szacunku i uznania pojawia się także bardzo rzadko (3,06%) i zdominowana jest przez potrzebę wewnętrznego szacunku i uznania (poczucie mocy, wolności i niezależności, życie w zgodzie z sobą). Niewiele mniej istotne jest docenianie i szacunek ze strony innych, wiązany z potrzebą bycia zrozumianym przez innych ludzi.

6. Potrzeba transcendencji opisywana była prosto, jako wiara, religia, Bóg, ale też potrzeby duchowe, rozumiane jako wspomaganie pokonywania problemów egzystencjalnych związanych z poczuciem niewystarczalności własnego bytu doczesnego, stąd konieczność odniesienia własnej egzystencji do bytów „wyższych”. Dla młodych ludzi okazała się ta potrzeba najmniej znacząca (1,55%), co oznacza, że młodzież w poszukiwaniu sensu własnego życia rzadko odnosi się do religii.

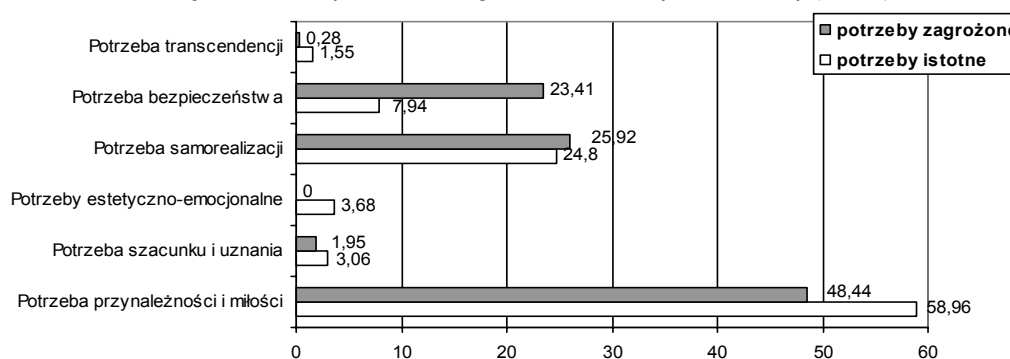
Oczywiste jest, iż potrzeby, które młodzież postrzega jako zagrożone w ich realizacji w swojej sytuacji życiowej i społeczno-kulturowej, stanowią w dużym stopniu powielenie potrzeb deklarowanych jako istotne (Tab. 2). Triada najważniejszych potrzeb potencjalnie zagrożonych w realizacji odnosi się do tych samych sfer ludzkiego życia, które młodzież deklaratywnie uznała za najbardziej znaczące. Zagrożone są głównie potrzeby przynależności i miłości (48,44%), w mniejszym stopniu potrzeba samorealizacji (25,92%) i potrzeba bezpieczeństwa (23,41%, ranga 3). Zdeprecjonowanie potrzeb uznania i szacunku (1,95%) oraz transcendencji (0,28%, 5) pojawia się incydentalnie, zaś nie pojawiła się tu w ogóle kategoria potrzeb estetyczno-emocjonalnych, co może świadczyć o tym, iż młodzież tę sferę życia traktuje jako w największym stopniu kontrolowaną przez siebie, stąd nie podlegającą zewnętrznym ograniczeniom w zakresie realizacji tych potrzeb. Generalnie najczęściej wskazywane są, jako zagrożone, te potrzeby, których realizacja wiąże się z funkcjonowaniem w relacjach z innymi ludźmi, co świadczy o ogromnej, ale zdeprecjonowanej w tym okresie rozwoju potrzebie bycia z innymi ludźmi (rówieśnikami i dorosłymi). Źródłem blokad w realizowaniu podstawowych potrzeb młodego człowieka jest abstrakcyjnie ujmowane zło świata, które wyznacza złe warunki bytu materialnego i tym samym ograniczenia samorealizacji.

Tabela 2 Kategorie potrzeb najbardziej zagrożonych w deklaracjach młodzieży (N=916) *

Kategorie potrzeb	n	%	Ranga
Potrzeba przynależności i miłości	871	48,44	1
Potrzeba szacunku i uznania (także we własnych oczach)	35	1,95	4
Potrzeba samorealizacji	466	25,92	2
Potrzeba bezpieczeństwa (materialne i niematerialne)	421	23,41	3
Potrzeba transcendencji	5	0,28	5
Razem	1798	100,0	-

Dokonując porównania między potrzebami uznanymi za najbardziej istotne i najbardziej – zdaniem młodzieży – zagrożone w ich realizacji (Rys. 1) widoczne jest, iż potrzeby najbardziej istotne postrzegane są też jako najbardziej zagrożone w realizacji. Ponadto w zakresie najważniejszej potrzeby przynależności i miłości młodzież znacznie rzadziej postrzega jej realizację za zagrożoną niż wysoko ocenia jej znaczenie. Oznaczać to może, iż młodzież rzadziej doświadcza tu frustracji, posiadając w środowisku osoby wspomagające realizację tej potrzeby. Jednak to, że najwięcej osób uznaje tę potrzebę za zagrożoną, świadczy z kolei o konfliktowych relacjach z otoczeniem społecznym, blokujących realizację tej potrzeby.

Rys. 1 Potrzeby istotne vs zagrożone w deklaracjach młodzieży (N=916)



W zakresie potrzeb samorealizacji i bezpieczeństwa - młodzież znacznie częściej postrzega je jako zagrożone niż wskazuje ich istotność. Wskazuje to ważne mechanizmy ich deprecjacji, które młodzież lokuje w warunkach własnego życia: potrzeba bezpieczeństwa zagrożona jest przez zło świata i ludzi (np. rywalizacja, manipulacja, terroryzm, przemoc i agresja, cechy charakteru); potrzeba samorealizacji zagrożona jest przez deficyty materialne i osobowe (np. bieda, brak propozycji autokreacyjnych, brak autorytetów je realizujących).

Plany życiowe młodzieży analizowano wykorzystując klasyfikację sytuacji T. Tomaszewskiego (1982). Autor wyróżnił sytuacje życiowe, których funkcją jest utrzymanie się człowieka przy życiu i sytuacje działalności, których funkcję stanowi regulacja stosunków z otoczeniem, co dokonuje się przez zmianę otoczenia lub zmianę siebie. Pierwsze z nich koncentrują się na teraźniejszości, czyli na przetrwaniu, drugie natomiast na przyszłości, czyli aktywności zmieniającej rzeczywistość. Dokonano też analizy konkretnych planów na przyszłość, związanych z emigracją lub pozostaniem w kraju. Łącznie stanowi to wskaźnik typu nastawienia młodzieży

* Podstawę obliczania odsetek w ogólnych kategoriach stanowiła liczba wskazań różnych źródeł szczęścia (N=1798).

- egocentrycznego, skoncentrowanego na własnym życiu (emigracja), bądź prospo-
lęcznego, koncentrującego się na zmianie otoczenia (pozostanie w kraju).

Wypowiedzi badanych dotyczące ich planów życiowych można sprowa-
dzić do kilku ogólnych kategorii jakościowych: konkretne, życiowe, codzienne, wy-
stępujące w funkcji zabezpieczenia warunków materialno-bytowych; życiowe, przy-
szłościowe, występujące w funkcji zabezpieczenia własnej przyszłości; abstrakcyjne,
osobowe, które odzwierciedlają cechy konieczne do radzenia sobie ze skomplikowa-
ną rzeczywistością; relacyjne, związane z realizacją potrzeby więzi, przynależności i
miłości; transgresyjne, niecodzienne, twórcze, które pełnią funkcję autokreacyjną i
samorealizacyjną, oraz hedonistyczno-emocjonalne, wiążące się z zaspokojeniem
potrzeby zabawy, radości i szczęścia, a także pełniące funkcję wentylowania nega-
tywnych emocji, wynikających z doświadczanych w życiu codziennym sytuacji
trudnych, frustracyjnych. Wpisując je w dwie ogólne kategorie celów: życiowych i
związanych z działaniem zmieniającym świat, otrzymano wyniki (Tab. 3) świadczące
o zdecydowanej przewadze planów (celów) związanych z zabezpieczeniem własne-
go bytu i tym samym koncentracji na teraźniejszości, nad planami życiowymi, któ-
rych wyznacznikiem jest działanie w kierunku zmiany otaczającej rzeczywistości i
doskonalenia (zmiany) własnej osoby. Dominują tu cele relacyjne (28,19%), czyli two-
rzenie satysfakcjonujących interakcji międzyludzkich. Młodzież wskazuje też często
konkretne cele życiowe, związane z zabezpieczeniem własnej przyszłości (27,76%),
zarówno najbliższej, jak i odległej (ukończenie szkoły, zdobycie wykształcenia, za-
wodu, studia, wyjazd za granicę, stabilizacja życiowa, zapewnienie spokojnej staro-
ści). Kolejne, konkretne cele życiowe, codzienne, związane są z zapewnieniem mate-
rialnych warunków własnego bytu (26,62%) o różnym statusie: zasadnicze dla two-
rzenia warunków własnego życia (np. dobra praca, zarobki i pieniądze, mieszkanie,
dom, założenie własnej firmy), oraz pochodne, związane z wygodą codziennego ży-
cia (np. samochód i prawo jazdy). Dopiero na kolejnym miejscu młodzież wskazuje
cele niecodzienne, transgresyjne, związane z przekraczaniem siebie i własnych ogra-
niczeń, stanowiące podstawę i zarazem istotę samorealizacji przez twórczość
(10,56%), np. sukces, sława, kariera, rozwijanie zainteresowań, pasji, realizacja ma-
rzeń, rzadziej twórczość w tradycyjnym rozumieniu (pozostawienie po sobie trwał-
ego śladu). Młodzież wskazywała też cele abstrakcyjne, związane z doskonaleniem
siebie jako osoby (3,62%), przez osiągnięcie statusu jednostki niezależnej i samo-
dzielnej, mającej odwagę bycia sobą, lub „bycie kimś” w sensie osobowym, a więc:
bycie dobrym człowiekiem, który może być autorytetem dla innych. Najmniej zna-
czące okazały się cele, tzw. hedonistyczno-emocjonalne - ogólnie bycie człowiekiem
szczęśliwym, ale najczęściej korzystanie z życia, zabawa i rozrywka.

Tabela 3 Kategorie planów - wartości i celów wybieranych przez młodzież (N=916) *

TYP CELÓW I PLANÓW ŻYCIOWYCH	n	%	Ranga
Konkretne, życiowe, codzienne (materialno-rzeczowe i bytowe)	1301	26,62	3
Życiowe, zabezpieczenie przyszłości	1357	27,76	2
Abstrakcyjne	177	3,62	5

* Liczebność wskazywanych planów i celów jest większa niż liczebność próby, gdyż badani wskazywali różną liczbę celów dla nich najważniejszych. Odsetki obliczono biorąc jako podstawę ich naliczania liczebność wska-
zań (N=4888), a nie liczebność próby (N=916).

(samodoskonalenie - cechy osobowe)			
Relacyjne - budowanie więzi z innymi	1378	28,19	1
Transgresyjne, niecodzienne (twórcze i samorealizacyjne)	516	10,56	4
Hedonistyczne, emocjonalne	159	3,25	6
Razem	4888	100,0	-
A. Cele życiowe (teraźniejszość, przetrwanie)	2838	58,06	1
B. Cele związane z działaniem (przyszłość, zmiana)	2050	41,94	2
Razem	4888	100,0	-

Obraz ten potwierdzają także plany związane z organizowaniem warunków własnego bytu, wyznaczone planowaniem emigracji vs planowaniem pozostania w kraju (Tab. 4). Plany te związane są z różnie motywowaną emigracją (względy społeczne, kulturowe, ekonomiczne), mniej z budowaniem własnej przyszłości w kraju. Pośrednio wskazuje to na ukierunkowanie działania na indywidualne przetrwanie „tu i teraz”, z deprecjacją działania podejmowanego w celu zmiany rzeczywistości, co jest wskaźnikiem uczestnictwa społecznego.

Tabela 4 Plany życiowe młodzieży związane z organizowaniem warunków bytu (N=916) *

Plany życiowe	n	%
Emigracja stała (względy społeczne i kulturowe)	155	16,92
Emigracja stała (względy ekonomiczne)	59	6,44
Emigracja czasowa dłuższa (pozostanie uzależnione od funkcjonowania)	251	27,40
Emigracja czasowa, krótka (zarobkowa)	272	29,69
Pozostanie w Polsce	241	26,31
Inne (zależność od warunków w Polsce)	35	3,82
Razem	1013	-

Problemy życiowe i zadania rozwojowe w deklaracjach młodzieży

„W umysłach mojego pokolenia panuje olbrzymie pomieszanie. Staramy się znaleźć rozwiązanie dla nas samych i dla świata, który nas otacza.... odpowiedź gdzieś musi być i tylko trzeba ją znaleźć. (Shannon Dickson, za: Mead, 2000, s. 109-110)

Problem „życiowy” łączy się z naturalnym biegiem życia człowieka (aspekt rozwojowy), lub życiem codziennym (aspekt naturalności). Józef Koziński (1969) przyjmuje, że problem stanowi sytuacja nowa lub trudna (niepewna), w której podmiot doświadcza negatywnych stanów emocjonalnych, wynikających z niemożności realizacji założonego celu, co wiąże się z przekonaniem braku posiadania odpowiednich możliwości i kompetencji, koniecznych do jego rozwiązania (wiedzy, umiejętności, warunków, możliwości działania).

* Liczebności są większe niż liczebność próby ze względu na fakt, iż niektórzy respondenci wybierali dwie kategorie odpowiedzi, zaś podstawę naliczania odsetek stanowiła ogólna liczebność próby.

Problemy doświadczane przez młodzież (Tab. 5) można sprowadzić do rozwojowych (zadania rozwojowe) i życiowych. Młodzież lokowała własne problemy w różnych sferach życia, były to zarówno problemy związane z funkcjonowaniem w różnych układach społecznych, instytucjach, oraz wpisywane we własną osobę (kompetencyjne, charakterologiczne, osobowościowe) i w specyfikę własnego etapu rozwoju (kreacyjne, tożsamościowe).

Tabela 5 Problemy życiowe młodzieży (N=916) 1

Typ problemów	n	%	Ranga
Rówieśnicze i partnerskie	47	5,13	8
Edukacyjne - szkolne	349	38,10	1
Rodzinne	153	16,70	4
Psychologiczne - intrapersonalne	63	6,88	7
Codzienne	251	27,40	2
Przystosowawcze	75	8,19	6
Relacyjne - interpersonalne	151	16,48	5
Ideologiczne - tożsamościowe	218	23,80	3

Najważniejsze problemy lokowane są przez młodzież w edukacji szkolnej (ranga 1), zaś z treści wypowiedzi wynika, iż młodzież ma świadomość wad systemu edukacyjnego, który stanowi potencjalne źródło marginalizacji społecznej i deprecjacji indywidualnej. Młodzież najczęściej mówi o trudnościach w zdobywaniu wykształcenia zgodnego z własnymi preferencjami (matura, studia), podkreśla zbyt wysokie wymagania stawiane przez nauczycieli, bez ich adekwatnego zaangażowania w proces kształcenia (formalizm wymagań, nadmiar obowiązków szkolnych, przeładowanie programów). Młodzież ma świadomość kreowanego przez szkołę instrumentalnego podejścia do nauki szkolnej (uczenie się dla ocen, podejmowanie zadań dla pozyskania „punktów”), promowanie rywalizacji w osiągnięciu sukcesu szkolnego („wyścig szczurów”) i eliminowanie postaw prospołecznych (pomoc i współpraca), nierówności szans osiągnięcia sukcesu, generowanych przez wymagania szkolne (korepetycje). Rzadziej młodzież postrzega własne deficyty jako czynnik niepowodzeń szkolnych (lenistwo, brak motywacji, brak zdolności). Racjonalizuje je jednak nieatrakcyjnością treści nauczania i ich przekazu; małymi kompetencjami intelektualno-metodycznymi i cechami osobowymi nauczycieli (np. formalizm kontaktów i wymagań, niesprawiedliwość).

Trudna jest też codzienność młodzieży (ranga 2), ograniczająca możliwości i perspektywy rozwoju (niepewna przyszłość), co łączone jest głównie z ograniczeniami ekonomicznymi. Codzienność młodzieży jest smutna, pozbawiona „atrakcji”, możliwości konstruktywnego spędzania wolnego czasu, a dominują w niej działania nastawione na przetrwanie. Źródłem problemów są zatem warunki życia, utrudniające start w życie dorosłe (brak pracy, mieszkania) i brak realnych perspektyw na ich zmianę. Codzienność jako walka o niemal biologiczne przetrwanie pozbawia szans na zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu (kulturalnych, duchowych), ograniczając zaspokajanie potrzeb afiliacyjnych, nawiązywanie głębszych więzi. Problemem mło-

¹ Liczba problemów jest większa od liczebności próby, gdyż badani wskazywali zwykle wiele problemów. Odsetki liczone do ogólnej liczebności badanych (N=916).

dzieży jest zarówno brak czasu (nadmiar obowiązków związanych z przetrwaniem), jak i czas wolny (brak sensownych propozycji spędzania czasu wolnego).

Trudności ideologiczne, tożsamościowe (ranga 3) i związane z nimi problemy psychologiczne, intrapersonalne (ranga 7), sprowadzane są najczęściej do określenia siebie, kształtu własnej przyszłości i własnego stosunku do otaczającego świata (problemy ideologiczne), co konkretyzowane jest jako: konieczność znalezienia sensu życia, trudność akceptacji świata w jego obecnym kształcie, postrzeganie niesprawiedliwości społecznej, bezradność i niewiara w zmianę świata, zagubienie w świecie pozbawionym autorytetów i ideałów. Mniej istotne są tu trudności indywidualne, psychologiczne, związane z określeniem stosunku do samego siebie: wewnętrzne skonfliktowanie, poczucie własnej wartości, samoakceptacja, brak wiary w siebie i własne możliwości, depresja, lęki, poczucie zagrożenia, poczucie bezradności i nihilizm.

Dosyć ważne są dla młodzieży problemy związane ze środowiskiem rodzinnym (ranga 4), zdominowane przez konflikt pokoleń, czego efektem jest brak porozumienia z rodzicami. Tworzone są dwa obrazy rodzica: permissywnie nadopiekuńczego i restrykcyjnie wymagającego, ograniczających indywidualną autokreację i ekspresję siebie. Rodzice zafiksowani są na formułowaniu wymagań, a nie są zainteresowani istotnymi problemami młodego człowieka.

Problemy relacyjne, interpersonalne (ranga 5), związane są z koniecznością uporządkowania swoich relacji z otoczeniem społecznym, zaś określają je: trudności w komunikowaniu się z otoczeniem, represyjna dominacja otoczenia społecznego, przedmiotowość traktowania, lekceważenie i brak szacunku, brak akceptacji, formalizm i bezosobowość relacji. Młodzi ludzie czują się samotni, izolowani, wyobcowani, dyskryminowani. Brakuje im pozytywnych uczuć ze strony otoczenia oraz bliskich i głębszych więzi z innymi.

Młodzież rzadko wskazuje problemy przystosowawcze (ranga 6), związane z przyjęciem istniejących standardów społeczno-kulturowych. Stosunkowo słabo manifestuje swoją opozycję i bunt wobec otoczenia społecznego, zaś indywidualny wymiar tych problemów określa jako: deficyt samokontroli, impulsywność, ekspresja gniewu, nadmierna podatność na negatywne wpływy grup opozycyjnych i podatność na uzależnienia.

Specyficzne dla młodzieży jest też funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym - więzi przyjacielskie i partnerskie (ranga 8), co opisywane jest jako poczucie zagrożenia nieakceptacją, zaburzenia bliskich więzi, tendencje rywalizacyjne. Układy partnerskie postrzegane są jako nietrwałe i powierzchowne, zdominowane budzącą się seksualnością, co powoduje trudności w utrzymaniu bliskich i głębszych więzi partnerskich (zawody „miłosne”).

Dokonując analizy problemów młodzieży z wykorzystaniem koncepcji T. Tomaszewskiego (1982), lokujących je w sytuacjach związanych z aktywnością podstawową, życiową podmiotu i działaniem, widoczna jest wyraźna tendencja do dominacji tych pierwszych, choć dosyć istotne są tu także problemy związane z regulacją własnych stosunków z otoczeniem społecznym oraz działaniem mającym na celu kształtowanie siebie i własnego środowiska życia. Ponadto widoczne jest także lokowanie przyczyn własnych problemów głównie w otoczeniu społecznym i kulturowym, a zdecydowanie rzadziej w sobie.

Ocena rzeczywistości i własnych możliwości kreowania życia w deklaracjach młodzieży

„Destruktywność stanowi rezultaty nieprzebytego życia. Indywidualne i społeczne warunki, które doprowadzają do zablokowania energii rozwijającej życie, rodzą siły destruktywne, które same z kolei stają się źródłem dającym początek wszelkim przejawom zła.” (Fromm 2000: 177)

Dokonując analizy wypowiedzi młodzieży pod kątem zgeneralizowanej oceny świata i własnej osoby, z wykorzystaniem formalnych kategorii oceny: pozytywne i negatywne (Tab. 6; Rys. 2), uzyskano wyniki wskazujące na różne ukierunkowania nastawień, zależnie od przedmiotu oceny. W postrzeganiu rzeczywistości dominują oceny negatywne nad pozytywnymi. Świat jest dla młodych ludzi „areną walki”, co ewokuje postawy egoistyczne i rywalizację w relacjach międzyludzkich, powodując poczucie zagrożenia i niepewności dla człowieka. Walka ta motywowana jest względami materialnymi, a wygrywają ją nieliczni, gdyż świat jest niesprawiedliwy, a ludzie pobawieni są równych szans na odniesienie sukcesu lub realizowanie siebie. Materializm pozbawia świat wyższych idei i romantyzmu, a także ewokuje postawy przemocowe i agresję, które stanowią normalną strategię radzenia sobie w sytuacji braku innych sposobów osiągnięcia dóbr materialnych (nierówność szans wyznaczana pozycją społeczną). Człowiek jest zatem zniewolony ekonomicznie, bo świat konsumpcji wyznacza jednocześnie materializm jako dominującą ideologię, którą człowiek zmuszony jest włączyć w swoją tożsamość. Przekonania tego typu mogą stanowić zarówno czynnik mobilizujący do optymalizującej zmiany rzeczywistości, lub zniechęcający do działania naprawczego, jeśli przyjmiemy, że jest to swiste status quo, którego nie da się zmienić (zob. Tab. 7).

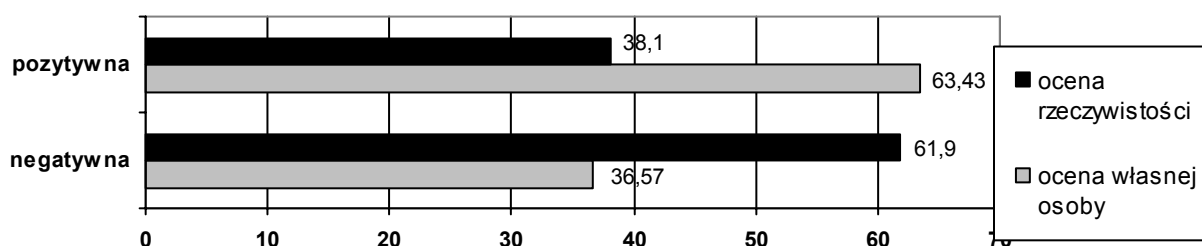
Tabela 6 Kategorie oceny rzeczywistości i własnej osoby w deklaracjach młodzieży (N=916)

Kategorie oceny	Rzeczywistość		Własna osoba	
	n	%	n	%
Ocena pozytywna	349	38,10	581	63,43
Ocena negatywna	567	61,90	335	36,57
Razem	916	100,0	916	100,0

W ocenie własnej osoby dominuje waloryzowanie pozytywne nad negatywnym, co wskazuje na lokalizowanie przyczyn własnych trudności głównie w cechach świata, a nie we własnych deficytach. Młodzież w pozytywnych ocenach wskazuje relatywnie wysokie poczucie zaufania do siebie i do najbliższego otoczenia, nie czuje się osamotniona i zagubiona. Wskazuje ponadto naturalną, spontaniczną radość życia, która ogranicza poczucie przygnębienia i smutku. Negatywne nastawienie wobec siebie zdominowane zostało przez wątpliwości autokreacyjne: poczucie konieczności dokonania zmian w sobie i w życiu, wątpliwości związane z własnymi działaniami i dokonywanymi wyborami, czemu towarzyszy niezadowolenie z siebie i problemy z poczuciem własnej wartości. Ważną kategorię oceny siebie stanowi sfera emocji, a więc zmienność nastrojów, obniżony nastrój, niepokój i lęk związany z przyszłością, gniew i niezgoda na rzeczywistość. Wiele wypowiedzi odnosi się do możliwości działania w świecie: bezsilność i zniechęcenie, bunt przeciw

ograniczeniom i poczucie niezgody na własne życie, poczucie dezorientacji w dokonywanych wyborach i brak stabilizacji.

Rys. 2 Nastawienia wobec rzeczywistości i własnej osoby - rozkład procentowy (N=916)



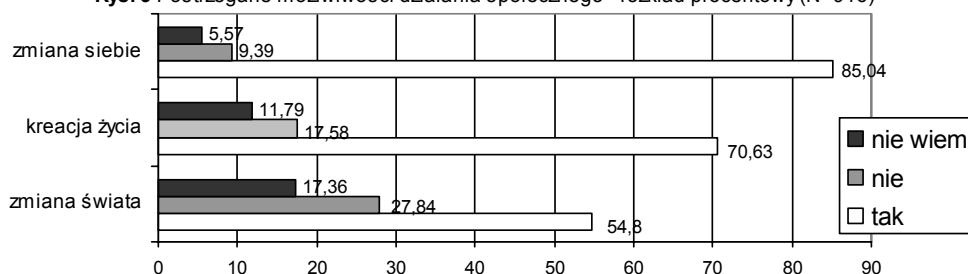
Analizując problem uczestnictwa społecznego młodzieży przyjęto jako jego wskaźnik postrzegane możliwości działania w otaczającym świecie, co wynika stąd, że sposób oceny wyznacza sposób działania, określając poczucie osobistego wpływu na różne elementy rzeczywistości. Analiza wypowiedzi dotyczących postrzeganej możliwości działania w kierunku zmiany rzeczywistości i kreowania siebie oraz realizowania wybranego modelu życia wskazuje na interesujące prawidłowości (Tab. 7). Widoczny jest optymizm młodzieży w zakresie własnych możliwości działania, niezależnie bowiem od ocenianego elementu rzeczywistości, dominuje przekonanie, że możliwe jest dokonanie w nim zmian, ale inny jest poziom osobistej pewności zależnie od tego, jaki element rzeczywistości chce się zmieniać (Rys. 3).

Tabela 7 Postrzegane możliwości działania w kierunku zmiany (N=916)

Oceniany element rzeczywistości	Tak (T)		Nie (N)		Nie wiem		Suma	Stos. T/N
	n	%	n	%	n	%		
Wpływ na kształt świata	502	54,80	255	27,84	159	17,36	916	1,97
Wpływ na własne życie	647	70,63	161	17,58	108	11,79	916	4,02
Zmiana siebie	779	85,04	86	9,39	51	5,57	916	9,06

W kontekście ocen świata i własnej osoby widoczny jest pewien paradoks, gdyż elementy rzeczywistości oceniane negatywnie jednocześnie określone są jako mniej poddające się wpływom. Może to stanowić mechanizm blokujący aktywność społeczną w zakresie dokonywania zmian. Zmieniamy bowiem to, co oceniamy jako możliwe do zmiany. Ocena rzeczywistości określa jedynie kierunek zmian, zaś poczucie sprawstwa wyznacza konkretne działanie, gdyż człowiek uzależnia własne działanie od jego skuteczności, będąc motywowany do działania przynoszącego sukces, co wzmacnia jego poczucie własnej wartości.

Rys. 3 Postrzegane możliwości działania społecznego - rozkład procentowy (N=916)



Bunt ogólny (WOG)	18	5,26	72	3,11	73	1,63	63	1,25
Bunt emocjonalny (wewnętrzny)	17	5,14	18	6,85	28	8,01	63	1,51
Bunt behawioralny (zewnętrzny)	86	3,14	99	4,65	78	2,21	63	0,97

Wśród młodzieży widoczna jest ogólna tendencja do silniejszego sprzeciwu wobec zastanego świata społecznego niż jego afirmacji, co jest zgodne z formułowanymi w różnych teoriach tezami o buncie młodzieży wobec propozycji świata dorosłych, wynikającym z młodzieńczego idealizmu. Jednak nie jest to tendencja wyraźnie dominująca, gdyż znaczna część młodzieży przejawia niski poziom buntu (25,26%), godząc się na proponowaną jej wersję rzeczywistości, zapewne mając poczucie niewielkiej kontroli i możliwości ingerencji w zastane układy społeczne i aksjologiczno-normatywne, bądź też postrzegając świat jako zorganizowany właściwie lub w sposób, który jest relatywizowany możliwościami jego organizacji.

Potwierdzają taką interpretację, choć jedynie w części, wyniki obrazujące formy jego przejawiania się, czyli doświadczania buntu, co wiąże się z jego uwewnętrznieniem (ukrywanie przed innymi) lub uzewnętrznieniem (ujawnianie przed innymi). Wyniki świadczą o wyraźnej dominacji buntu wewnętrznego. Młodzież zatem znacznie częściej nie ujawnia swoich przeżyć wprost, co może wynikać z obawy przed sankcjami stąd wypływającymi, lub może stanowić skutek żywnego przekonania o braku możliwości wprowadzenia zmian, czyli poczucia bezsensowności buntu. Pośrednio wskazuje to na postawy zachowawcze i instrumentalizm, a także brak odwagi cywilnej, mogące powodować wykształcenie się postawy manipulatorskiej i eksploatorskiej, wynikającej z lęku lub poczucia bezsensu. Wiązać się to może także z możliwością uformowania się postaw społecznie biernych wedle zasady: „nie ma sensu się narażać na sankcje w sytuacji, w której i tak nic się nie zmieni, zatem należy brać od świata, to co można wziąć, i działać tak, by ochronić i osiągnąć to, co możliwe jest do osiągnięcia w zastanej sytuacji”. Uwewnętrznienie buntu powodować może negatywne skutki emocjonalne, gdyż zablokowanie jego ujawnienia się wprost wyznacza konieczność odreagowania negatywnych emocji z nim związanych w formach niespecyficznych, ale zawsze stanowi podstawę frustracji wynikającej z blokowania ujawniania się negatywnych emocji. Silnie doświadczany bunt wewnętrzny, emocjonalny, bez możliwości jego rozładowania, może w konsekwencji prowadzić do zaburzeń emocjonalnych, ograniczających autokreację.

Znacznie zatem słabiej widoczna jest tendencja do ujawniania własnych postaw buntowniczych, zarówno w formie bezpośredniej, związanej z łamaniem zastanych zasad, przejawiającej się bezpośrednio w zachowaniach agresywnych lub nieagresywnych, jak i w formie pośredniej, przez głośne wyrażenie sprzeciwu, ale bez łamania istniejących zasad.

Ogólnie, uzyskane wyniki wskazują, że badana młodzież przejawia silną tendencję do kwestionowania istniejących zasad (bunt wewnętrzny), ale znacznie słabiej ją uzewnętrznia (bunt zewnętrzny), co uprawomocnia wnioskowanie, iż w jej działaniu dominuje zachowawczość, wynikająca z motywacji instrumentalnej, doświadczania lęku i przekonania o niemożności zmiany świata wedle własnych, uznawanych zapewne za bardziej uprawomocnione reguł i wizji rzeczywistości tzw.

„idealnej”. Młodzież o takich postawach z pewnością nie stanowi „narzędzia zmiany świata”, co podkreśla się w wielu koncepcjach socjologicznych, ale jest potencjalnym „narzędziem uprawomocnienia jego obecnego stanu”.

Kolejną kategorię analizy stanowiły przejawy buntu uruchamiane przez różne sytuacje, z którymi młodzi ludzie się nie godzą (Tab. 8, Rys. 3): egocentryczny, związany z ignorowaniem przez innych potrzeb, praw i możliwości jednostki; altruistyczny, uruchamiany w obronie wartości ogólnoludzkich i przeciw złu świata; egzystencjalny, związany z postrzeganiem niedoskonałości ludzkiej egzystencji; instytucjonalny, wywoływany ograniczeniami i zagrożeniami tkwiącymi w instytucjach społecznych (np. Kościoła i państwa); bunt związany z sytuacjami wychowania i nauczania występującymi głównie w obrębie instytucji szkoły oraz bunt przeciwko sytuacjom wymuszania i wykorzystywania innych ludzi, słabszych.

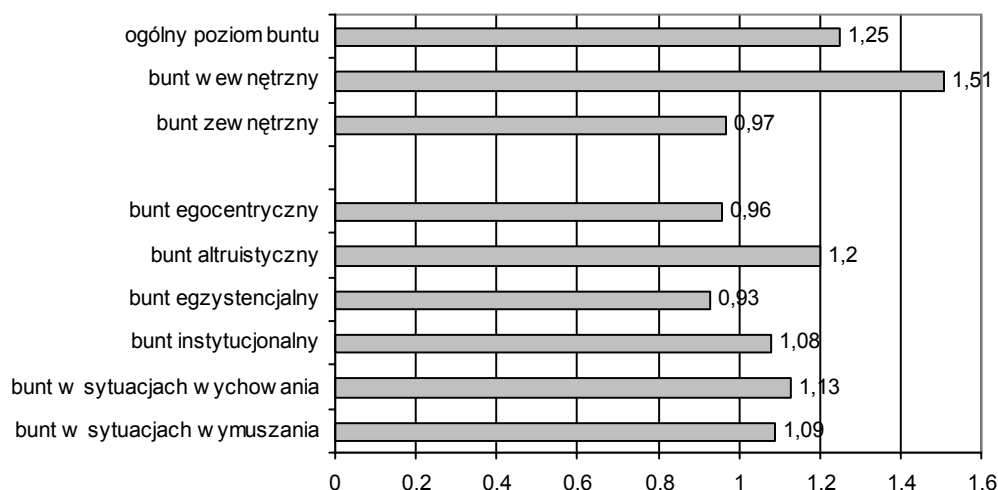
Tabela 8. Rodzaje doświadczanego buntu wśród młodzieży - czynniki uruchamiające (N=863)

Rodzaje buntu	Wyniki niskie (N) - poniżej średniej		Wyniki wysokie (W) - powyżej średniej		Stosunek W/N	Średnia	Suma
	n	%	n	%			
Bunt egocentryczny	440	0,98	23	49,02	0,96	8,35	863
Bunt altruistyczny	392	5,42	71	54,58	1,20	10,75	863
Bunt egzystencjalny	446	1,68	17	48,32	0,93	8,19	863
Bunt instytucjonalny	414	7,97	49	52,03	1,08	5,76	863
Bunt w sytuacjach wychowania	406	7,05	57	52,95	1,13	5,32	863
Bunt w sytuacjach wymuszania	412	7,74	51	52,26	1,09	5,41	863

Wyniki wskazują, że młodzieńczy bunt jest kategorią złożoną i wielowymiarową, gdyż uruchamiany jest wieloma sytuacjami i mechanizmami, wśród których trudno dopatrzeć się wyraźnych dominant, choć niektóre sytuacje są dla młodzieży nieco bardziej znaczące. Wśród mechanizmów najczęściej uruchamiających reakcje opozycyjne młodzieży znajduje się bunt altruistyczny, który można wiązać z przebudową hierarchii wartości i idealizmem młodzieńczym, zaś konkretnie z niezgodą na niesprawiedliwość świata i krzywdę doświadczaną przez innych. Kolejną nieco silniej zaznaczającą się kategorią jest bunt doświadczany w sytuacjach wychowania i nauczania, co wynika zapewne z postrzegania tych sytuacji w kategoriach zdominowania, narzucania i nie uwzględniania potrzeb młodego pokolenia, zdobywającego świadomość siebie i poczucie własnej indywidualności, którą kreować chce bez narzucania zewnętrznych standardów w sposób nie uwzględniający indywidualnych preferencji. Prawie równoznaczne są kategorie buntu instytucjonalnego oraz związanego z wymuszaniem i wykorzystywaniem słabszych. Pierwszy z nich wiąże się z przesunięciem pola uwagi i świadomej refleksji na sprawy bardziej ogólne, społeczne i abstrakcyjne, co stanowi właściwość rozwojową okresu dojrzewania. Młodzi ludzie postrzegają tu rozbieżności w działaniach różnych instytucji w stosunku do funkcji, które powinny pełnić i do których zostały powołane, stąd poddają je krytyce.

Bunt związany z postrzeganiem sytuacji wymuszania i wykorzystywania słabszych dotyczy tych zachowań, które pozostają w sprzeczności z normą sprawiedliwości, stanowiąc uzupełnienie buntu altruistycznego, co wyznacza dążenia młodych ludzi do organizowania świata wedle zasad etycznych, regulujących współzycie społeczne.

Najmniejszy sprzeciw budzą sytuacje indywidualnego ograniczania własnych dążeń, czyli bunt egocentryczny i bunt egzystencjalny. Bunt egocentryczny analizuje się w perspektywie teoretycznej społecznego wrastania, co oznacza zdolność do poszerzania społecznego świata i włączania go we własne „ja”. Można więc sądzić, iż młodzież potrafi godzić dobro własne z dobrem innych, zaczyna rozumieć zasady społeczne ograniczające „wybują” i niekontrolowaną indywidualność, świadomie racjonalizuje własne prawa uwzględniając prawa innych, a więc powoli wychodzi z fazy egoizmu dziecięcego i pierwszej fazy młodzieńczego, niekontrolowanego świadomie egoizmu. Z punktu widzenia własnej autokreacji i refleksyjnego podejścia do życia (funkcje sensotwórcze), związanego z pokonywaniem problemów immanentnie weń wpisanych, pewien niepokój może budzić relatywnie niski poziom buntu egzystencjalnego. Bunt egzystencjalny stanowi narzędzie budowania sensu ludzkiej egzystencji i wyzwolenia człowieka ze zniewolenia stanowiącego wynik immanentnie w nią wpisanej absurdalności. Zawiera w sobie jednocześnie element destrukcji i rekonstrukcji, będąc podstawą zmiany w zakresie tworzenia nowego, afirmowanego porządku aksjologicznego, który stopniowo ewoluuje w kierunku tworzenia systemu wartości ogólnoludzkich, co pozbawia go znamion egoizmu. Oznacza to transformację buntu egoistycznego w formę prospołeczną, altruistyczną lub metafizyczną. Niski poziom buntu egzystencjalnego świadczy o bezrefleksyjności w odniesieniu do tworzenia sensu własnego życia przez pokonanie absurdalności własnego istnienia. Skłania to do przyjęcia wstępnego założenia o unikaniu przez młodzież rozstrzygania spraw głębszych i istotnych w sposób konstruktywny, zaś przesunięciu poszukiwania przez młodych ludzi sensu w różnych „emblematach” proponowanych przez kulturę „posiadania i konsumpcji”, ucieczki do pytań podstawowych, traktowanych jako problemy nierozstrzygalne, więc niewarte zastanowienia i pogłębionej refleksji. Z pewnością jednak można stwierdzić, iż młodzież znajduje się w sytuacji tzw. „przejściowej”, gdzie jeszcze nieostatecznie pokonany, ale już nie dominujący, egocentryzm pozostaje w konflikcie z jeszcze nie do końca uświadomionym i refleksyjnie uzasadnionym wyjściem „poza-ja”, dając jednak szansę na transformację postaw wobec rzeczywistości w kierunku świadomie formułowanego buntu metafizycznego o charakterze prospołecznym.

Rys.4 Poziom, typ oraz przejawy buntu i sytuacje wyzwalające (N=863)

Młodzież w świecie – model działania wspierającego rozwój młodzieży

„Gdybyśmy z taką samą gorliwością, troską i pracowitością zabiegali o reformy społeczne, co o konstruowanie bomb, reklamę papierosów i wódki, przywracanie kołnierzykom od koszul dawnej bieli, już dawno rozwiązalibyśmy wiele naszych problemów społecznych.”
(McWhirter i in. 2001: 55)

W świetle dokonanych analiz, widoczne jest, iż młode pokolenie inaczej marzy o świecie i własnym życiu oraz inaczej realizuje swoje życie i sytuuje swoje miejsce w świecie. Rozbieżność ta wyznacza kierunek pracy edukacyjnej, w której celem powinna być zmiana perspektywy postrzegania przez młodzież własnej podmiotowości i możliwości jej udziału w procesach rozwoju społecznego i indywidualnego. Niewątpliwie bowiem zagrożeniem rozwojowym jest wykreowanie się postawy życiowej, którą opisać można jako: jestem i będę tym, kim mogę lub pozwolą mi być, a nie tym, kim być chciałbym, z założeniem realizmu stawianych celów rozwojowych, refleksyjnej i akceptującej oceny własnych potencjałów, a nie postrzeganiem ograniczeń zewnętrznych, których na pewno nie mam możliwości pokonać.

Młody człowiek może nie wiedzieć, co zrobić, by zastany świat zmienić w sposób korzystny dla wszystkich. Co więcej wiedzy tej w gotowej formie nie posiadają też wychowawcy młodzieży, ale spoczywa na nich obowiązek podjęcia refleksyjnego działania zmierzającego do kompromisowych rozwiązań opartych na wzajemnym zrozumieniu i dialogu, z poszanowaniem poczucia podmiotowości młodego człowieka.

Piotr Sztompka (1999: 265-282) opisuje współczesną kulturę jako niosącą specyficzne trudności, które musi pokonać indywidualna jednostka. Określa ją jako kulturę cynizmu, wyznaczającą brak wzajemnego zaufania; manipulacji, związanej z wykorzystaniem zaufania innych i obojętności, co wyznacza egoizm i indyferentyzm. Przekazując tę wersję kultury młodzieży, musimy spodziewać się różnych zaburzeń w procesach jej rozwoju.

Wyzwania nowych czasów dotyczą także rozwiązań dokonywanych na gruncie pedagogiki, co wiąże się z koniecznością kształcenia „nowych pedagogów” potrafiących się z tym nowym obrazem świata zmierzyć i wspierać młode pokolenie w rozwiązywaniu jego dylematów, zarówno rozwojowych, jak i tych ewokowanych przez kształt ponowoczesnej kultury.

Ponowoczesność proponuje młodemu człowiekowi wiele ofert kulturowych i światopoglądowych, które zgodnie z założeniami pluralizmu i ideologii liberalnej są równoprawne i równoznaczne, co zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego (1999: 64) „rodzi pokusę jasnej, jednolitej wykładni ideologicznej przedstawianej młodzieży”. Powoduje to jednocześnie powstanie dylematu edukacyjnego, który wynika z niemożliwości skonstruowania takiej wykładni i jej realizacji w rzeczywistości proponującej i udostępniającej różne wzory identyfikacyjne. Ponadto w przypadku młodzieży nakłada się to na rozwojowo naturalne jej dążenie do niezależności i wolności. Rozstrzygnięcia wymaga zatem kwestia pogodzenia tych sprzecznych tendencji, co wiąże się z odpowiedzią na niezbywalne pytania typu: „jak kształtować w młodych ludziach ich autonomię i prawo wyboru, a jednocześnie niczego im nie narzucać, nie rozstrzygać za nich? Jak nauczyć ich krytycyzmu i kryteriów ocen według uniwersalnych wartości kultury, nie używając i nie nadużywając władzy i autorytetu przydanego (formalnie) nauczycielom, wychowawcom i rodzicom?” (Kwieciński 1999: 64-65).

Podstawowe pytania określające obszar działań wobec młodzieży sprowadzić można do następujących, wyznaczających zakres dokonywanych diagnoz i projektowanych modeli działania: jakie są wyzwania przyszłości (co trudno przewidzieć, ale da się określić choćby ogólnie dominujące trendy); jakie jest i jakie są potrzeby młodego pokolenia (które jest niejednorodne i nieprzewidywalne, ale zawsze kontrolowane przez naturalne potrzeby); jaki jest i powinien być pedagog (wychowawca) i edukacja, ogólnie pokolenie dorosłych, znaczących wychowawczo i socjalizacyjnie, mogących poradzić sobie z nieprzewidywalnością przyszłości i specyficznymi cechami młodego pokolenia (kompetencje, postawy, wiedza, osobowość).

Hipotetyczny model działania ukierunkowanego na młodzież musi mieć charakter systemowy i nie powinno w nim zabraknąć wszystkich najważniejszych podmiotów działających – rodzica, nauczyciela, wychowawcy, pracownika socjalnego, pedagoga i psychologa szkolnego, katechety i oczywiście samej młodej jednostki (np. młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego). Tworząc efektywny model oddziaływań wspierających rozwój młodego pokolenia i eliminujących zagrożenia rozwojowe, należy wyjść z teoretycznego założenia, iż negatywne zjawiska nie są groźne same w sobie, ale ich niebezpieczeństwo wynika z pewnych braków i trudności doświadczanych przez jednostkę, które nie pozwalają jej konstruktywnie tworzyć własnej tożsamości i projektować realistycznie swojej drogi życiowej. Można tu odnieść się do tezy stawianej przez Paula Ricoeura (1992, 2003, 2008), który opisuje człowieka podatnego na zagrożenia i człowieka zdolnego je pokonywać, czyli odpornego na zagrożenia, na co składają się świadomość, sprawność, określona tożsamość i odpowiedzialność za siebie i świat. Zadaniem pedagogów jest kształcenie tej drugiej wersji osoby, co wyznacza zdolność do działania i eliminację postaw bezradnościowych.

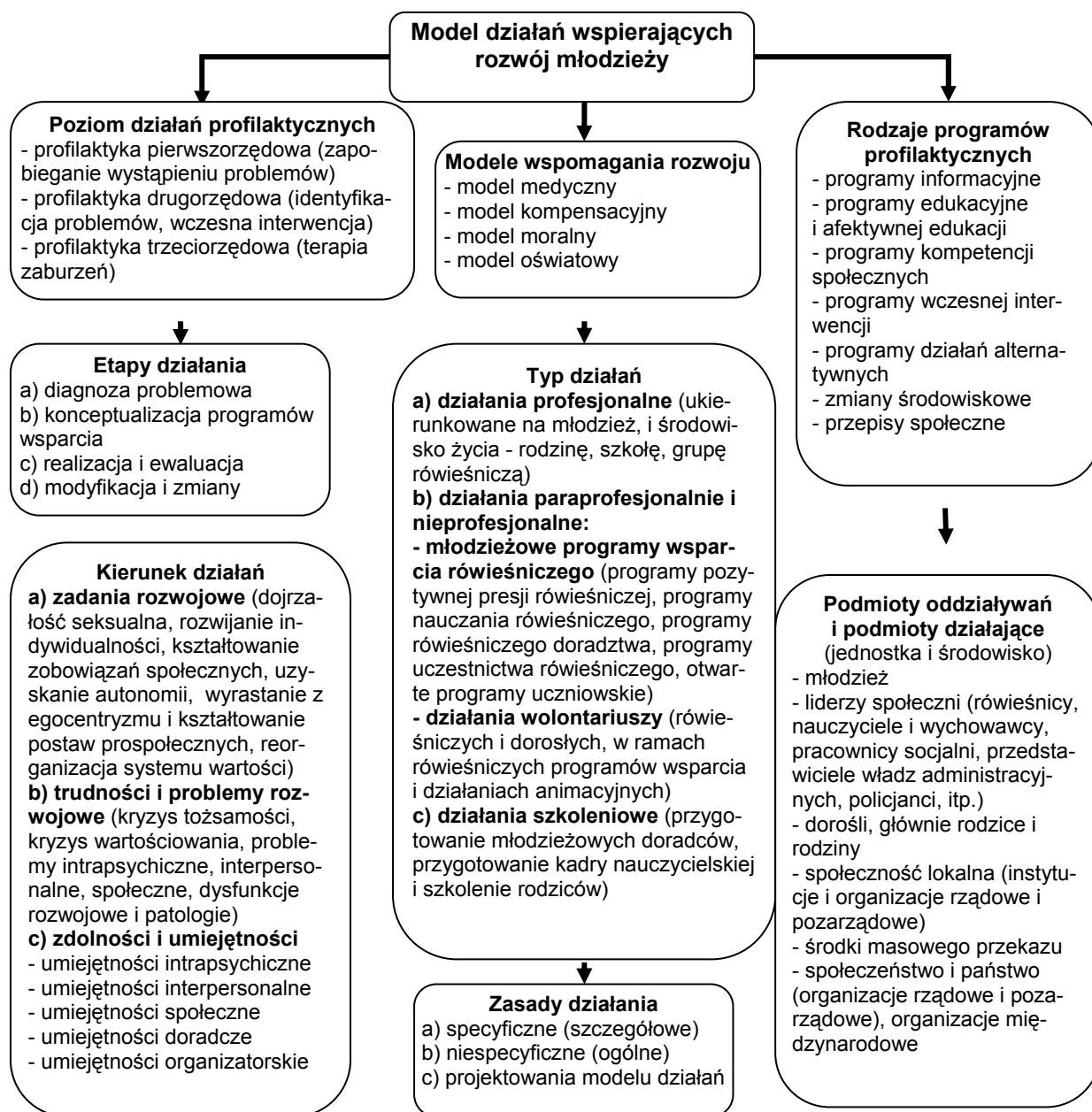
Konceptualizacja formalnego modelu działania, wspierającego rozwiązywanie problemów rozwojowych i życiowych młodego pokolenia, wymaga odniesień do działań profilaktycznych, uprzedzających pojawienie się zaburzeń, ukierunkowanych na jednostkę i środowisko jej życia. Przekształcanie środowiska życia (jednostki i jej kontekstu) stanowi więc podstawową kategorię działań społecznych, co wymaga wykorzystania koncepcji wsparcia społecznego, empowerment i edukacji środowiskowej.

Konstruowanie modelu działań wspierających rozwój młodzieży wymaga uwzględnienia czterech kategorii czynności: czynności diagnostycznych, projektowania działań i ich organizowania, weryfikacji i ewaluacji przyjętych założeń koncepcyjnych przez określenie skuteczności podjętych działań. Model ten musi zawierać niezbywalne elementy, gwarantujące potencjalne powodzenie jego realizacji, wynikające z analizy zastanej sytuacji. Można tu wykorzystać analizę SWOT, stanowiącą technikę analityczną w określaniu szans powodzenia działań społecznych. Głównym jej celem jest przyjęcie strategii działania, które stanowią połączenie mocnych stron przedsięwzięcia z szansami jego rozwoju, co wymaga pokonania różnych barier potencjalnie ograniczających jego realizację (Milerski, Śliwerski 2000; Ostrowska 2007). Analiza ta obejmuje cztery obszary - dwa wewnętrzne: strengths (silne, mocne strony, S), weaknesses (słabe strony, W) i dwa zewnętrzne: opportunities (szanse, możliwości w otoczeniu, O), threats (zagrożenia w otoczeniu, T). Dokonywana analiza w kontekście oddziaływań ukierunkowanych na młodzież obejmować powinna zarówno diagnozę podmiotu oddziaływań, czyli cechy i sposób funkcjonowania młodzieży (zasoby i deficyty), jak i ocenę systemu działań ukierunkowanych na młodzież (zasoby i utrudnienia).

Model ten musi określać także elementy bardziej szczegółowo opisujące proces działania, a więc: definiowanie problemu (jaki jest stan młodzieży i stan działań podejmowanych w celu wspierania jej rozwoju), identyfikację czynników ryzyka i czynników chroniących (dlaczego i co determinuje ten stan w sensie pozytywnym i negatywnym), co można określić jako diagnozę problemową; rozwijanie i ewaluację podejmowanych działań (projektowanie i sprawdzanie różnych form działania) z uwzględnieniem rezultatów diagnozy pozytywnej i negatywnej (Wysocka 2007, 2008) oraz wprowadzenie i zastosowanie zweryfikowanych form działania (implementacja form działań uznanych za skuteczne).

Model działań wspierających rozwój młodzieży powinien kompleksowo obejmować profilaktykę, wczesną interwencję i terapię, ułożone na różnych poziomach działań społecznych (McWhirter i in. 2001), stosowane zależnie od rezultatów uprzednio dokonanej diagnozy. Jednak pewne elementy działań profilaktycznych powinny być na stałe włączone w system edukacyjny (i w program szkolny) z uwagi na fakt, iż rozwojowo młodzież stanowi grupę o specyficznych problemach, w rozwiązywaniu których potrzebuje wsparcia.

Hipotetyczny model działań wspierających rozwój młodzieży, wymagający zarówno dyskusji, jak i konkretnych rozwiązań systemowych, przedstawiono poniżej (Schemat 1).



Schemat 1. Model działań wspierających rozwój młodzieży (Wysocka 2009)

Refleksja końcowa

W przeżywaniu młodości należy młodym ludziom towarzyszyć, gdyż na pewno mają oni taką potrzebę. Z tym, że musi to mieć charakter świadomy, rozumny, refleksyjny i nieinwazyjny. Pedagog – wychowawca, chcący skutecznie wychowywać, nie może unikać tematów trudnych, a takimi niewątpliwie są kwestie ludzkiej egzystencji i sensu życia, jego wymiarów, dylematów, problemów i naturalnych kryzysów, nie może też prezentować postaw usztywnionych własną wizją życia i rozwiązywania problemów, właściwych jego pokoleniu, ale nie sprawdzających się w odniesieniu do pokolenia młodego. Wszak prawdą jest to, co pięknie zawarła w

swej książce Margaret Mead (2000: 93-94), pisząc, że: przyszłość żyjących obecnie dzieci jest czymś tak zupełnie nieprzewidywalnym, że nie potrafimy się z nią uporać w sposób, który uparcie stosujemy – oczekując międzypokoleniowej zmiany typu kofiguratywnego zachodzącej w statycznym modelu kultury, opartym zasadniczo na władzy starszego pokolenia i wzorach dawanych przez rodziców”. Zmiany cywilizacyjne ostatnich dekad spowodowały nagły i nieprzewidywalny rozróż między pokoleniami, stąd w kulturze kofiguratywnej starsi mogli powiedzieć młodym: „Posłuchaj, ja też byłem młody, a ty przecież nigdy nie byłeś stary”, zaś w kulturze prefiguratywnej młody człowiek ma prawo powiedzieć: „Nigdy nie byłeś młody w takim świecie, w którym ja jestem młody i nigdy już nie będziesz”.

Myślenie o działaniach wspierających rozwój młodzieży zakończę słowami Jeffriesa McWhirtera (2001: 33): „Pielęgnacji życia nie służy pośpieszne majsterkowanie mechanika. Do tego potrzebna jest raczej cierpliwość ogrodnika. Wyścig technologiczny czyni z nas mechaników. Zachowajmy wytrwałość ogrodnika.”

Bibliografia

- Batawia, S. (1984). Wstęp do nauki o przestępcy: zagadnienie skłonności przestępczych. Wrocław: Ossolineum.
- Bauman, Z. (1995). Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna. Warszawa: PWN. (Tłum. J. Bauman).
- Beck, U. (2004). Społeczeństwo ryzyka: w drodze do innej nowoczesności. Warszawa: Scholar. (Tłum. S. Cieśla).
- Camus, A. (1991). Człowiek zbuntowany. Kraków: Res Publica. (Tłum. J. Guze).
- Camus, A. (1999). Mit Syzyfa i inne eseje. Warszawa: Muza. (Tłum. J. Guze).
- Dubet, F. (1987). La Galere: Jeunes en survie. Paris: Fayard.
- Erikson, E.H. (2004). Tożsamość a cykl życia. Poznań: Zysk i S-ka. (Tłum. M. Żywicki).
- Fatyga, B. (2005). Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej. Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW.
- Fromm, E. (1966). Szkice z psychologii religii. Warszawa: KiW. (Tłum. J. Prokopiuk).
- Fromm, E. (1993). Ucieczka od wolności. Warszawa: Czytelnik. (tłum. O. i A. Ziemilscy).
- Fromm, E. (2000). Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki. Warszawa-Wrocław: PWN. (Tłum. R. Saciuk).
- Fromm, E. (2002). Anatomia ludzkiej destrukcyjności. Poznań: Rebis. (Tłum. J. Karłowski).
- Hammarskjöld, D. (1981). Drogowskazy. Kraków: Znak. (Tłum. Ks. J. Zieja).
- Kozielecki, J. (1969). Rozwiązywanie problemów. Warszawa: PZWS.

Kurzępa, J. (2006). „Falochron.” Zintegrowany program profilaktyki wczesnej wobec zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Wrocław: Agencja Wydawnicza „Argi” s.c.

Kwieciński, Z. (1999). Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. W: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków* (s. 51-77). Warszawa: Żak.

Maslow, A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”. (Tłum. P. Sawicka).

McWhirter, J.J., McWhirter, B.T., McWhirter, A.M., Hawley McWhirter, E. (2001). *Zagrożona młodzież*. Warszawa: PARPA. (Tłum. H. Grzegołowska-Klarkowska, A. Basaj).

Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN, (Tłum. J. Hołówka).

Milerski, B., Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: PWN.

Oleszkowicz, A. (2006). *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Warszawa: Scholar.

Ostrowska, U. (2007). SWOT analiza. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. (t. 6, s. 51-58). Warszawa: Żak.

Ricoeur, P. (1992). *Filozofia osoby*. Kraków: PAT. (Tłum. M. Frankiewicz).

Ricoeur, P. (2003). *O sobie samym jako innym*. Warszawa: PWN. (Tłum. B. Chełstowski).

Ricoeur, P. (2008). *Życie aż do śmierci oraz fragmenty*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac naukowych „Universitas”, Warszawa. (Tłum. Anna Turczyn).

Sztompka, P. (red.). (1999). *Imponderabilia wielkiej zmiany: mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*. Warszawa – Kraków: PWN

Tomaszewski, T. (1982). Człowiek i otoczenie. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 13-36). Warszawa: PWN

Weber, R.A. (1996). *Zasady zarządzania organizacjami*. Warszawa: PWE. (Tłum. Andrzej Ehrlich)

Wysocka, E. (2007). *Człowiek a środowisko życia – wybrane aspekty teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Warszawa: Żak

Wysocka, E. (2008). *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*. Warszawa: PWN

Wysocka, E. (2009). *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*. Katowice: UŚ