

Aspiracje młodego pokolenia

REDAKTOR

Bogdan Więckiewicz

Tom 8

SERIA: Współczesne problemy wychowania



Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” nr projektu NdS/552407/2022/2022. Kwota dofinansowania 1 954 655,00 zł. Całkowita wartość projektu 1 954 655,00 zł.

RECENZENCI

prof. Roman Leppert, Wydział Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

dr hab. Grzegorz Grzybek, prof. UR, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego

KOREKTA JĘZYKOWA Sławomir Błach (blach@wp.pl), Katarzyna Migdoł-Rogóż

SKŁAD Tomasz Smółka

© **COPYRIGHT** by Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024

ISBN 978-83-67385-98-5

ISBN 978-83-67385-99-2 [ebook]

WZÓR CYTOWANIA Więckiewicz, B. (red.). (2024). *Aspiracje i dążenia młodzieży*.

Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

SERIA Współczesne problemy wychowania, t. 8

REDAKTOR SERII dr hab. Piotr T. Nowakowski, prof. IBE

WYDAWCA Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Spis treści

BOGDAN WIĘCKIEWICZ	Słowo wstępne	5
PIOTR T. NOWAKOWSKI	Teoretyczne ujęcie ludzkich dążeń	9
MAREK KACZMARZYK	O biologicznym podłożu dążeń młodzieży	39
MATEUSZ SZAST	Rola ambicji i motywacji	55
ANNA DUDA-MACHEJEK	Cele i dążenia młodych Polaków: przegląd badań	87
PIOTR MIKIEWICZ	Wspieranie aspiracji adolescentów w oparciu o rozwój kapitału społecznego	131
	Przesłanki dla praktyki wychowawczej	153

Słowo wstępne

Każdy człowiek ma aspiracje, które chce realizować na różnych etapach życia. Aspiracje to zestaw dążeń określony przez najważniejsze cele, które są przez daną osobę zdefiniowane, uznane za istotne i decydują o jej zamierzeniach. W sposób szczególny ujawniają się w momencie wkraczania w dorosłość. Wówczas młoda osoba tworzy projekt własnego życia, określa plany i sposoby ich realizacji. W kontekst tych planów wpisują się wartości – wyznaczają one określoną wizję świata i kierunek najważniejszych celów życiowych. Wartości decydują więc o stylu życia i funkcjonowaniu grup społecznych. Do internalizacji wartości dochodzi w pierwszym rzędzie w środowisku rodzinnym w procesie socjalizacji pierwotnej i wychowania. Świat wartości ukształtowany we wczesnym etapie rozwoju rzutuje na wybory dokonywane w przyszłości.

Aspiracje są w dużej mierze składnikiem osobowości jednostki i zależą od jej środowiska życia. Tematowi temu poświęcono wiele uwagi w badaniach socjologicznych, pedagogicznych czy psychologicznych. Koncentrują się one wokół dążeń, pragnień i celów życiowych młodych osób. Waga tych dociekań wynika z faktu, że dążenia młodzieży – poza osobistym wymiarem – wyznaczają również kierunek rozwoju społecznego pod względem ekonomicznym, kulturowym i społecznym. Każda generacja przynosi swój zasób pragnień i dążeń, który jest mniej lub bardziej odmienny od tego, co było udziałem wcześniejszych pokoleń. Różnice te wynikają z dostrzegalnych procesów

rozwoju zachodzących we współczesnym świecie, jak też ze zmian kulturowych, obyczajowych oraz związanych z nimi przemian systemu wartości. Młode pokolenie podejmuje decyzje, które będą miały konsekwencje zarówno dla ich własnej przyszłości, jak i dla społeczeństwa. Dzisiejsza młodzież kształtuje własne poglądy i dążenia pod wpływem wewnętrznych inspiracji, lecz także pod naciskiem różnych środowisk, instytucji czy kultury masowej. Ta ostatnia stwarza duże możliwości dla dokonywanych wyborów. Z drugiej strony może też oddziaływać negatywnie na młodych ludzi.

Część socjologów uważa, że żyjemy w społeczeństwie eksperymentalnym, zwłaszcza w zakresie planów życiowych. Ponowoczesna kultura promuje indywidualizm. W tej nowej rzeczywistości jest coraz mniej miejsca dla tradycyjnych autorytetów i instytucji, które stanowiły podstawowy wyznacznik podejmowanych wyborów. Obecne pokolenie młodzieży żyje w społeczeństwie pluralistycznym, w którym pierwszeństwo przyznaje się przede wszystkim terażniejszości i przyszłości. Na znaczeniu traci natomiast dziedzictwo kulturowe, które dla młodych osób niekoniecznie jest nośnikiem wartości stanowiących życiowy drogowskaz. Teraźniejszość w poważnym stopniu jest nacechowana kulturą prefiguratywną (w ujęciu Margaret Mead). Młode pokolenie dostarcza wzorców starszym pokoleniom (rodziców, dziadków) szczególnie pod względem opanowania nowych technologii. Ponadto, młodzi ludzie nie czerpią z zastanych wzorców w takim stopniu, jak czyniło to jeszcze pokolenie ich rodziców, co może utrudniać kształtowanie się aspiracji oraz skutkować niewłaściwymi wyborami w przyszłości. Z powyższych względów powstało niniejsze opracowanie. Stosunkowo obszerna analiza posłuży lepszemu zrozumieniu omawianego zagadnienia. Pozwoli również na formułowanie hipotez przez tych, którzy zajmują się problemami aspiracji. Ułatwi badaczom możliwość dokonywania analogii do analiz i interpretacji tworzonych na gruncie własnych badań.

Rozważania zawarte w niniejszym tomie podejmują parę ważnych kwestii dotyczących aspiracji młodego pokolenia. Autorzy poszczególnych rozdziałów naświetlają problematykę dążeń młodzieży z kilku perspektyw, jak chociażby filozoficznej, pedagogicznej czy

socjologicznej. Poszukują odpowiedzi na pytania związane z ważnymi wyborami życiowymi młodych osób, a dotyczącymi zwłaszcza edukacji i przyszłości zawodowej. Zdefiniowano podstawowe pojęcia, dokonano teoretycznego przeglądu ludzkich dążeń, scharakteryzowano motywacje kierujące wyborami młodego pokolenia, opisano rolę ambicji i motywacji. Autorzy zastanawiają się, czy aspiracje współczesnej młodzieży są wysokie, czy zaniżone. Opisano metody i techniki stosowane do pomiaru aspiracji, zaprezentowano przegląd rodzimych badań dotyczących opisywanego problemu, wreszcie przedstawiono propozycje wspierania aspiracji adolescentów.

Treści zaprezentowane poniżej adresowane są do socjologów, pedagogów, psychologów, a także do rodziców, nauczycieli i wszystkich osób, które interesują się tematyką aspiracji młodego pokolenia.

O REDAKTORZE:

dr Bogdan Więckiewicz, socjolog, Instytut Badań Edukacyjnych
w Warszawie, ORCID 0000-0003-4605-8091,
KONTAKT: b.wieckiewicz@ibe.edu.pl

Teoretyczne ujęcie ludzkich dążeń

ABSTRAKT

- Na gruncie etyki funkcjonuje określenie *summum bonum* na oznaczenie najwyższej wartości lub ostatecznego celu ludzkich dążeń
- W artykule przedstawiono autorską propozycję uporządkowaną stanowisk etycznych pozwalającą na wyróżnienie wachlarza kierunków obecnych we współczesnej etyce
- Każde z nich we właściwy sobie sposób definiuje etyczne dobro najwyższe, mając mniejsze lub większe przełożenie na społeczną przestrzeń moralności, w tym na codzienne życie każdego człowieka.

SŁOWA KLUCZOWE: dobro najwyższe, *summum bonum*, etyka, eudajmonizm, hedonizm, utylitaryzm, perfekcjonizm, rygoryzm, liberalizm, egzystencjalizm, ewolucjonizm, teocentryzm, personalizm.

Filozofia ma wszelkie możliwości ku temu, by stanowić swoisty kompas wyznaczający azymut w drodze przez życie. Jako ugruntowany system przekonań może mieć swój udział w kształtowaniu ludzkich myśli i emocji, wpływając na podejmowane decyzje. Odkrywanie własnej filozofii życiowej wymaga od człowieka zatrzymania się, wsłuchania się w siebie, zadawania pytań. Przyjęta filozofia sprzyja refleksji nad

sensem życia, pozwala trafniej oceniać zachodzące procesy społeczne, zaopatruje w wiedzę stanowiącą pomoc w codziennym funkcjonowaniu, tym bardziej że szybkość przeobrażeń zachodzących w dzisiejszym świecie nie pozostawia dużo miejsca na krytyczne myślenie.

Na gruncie etyki funkcjonuje określenie *summum bonum* (łac. *summus* – ‘najwyższy’, *bonum* – ‘dobro’) na oznaczenie najwyższej wartości lub ostatecznego celu ludzkich dążeń. Zostało ono wprowadzone przez Cyncerona w pięcioksięgu *De finibus* („Problemy najwyższego dobra i zła”), w którym rzymski filozof porównywał systemy etyczne kilku szkół filozofii greckiej: stoicyzmu, epikureizmu, arystotelizmu i platonizmu, omawiając, jak każda z nich definiuje etyczne dobro najwyższe. W rozumieniu Cyncerona (wyd. 2006), *summum bonum* oznacza podstawową zasadę, na której opiera się określony system etyczny. Innymi słowy, to cel działań, który – o ile będzie konsekwentnie realizowany – poprowadzi ku możliwie najlepszemu życiu.

W niniejszym rozdziale, przyjmując *summum bonum* jako kryterium podziału, zostanie przedstawiona autorska propozycja uporządkowana stanowisk etycznych, wprawdzie według innego klucza, niż uczynił to rzymski myśliciel, jednak pozwalająca wyróżnić wachlarz kierunków obecnych we współczesnej etyce. Są to mianowicie: eudajmonizm, hedonizm, utylitaryzm, perfekcjonizm, rygoryzm, liberalizm, egzystencjalizm, ewolucjonizm, teocentryzm i personalizm. Każde z nich we właściwy sobie sposób definiuje etyczne dobro najwyższe, mając mniejsze lub większe przełożenie na społeczną przestrzeń moralności, w tym na codzienne życie człowieka, dokonywane oceny i podejmowane wybory, co ma niebagatelne znaczenie również dla praktyki wychowawczej.

Eudajmonizm

W myśl szeregu stanowisk etycznych, zwłaszcza wywodzących się ze starożytnej Grecji, najwyższym dobrem moralnym jest osiągnięcie szczęścia. Określa się je wspólną nazwą eudajmonizmu (gr. *eu* – ‘dobry’, *daimónion* – ‘los’; *eudaímon* – ‘szczęśliwy’). Różnice w obrębie tej grupy

stanowisk wynikają z odmiennego pojmowania samego szczęścia. Jak stwierdza Władysław Tatarkiewicz, „różne pojęcia szczęścia mają tyle wspólnego, że wszystkie oznaczają coś dodatniego, cennego” (1979, s. 15). Możliwości odczuwania szczęścia są zróżnicowane. W dużym stopniu są one uzależnione od wieku człowieka, indywidualnych cech osobowości, przyjętej hierarchii wartości, światopoglądu czy form życia społecznego.

W sensie „być szczęśliwym” szczęście jest stanem intensywnego zadowolenia, natomiast określenie „mieć szczęście” wiąże się z jakimś cennym dla kogoś zdarzeniem, oznacza pomyślność. Drugie ze wspomnianych ma te same konotacje co słowo „sukces” i jest tożsame z życiowym powodzeniem. „Wcześniej sukces należał się przede wszystkim zbiorowościom (państwu, rządowi, zespołowi, drużynie) lub ewentualnie wybranym jednostkom (artystom, sportowcom). Dziś każdy może mieć swój prywatny sukces, którym może być dziecko, zdrowie albo dobrze prosperująca firma. Ogólna dostępność, demokratyzacja sukcesu sprawia, że pojęcie to wkracza do najróżniejszych dziedzin naszego życia. Jako waloryzowany dodatnio *sukces* staje się obiektem dążeń i nową wartością” – pisze Maja Wolny (1999, s. 107–108), przedstawiając w swym szkicu kierunek przekształcenia semantycznego tego wyrazu we współczesnej polszczyźnie.

Moralność może odnosić się do ludzkiego szczęścia na wiele sposobów, nie będąc przy tym nawet tożsama z eudajmonizmem. W zasadzie wszystkie koncepcje etyczne doceniają wagę szczęścia. Dla starożytnych Greków oznaczało ono nabyty i trwały stan duszy, dla Demokryta była nim *euthymía* (pogoda ducha), dla Sokratesa – cnota (będąca wiedzą), dla cyników i sceptyków – *ataraksía* (niezmałowany spokój), dla stoików *apátheia* (wolność od namiętności). Cyrenaicy i epikurejczycy ujmowali szczęście jako przyjemność, Arystoteles zaś upatrywał warunek stanu szczęśliwości, a zarazem doskonałości, w rozumnym działaniu. Elementy eudajmonii występują u myślicieli chrześcijańskich: św. Augustyn głosił, że człowiek z natury zmierza do pełnego szczęścia w najwyższym dobru, jakim jest Bóg; z kolei św. Tomasz z Akwinu, dzieląc tezę św. Augustyna, dodawał, że tak pojmowane szczęście człowiek osiąga poprzez zdobywanie ograniczonych dóbr doczesnych

oraz wiedzy i cnoty. Teorie etyczne różnią się poglądami dotyczącymi tego, jak łączyć szczęście osobiste ze szczęściem powszechnym, udzielają też odmiennych odpowiedzi na pytanie, czy poza szczęściem należy uznawać jakiś inny cel ludzkich dążeń (por. Gawor, 1996a; 1999a).

Do krytyków stanowisk eudajmonistycznych należeli w czasach nowożytnych Friedrich Nietzsche i Immanuel Kant. Nietzsche uznawał szczęście za przedmiot pragnień wyłącznie Anglosasów, o których nie miał najlepszego zdania. Z kolei Kant twierdził, że moralność i szczęście należą do całkiem odmiennych kategorii, bowiem ta pierwsza polega na działaniu z obowiązku, a nie na dążeniu do szczęścia (Vesey i Foulkes, 1997). Formułowany jest także zarzut, że koncepcja realizacji osobistego szczęścia nie jest teorią powinności moralnej – przewija się on w dziełach Dietricha von Hildebranda, Josefa Seiferta, Karola Wojtyły, Adama Rodzińskiego, Tadeusza Stycznia, Andrzeja Szostka (Biesaga, 2012). Filozoficzne rozważania uzupełnijmy jeszcze opowiadaniem Stanisława Lema pt. *Kobyszczyca* (1972), w którym pisarz zdaje się wyrażać swój dystans wobec utopijnych projektów uszczęśliwienia ludzkości. Otóż konstruktor Trurl podejmuje się stworzenia maszyny o nazwie Kontemplator Bytu Szczęsnego. Fabuła składa się ze zdarzeń konstruowanych wokół coraz nowszych archetypów szczęśliwego człowieka. Za każdym razem Trurl przyjmuje kolejny paradygmat idealnego dobra, na gruncie którego zakłada stworzenie doskonałego człowieka i zbudowania Wiekuistego Szczęścia; za każdym razem kończy się to fiaskiem, bo przyjmowane paradygmaty, jeden po drugim, prowadzą do cierpienia i niedoli.

Hedonizm

Mianem hedonizmu (gr. *hedone* – ‘przyjemność, rozkosz’) określana jest doktryna etyczna uznająca przyjemność za najwyższe albo nawet jedyne dobro, stanowiąc kryterium moralnej oceny ludzkiego działania. Hedonizm bywa formułowany w wersji egoistycznej (dobrem jest moja przyjemność) bądź zabarwionej altruistycznie (dobrem jest również cudza przyjemność) (Gawor, 1996b; Vesey i Foulkes, 1997).

W sytuacji konfliktu między przyjemnością własną i cudzą zalecane jest na ogół kierowanie się względem na przyjemność własną albo wybierać postępowanie oparte na racjonalnej kalkulacji, czyli tzw. arytmetyce moralnej (Klimowicz, 1999b). W skrajnym hedonizmie etycznym (Arystyp z Cyreny, Jeremy Bentham) podkreśla się wartość przyjemności zmysłowych (cielesnych), z kolei hedonizm umiarkowany (Epikur, John S. Mill) dokonuje rozróżnienia jakościowego między przyjemnościami oraz dzieli je na zmysłowe i duchowe, uznając te drugie za lepsze i bardziej godne wyboru (Klimowicz, 1999b; Biesaga, 2003). Na przykład Bentham, jako reprezentant skrajnego stanowiska, utrzymywał, że szpilka jest równie wartościowa co dzieło sztuki, o ile daje tyle samo przyjemności, podczas gdy Mill twierdził, że lepiej być „niezadowolonym Sokratesem niż zadowolonym zwierzęciem”, tym samym wykazując, że pewne formy przyjemności są lepsze od innych (Klimowicz, 1974, s. 140). Podniesienie kwestii owych jakościowych różnic pokazuje, że nie istnieje żadna wspólna miara, według której da się oceniać przyjemności.

Przedkładając aspekty jakościowe nad ilościowe, John S. Mill odróżniał przyjemności wyższe, związane z umysłem, od przyjemności niższych, wiążących się z ciałem. Jednak nawet to wyważone stanowisko napotyka na liczne trudności. Otóż Henry Sidgwick zwracał uwagę, że w praktyce nie jest łatwo oddzielić przyjemności niższe od wyższych oraz określić relacje w ramach tych ostatnich. Gdyby różne formy obcowania z kulturą duchową, np. czytanie Szekspira, granie Bacha i malowanie akwareli, dostarczały tej samej ilości przyjemności, wówczas byłoby obojętne, którą z nich wybieramy, a niekiedy nawet nie sposób byłoby się zdecydować na czynność tą lub tamtą. Sidgwick rozumiał, że świat jest bardziej złożony, a godzina lektury Szekspira nie stanowi prostego odpowiednika godziny gry Bacha. „Jak zakwalifikować działania absorbujące i fizycznie, i duchowo, takie jak żeglarstwo, aktorstwo czy kung-fu na mistrzowskim poziomie? Czy delektowanie się misternie przyrządzoną potrawą z egzotycznej kuchni jest przyjemnością wyższą, spożywanie zaś hamburgera w barze szybkiej obsługi – przyjemnością niższą? Tego typu trudności można mnożyć bez końca” – piszą Peter Vardy i Paul Grosch (1995, s. 73–74).

Hedonizm etyczny wyprowadza uzasadnienie swych twierdzeń z hedonizmu psychologicznego, wedle którego jedynymi motywatorami ludzkich działań są przyjemność i przykrość – prócz tego człowiek nie pragnie niczego innego. W tym kontekście nawet czyny altruistyczne postrzegane są jako motywowane doznawaniem przyjemności (Klimowicz, 1999b). Z pewnością trudno wyobrazić sobie, żeby ludzie chcieli odnajdywać w życiu osobistym czy zbiorowym więcej przykrości niż przyjemności, jednak krytycy hedonizmu wskazują na istotny błąd leżący w uznaniu przyjemności za największe lub jedyne dobro, któremu winny być podporządkowane wszelkie ludzkie działania. Nie sposób bowiem sprowadzić dobra i zła do jednorodnego odczucia, pozytywnego lub negatywnego, a przyjęta skala nigdy nie będzie w stanie uzasadnić konieczności unikania określonych form zła ani zdefiniować pewnych przyjemnych doświadczeń (np. sadysty czy gwałciela) jako bezzwzględnie złych (Hepburn, 1998).

Tak więc, jak przekonują krytycy hedonizmu, przyjemność nie jest dobrem jedynym, nie jest również właściwym celem ludzkich dążeń. Karol Wojtyła komentuje to w następujący sposób: „Mogę chcieć lub też czynić coś takiego, z czym łączy się przyjemność, mogę też nie chcieć lub nie czynić czegoś takiego, z czym związana jest przykrość. Mogę nawet tego chcieć lub nie chcieć, czynić lub nie czynić ze względu na tę przyjemność czy też przykrość. To wszystko prawda. Ale nie wolno mi tej przyjemności traktować (przez kontrast do przykrości) jako jedynej normy działania, tym bardziej jako zasady, na podstawie której orzekam i wyrokuję, co w czynach moich lub też jakiejś innej osoby jest moralnie dobre, a co złe. Wiadomo przecież, że niejednokrotnie to, co jest prawdziwie dobre, to, co mi nakazuje moralność i sumienie, łączy się właśnie z pewną przykrością, a domaga się rezygnacji z jakiejś przyjemności” (1996, s. 38).

Utylitaryzm

Stanowiska głoszące, że winniśmy czynić to, co przynosi szeroko pojęte korzyści, zaliczamy do nurtu utylitaryzmu (ang. *utilitarianism*, łac.

utilitas – ‘korzyść, pożytek, wygoda’). Wspomniane pojęcie wprowadził do etyki Jeremy Bentham (1789), a rozpowszechnił, znacznie je modyfikując, John S. Mill (1863). Jednak prekursorów tej koncepcji można się doszukiwać już w starożytności (Vesey i Foulkes, 1997, s. 340). Utylitaryzm bywa traktowany jako odmiana eudajmonizmu, upatrując w zasadzie użyteczności drogę do osiągnięcia szczęścia (Klimowicz, 1999c). Za dzisiejszą postać utylitaryzmu część badaczy uznaje pragmatyzm (por. Rorty, 2021).

We współczesnej etyce, pod wpływem poglądów George’a E. Moore’a, ukształtowały się dwie odmiany omawianego stanowiska: utylitaryzm czynów i utylitaryzm reguł. Utylitaryzm czynów zaleca stosowanie normy i zasady użyteczności jako kryterium oceny każdego czynu (Probuca, 1994; Uliński, 1995). Należy więc za każdym razem badać na nowo wartość możliwych do wyboru zachowań, określając, które przyniesie najwięcej dobra lub najbardziej zapobiegnie złu i na podstawie tego przystąpić do działania. Przy czym istotna jest tutaj znajomość związków przyczynowych między ciągami zdarzeń, gdyż w ocenie moralnej liczą się nie intencje, lecz skutki – te zaś mogą przekreślić pożądaną wartość czynu w sytuacji, gdy nie będzie on wsparty wiedzą o rzeczywistości (Dudek, 2008). Człowiek winien zastanawiać się nad moralną wartością swego postępowania poprzez dokonywanie „kalkulacji moralnej” wedle formuły: „Co się prawdopodobnie stanie, jeśli w tej oto sytuacji podejmę takie działanie?” (Klimowicz, 1999c, s. 276). Chodzi o rachunek użyteczności pozwalający oszacować miarę pozytywnych i negatywnych następstw własnych działań (por. Philibert, 1961).

W przypadku utylitaryzmu reguł obowiązki człowieka w sytuacjach typowych, powtarzających się lub wymagających natychmiastowej decyzji są określane przez normy moralne niższego rzędu niż zasada użyteczności (Probuca, 1994; Uliński, 1995). Jeśli konkretny czyn jest zgodny z daną normą, wówczas można go uznać za słuszny moralnie. Konieczność odwołania się do ogólnej zasady użyteczności występuje tylko wtedy, gdy brak jest ustalonej normy albo gdy obowiązująca norma okazuje się w danej sytuacji nieprzydatna, albo gdy działanie wbrew niej przyniesie większą korzyść. Weryfikacja użyteczności

konkretnych norm jest zadaniem kodyfikatorów moralności i prawodawców. Ci zaś powinni się wtedy trzymać następującej formuły: „Co się stanie, jeśli w tego rodzaju sytuacjach wszyscy postąpią w taki sam sposób?” (Klimowicz, 1999c, s. 276).

Na bazie krytyki obu stanowisk wykształciła się jeszcze jedna interesująca propozycja, którą jest utylityzm postaw Michaela Scrivena. Za niewystarczające uznaje autor rekomendowanie wyboru działań lub reguł na podstawie maksymalizacji oczekiwań co do bieżącej użyteczności. „Istotne jest, aby traktować postawy każdej jednostki jako parametry, a nie stałe w ocenie zachowania, parametry, które są nie tylko funkcjami czasu, ale także częściowo funkcjami naszych własnych świadomych decyzji” – tłumaczy (1966, s. 14). Należy zatem kształtować i promować takie postawy, które przypuszczalnie wytworzyłyby najwięcej dobra, gdyby zostały przyjęte (Zdybel, 1996).

Popularność utylityzmu wynika w dużej mierze z jego pozornej prostoty, jako że oferuje kryterium pozwalające łatwo rozsądzić moralne kontrowersje. Jego słabością jest jednak to, że wydaje się rozwiązaniem nadmiernie uproszczonym. William D. Ross (2007) uważał, że każda jednoczynnikowa teoria etyczna, a do nich zalicza się utylityzm, wiąże się z nieuchronnymi trudnościami. Nie sposób oprzeć się na jednej zasadzie, czy będzie nią najwyższa korzyść, czy – jak w przypadku dwóch poprzednio omówionych koncepcji – najwyższe szczęście lub przyjemność dla największej liczby ludzi. Nie da się sprowadzić moralnych dylematów do rachunku o łatwo przewidywalnych wynikach, które zamazują istniejące różnice (Vardy i Grosch, 1995, s. 74).

Udziałem człowieka są wewnętrzne konflikty ujawniające się przeważnie w sytuacji, gdy ścierają się ze sobą nakazy rozumu, powinności dyktowane przez uczucia i pragnienie dokonania możliwie najlepszego wyboru. Peter Vardy i Paul Grosch ilustrują to następującą historią: „Powiedzmy, że wraz z synem podróżuję autobusem, a za sąsiada mam, jak okazuje się z rozmowy, obiecującego młodego lekarza, który sądzi, że jest bliski odkrycia lekarstwa przeciw AIDS. Zniemacka dochodzi do karambolu z ciężarówką i autobus staje w płomieniach. Pożar rozszerza się tak szybko, że ratować mogą tylko jedną osobę. Na kogo

padnie mój wybór: na syna czy na medyka?” (1995, s. 74). Zasada maksymalizacji powszechnego szczęścia, rozumianego tu jako społeczny pożytek, wskazywałaby bezsprzecznie na lekarza ze względu na potencjalną liczbę osób, które ów czyn pośrednio uratuje. Do tych samych wniosków doprowadziłaby trzeźwa ocena rozumu. „Tymczasem osobisty obowiązek, połączony z uczuciowymi więzami i potężnym nakazem instynktu, mówiłby o konieczności ratowania syna. To właśnie ona wydaje się obowiązkiem nadrzędnym, najważniejszym. Ludzie zapewne żałowaliby, że nie udało się wyratować doktora, mało prawdopodobne jednak, by ktokolwiek uznał, że mogłem postąpić inaczej” – tłumaczą (1995, s. 74).

Perfekcjonizm

Stanowiska etyczne uznające dążenie do doskonałości za główny cel wszelkich działań indywidualnych i zbiorowych określa się wspólną nazwą perfekcjonizmu (łac. *perfectio* – ‘doskonałość, dokonanie’). Perfekcjonizm, czyli doskonalenie się, można osiągnąć w wielu dziedzinach, np. w sporcie czy sprawnościach zręcznościowych. Jest to również możliwe w moralności. Jeśli etyka uwydatnia to, że dobry czyn istotnie doskonalą jego wykonawcę, można wtedy mówić o perfekcjoryzmie. Termin „perfekcjoryzm” mieści w sobie więcej niż „perfekcjonizm”, jako że oznacza stawianie się człowieka lepszym przez każdy dobry czyn, tymczasem perfekcjonizm mówi ogólnie o doskonaleniu się moralnym człowieka (Wojtyła, 1991, s. 203). Za miarę moralnego działania uchodzi w perfekcjonizmie siła determinacji w dążeniu do osiągnięcia doskonałości i stopień zbliżenia się do wzoru „człowieka doskonałego”. Sposoby realizacji tego wzoru bywają określane w różny sposób, choć przeważnie wiążą się z kształtowaniem własnych cnót i zwalczaniem wad (Dębowski, 1999b). W mowie potocznej doskonały to po prostu „bardzo dobry” albo mający „bardzo wiele zalet” (Vesey i Foulkes, 1997).

Zagadnienie doskonałości jako wartości etycznej występowało już u Platona i wiązało się z ideą dobra mającą cechy bytu doskonałego,

a rolą człowieka jest zbliżanie się ku tej idei, czyli doskonalenie się. Arystoteles traktował doskonałość jako trwałą dyspozycję (cnotę), która uzdalnia człowieka do dokonywania tego, co najlepsze w stosunku do najwyższego dobra. Wyróżnił on trzy pojęcia doskonałości. Doskonałe jest to, co zawiera wszystkie należne części. To, co jest tak dobre, że w swoim rodzaju nie może być lepsze. Wreszcie to, co osiągnęło swój cel (Vesey i Foulkes, 1997). Wraz z rozwojem chrześcijaństwa powstał spór o to, czy doskonałość jest dla ludzi w ogóle możliwa. Przypisywano ją wyłącznie Bogu, a człowiek co najwyżej dąży do doskonałości, którą mógł osiągnąć dopiero po śmierci. Na to św. Augustyn wyjaśnił, że doskonały jest nie tylko ten, kto doskonałość osiągnął, lecz również ten, kto do niej dąży. Z kolei św. Tomasz utożsamiał doskonałość z właściwym ułożeniem między władzami człowieka – intelektem i wolą – związanymi z Dobrem-Bogiem (Robaczewski, 2001). W oświeceniu doskonałości moralnej człowieka poszukiwano w stanie pierwotnym, co wyraźnie wybrzmiało w doktrynie Jeana-Jacquesa Rousseau, zgodnie z którą postęp cywilizacyjny oddala od doskonałości – stąd popularny stał się postulat powrotu do natury (por. Nowakowski, 2010). Formułowano też koncepcje wprost przeciwne, wedle których to właśnie postęp techniczny i przekształcanie relacji międzyludzkich miały pomóc w osiągnięciu doskonałości moralnej (Robaczewski, 2001).

Zwolennicy perfekcjonizmu często postulują kształtowanie przez człowieka pożądanych cech, rozumianych jako zalety czy cnoty, jednak reprezentują rozbieżne podejścia dotyczące dwóch kwestii. Po pierwsze, czy pożądane jest jak największe natężenie cnót, czy też należy raczej zachować umiar w tym zakresie? Po drugie, czy każdy człowiek winien być nosicielem jak największej liczby cnót, czy też raczej poszczególne osoby lub grupy mają niejako specjalizować się w odrębnych cnotach lub wydzielić ich zespołach? Obie kwestie w pewien sposób wiążą się ze sobą: rekordy w poszczególnych cnotach (perfekcjonizm wyczynowy) pociągają za sobą selekcję cnót, kto zaś dąży do osiągnięcia doskonałości integralnej, musi się wyrzec rekordów (Lazari-Pawłowska, 1992). „Chociaż w moralnej tradycji Zachodu dałoby się prześledzić występowanie każdej z wymienionych tendencji, dominuje chyba, w każdym razie współcześnie, tendencja

do zachowania umiaru w cnotach i do reprezentowania przez jednostki jak największej liczby cnót” – pisze Ija Lazari-Pawłowska (1992, s. 183). Natomiast indyjską myśl etyczną już od starożytności cechował szczególnie pozytywny stosunek do perfekcjonizmu wyczynowego, a uznanie zdobywały jednostki skupiające się na jednej wybranej przez siebie cnotcie, doprowadzając ją do krańcowych rozmiarów (Lazari-Pawłowska, 1992).

Ija Lazari-Pawłowska zauważa: „Można wyrabiać w sobie jakieś pozytywne cechy, kierując się różnymi motywami: dla własnej satysfakcji, z poczucia obowiązku, z miłości do Boga, z miłości do człowieka, dla cudzego podziwu, dla górowania nad innymi, dla nagrody w zaświatach, dla korzyści osobistych na ziemi, ale także po to, aby stać się kimś lepszym we współzyciu” (1992, s. 183). Autorka preferuje szerokie rozumienie perfekcjonizmu, który obejmowałby wszelkie samodoskonalenie się bez względu na motywy kierujące człowiekiem, choć na ogół kryje się pod tym pojęciem doskonałość traktowana jako cel samoistny.

Bywa jednak że perfekcjonizm wiąże się z przesadnym rygoryzmem, uzyskując wtedy znaczenie pejoratywne. Źródłem tego wydzwięku jest występująca niekiedy skłonność do narzucania rygoryzmu moralnego bardziej innym ludziom niż sobie. Zdarza się ponadto, że zbyt rygorystyczny perfekcjonizm przejawia się w postawie utrudniającej lub wręcz uniemożliwiającej jakiegokolwiek działanie (Dębowski, 1999b), stanowiąc poważną przeszkodę dla realizacji zadań i celów.

Rygoryzm

Rygoryzm jest stanowiskiem w etyce akcentującym konieczność bezwzględnego przestrzegania prawideł etycznych (łac. *rigor* – ‘sztywność, ścisłość, surowość’). Za klasyczny przykład rygoryzmu można uznać koncepcję Immanuela Kanta. W tym ujęciu, moralnie słuszne jest wyłącznie działanie zgodne z prawem moralnym (imperatyw kategoryczny, imperatyw praktyczny), niezależnie od okoliczności, przy czym kluczową motywacją ma być poszanowanie owego prawa i poczucie

obowiązku, nie zaś czyjeś dobro, szczęście, przyjaźń, miłość bliźniego czy nawet miłość Boga (Tatarkiewicz, 2014; Kołakowski, 2008). Tak więc to realizacja obowiązku jawi się w tym ujęciu etycznym jako *summum bonum*.

Reprezentanci rygoryzmu stoją na stanowisku, że słuszność lub niesłuszność określonego działania nie jest zależna ani od jego motywów, ani od następstw, a jedynie od rodzaju działania. Zatem słuszne jest np. dotrzymanie przyrzeczeń właśnie ze względu na fakt samego obowiązku, nie zaś z uwagi na przyczyny lub skutki, do których ten czyn może doprowadzić. Innymi słowy, aby działać słusznie, człowiek musi przede wszystkim unikać zachowań, o których zawczasu wie, że są niesłuszne. Poglądy prezentowane przez przedstawicieli rygoryzmu są nonkonsekwencjalistyczne, jako że nie maksymalizują dóbr ani nie porównują ich ze sobą. Teorie konsekwencjalistyczne, których wyrazem są eudajmonizm, hedonizm i utylitaryzm, utrzymują, że słuszność i niesłuszność czynów zależy całkowicie od ich skutków (por. Chyrowicz, 1995/1996). Z perspektywy rygoryzmu etycznego, działanie bywa dozwolone, nie będąc wyborem najlepszym, nie będąc nawet wyborem dobrym, tymczasem dla konsekwencjalisty jest ono dozwolone tylko wtedy, gdy dla działającego podmiotu okazuje się najlepszym (bądź równym najlepszemu) wyborem z możliwych.

Skoro mowa o obowiązkach, część z nich wynika z utrzymywanych relacji czy pełnionych funkcji, czego wyrazem są np. zobowiązania rodzicielskie lub obywatelskie. Niektórych powinności, takich jak reguły grzeczności czy wielkoduszności, zazwyczaj nie uznaje się za obowiązki. Ale również i one były traktowane przez Kanta za zobowiązania w szerokim sensie, które można wszakże egzekwować mniej restrykcyjnie, w przeciwieństwie do zobowiązań w ścisłym znaczeniu, jak np. obowiązek mówienia prawdy (Dent, 1999). Z kolei we współczesnym hinduizmie wyrazem rygoryzmu etycznego jest *dharma* rozumiana jako zestaw podstawowych zasad etycznych, jakimi winien kierować się wyznawca, a obejmujących obowiązek pracy, założenia rodziny, spłodzenia i wychowania dzieci, na starość zaś – próby osiągnięcia wyzwolenia. *Dharma* jako powinność oznacza

więc wypełnianie obowiązków nie tylko religijnych, ale i społecznych (Szyszko-Bohusz, 1990).

Reasumując, w świetle rygoryzmu niesłuszne są te czyny, które naruszają określone prawa etyczne. Pojawia się jednak podstawowa wątpliwość: co w działaniu niesłusznym sprawia, że jest ono niesłuszne? Można przypuszczać, że każdy przedstawiciel rygoryzmu udzieli tutaj własnej odpowiedzi. Inny zarzut odnosi się do przypadków, w których występuje konflikt obowiązków, a są to, jak się wydaje, najtrudniejsze dylematy. Richard H. Popkin i Avrum Stroll podają banalny, jednakże interesujący przykład: „Przypuśćmy, że obiecałem dochować tajemnicy, ale kiedy ktoś mnie o nią pyta, to nie mogę albo powiedzieć prawdy, albo dotrzymać obietnicy – wedle poglądu Kanta powinienem zrobić obie rzeczy. W takiej sytuacji, co jest oczywiste, nie mogę upowszechnić swego zachowania – jeśli powiem prawdę, to złamię obietnicę dochowania tajemnicy; jeśli dotrzymam obietnicy, nie powiem prawdy” (1994, s. 68). To fakt, jesteśmy zobowiązani do mówienia prawdy i dotrzymywania obietnic, jednak pod warunkiem, że nie istnieją nadrzędne racje stojące w sprzeczności z poglądem, że zawsze należy mówić prawdę i zawsze dotrzymywać obietnic niezależnie od zaistniałych okoliczności. „Czy moglibyśmy nie potępić pojmanego żołnierza, który wydał tajemnicę wojskową, kierując się imperatywem kategorycznym?” – pytają autorzy (1994, s. 68).

W połowie ubiegłego stulecia Gertrude E.M. Anscombe (1958) sformułowała tezę, że koncepcje moralnego obowiązku i powinności stanowią pozostałość wcześniejszej, poarystotelesowskiej koncepcji etyki i że należy je porzucić, o ile jest to psychologicznie możliwe. Jednakże Terence Irwin (2023) uważa, że wspomniana teza opiera się na błędnej interpretacji scholastycznych poglądów na temat powinności i obowiązku.

Liberalizm

W kulturze europejskiej przypisuje się wolności szczególną wartość (Dudek, 2011). Prawie każde stanowisko odwołuje się do niej, choć

niekoniecznie do tego samego sensu. Wieloznaczność pojęcia wolności bywała źródłem zasadniczych sporów i wyłonienia się sprzecznych ze sobą stanowisk głoszących, że – po pierwsze – wolność przynależy człowiekowi z natury (np. Thomas Hobbes, Jean-Jacques Rousseau, Robert Nozick) bądź jest wynikiem ewolucji kulturowej, prawnej i instytucjonalnej (np. Monteskiusz, Edmund Burke, Alexis de Tocqueville, John E. Acton, Friedrich A. von Hayek); po drugie – ma zasadniczo charakter negatywny i wiąże się z brakiem ograniczeń (np. Thomas Hobbes, współczesny libertarianizm) bądź przypisuje się jej cechę pozytywną jako wartości umożliwiającej realizację rozumnych celów (np. Georg W.F. Hegel); po trzecie – przysługuje głównie jednostce i znajduje wyraz w jej swobodach (np. Benjamin Constant) bądź powinna przysługiwać zbiorowości (ludowi, narodowi czy klasie), będąc miarą jej suwerenności (np. Jean-Jacques Rousseau, Karol Marks).

W starożytnej Grecji (np. Arystoteles) wolność łączono z pojęciem obywatelstwa i prawem do pełnego uczestnictwa w życiu politycznym. Stoicy wspominali o wolności wewnętrznej pojmowanej jako stan umożliwiający działanie motywowane przesłankami racjonalnymi niezależnie od uczuć. Dla Henriego L. Bergsona i Immanuela Kanta wolność oznaczała stan całkowitego niezdeterminowania. W takim rozumieniu jest ona wprawdzie niemożliwa w świecie fizycznym, materialnym, aczkolwiek w świecie pozafizycznym – jak najbardziej. Dla Kanta wtedy, gdy działamy w zgodzie z imperatywem kategorycznym, dla Bergsona zaś – gdy korzystamy z intuicji (Vesey i Foulkes, 1997). Z kolei w tradycji chrześcijańskiej wolność ujmowana jest jako stan pozwalający na umiejętne i skuteczne zmierzanie do wpisanego w ludzką naturę celu, którym jest zbawienie. Jednak wolność nie daje prawa do czynienia, czegokolwiek się chce. Fałszem jest przekonanie, że człowiek, „podmiot tej wolności, [jest] jednostką samowystarczalną i mającą na celu zaspokojenie swojego własnego interesu przez korzystanie z dóbr ziemskich” (Kongregacja Nauki Wiary, 1986, 13).

Wolność interpretowana jest przeważnie jako brak zewnętrznego przymusu. Taki sens omawianego pojęcia przyjęła myśl liberalna (łac. *liber* – ‘wolny’), która postawiła sobie za cel stworzenie systemu wolności poprzez likwidację przymusu w dziedzinie moralności i religii

(John Locke), ekonomii (Adam Smith, Frédéric Bastiat) oraz polityki i obyczajów (John S. Mill, Benjamin Constant). Samo pojęcie „liberalizm” pochodzi od nazwy hiszpańskiego stronnictwa Liberales („wolnościowcy”), które na początku XIX wieku postulowało oparcie rządów o konstytucję gwarantującą wolność jednostki (Pęciak, 2016). Z czasem zaczęto nim określać szeroki prąd myślowy i ruchy społeczne wyrosłe na tym gruncie.

John S. Mill wskazywał, że „geniusz może oddychać swobodnie tylko w atmosferze wolności” (wyd. 1978, s. 62). Alan P. Grimes dodawał, że w swym najprostszym znaczeniu liberalizm „dąży do powiększenia ludzkiej wolności” (1956, s. 633). Liberalizm przejawia się w różnych dziedzinach: od ekonomii po wychowanie, od życia społecznego po osobiste (por. Szwejka, Więckiewicz i Nowakowski, 2021). „Wszędzie wiąże się z takimi określeniami jak: nieskrępowanie, swoboda, życie bez dogmatów, maksymalna tolerancja. Sercem tych wyrażeń jest oczywiście – wolność. Liberalizm [...] to przekonanie, że najistotniejszą wartością ludzką jest wolność jednostki i że jedyną jej granicą może być wolność innej jednostki. Wolność utożsamia się tu z godnością człowieka” – pisze Wojciech Chudy (1999, s. 119). Jednak, jak zauważa, istotą liberalizmu jest wolność kwestionująca prawdę: „Rzeczywiście, każda prawda w jakimś stopniu ogranicza wolność. Tego właśnie liberałowie chcieliby programowo uniknąć. Człowiekowi wystarczy dać wolność, a staje się dobry i buduje dobre społeczeństwo. Człowiek jednak nie jest aniołem. Uwikłany w zło wychodzące od niego lub ze struktur społecznych musi ciągle zdobywać się na wysiłek rozpoznawania prawd, które stanowią dla niego drogowskazy. Wolność jest warunkiem koniecznym dobrego bycia w świecie, jednak nie jest warunkiem wystarczającym. Dopiero razem z prawdą (rozpoznaną i wybraną) stanowi warunek wystarczający dobra jednostkowego i społecznego. Liberałowie popełniają błąd, biorąc część za całość: warunek konieczny biorą za dostateczny” (1999, s. 120–121).

Ideę rzekomej wolności od zasad moralnych Józef M. Bocheński uznaje za zabobon, który zadomowił się szczególnie w nauce i sztuce. Przyjęto uważać, że naukowcy i artyści winni kierować się wyłącznie własnymi celami, a więc pierwsi – postępem wiedzy, drudzy

zań – wyrażaniem swych ideałów, i to niezależnie od jakiegokolwiek zasad moralnych. „Ze stanowiska tego zabobonu lekarze niemieccy przeprowadzający doświadczenia na więźniach obozów koncentracyjnych mieli do tego pełne prawo, jako że nauka powinna być wolna od przepisów moralnych. Zabobonność i szkodliwość tak pojętej wolności jest oczywista” – tłumaczy wspomniany filozof (1992, s. 139).

Egzystencjalizm

W opinii egzystencjalistów (łac. *existentialis* – ‘dotyczący istnienia’) losy jednostki ludzkiej nie są społecznie i historycznie zdeterminowane. Jest więc ona całkiem wolna, tworzy wartości, decyduje o sensie swego istnienia i ponosi pełną odpowiedzialność moralną za podejmowane działania. Egzystencjalizm na płaszczyźnie etycznej wymaga od człowieka, by wykraczał poza samego siebie i stawał się czymś więcej, niż jest (Dębowski, 1999a); charakterystyczne dla tego stanowiska założenie „egzystencja poprzedza esencję” głosi, że człowiek nie został do niczego stworzony, jak np. nóż czy krzesło, lecz sam siebie kształtuje. Innymi słowy, sami czynimy się osobami, którymi jesteśmy (Sartre, 1998; Baldwin, 1998). Naczelną i poniekąd jedyną wartością konstytuującą samobytowanie jednostki – wedle etyki egzystencjalizmu – jest decyzyjne samostanowienie, które w perspektywie omawianego nurtu możemy uznać za *summum bonum*. W tym kontekście powinnością człowieka jest wzięcie na siebie odpowiedzialności za realizację wolnościowego sposobu bycia („przyjęcie ciężaru wolności”), który wymaga bądź postawy heroicznego trwania (Jean-Paul Sartre, Albert Camus, częściowo Martin Heidegger), bądź bezwarunkowej wiary (Søren A. Kierkegaard), bądź czujnego oczekiwania (częściowo Martin Heidegger), bądź świadczenia o Bogu wiernym i miłującym (Gabriel Marcel) (Wawrzyniak, 1989).

Egzystencjalizm, na którego ukształtowanie wpłynęła „filozofia egzystencji” Sorena A. Kierkegarda, rozwinął się w kierunku laickim (główni reprezentanci: Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre) oraz chrześcijańskim (m.in. Nikołaj Bierdiajew,

Rudolf Bultmann, Gabriel Marcel, Lew Szestow, Paul Tillich). Z kolei w filozofii społecznej kierunek ten głosi poglądy od skrajnego atomizmu społecznego (Sartre) aż po personalistyczną wspólnotę (Marcel). Jak zostało wspomniane, idei egzystencjalizmu towarzyszy przekonanie, że człowiek ma bezpośredni wpływ na to, kim jest, wyrażając własną wolność poprzez dokonywanie niezależnych wyborów. Implikuje to jednak przyjęcie odpowiedzialności nie tylko za siebie, lecz także za innych. W sytuacji gdy owa etyka jednostkowej wolności dostrzega konieczność społecznego zaangażowania w obronę ludzkiej godności i wolności, zbliża się definitywnie do personalizmu (Wawrzyniak, 1989).

W perspektywie egzystencjalizmu postępowanie etyczne wiąże się ze świadomym wyborem. Sartre pisze: „Wybór bycia tym czy tamtym jest równoczesną afirmacją tego, co wybieramy; ponieważ nigdy nie możemy wybrać zła, zawsze wybieramy dobro”. Zatem dobrem jest wszystko, co człowiek wybierze. Skoro – jak uważa Sartre – tworzymy wartość poprzez dokonanie zwykłego wyboru i dlatego „nigdy nie możemy wybrać zła”, to czy dobro ma wobec tego jakiegokolwiek znaczenie? Egzystencjalista odpowie, że tak, bo zło jest „brakiem wyboru”. Zło to bierność, życie zgodne z kierunkiem wyznaczonym przez innych i poddawanie się społecznym wpływom. Ponieważ dobro polega na dokonywaniu wyborów, to wybierać trzeba. Swego czasu Sartre poradził młodemu człowiekowi, który pytał go o radę: „Jesteś wolny, wybieraj, to znaczy twórz” (Sire, 1991, s. 122–123).

„Czy ta definicja satysfakcjonuje naszą ludzką wrażliwość moralną? Czy dobro to po prostu każde działanie podjęte w wyniku świadomego wyboru? Wielu z nas pamięta czyny dokonane przy pozornie dobrym rozeznaniu sytuacji, które jednak były zdecydowanie złe” – oponuje James W. Sire (1991, s. 123–124), wyliczając przykłady zbrodni wojennych z jednoczesnym pytaniem, jakiego rodzaju rozeznanie sytuacji towarzyszyło autorom pogromów Żydów, bombardowań wietnamskich wiosek czy masakry w Mý Lai w 1968 roku. Sire (1991) uważa, że umiejscowienie wyznacznika moralności w subiektywności każdego człowieka prowadzi do niezdolności rozróżnienia czynu moralnego od niemoralnego.

Ewolucjonizm

Pod wpływem Darwinowskiej teorii ewolucji ukształtował się zespół doktryn określanych mianem etycznego ewolucjonizmu (łac. *evolvere* – ‘rozwijać’), które „łączy przekonanie, że skoro dążenie do zachowania życia i przedłużenia gatunku jest prawem przyrody, to powinno być ono także prawem moralnym i kryterium dobra” (Klimowicz, 1999a, s. 85). Zatem ludzkie oceny i działanie uzależnione są od ich przydatności dla osobniczego i gatunkowego przetrwania pojmowanego zgodnie z teorią ewolucji. Nawet zachowania altruistyczne interpretowane bywają jako funkcja zabezpieczenia członków gatunku ludzkiego przed niebezpieczeństwem. Jak pisze Józef Zon: „Zdolność do poświęcenia się, lojalność wobec innych i dbanie o najbliższych miało być czynnikiem ułatwiającym przetrwanie grupie, w której te cechy przejawiały się w dostatecznym stopniu” (2002, s. 347). Owa walka o przetrwanie, o byt pełni w ewolucjonizmie etycznym funkcję swoistego *summum bonum*.

Ewa Klimowicz tłumaczy, że „ewolucjonizm wyrażał się w przekonaniu, że moralność (lub kultura jako całość) jest ukształtowaną na drodze ewolucji formą przystosowania się gatunku ludzkiego do środowiska; służy jego przetrwaniu i ułatwia mu walkę o byt” (1999a, s. 85). Jak przekonują przedstawiciele tego kierunku, dla wyjaśnienia określonych zjawisk wystarczy odwołać się do ich genezy i funkcji oraz rozpoznać prawidłowości ich rozwoju. Podkreślają oni rolę determinantów przyrodniczych w rozwoju moralności, a jej załączków upatrują nierzadko w świecie zwierząt. Postęp bywa tu rozumiany jako proces przechodzenia od niższych do wyższych form rozwoju wskutek naturalnych praw ewolucji. W etyce występuje szereg odmian ewolucjonizmu, a poszczególne doktryny znacznie się różnią między sobą, np. stanowiska Jeana-Marie Guyau i Friedricha Nietzschego (Klimowicz, 1999a). W nurcie sytuującym gatunek ludzki w ewolucyjnym szeregu istot żywych znajdują się też zwolennicy nadania zwierzętom statusu moralnego równego człowiekowi (zob. Singer, 1975; Rachels, 1990).

Darwin upatrywał źródeł norm ludzkiego zachowania w świecie emocji i instynktów właściwych zwierzętom. W podobny sposób powstanie norm moralnych ujmowali Julian S. Huxley, George

G. Simpson i Conrad H. Waddington. „Próby te spotkały się ze stanowczym sprzeciwem filozofów wskazujących, że nieuprawnione jest formułowanie sądów o tym, co i jak być powinno na podstawie tego, co i jak jest” – tłumaczy Józef Zon (2002, s. 347–348), określając wspomniane podejście mianem złudzenia naturalistycznego. Krytycy stanowiska ewolucjonistycznego wskazują też na podstawowy błąd polegający na sprowadzeniu kwestii człowieka jedynie do cielesności oraz traktowaniu go jako zjawiska biologicznego z pominięciem pierwiastka duchowego, czemu przeczy stworzona przez ludzkość kultura. Również żadna nauka nie jest zdolna rozwiązać problemu człowieka wyłącznie na gruncie przyrodniczym. Może co prawda wskazać, obok różnic, na pewne podobieństwa między ludzkim ciałem i jego funkcjami a światem zwierzęcym, jednak wciąż posiada ona zbyt wiele braków i niewiadomych (Dogiel, 1992).

Co więcej, w kontekście współczesności można zwrócić uwagę na pewien paradoks omawianego stanowiska. Otóż gatunkowy byt biologiczny, jakim jest człowiek, miał na drodze ewolucji sam doprowadzić do sytuacji, że jeden z dogmatów ewolucjonistów – prawo zachowania gatunku – znalazło się w rękach istoty temu prawu podlegającej. Ewolucjoniści najwyraźniej nie przewidzieli, że wskutek samodoskonalenia ludzkość może stanąć wobec perspektywy zagrożenia samej sobie. Źródła możliwości unicestwienia spodziewano się przeważnie z zewnątrz: ze strony bytów transcendentnych albo wrogiej człowiekowi przyrody. Tymczasem dziś przestrzega się przed możliwością anihilacji płynącej od wewnątrz – ludzką samozagładą (Tulibacki, 1985).

Teocentryzm

Kierunek teocentryczny w etyce (gr. *theos* – ‘Bóg’, łac. *centrum* – ‘środek’) rozpatruje ludzkie działanie, zwłaszcza moralne, w odniesieniu do Boga jako najwyższej i jedynej wartości (Gawor, 1999c). W świetle teologii chrześcijańskiej, Bóg sam objawia się człowiekowi jako stwórca świata, a zarazem jako cel ostateczny, do którego wszystko zmierza. Daje się mu poznać jako początek i koniec, Alfa i Omega. Istnienie

Boga – jak pisze Zofia Zdybicka – „nie jest dla człowieka prawdą bezpośrednio oczywistą, gdyż w tym życiu nie można go poznać wprost, tak jak poznaje się rzeczywistość świata” (1989, kol. 928). Do poznania Boga dochodzi się drogą pośrednią. „Bóg jest transcendentny ontycznie i dlatego pozostaje dla człowieka tajemnicą nawet wtedy, gdy człowiek afirmuje jego istnienie; Tomasz z Akwinu zwrócił uwagę, iż człowiek może poznać, że Bóg jest, nie może natomiast w pełni poznać, kim on jest” – tłumaczy autorka (1989, kol. 928).

Bóg stanowi ostateczne uzasadnienie życia moralnego człowieka, jako że „jest twórcą porządku moralnego i ostatecznym jego gwarantem, wobec którego człowiek jest odpowiedzialny za własne czyny” (Zdybicka, 1989, kol. 933). Zasady moralne zawarte w Objawieniu skłaniają osobę religijną do ich uznania i wypełniania, jednak nie oznacza to, że wszystkie przychodzą do niej w sposób nadprzyrodzony (Wojtyła, 1983). Poza tym, nakazy te nie zwalniają od myślenia. Jacek Salij tłumaczy obrazowo, że „przykazań Bożych jest tylko dziesięć, życie zaś stwarza nieskończoną ilość sytuacji, a w każdej z nich powinienem się zachować jako człowiek prawy i sługa dobra. Nie jest więc tak, że człowiek wierzący w każdej sytuacji z góry wie, jak ma postąpić. Trzeba dużo roztropności, żeby nie zbłądzić, a w końcu człowiek i tak nie zawsze jest pewien, czy wybrał dobrze” (1988, s. 103). Autor dodaje, że przykazania znacznie ułatwiają dobry wybór, lecz od wyboru nie zwalniają. Jest to zresztą ułatwienie paradoksalne, bo nierzadko wymagają trudniejszego wyboru.

Teoretycznie rzecz biorąc, teocentryzm może zaistnieć nie tylko na gruncie chrześcijaństwa i pozostałych religii teistycznych, ale również w stanowiskach deistycznych, panteistycznych czy panenteistycznych. Tym ostatnim terminem określano koncepcje pośrednie między teizmem a panteizmem, zwłaszcza doktryny, według których Bóg zachowuje osobową odrębność, wykraczając poza świat istniejący bez reszty w Nim samym (Göcke, 2023). Teocentryzm jest natomiast nie do zrealizowania na gruncie sceptycyzmu i agnostycyzmu, które zawieszają sąd w kwestii istnienia Boga, oraz – z oczywistych względów – na gruncie ateizmu, który taką możliwość odrzuca. Wyróżnić można ateizm dogmatyczny – kategorię zaprzeczającą istnieniu

Boga, ateizm sceptyczny – zakładający niemożliwość udowodnienia Jego istnienia (bliski agnostycyzmowi) oraz ateizm praktyczny – negujący ważność samego problemu istnienia Boga. Narastające w ostatnich dekadach postawy konsumpcjonistyczne sprzyjały postępowi sekularyzacji w społeczeństwach europejskich, a tym samym rozpowszechnieniu się ateizmu praktycznego, co znajduje również wyraz w kulturze masowej (Nowakowski, 2006).

Część filozofów nie uznaje, że człowiek jest ukierunkowany na sferę transcendentną i że jest to niezbędne do osiągnięcia pełni istnienia. Jak podaje *Encyklopedia PWN* (bdw), w starożytnej Grecji i Rzymie poglądy ateistyczne były głoszone zwłaszcza przez rzeczników materializmu filozoficznego (np. Epikur, Lukrecjusz). W Azji Środkowej i na Dalekim Wschodzie ateizm występował w formie filozoficznych systemów materialistycznych (np. ćarwakowie, lokajatowie w Indiach) i spirytualistycznych (sankhja). Natomiast w Europie ateizm upowszechnił się głównie we Francji XVII i XVIII wieku (m.in. Pierre Bayle, Julien Offray de La Matrie, Jean Meslier, Paul d’Holbach) i w Niemczech XIX wieku (m.in. Jakob Moleschott, Karl Vogt, Ludwig Büchner, Ernst Haeckel, Ludwig A. Feuerbach). Z kolei Karol Marks, Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud, a następnie Jean-Paul Sartre to przykłady współczesnych krytyków religii uznających ją za zdarzenie pozbawione realnych podstaw w ludzkiej naturze.

Choć każdy z powyższych inaczej interpretował fenomen religii, wszyscy stali na stanowisku, że religia ogranicza pełny rozwój ludzkich możliwości. Marks interpretował wiarę religijną jako zjawisko ukształtowane historycznie wskutek niemożności opanowania przez człowieka sił przyrody lub pod wpływem niewłaściwych układów społecznych. Religia oznacza więc bezsilny protest przeciw materialnej i społecznej niedoli, oferując człowiekowi „rzeczywistość iluzoryczną”, a przez to utrudniając mu praktyczne działanie i hamując proces rozwoju społecznego. Nietzsche źródeł religii upatrywał w słabości bądź chorobie woli. Wiara religijna to wynik lęku przed decyzją, wyraz ucieczki przed odpowiedzialnością, objaw niedojrzałości psychicznej, efekt poczucia zagrożenia i tym podobnych stanów psychicznych. Według Freuda, religia ma źródło w ludzkiej bezradności wobec sił

natury i wewnętrznych instynktów, wskutek tego zamiast rozumnie je opanować, człowiek skłania się do ich tłumienia lub kierowania nimi za pomocą sił afektywnych. Z kolei Sartre uważał, że wiara w Boga alienuje ludzką wolność (Krapiec, 1991).

Personalizm

W centrum świata wartości nurt personalizmu (łac. *persona* – ‘osoba’) umieszcza dobro i rozwój osoby ludzkiej jako nadrzędną zasadę, której należy podporządkować dobra partykularne. Stanowisko to stoi w opozycji zarówno do indywidualizmu, jak i kolektywizmu, ujmując człowieka jako – z jednej strony – indywidualną osobę, a z drugiej – członka ludzkiej wspólnoty, którą jest m.in. rodzina czy społeczność lokalna. Personalizm podkreśla odpowiedzialność osoby za własne życie przy równoczesnej odpowiedzialności za innych (por. Jaroszyński, 2012). Wspólnym elementem orientacji personalistycznych jest metafizyczne pojmowanie osoby jako autonomicznego bytu natury duchowej, obdarzonego wolnością, odpowiedzialnością moralną, świadomością i wolą (Gawor, 1999b). Człowieka-osoby nie wolno traktować jako środka do celu, gdyż jest on zawsze celem działań.

Podejście personalistyczne różnicuje się ze względu na szczegółowe koncepcje osoby, społeczeństwa, kultury czy założenia światopoglądowe. Elementy personalizmu występowały już u sofistów, następnie m.in. u św. Tomasza z Akwinu, w kartezjanizmie, u George’a Berkeleya, Sørensa A. Kierkegaarda, Maine’a de Birana i Charlesa B. Renouviera. Kierunek ten wyodrębnił się z końcem XIX wieku w Stanach Zjednoczonych (Mazanka, 2018), natomiast sam termin „personalizm” został wprowadzony do filozofii w 1963 roku. Na gruncie europejskim, począwszy od lat 30. ubiegłego wieku, personalizm rozwijał się głównie we Francji, co zachodziło na bazie tomizmu (Jacques Maritain, Étienne Gilson, Marie-Dominique Chenu, Emmanuel Mounier) w dwóch zasadniczych wersjach: personalizmu społecznego zaangażowania (Mounier) i humanizmu integralnego (Maritain) (por. Rodziński, 1969; Słomski, 2008).

Jacques Maritain ujmuje człowieka albo jako jednostkę funkcjonującą w porządku świeckim, albo jako osobę stworzoną przez Boga na Jego podobieństwo. Ten podwójny wymiar ludzkiego istnienia wytycza humanizm dwojakiego rodzaju. „Humanizm antropocentryczny w centrum swej uwagi stawia człowieka pojmowanego jako jednostkę – wartość najwyższą, lecz jedynie w sferze doczesnej. Humanizm teocentryczny natomiast zajmuje się osobą – wymiarem człowieka będącym skupiskiem wartości transcendentnych” – tłumaczy Leszek Gawor (1999b, s. 196). Dostrzegając tę rozbieżność, Maritain (1960) zaproponował tzw. humanizm integralny, który uwzględniałby oba powyższe systemy. Ich połączenie niesie ze sobą perspektywę społeczeństwa, w którym osoba przestaje być poświęcana na rzecz jednostki (indywidualizm) albo na rzecz państwa (kolektywizm) (Gawor, 1999b). Ten typ personalizmu nawiązuje do klasycznej tomistycznej koncepcji osoby – wśród jego reprezentantów wymienia się Karola Wojtyłę, Tadeusza Stycznia, Mieczysława Gogacza i Tadeusza Ślipkę, a także Adama Rodzińskiego (1989) będącego przedstawicielem tego kręgu badaczy, dla których filozofia jest obszarem pogłębionej refleksji nad aksjologicznym i ontycznym statusem osoby tworzącej kulturę.

Podobnie system Emmanuela Mouniera (1960) rozróżnia w człowieku egzystencję doczesną i wymiar transcendentny. Ten drugi aspekt, który stanowi istotę człowieczeństwa, przeżywa współcześnie kryzys, bowiem człowiek z jednej strony jest poddawany nihilistycznym wpływom prowadzącym do zatracenia się przez ucieczkę do swego wnętrza (kompleks Narcyza), z drugiej zaś – zatapia się w działalność zewnętrzną (kompleks Heraklesa). Ratunkiem przed zagubieniem pełni człowieczeństwa jest ufność pokładana w Bogu oraz przebudowa systemu społecznego, która położyłaby kres tendencjom depersonalizującym (Mounier, 1960).

Na koniec warto wspomnieć o jeszcze jednym wyzwaniu dla dzisiejszego personalizmu, jakim jest zjawisko podważania wyższego statusu gatunku ludzkiego w przyrodzie, co znajduje wyraz, z jednej strony, w deprecjonowaniu tej uprzywilejowanej pozycji (redukcjonizm biologiczny), z drugiej zaś – w obserwowalnym trendzie wyrażającym

się w podnoszeniu rangi zwierząt do równej człowiekowi (antyantropocentryzm, biocentryzm) (Zon, 2002).

Podsumowanie

Termin „najwyższe dobro moralne” (*summum bonum*) stosowany jest na oznaczenie najwyższej wartości lub ostatecznego celu ludzkich dążeń. W przypadku eudajmonizmu jest nim szczęście rozumiane jako „być szczęśliwym”, „mieć szczęście” czy „osiągnąć sukces”. Hedonizm upatruje dobra w przyjemności, utylitaryzm zaś w użyteczności. Innymi słowy, o wartości moralnej czynu świadczą jego skutki – jeśli sprzyjają osiągnięciu celu uznanego za dobry, to działanie było moralnie słuszne. Perfekcjonizm akcentuje dążenie do doskonałości, rygoryzm zaś wskazuje na obowiązek – należy bezwzględnie przestrzegać prawideł etycznych, szanować zasady moralne, i to niezależnie od konkretnych okoliczności. Dla liberalizmu najwyższe dobro to wolność, natomiast dla egzystencjalizmu – decyzyjne samostanowienie jako jedyna wartość konstytuująca samobytowanie jednostki. W przypadku ewolucjonizmu najwyższym dobrem moralnym jest walka o byt zgodnie z poglądem, że skoro dążenie do zachowania życia i przedłużenia gatunku jest prawem przyrody, to powinno być ono także prawem moralnym i kryterium dobra. Teocentryzm odnajduje najwyższe dobro moralne w Bogu, dla personalizmu zaś w centrum świata wartości mieści się dobro i rozwój osoby ludzkiej jako nadrzędna zasada, której należy podporządkować wszystkie partykularne dobra.

Wprawdzie dokonany powyżej przegląd ma charakter teoretyczny, na co wskazuje zresztą sam tytuł rozdziału, to zawarta w nim siatka antropologiczno-etyczna może służyć jako instrument pomocny zarówno dla diagnozy sytuacji edukacyjnej, jak i dla praktyki wychowawczej. Przykładem jest wykorzystanie tego rodzaju instrumentu do analizy zawartości czasopism młodzieżowych (Nowakowski, 2004), w ramach której wspomniana siatka stanowiła rodzaj klucza kategoryzacyjnego służącego uporządkowaniu bogactwa zarejestrowanych treści. Dodajmy, że analiza ta stanowiła rzadki przypadek realizacji badań

empirycznych na gruncie nauk filozoficznych, prowadząc do wyodrębnienia modeli człowieka propagowanych w wybranej ofercie prasowej adresowanej do młodego czytelnika. Jest to również potwierdzenie znaczenia, jakie dla nauk pedagogicznych ma filozofia ze szczególnym uwzględnieniem etyki, na co wskazywał Johann F. Herbart, postulując, że pedagogika, jako nauka, winna się opierać na etyce i psychologii. Jak pisał: „Edukacja jest związana z etyką poprzez koncepcję celu, jaki ma na myśli wychowawca. Poprzez rozważenie środków i przeszkód jest ona zmuszana do powrotu do psychologii” (1898, s. 3). Otwiera to pole do ponownego przemyślenia znaczenia nauk filozoficznych dla pedagogiki w nieustannie zmieniających się czasach i kontekstach.

Literatura

- Anscombe, G.E.M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33(124), 1–19.
- Ateizm. (bdw). Pobrano 12 czerwca 2024 z <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/ateizm;3872014.html>.
- Baldwin, T. (1998). Egzystencja wyprzedza esencję. W: T. Honderich (red.), *Encyklopedia filozofii* (t. 1, s. 174). Przeł. J. Łoziński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Bentham, J. (1789). *An introduction to the principles of morals and legislation*. London: T. Payne.
- Biesaga, T. (2003). *Hedonizm* [hasło]. W: A. Maryniarczyk i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii* (t. 4: *Go–Iq*, s. 272–274). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Biesaga, T. (2012). Spór o dobro moralne: hedonizm – eudajmonizm – personalizm. W: A. Maryniarczyk, K. Stępień i P. Gondek (red.), *Spór o dobro* (s. 291–307). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu. Katedra Metafizyki KUL.
- Bocheński, J.M. (1992). *Sto zabobonów: krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków: Wydawnictwo „Philed”.
- Chudy, W. (1999). *Skosem w prawo. Między polityką a metafizyką*. Poznań: Wydawnictwo „W drodze”.
- Chyrowicz, B. (1995/1996). Etyka konsekwencjalna czy konsekwencjalizm w etyce? *Roczniki Filozoficzne*, 43/44(2), 161–187.

- Cicero, M.T. (2006). *De finibus bonorum et malorum*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dent, N. (1999). Zobowiązanie. W: T. Honderich (red.), *Encyklopedia filozofii* (t. 2, s. 1026). Przeł. J. Łoziński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Dębowski, J. (1999a). Egzystencjalistyczna etyka [hasło]. W: S. Jedynek (red.), *Mały słownik etyczny* (s. 63). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Dębowski, J. (1999b). Perfekcjonizm [hasło]. W: S. Jedynek (red.), *Mały słownik etyczny* (s. 194). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Dogiel, G. (1992). *Antropologia filozoficzna*. Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy.
- Dudek, M. (2008). Wokół etyki niesienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej. *Annales: etyka w życiu gospodarczym*, 11(2), 45–52.
- Dudek, M. (2011). Ideał wychowania w wybranych koncepcjach pedagogicznych. Czy jest miejsce dla Chrystusa? W: A. Slođička i M. Slođičková (red.), *Ježiš z Nazareta – teologické a religioistické súvislosti* (s. 189–200). Prešov: Prešovská univerzita.
- Gawor, L. (1996a). Eudajmonizm [hasło]. W: J. Dębowski i in. (red.), *Mała encyklopedia filozofii: pojęcia, problemy, kierunki, szkoły* (s. 145). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Gawor, L. (1996b). Hedonizm [hasło]. W: J. Dębowski i in. (red.), *Mała encyklopedia filozofii: pojęcia, problemy, kierunki, szkoły* (s. 184). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Gawor, L. (1999a). Eudajmonizm [hasło]. W: S. Jedynek (red.), *Mały słownik etyczny* (s. 83). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Gawor, L. (1999b). Personalizm [hasło]. W: S. Jedynek (red.), *Mały słownik etyczny* (s. 195–196). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Gawor, L. (1999c). Teocentryzm [hasło]. W: S. Jedynek (red.), *Mały słownik etyczny* (s. 265). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Göcke, B.P. (2023). *Panenteizm a pojęcie Boga*. Przeł. J. Göcke. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Grimes, A.P. (1956). The pragmatic course of liberalism. *The Western Political Quarterly*, 9(3), 633–640.
- Hepburn, R.W. (1998). Hedonistyczny rachunek. W: T. Honderich (red.), *Encyklopedia filozofii* (t. 1, s. 314). Przeł. J. Łoziński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.

- Herbart, J.F. (1998). *The application of psychology to the science of education*. New York: Scribner's.
- Irwin, T. (2023). The philosophy and history of the moral 'ought': some of Anscombe's objections. *Ethical Theory and Moral Practice*. Pobrano z <https://link.springer.com/article/10.1007/s10677-023-10398-w>.
- Jaroszyński, P. (2012). Spór o dobro wspólne: indywidualizm – kolektywizm – personalizm. W: A. Maryniarczyk, K. Stępień i P. Gondek (red.), *Spór o dobro* (s. 309–322). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu. Katedra Metafizyki KUL.
- Klimowicz, E. (1974). *Utylitaryzm w etyce. Współczesne kontrowersje wokół etyki Johna Stuarta Milla*. Warszawa. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Klimowicz, E. (1999a). Ewolucjonizm w etyce [hasło]. W: S. Jedynek (red.), *Mały słownik etyczny* (s. 84–85). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Klimowicz, E. (1999b). Hedonizm [hasło]. W: S. Jedynek (red.), *Mały słownik etyczny* (s. 99–100). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Klimowicz, E. (1999c). Utylitaryzm [hasło]. W: S. Jedynek (red.), *Mały słownik etyczny* (s. 275–276). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Kołąkowski, L. (2008). *O co nas pytają wielcy filozofowie: trzy serie*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Kongregacja Nauki Wiary. (1986). *Instrukcja o chrześcijańskiej wolności i wyzwoleniu*. Watykan: Kongregacja Nauki Wiary.
- Krapiec, M.A. (1991). *Ja – człowiek*. Dzieła, t. IX. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Lazari-Pawłowska, I. (1992). *Etyka. Pisma wybrane*. Wrocław; Warszawa; Kraków. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Lem, S. (1972). *Kobyszczyca*. W: S. Lem, *Cyberiada* (s. 429–488). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Maritain, J. (1960). *Humanizm integralny: zagadnienia doczesne i duchowe nowego świata chrześcijańskiego*. Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”.
- Mazanka, P.M. (2018). Prawda o osobie ludzkiej w ujęciu personalizmu amerykańskiego. *Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio*, 36(4), 91–100.
- Mill, J.S. (1863). *Utilitarianism*. London: Parker, Son & Bourn, West Strand.
- Mill, J.S. (1978). *On liberty*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.

- Mounier, E. (1960). *Co to jest personalizm? oraz wybór innych prac*. Przeł. D. Eska i A. Turowiczowa. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Nowakowski, P.T. (2004). *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopismach młodzieżowych: analiza antropologiczno-etyczna*. Tychy: Maternus Media.
- Nowakowski, P.T. (2006). Banalizacja nadprzyrodzoności w kolorowych pismach dla młodzieży. *Horyzonty Wychowania*, 5(9), 262–272.
- Nowakowski, P.T. (2010). The natural law in Jean-Jacques Rousseau’s philosophy and its social and pedagogical consequences. W: P. Chummar (red.), *Natural law: in search of a common denominator: proceedings of 1st CUEA International Symposium, 06-08 February 2007* (s. 63–72). Nairobi: The Catholic University of Eastern Africa.
- Pęciak, R. (2016). Liberalizm klasyczny – geneza i założenia. *Acta Universitatis Nicolai Copernici Oeconomia*, 47(2), 109–123.
- Philibert, P. (1961). Jeremy Bentham and moral arithmetic. *Dominicana*, 46(4), 309–316.
- Popkin, R.H., i Stroll, A. (1994). *Filozofia*. Przeł. J. Karłowski, N. Leśniewski i A. Przyłębski. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Probuska, D. (1994). O dwóch typach racjonalności w utyli tary stycznej teorii moralnej. *Principia*, 10–11, 187–196.
- Rachels, J. (1990). *Created from animals: the moral implications of Darwinism*. Oxford: Oxford University Press.
- Robaczewski, A. (2001). *Doskonałość* [hasło]. W: A. Maryniarczyk i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii* (t. 2: C–D, s. 669–670). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Rodziński, A. (1969). *Tomizm a personalizm*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Rodziński, A. (1989). *Osoba, moralność, kultura*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Rorty, R. (2021). *Pragmatism as anti-authoritarianism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ross, W.D. (2007). *The right and the good*. Red. P. Stratton-Lake. Oxford: Oxford University Press.
- Salij, J. (1988). *Szukającym drogi*. Poznań: „W Drodze”.
- Sartre, J.P. (1998). *Egzystencjalizm jest humanizmem*. Przeł. J. Krajewski. Warszawa: „Muza”.

- Scriven, M. (1966). *Student values as educational objectives*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.
- Singer, P. (1975). *Animal liberation*. New York: Avon.
- Sire, J.W. (1991). *Światy wokół nas. Wprowadzenie do podstawowych koncepcji światopoglądowych*. Przeł. A. Gandecki. Katowice: Wydawnictwo Areopag.
- Słomski, W. (2008). *Duch personalizmu*. Warszawa: Vizja Press & IT.
- Szwejką, Ł., Więckiewicz, B., i Nowakowski, P.T. (2021). *Między wspólnotą a wyobcowaniem. Człowiek w kontekście współczesnych przeobrażeń społeczeństwa i rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szysko-Bohusz, A. (1990). *Hinduizm, buddyzm, islam*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tatarkiewicz, W. (1979). *O szczęściu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tatarkiewicz, W. (2014). *Historia filozofii*. T. 2: *Filozofia nowożytna do roku 1830*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tulibacki, W. (1985). Zagrożenie a konieczność moralnej autokreacji. W: *Człowiek tworzy siebie sam. IV Krajowa Konferencja Lekarzy i Humanistów. Gdańsk, 23–24 maja 1983* (s. 253–257). Gdańsk: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Uliński, M. (1995). Oblicza utilitaryzmu. Kilka uwag na marginesie artykułu Doroty Probućkiej. *Principia*, 13/14, 189–202.
- Vardy, P., i Grosch, P. (1995). *Etyka: poglądy i problemy*. Przeł. J. Łoziński. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Vesey, G., i Foulkes, P. (1997). *Filozofia: słownik encyklopedyczny*. Przeł. M. Iwanicki i in. Red. nauk. M. Środa. Warszawa: Wydawnictwo RTW.
- Wawrzyniak, A. (1989). Egzystencjalizm. W: R. Łukaszyk, L. Bieńkowski i F. Gryglewicz (red.), *Encyklopedia katolicka* (t. 4, kol. 740–747). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojtyła, K. (1983). *Elementarz etyczny*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojtyła, K. (1991). *Zagadnienie podmiotu moralności*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojtyła, K. (1996). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wolny, M. (1999). Osiąganie sukcesu. Sposoby rozumienia pojęcia *sukces* w języku polskim. *Zeszyty Prasoznawcze*, 1/2(157/158), 101–109.

- Zdybel, L. (1996). Utylitaryzm [hasło]. W: J. Dębowski i in. (red.), *Mała encyklopedia filozofii: pojęcia, problemy, kierunki, szkoły* (s. 483–484). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”.
- Zdybicka, Z. (1989). *Bóg w filozofii* [hasło]. W: F. Gryglewicz, R. Łukaszyk i Z. Sułowski (red.), *Encyklopedia katolicka* (t. 2, kol. 917–934). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zon, J. (2002). Ewolucjonizm. W: A. Maryniarczyk i in. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii* (t. 3: C–D, s. 335–351). Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.

O AUTORZE:

dr hab. Piotr T. Nowakowski, prof. IBE – pedagog, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, ORCID 0000-0003-1578-6707,
KONTAKT: p.nowakowski@ibe.edu.pl

O biologicznym podłożu dążeń młodzieży

ABSTRAKT

- Odkrycia neurobiologii są narzędziami pozwalającymi na rozszerzenie perspektywy interpretacji zjawisk zachodzących w procesie edukacji
- W rozdziale przedstawiono wybrane aspekty procesu edukacji, w których wiedza z zakresu neurobiologii może być przydatna z praktycznego punktu widzenia
- Stabilne, choć nadal neuropatyczne, dojrzałe mózgi oceniają cele i dążenia młodzieży przez pryzmat stanów dostępnych sobie, a nie tych, jakie dominować mogą u podopiecznych.

SŁOWA KLUCZOWE: aspiracje, motywacja, cele, nastoletni mózg, neuroplastyczność, adolescencja, młodzież.

Wprowadzenie

Aspiracje młodego pokolenia uważamy zwykle za podstawowy predykat osiągnięć, a więc jakości życia i dobrostanu w życiu dorosłym. To, zasadniczo słuszne założenie, jest jednak bezpieczne w zakresie planowania procesu edukacji tylko wtedy, kiedy w dyskursie na temat kształtu środowiska edukacyjnego, uwzględnimy większość kluczowych kontekstów kształcenia. Ostatnie dekady silnego rozwoju

neuronauk, w połączeniu z refleksją na temat naszej gatunkowej przeszłości oraz mechanizmów ewolucji kultur, pozwalają uzupełnić postrzeganie tych zagadnień o nowy punkt widzenia. Nie jest to alternatywa dla klasycznych refleksji pedagogicznych. Odkrycia neurobiologii są raczej narzędziami, które zastosowane do interpretacji zjawisk zachodzących w procesie edukacji, pozwalają na rozszerzenie perspektywy. Widzimy te same problemy, opisujemy znane od wieków procesy. Nowe są wyjaśnienia, które wzmacniają najczęściej wcześniejsze intuicje pedagogów. W znacznym stopniu pozwalają także na wyznaczenie granic możliwości i odpowiedzialności w procesie kształcenia i wychowania. To z kolei pozwala na rozsądne stawianie celów i wymagań wobec wszystkich uczestników relacji edukacyjnej.

Związki aspiracji z motywacją i kompetencjami w zakresie wyznaczenia i dążenia do realizacji celów nie są z tej perspektywy oczywiste. Nasze duże mózgi ewoluowały bowiem w środowisku, którego podstawowe cechy mocno odbiegały od realiów współczesnego świata. Utrwalone w ich strukturze mechanizmy pozostają aktualne i dzisiaj, a ich zmiana w czasie życia kilku pokoleń nie jest możliwa. Wymaga geologicznej skali czasu. Próba realizacji celów stojących w sprzeczności z naturą procesów poznawczych, istotą pamięci czy działaniem mechanizmów motywacyjnych, prowadzić może do frustracji. Ta zaś, będąc jednym z najbardziej destruktywnych stanów jakich mogą się znaleźć nasze mózgi, ogranicza możliwości w każdym aspekcie ludzkich działań. Prowadzi bowiem do zmniejszenia aktywności struktur odpowiedzialnych za motywację, przekonanie o zasadności działań i poczucie sprawczości. W artykule przedstawiam kilka wybranych aspektów procesu edukacji, w których wiedza z zakresu neurobiologii może być szczególnie przydatna z praktycznego punktu widzenia.

Aspiracje

Klasyczne definicje tego pojęcia kierują naszą uwagę w stronę dążenia do osiągnięcia określonych celów (Okoń, 1998). Aspiracje są w takim ujęciu funkcją aktualnych dla jednostki oczekiwań wobec własnej

przyszłości, określanych na bazie sposobu, jaki widzi ona w niej siebie i swoje możliwości. Jeśli zdefiniujemy je jako zamierzenia jednostki dotyczące efektów swoich działań na tle celów, jakie stawia sobie w życiu, łatwo dostrzec, że są one pochodną możliwości w zakresie definiowania oczekiwań, planowania oraz oceny własnych możliwości.

Z neurodydaktycznego punktu widzenia złożoność pojęcia aspiracji wymaga próby sprowadzenia go do sumy procesów, które można określić jako uchwytne stany ośrodkowego układu nerwowego. Stany te są reakcjami na określone warunki środowiska, które zachodzą na podłożu wcześniejszych doświadczeń. Ich jakość jest wypadkową realizacji genetycznego zapisu dziedziczonego po poprzednich pokoleniach oraz wpływów środowiska, które tworzą unikalną dla każdego człowieka strukturę sieci neuronowej. Nie ma i nigdy nie będzie dwóch osób, których mózgi w identyczny sposób reagują na określony zbiór bodźców. Dotyczy to także dążeń i rodzaju wyznaczanych celów. Aspiracje każdego z nas, choć oparte na podobnych mechanizmach, są unikalnym splotem reakcji na warunki środowiska. Mogą być zmienne zarówno wtedy kiedy zmieniają się podstawowe parametry środowiska, jak i wtedy, kiedy zachodzą silne zmiany w strukturze układu nerwowego. W tym drugim przypadku, charakterystycznym między innymi dla okresu adolescencji, dynamiczne procesy zachodzące w strukturze kory, mogą prowadzić do niekonsekwencji w planowaniu, zmian w poziomie motywacji czy atrakcyjności celów. To z kolei może prowadzić do nieadekwatnej oceny poziomu i jakości aspiracji młodzieży przez jej opiekunów i wychowawców.

Motywacja

Układy nerwowe powstały i ewoluowały jako systemy zapewniające adekwatne do warunków środowiska odpowiedzi organizmów. Punktem wyjścia był zbiór genetycznie definiowanych, schematycznych reakcji na powtarzające się i kluczowe dla przetrwania czynniki środowiskowe, takie jak dostępność pokarmów, przestrzeni, partnera rozrodczego czy ochrony przed warunkami atmosferycznymi. Wzrost

stopnia złożoności tych systemów, dawał z czasem wzrastającą plastyczność odpowiedzi. Ewolucja układów nerwowych jawi się jako przejście od struktur zdolnych do schematycznych, automatycznych reakcji do elastycznych mózgow, na których oparte są otwarte umysły (Goldberg, 2014). Ludzkie mózgi są przykładem takich właśnie struktur zdolnych do kreowania elastycznych, precyzyjnie dopasowanych do warunków odpowiedzi.

Nie oznacza to, że utraciliśmy mechanizmy rozpoznające zjawiska typowe, czyli takie, które zawsze były i wciąż są częścią rzeczywistości. Plastyczny mózg realizuje jednak schematy reakcji, modyfikując je zależnie od lokalnych wymagań. Pracując na sprawdzonej w przeszłości biologicznej bazie tworzymy precyzyjne adekwatne do sytuacji odpowiedzi na złożone warunki środowiska.

Podstawowe mechanizmy utrwalone przez dobór naturalny w czasie wielu milionów lat pozostają jednak nadal aktualne. Jednym z nich jest zbiór elementów określanych jako układu nagrody. Były one aktywne u naszych przodków wtedy, kiedy środowisko im sprzyjało, a ich reakcje prowadziły do sukcesu ewolucyjnego. Takie reakcje mają ogromną wartość, powstał więc system wywołujący stany, które skłaniają organizm do dążenia do podobnych zachowań w przyszłości. Pobudzenie układu nagrody wiąże się z odczuwaniem przyjemności i jest powodem utrwalania się korzystnych reakcji, jest więc biologicznym podłożem motywacji. Efekty działań, które wywołują reakcje układu nagrody, są subiektywnie postrzegane jako warte powtarzania, a to jest podstawą dążeń.

W ludzkim mózgu procesy te zachodzą w związku z wieloma innymi strukturami, takimi jak te stanowiące podłoże systemów uwagi, pamięci czy wyższych funkcji kognitywnych, jednak podstawowa wrażliwość układu nagrody ma tu fundamentalne znaczenie.

Grupa

Sukces ewolucyjny naszego gatunku związany jest z jego społecznym charakterem. Oczywiście wspólne rozwiązywanie problemów

stawianych przez środowisko nie jest autorskim rozwiązaniem człowieka, jednak to my poszliśmy tą drogą najdalej. Praktycznie wszystkie aspekty ludzkiego życia wiążą się z obecnością społecznego otoczenia.

William D. Hamilton, brytyjski biolog ewolucyjny, wyjaśniając z genetycznej perspektywy znaczenie zachowań polegających na wspieraniu osobników spokrewnionych, stworzył pojęcie dostosowania łącznego. Choć opisuje ono procesy dystrybucji konkretnych odmian genów występujących u wspierających się osobników, można je, moim zdaniem, zastosować także do opisu przyczyn naszej ludzkiej przewagi nad innymi gatunkami o podobnej historii. W tym przypadku chodzi mi o specyficzne dla człowieka zachowania związane z kontrolą osobniczych reakcji na otoczenie. Podstawową zasadą naszej weryfikacji takich reakcji jest poszukiwanie potwierdzenia u innych członków grupy (Hare i Woods, 2023). Zasada ta jest właściwa nielicznym gatunkom, a pośród najbliższych nam ewolucyjnych krewnych jest specyficzna jedynie dla nas. Automatyczne poszukiwanie wsparcia u znajomych (a często także nieznanym) daje przewagę, ponieważ pozwala na rozszerzenie naszych osobniczych możliwości. Powoduje to, że granice kompetencji jednostki nie stanowią granic jej możliwości, o ile jest ona zdolna do poszukania wsparcia u innych. Ponieważ takie właśnie rozwiązanie przynosiło naszym przodkom przewagę, wiąże się z nim silna reakcja układu nagrody, a co za tym idzie, stanowi ono praktycznie niezbędny warunek motywacji. Środowisko społeczne jest niezbędne do osiągnięcia i utrzymania dobrostanu, a właściwe relacje społeczne okazały się najsilniejszym predykatem długości życia i sprawności psychofizycznej człowieka (Dunbar, 2021).

Stawianie celów i dążenie do nich, a więc aspiracje ludzi, jeśli mają być bezpieczne dla jednostek, muszą uwzględniać ich społeczny kontekst.

Środowisko edukacyjne, które ma być poligonem, na którym kształtowane są użyteczne w życiu dorosłym kompetencje, w tym te związane z hierarchią wartości oraz celów stawianych przed sobą, powinno uwzględniać wyzwania związane z wymaganiami środowiska społecznego. Wspieranie motywacji w zakresie wspólnego rozwiązywania problemów oraz rozszerzania swoich możliwości dzięki pozostałym

członkom grupy, jest tu zasadą konieczną. Niestety, tradycyjny system edukacji dopiero stosunkowo niedawno dostrzegł te zasady w praktyce. Incydentalna praca w grupach, czy pojedyncze projekty edukacyjne, które oparte są na tej zasadzie, nie zastąpią stałego czynnika środowiskowego. Wytworzenie i wzmocnienie zachowań kooperatywnych wymaga ich stałego, wysokiego znaczenia jako warunku sukcesu w osiąganiu codziennych celów. Oparty na konkurencji system motywacji, powodujący lokalną, krótkotrwałą przyjemność wynikającą z dominacji, oceny szkolne sprzyjające porównywaniu a nie łączeniu kompetencji, wywołują efekt izolacji. Środowisko zaś kształtuje i wspiera te cechy zachowania, które są w danym środowisku przyczyną uaktywnienia układu nagrody. Z biologicznej, ewolucyjnej i społecznej perspektywy taka struktura środowiska edukacyjnego przeczy naszej największej gatunkowej sile, jaką jest biologicznie warunkowana skłonność do współpracy i wzajemnego wsparcia.

Grupa wyznacza w znaczącym stopniu zakres celów i sposobów ich osiągnięcia. Grupa rówieśnicza nastolatków nie jest tu oczywiście wyjątkiem. Problem z oceną aspiracji jej członków przez osoby dorosłe, sięga głębiej niż podpowiada nam intuicja. Specyficzny etap rozwoju jakim jest adolescencja powoduje, że mózgi ludzi w tym wieku przetwarzają i interpretują świat w sposób odmienny niż mózgi ludzi dorosłych. Grupa zaś daje nam poczucie siły i zapewnia subiektywne bezpieczeństwo tylko jeśli jej członkowie postrzegają świat podobnie. Dlatego osobami najbardziej wiarygodnymi w czasie weryfikacji własnej wiedzy i przekonań są na tym etapie inni nastolatkowie, a nie dorośli wychowawcy. Z subiektywnej perspektywy ich twierdzenia, rady, wymagania i proponowane rozwiązania nie są adekwatne do cech środowiska, jakie postrzega młodzież. Dotyczy to także motywacji do wyznaczania i osiągania celów. Cele bliskie dorosłym są nieuchwytnie dla właścicieli mózgow z natury zmiennych, a aspiracje wskazywane przez nich jako wyznacznik osiągnięcia dobrostanu mogą pozostawać bez znaczenia. Zamknięta w granicach bezpieczeństwa akceptacja takiego stanu rzeczy przez dorosłych jest warunkiem prawidłowego i bezpiecznego rozwoju ludzi młodych.

Nastoletni mózg

Wspomniane wyżej zjawiska mają biologiczne podłoże, które zostało dość dokładnie rozpoznane i opisane przez neurobiologów. Etap adolescencji jest czasem gwałtownych zmian neurorozwojowych zachodzących w ludzkich mózgach. Dotyczy to przede wszystkim kory przedczołowej, która jest odpowiedzialna za najbardziej złożone zachowania w tym planowanie, racjonalną interpretację informacji środowiskowej, kontrolę emocji i wiele wyższych procesów kognitywnych (Fuster, 2015).

Wczesne etapy rozwoju kory mózgowej charakteryzują się specyficzną nadprodukcją synaps, czyli połączeń pomiędzy komórkami nerwowymi, pozwalającymi na przekazywanie informacji. W skali całej kory w wieku kilku lat posiadamy dwukrotnie większą liczbę połączeń pomiędzy neuronami niż wtedy kiedy wkraczamy w trzecią dekadę życia. Dojrzewanie kory mózgu polega na redukcji połączeń i ustaleniu ich liczby na optymalnym poziomie. Większość obszarów korowych przechodzi taką przebudowę do trzeciego roku życia. Wyjątkiem jest właśnie kora przedczołowa. W tym obszarze najsilniejsze procesy selekcji synaptycznej przebiegają w okresie adolescencji. Charakterystyczne jest tu nie tylko wyraźne opóźnienie w porównaniu do pozostałych obszarów, ale także większa dynamika zmian. W korze przedczołowej zanikowi ulega bowiem prawie 80 proc. połączeń.

Silna selekcja synaptyczna przebiega w tym czasie przy jednoczesnym, związanym z nabywaniem doświadczeń, wzmacnianiu połączeń w obszarach stanowiących ich neuronalną reprezentację. Rozwój kompetencji idzie tu w parze z swoistym regresem strukturalnym (Giedd i in., 1999). Taka nieintuicyjna natura procesu powoduje wiele nieoczekiwanych konsekwencji w zachowaniu młodych ludzi: od problemów z prawidłową oceną ryzyka, poprzez trudności z konsekwentnym realizowaniem długofalowych celów, aż po deficyt kompetencji w zakresie interpretacji zachowań innych ludzi i ograniczone panowanie nad ekspresją własnych emocji (Blakemore, 2021).

Z omawianej wyżej perspektywy szczególne znaczenie mają kompetencje w zakresie ustalania i konsekwentnego osiągnięcia celów.

Aspiracje, czyli długofalowe dążenie do celów wyznaczonych na podstawie względnie stałych wartości, które posiadacze dojrzałych mózgów definiują jako podstawę osiągnięcia dobrostanu, mogą mieć na tym etapie odmienny i bardzo lokalny charakter. To oczywiście nie zadawała nas w ocenie młodego pokolenia, a szukając przyczyn takiego stanu rzeczy wskazujemy najczęściej błędy wychowawcze, niewłaściwe środowisko rozwojowe czy intencjonalną i wynikającą z buntu niechęć młodych ludzi. Najczęściej nie przychodzi nam do głowy, że może to być efektem obiektywnych procesów neurorozwojowych zachodzących w tym okresie w ich mózgach.

Nie oznacza to jednak w praktyce postulatu zwolnienia opiekunów nastolatków z obowiązku wskazywania im na znaczenie celów w rozwoju człowieka. Badania wykazują jednak nieoczekiwaną zależność pomiędzy stawianiem wymagań w tym zakresie a koniecznością ich egzekwowania.

Wypracowanie umiejętności stawiania sobie celów w okresie adolescencji ma ogromny wpływ na te właśnie kompetencje w okresie dorosłości. Wybory dokonywane w tym okresie w znacznym stopniu definiują późniejsze możliwości w zakresie dążenia do celu. Paradoks polega na tym, że kształtowanie się i rozwój tych umiejętności w okresie nastoletnim nie ma związku z ich faktycznym osiągnięciem w tym czasie. Liczy się raczej aktualne zaangażowanie w realizowanie celów niż ich stałość. Cele, a także aspiracje z nimi związane, mogą się zmieniać w przyszłości, ale stopień zaangażowania w ich realizację silnie koreluje z osiągnięciem dobrostanu w życiu dorosłym (Sutu i in., 2024).

Praktyczne wnioski wypływające z powiązania wyników badań z zakresu neurobiologii i tych dotyczących dążenia do osiągania celów przez adolescentów, można sprowadzić do postulatu zachęcania podopiecznych do stawiania przed sobą własnych, angażujących ich celów bez bezwzględnego oczekiwania ich realizacji. W okresie, w zasadzie losowych, zmian strukturalnych, kluczowe okazuje się proces a nie jego ostateczny wynik.

Aspiracje młodzieży nie powinny być, z tej perspektywy, oceniane obiektywnie, jako długofalowe, realne cele, a raczej jako droga do posiadania takich w przyszłości.

Wyzwania

Jesteśmy jednym z nielicznych znanych gatunków, u których wyzwanie, rozumiane jako problem postawiony przed nami przez środowisko, wywołuje reakcję układu nagrody. Inaczej rzecz ujmując, wyzwanie, przed którym stajemy, motywuje nas do poszukiwania rozwiązań (Dehaene, 2022). Aby tak się stało, muszą być jednak spełnione pewne warunki.

Motywacja do dążenia do rozwiązania zadania pojawia się wtedy, kiedy zadanie nie jest trywialne, ale jednocześnie jego rozwiązanie pozostaje w zakresie subiektywnie ocenianych przez daną osobę możliwości. Zadanie banalne nudzi, zbyt trudne wywołuje frustrację. Zadanie odpowiednio dobrane do możliwości, zmotywuje i co ciekawsze, sukces w jego rozwiązaniu staje się silnym bodźcem wywołującym aktywność układu nagrody. Z neurobiologicznej perspektywy, nasze mózgi nagradzają się za sprostanie zadaniom, które subiektywnie oceniliśmy jako trudne, ale pozostające w granicach naszych możliwości. Wbudowanie sukcesów w rozwiązywaniu zadań poznawczych w repertuar działań przystosowawczo korzystnych, uruchamiających układ nagrody, było zapewne jednym z kluczowych składowych dodatniego sprzężenia zwrotnego, działającego w kierunku wzrostu złożoności i wielkości mózgu (na obszarze ewolucji biologicznej) oraz kompetencji kognitywnych (ewolucja kulturowa). Zapewne w znacznym stopniu zawdzięczamy temu dzisiejsze możliwości.

W praktyce edukacyjnej takie podnoszenia trudności zadań stawianych przed uczniem, żeby spełniały one powyższe założenia, powoduje naturalną motywację do rozwoju kompetencji w zakresie tych zadań. Problem w tym, że rozwój układu nerwowego każdego człowieka posiada unikalny wzorzec. Dla każdej osoby tempo, w jakim rosną kompetencje w danej dziedzinie, jest inne. Jest to szczególnie istotne, ponieważ przekroczenie granicy subiektywnych możliwości niesie ze sobą fatalne skutki.

Układ nagrody, wspierający nas w dążeniu do powtarzania zachowań przynoszących korzyści, nie może istnieć bez swojego odpowiednika zniechęcającego do powtarzania czynności, które przynoszą straty.

Środowisko składa się w znacznej części z elementów niebezpiecznych, stanowiących zagrożenie dla zdrowia i życia, ograniczających możliwości przetrwania. Struktury aktywne w naszym mózgu, kiedy stykamy się z nimi, wywołują reakcje unikania, ucieczki lub walki. Aktywność starych części kory, zwanych wyspami, wywołuje ponadto niechęć i wstręt. W przypadku pobudzenia tych struktur naturalną reakcją jest próba uniknięcia bodźca, który ją wywołuje. Okazuje się, że należą do nich także wyzwania przekraczające nasze możliwości. Ważne jest żeby zrozumieć, że chodzi tu o subiektywną ocenę trudności zadania. Wyzwanie, które znacząco przekracza nasze możliwości, wywołuje reakcję unikania.

W takich warunkach cały potencjał, wszystkie możliwości jakie posiadamy, skierowane zostaną nie na próby rozwiązania zadania, sprostanie wyzwaniu, a na zachowania pozwalające uniknąć konfrontacji z nim. W praktyce edukacyjnej oznacza to próby ściągania (czasami wymagające niemałej kreatywności), unikania określonych zajęć edukacyjnych czy nauczyciela. W skrajnych przypadkach silna reakcja prowadzić może do ucieczki w dosłownym znaczeniu lub zachowań skrajnie niebezpiecznych dla zdrowia i życia, które mają odwrócić. Stawianie wygórowanych wymagań nie prowadzi więc najczęściej do pojawienia się motywacji do rozszerzenia kompetencji, lecz do ich unikania. Może to mieć szczególne znaczenie w sytuacji, kiedy brak kompetencji w zakresie wyzwań ma obiektywny charakter.

Przykładem takiej sytuacji są zbyt wcześnie stawiane wymagania. Jedną z reguł rządzących rozwojem mózgu jest późne dojrzewanie tych jego części, które pojawiły się najpóźniej w ewolucji naszych przodków. Stare struktury odpowiedzialne za fizjologię oraz reakcje wrodzone dojrzewają jeszcze w trakcie życia płodowego, jednak nowe zdobycze ewolucyjne, takie jak kora przedczołowa dojrzewają i rozwijają się jeszcze długo po urodzeniu. Pełną sprawność najpóźniej osiągają te obszary, które odpowiadają za najbardziej złożone procesy poznawcze, takie jak rozumowanie niewerbalne, operacje na symbolach czy zrozumienie dłuższych ciągów przyczynowo-skutkowych. Badania prowadzone zarówno przez genetyków populacyjnych (Asbury i Plomin, 2015), jak i neurobiologów rozwojowych (Blakemore, 2021)

sugerują, że osiągnięcie kompetencji w zakresie niektórych przedmiotów szkolnych są uzależnione przede wszystkim od stopnia dojrzałości mózgu konkretnej osoby. Często wskazywany jest przy tym wiek około dwunastu lat jako okres, w którym większość młodych ludzi osiąga dojrzałość mózgu w tym zakresie. Jeśli więc przedwcześnie postawimy przed niedojrzałym mózgiem wyzwanie wymagające jego dojrzałości, uzyskamy stan silnej reakcji układu unikania.

Ponadto warto pamiętać, że występujące w tym samym czasie stany układu nerwowego są z łatwością wiązane ze sobą tak, że aktywność jednego automatycznie wywołuje drugi. Wyzwanie w postaci zadania z jakiegoś przedmiotu wywołujące stałą obawę porażki, spowoduje pojawienie się automatycznej reakcji układu unikania w przypadku pojawienia się podobnego zadania w przyszłości. Mamy tu rzecz jasna do czynienia z neurobiologicznym podłożem oceny własnych możliwości. Samoocena zaś wpływa na subiektywne przewidywanie prawdopodobieństwa sukcesu i poziom aspiracji w zakresie przedmiotu jakiego dotyczą zadania.

Neurorozwojowe podłożę kompetencji w określonym zakresie prowadzi do jeszcze jednej poważnej trudności w interpretacji niepowodzeń szkolnych. Coś co dla dojrzałego mózgu może być banalne, dla dziecka stanowi obiektywnie nieprzekraczalną barierę. Ponieważ jednak dojrzały mózg nie może zignorować swojej gotowości do rozwiązania określonego zadania, nie jest w stanie prawidłowo określić powodów niskiej kompetencji dziecka. Starania nauczyciela, mające na celu wyjaśnienie zagadnienia i podniesienie w ten sposób kompetencji ucznia, nie mają w takiej sytuacji znaczenia do czasu, kiedy mózg ucznia osiągnie odpowiedni stopień dojrzałości.

Neuroplastyczni

Ewolucyjna przeszłość ma wpływ nie tylko na rozwojowe losy naszych mózgów, jest także reprezentowana na poziomie preferencji poznawczych. Procesy przyswajania i przechowywania informacji oparte są

na zjawisku neuroplastyczności. To kluczowe pojęcie w zrozumieniu biologicznego podłoża uczenia się.

Neuroplastyczność można zdefiniować jako zjawisko polegające na zmianach, jakie zachodzą w układzie nerwowym pod wpływem jego własnej aktywności. Każdy bodziec zewnętrzny, aktywność obwodów sieci neuronowych, wszystko co dzieje się w mózgu, zmienia go. Stan mózgu przed przeprowadzeniem jakiejś aktywności jest więc inny niż po. Oznacza to, że każda kolejna reakcja układu nerwowego znajdzie się pod wpływem poprzednich. Procesy zachodzące w mózgu w danej chwili są więc funkcją wcześniejszej aktywności (Kossut, 2020).

Zmiany, o których mowa, zachodzą na wszystkich poziomach struktury: od zmian biochemicznych w synapsach po wielkość i liczbę neuronów budujących szczególnie struktury mózgu. W każdym przypadku istotą neuropatyczności jest wpływ wcześniejszych stanów mózgu na jego bieżące i przyszłe możliwości.

Stopień, w jakim mózg jest w tym sensie podatny na wpływy środowiska, zmienia się w czasie życia. Na różnych etapach rozwojowych jesteśmy w różnym stopniu podatni na zmiany neuroplastyczne. Specyficzne dla ludzi, wczesne urodzenie (ze względu na wielkość mózgu przychodzimy na świat zanim w pełni dojrzeje) powoduje, że szczególnym okresem jest wczesne dzieciństwo. Na tym etapie mamy do czynienia z sytuacją wpływu środowiska na mózg będący wciąż jeszcze w fazie tworzenia. To ogromne niebezpieczeństwo, ale także szansa na wytworzenie i utrwalenie neurobiologicznego podłoża kompetencji, które w późniejszym okresie nie będą już możliwe do osiągnięcia. Doskonałym przykładem jest tu język, którego neurobiologiczne fundamenty kształtują się w kilkunastu pierwszych miesiącach życia pod wpływem obecnych w środowisku bodźców w postaci słów wypowiedzianych przez opiekunów (Bergen, 2017). Podobnie jest z większością kompetencji związanych z tworzeniem i utrzymywaniem relacji. Powstają na wczesnych etapach rozwoju, ponieważ były i są dla naszego gatunku kluczowymi adaptacjami.

Neuroplastyczność jest oczywiście także neurobiologiczną bazą procesu zapamiętywania. W odpowiednich warunkach neuroplastyczne zmiany zachodzące w mózgu pod wpływem doświadczeń, mogą

stworzyć względnie trwałe reprezentacje tych doświadczeń w postaci wspomnień. Takie neuronalne reprezentacje składają się najczęściej z rozproszonych w sieci neuronowej zbiorów engramów pamięciowych, pętli aktywności określonych grup neuronów, które reprezentują dany stan (Goldberg, 1914). Tak rozumiany ślad pamięciowy może dotyczyć wspomnień jawnych, do których mamy w pełni świadomy dostęp, jak i tych związanych z emocjami czy procesami ruchu.

Przypominanie zaś jest procesem, w którym nasze mózgi wchodzą w stany, które miały w nich miejsce w chwili powstawania pamięciowych reprezentacji (Kosslyn, 1995). Przy tym należy zwrócić uwagę, że cokolwiek staje się naszym doświadczeniem, nie składa się z izolowanych bodźców. Jeśli wspomnienie jakiegoś wyzwania wiąże się z określonym stanem emocjonalnym, na przykład związanym z motywacją do działania lub unikaniem, ponowna konfrontacja z zadaniem spowoduje powrót do tych stanów i będzie miała ogromny wpływ na poziom zaangażowania, dążenia czyli aspiracji w zakresie prostania mu.

Towarzysząc uczniom w procesie edukacji, tworzymy więc ich światy w określonych zakresach. Warunki, w jakich działają ich mózgi w czasie pierwszych prób oswojenia jakiegoś sposobu opisu świata (na przykład przedmiotu szkolnego), będą decydowały o tym, w jakim stopniu będą gotowe w przyszłości do podejmowania związanych z nim wyzwań.

Podsumowanie

Jakiegokolwiek wydawać się mogą aspiracje ludzi młodych, ich właściwa ocena oraz dotyczące jej wypowiedzi ludzi dorosłych powinny uwzględniać kontekst rozwojowy. Stabilne, choć oczywiście nadal neuropatyczne, dojrzałe mózgi oceniają cele i dążenia młodzieży przez pryzmat stanów dostępnych sobie, a nie tych, jakie dominować mogą u naszych podopiecznych. Spoglądając w przyszłość kolejnego pokolenia, widzimy konsekwencje wynikające z obecnych obserwacji, nie zawsze zdając sobie sprawę z głębokich przemian, jakie zachodzą w mózgach młodych ludzi oraz z konsekwencji tych procesów.

Ponadto, także nasz wpływ, jako składowych środowiska społecznego, na przyszłe kompetencje w zakresie wyznaczania i dążenia do realizacji życiowych celów oraz kierunków rozwoju, okazuje się perspektywy najnowszych osiągnięć neuronauk odległy od tego, co podpowiada nam intuicja.

Szczególny etap rozwoju, jakim jest adolescencja, rządzi się szczególnymi prawami. Lokalność i tymczasowość wyborów współlistnieje w tym czasie z tworzeniem fundamentów kompetencji, jakie ujawnią się w przyszłości. Niekonsekwencja w osiąganiu konkretnych celów, częste ich zmiany, porzucanie zainteresowań, tak niepokojące dorosłych, nie korelują z podobnymi deficytami w życiu dorosłym. Istotne jest natomiast to, na ile w tym okresie społeczne otoczenie docenia zaangażowanie i wspiera dążenia. Paradoks ten od zawsze powoduje frustracje, które nie służą międzypokoleniowym relacjom. Nie tworzą też warunków do budowania poczucia własnej wartości i sprawczości. Poziom aspiracji młodego pokolenia jest więc w pewnym stopniu pochodną zrozumienia, z jakim my dorośli podchodzimy do naturalnego na tym etapie rozwoju, braku konsekwencji w realizacji stałych celów. Jest to dla dorosłego człowieka niezwykle trudne zadanie. Wydaje się, że interpretacja, jaką proponuje neurobiologia, może je znacząco ułatwić.

Literatura

- Asbury, K., i Plomin, R. (2015). *Geny i edukacja*. Przeł. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bergen, B.K. (2017). *Latające świnie. Jak umysł tworzy znaczenie*. Przeł. Z. Lamża. Kraków: Copernicus Center Press.
- Blakemore, S. (2021). *Sekretne życie mózgu nastolatka*. Przeł. J. Maksymowicz-Hamann. Warszawa: Wydawnictwo Mamania.
- Dehaene, S. (2022). *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*. Przeł. D. Rossowski. Kraków: Copernicus Center Press.
- Dunbar, R. (2021). *Przyjaciele. O prawdziwej mocy naszych najważniejszych relacji*. Kraków: Copernicus Center Press.

- Fuster, J. (2015). *The prefrontal cortex*. Amsterdam i in.: University of California Los Angeles. Medical School.
- Giedd, J.N., Blumenthal, J., Jeffries, N.O., Castellanos, F.X., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A.C., i Rapoport, J.L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2(10), 861–863.
- Goldberg, E. (2014). *Jak umysł rośnie w siłę, gdy mózg się starzeje*. Przeł. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hare, B., i Woods, V. (2023). *Przetwarzają najzyczliwsi. Jak ewolucja wyjaśnia istotę człowieczeństwa?* Przeł. K. Kalinowski. Kraków: Copernicus Center Press.
- Kosslyn, S.M. (1995). Tomographical representations of mental images in primary visual cortex. *Nature*, 378(6556), 496–498.
- Kossut, M. (2020). *Neuroplastyczność*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Medyk.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sutu, A., Hoff, K.A., Chu, C., Einarsdóttir, S., Rounds, J., i Damian, R.I. (2024). Life goal development, educational attainment, and occupational outcomes: a 12-year, multi-sample longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 126(6), 1116–1139.

O AUTORZE:

dr Marek Kaczmarzyk, prof. UŚ – biolog, Uniwersytet Śląski
w Katowicach, ORCID 0000-0001-6260-4828,
KONTAKT: marek.kaczmarzyk@us.edu.pl

Rola ambicji i motywacji

ABSTRAKT

- Zdolność do definiowania celów, wyznaczania kroków do ich osiągnięcia i elastyczności w dostosowaniu się do zmieniających się warunków może pomóc w realizacji ambitnych planów
- Ważne jest rozwijanie zdrowej ambicji, która będzie napędzać uczniów do osiągania sukcesów, jednocześnie zachowując równowagę między życiem prywatnym a obowiązkami
- Przesadna ambicja może prowadzić do przepracowania, niezdrowej rywalizacji i nadwyrężenia relacji międzyludzkich.

SŁOWA KLUCZOWE: ambicja, motywacja, samorealizacja, młodzież.

Wstęp

W podejściu do zagadnienia ambicji i motywacji obserwuje się polaryzację podejść interpretacyjnych: tradycyjnego (ukierunkowanego na jakość kształcenia i wychowania młodego człowieka) oraz prorynkowego (eksponującego procedury osiągania założonych rezultatów sprzyjających uznawalności unifikacyjnego wykształcenia i kwalifikacji w celu osiągnięcia szybkich i ściśle zaplanowanych efektów). Opracowanie to ma zatem dość wyraźnie zdefiniowanego adresata – społeczność

uczniowską i w ich kontekście koncentrują się rozważania. Zamierzeniem autora niniejszego rozdziału jest próba przedstawienia edukacyjno-wychowawczego ujęcia ambicji i motywacji uczniów, uzupełniona o ukazanie tematyki tzw. zdrowej i chorej ambicji oraz teorii motywacji. Istotne zdaje się przedstawienie rezultatów badań w podejmowanym obszarze, które wieńczą wnioski oraz praktyczne rekomendacje wynikające z analizy piśmiennictwa. Ambicja, motywacja i samorozwój stanowią przedmiot zainteresowań wielu naukowych dyscyplin. Ich przedstawiciele stosują różne definicje na określenie tych samych pojęć. Na potrzeby niniejszego artykułu, z uwagi na ograniczone możliwości, przytoczone zostaną jedynie ujęcia pedagogiczne, psychologiczne i socjologiczne.

Próba charakterystyki ambicji w kontekście samorealizacji uczniów

Weronika Potok-Szybinska (2016, s. 61), analizując liczne przykłady naukowe, uznała, że ambicja sama w sobie nie została dogłębnie zdefiniowana i przeanalizowana w pedagogice czy psychologii. Słowo „ambicja” pochodzi od łacińskiego *ambitio* i oznacza żądę uznania. Klasyk koncepcji wychowania Wincenty Okoń określił ów termin jako „postawę człowieka opartą na silnym poczuciu godności osobistej” lub „stawianiu sobie trudnych celów życiowych i dążeniu do ich realizacji”, a także jako „stałą chęć osiągnięcia sukcesów i uznania”. W opinii Okonia ambicja przejawia się już w dzieciństwie jako tendencja do samodzielności, jednak jej rozwój następuje w okresie dorastania. Wyzwanie wychowawcze w tym kontekście tworzą starania, aby kształtowanie ambicji nie zmierzało ku „przedwczesnej dorosłości”, z naciskiem na przesadne mniemanie o własnych możliwościach. Brak rozwijania ambicji skutkuje bowiem brakiem wiary we własne siły.

W ujęciu psychologicznym ambicją jest „pragnienie wybicia się, skłonność do osiągnięcia wyższego statusu, swoista żądza sławy lub chęć wzbogacenia się implikująca mobilizację sił jednostki celem realizacji tkwiących w niej możliwości” (Sillamy, 1994, s. 18). Aleksandra

Ziemiańska (2016) zwraca uwagę, że ambicja jest związana ze zdrowiem człowieka w ujęciu holistycznym (całościowym). Dzięki niej możliwy jest jego rozwój.

Istotne zdaje się ujęcie ambicji w kontekście teorii Abrahama Maslowa, który wiązał ambicję z potrzebą. Zaspokajanie wewnętrznych ambicji nieodłącznie wiąże się z rozwijaniem pasji, zainteresowań, dążeniem do realizacji celów zawodowych czy osobistych, mówiąc ogólnie – z samorozwojem. Dzięki temu osoby ambitne mają większe szanse na spełnienie najwyższych potrzeb (Potok-Szybinska, 2017). Generalnie, ambicję charakteryzują następujące przymioty: poczucie godności osobistej, honor, duma, dążność do wybitności, pragnienie twórczych osiągnięć i szukanie uznania. Ambicja ma także swe negatywne oblicze, gdy mówi się o niej jako niepożądaną (chorej). Oznacza to sytuację, w której jednostka łączy osobiste dążenia z pychą oraz zarozumiałością przejawiającą się chociażby zawyżoną samooceną, skutkiem czego jest występowanie licznych konfliktów interpersonalnych i intrapersonalnych (Jerzak, 2017). Wówczas własne oczekiwania jednostki przerastają jej realne możliwości. Wygórowane oczekiwania, kolokwialnie ujmowane mianem „stawianiem wysokiej poprzeczki” względem własnych możliwości człowieka, wzmagają brak sprawstwa, rodząc frustrację, która z kolei potęguje skrywane kompleksy oraz agresję wobec siebie lub wobec innych (Ziemiańska, 2016). Bywa i tak, że ambicja łączy się z perfekcjonizmem, tworząc „mieszankę wybuchową” perfekcjonizmu i dbałości o szczegóły w połączeniu z uporem. Stawianie nowych celów zaprzecza nudzie, nadaje życiu sens poprzez proces uczenia się i poznawania rzeczy człowieka interesujących, pozytywnie wpływając na jego samopoczucie i utrzymanie sprawności intelektualnej. Ambicja nadaje działaniom człowieka sens, motywuje go w realizacji czegoś, czego osiągnięcie byłoby dla niego źródłem satysfakcji – dzięki niej jest on lepiej zorganizowany i zmotywowany (Potok-Szybinska, 2016, s. 70). Reasumując, ambicję charakteryzuje pragnienie osiągnięcia sukcesu, awansu zawodowego lub rozwoju osobistego. Osoby ambitne dążą do realizacji własnych celów i marzeń, nie boją się wyzwań i wysiłku potrzebnego do ich

osiągnięcia. Ambicja motywuje ludzi do ciągłego doskonalenia się i stawiania sobie nowych wyzwań.

Proces motywacyjny uczniów w obszarze kluczowych teorii motywacji

Podobnie jak w przypadku pochodzenia terminu „ambicja”, źródeł słowa motywacja pochodzi z języka łacińskiego. *Motivus* w tłumaczeniu oznacza skłaniać się do ruchu, pobudzać do działania (Markiewicz, 2021, s. 255). Pluralizm ujęć definicyjnych rzeczonoego terminu z uwzględnieniem podejść rozmaitych dyscyplin naukowych nie sprzyja wypracowaniu jednolitego stanowiska teoretycznego (Kacprzak-Biernacka i in., 2014b).

Motywacja bywa traktowana zamiennie z pojęciem motywu. Najpierw należy pochylić się nad rozróżnieniem obu pojęć. Motywacja odnosi się do pewnego stanu psychicznego (wewnętrznego napięcia), który wywołuje zachowania zmierzające do jego redukcji, a także jako cechy osobowości określanej względnie stałą właściwością, która nadaje działaniom jednostkowym cechę ukierunkowania i wyrazistości. Pojęcie motywacji używane jest do opisu stałej dyspozycji do zachowań człowieka (Osuch, 2012). Motywy należy pojmować jako świadome lub nieświadome, całkowicie określone przez impulsy popędy sterowane wyłącznie przez cele i wartości zachowania. Motyw odnosi się do jednorazowego aktu zachowania (Strojna, 2015). Waldemar Kozłowski określił go jako stan psychiczny wywołany przez bodziec, wyrażony przez potrzeby i dążenia, aspiracje, instynkty i popędy, natomiast Antoni Benedikt uznał, że motyw jest wewnętrznym czynnikiem, który inspiruje, ukierunkowuje i integruje zachowanie człowieka. Motywu nie można bezpośrednio obserwować ani zmierzyć, jednak o jego istnieniu wnioskuje się na podstawie zachowania człowieka (Kacprzak-Biernacka i in., 2014b).

Opisując motywację, Reinhard K. Sprenger wymienił cztery jej elementy: bodźce do określonego działania, których wcześniej człowiek nie miał, stworzenie możliwości realizacji ludzkich motywów

postępowania, nadanie znaczenia zachowaniem jednostki oraz rozbudzenie entuzjazmu i zachęcenie człowieka do działania (Strojna, 2015). Z kolei teoria X i Y Douglasa McGregora składa się z ujęcia dwóch przeciwstawnych poglądów na temat natury ludzkiej. Zgodnie z teorią X, ludzie traktują pracę jako przymus, starają się jej unikać, unikają także wszelkiej odpowiedzialności z oczekiwaniem na wyraźne polecenia i dyrektywy. Natomiast teoria Y zakłada, że człowiek chce pracować i praca jest mu niezbędna do rozwoju. Wówczas wykonuje swoje obowiązki z pełną odpowiedzialnością (Kacprzak-Biernacka i in., 2014a). Michał Adam Leśniewski i Jan Berny, przytaczając koncepcję motywacji z punktu widzenia zarządzania zasobami ludzkimi, uznali, że stanowi ona „zachowanie człowieka ukierunkowane na cel” (2011, s. 98). Aleksandra Strojna (2015) określiła motywowanie poprzez oddziaływanie na człowieka, które ukierunkowuje jego działania na realizację celów organizacji. Motywacja w tym ujęciu oznacza nie tylko siłę motoryczną zachowań i działań jednostki, ale jest także niezbędnym i jednym z najważniejszych bodźców wzrostu efektywności pracy. Od rozmiaru i schematu motywacji zależy ogólna aktywność psychofizyczna jednostki, mobilizacja jej sił i energii. W ujęciu psychologicznym motywacja traktowana deskryptywnie wyjaśnia mechanizmy odpowiedzialne za rozpoczęcie, ukierunkowanie, utrzymanie i zakończenie zachowania – pojawia się ona na każdym etapie ludzkich działań (Markiewicz, 2021).

Nauki behawiorystyczne traktują motywację jako stan ukierunkowujący działanie na realizację konkretnych celów związanych z zaspokajaniem potrzeb lub reakcją na czynniki środowiskowe. Ujęcie to wskazuje na ustalenie hierarchii potrzeb oraz oceny efektów potencjalnych działań. Istotne zdają się informacje o stanie fizjologicznym organizmu, otoczeniu, powiązanych z nim doświadczeniach i przewidywanych konsekwencjach. Behawioryzm doprowadził do odkrycia neuronalnych mechanizmów będących podłożem procesów motywacyjnych. Według behawiorystów, za podstawę motywacji do podejmowania działania odpowiada w głównej mierze dopamina (określona mianem neuroprzekaźnika wzmocnienia), odpowiadająca

za napędy behawioralne, w tym motywację do działania (Rodriguez-Parkitna i in., 2014).

Filozoficzne ujęcie motywacji jest nieco inne od przytoczonych powyżej, gdyż Karl Ameriks, przywołując Immanuela Kanta, zwrócił szczególną uwagę na pluralizm motywacji samej w sobie: „filozofia działania w ogóle wymaga dużo bardziej złożonego podejścia niż proste rozróżnienie między przekonaniami a pragnieniami” (2004, s. 168). W ujęciu tym kwintesencję stanowi związek myśli z „chcieniem jako takim”, a nie z samym pragnieniem. Kant wyszczególnił zagadnienie „motywacji” jako pewien rodzaj luki między myślą a pragnieniem, który może wystąpić zanim na scenie pojawi się coś takiego jak moralność, nie wspominając już o moralności kantowskiej (Ameriks, 2004, s. 169). Iwo Ustyniak (2015), opisując schopenhauerowską koncepcję motywacji, wskazał, że motywy oraz intencje stanowią niezbędne elementy warunkujące naturalne poczucie odpowiedzialności za czyny oraz poczucie ciągłości (spójności) ludzkiej osobowości.

Wyróżnia się motywację pozytywną i motywację negatywną. Motywacja pozytywna, nazywana dodatnią, opiera się na wytworzeniu i wzmocnieniu chęci do realizacji określonego zadania. Mechanizm ten skupia się na dodatnich wzmocnieniach, które wpływając należycie na jednostkę, stymulują ją do działania. Związana jest ona z chęcią dążenia do celu i jest tym silniejsza, im krótsza jest droga do zapowiedzianej nagrody. Z kolei motywacja negatywna, uwarunkowana jest mechanizmami obronnymi człowieka, takimi jak poczucie strachu przed utratą nagrody lub możliwością kary. Joanna Żukowska (2017) wyróżniła motywację zewnętrzną i motywację wewnętrzną. Ta pierwsza, stymulowana zewnętrznymi bodźcami (wyższe zarobki, uznanie, status społeczny), stanowi środek prowadzący do celu. Natomiast podstawę motywacji wewnętrznej tworzą czynniki pochodzące z wnętrza człowieka (np. zamiłowania, pasje, charakter jednostki, stopień zaangażowanie w daną czynność). Motywacja wewnętrzna zwana jest także „samoistną”, jako że samoistnie motywowane działanie to takie, dla którego jedyną nagrodą są spontaniczne odczucia i towarzyszące im procesy poznawcze (Głóskowska-Sołdatow, 2010).

Abraham Maslow wyróżnił dwie zasady, jakimi człowiek kieruje się w zakresie motywacji. Wskazał zasadę deficytu, która zakłada, że jeśli zachodzi realna szansa na zapewnienie potrzeby w przyszłości, wówczas przestaje ona odgrywać u człowieka rolę czynnika motywującego i skłaniającego do działania. Z kolei druga zasada rozwoju zakłada, że po zaspokojeniu wszystkich potrzeb, zostaje jedynie potrzeba samorealizacji, która prowadzi do udoskonalania np. własnych umiejętności (por. Strojna, 2015). Istotną rolę odgrywa natężenie motywacji oraz sprawność działania człowieka. Między nimi istnieje silna zależność, która została ujęta w prawa Roberta M. Yerkesa i Johna D. Dodsona (1908). Według pierwszego prawa, wraz ze wzrostem natężenia motywacji, sprawność działania wzrasta do pewnego poziomu, po czym zaczyna spadać, a przy bardzo wysokim natężeniu motywacji sprawność działania znów jest niska. Z kolei drugie prawo Yerkesa-Dodsona stanowi, że w rozwiązywaniu łatwego zadania największą sprawność działania osiąga się przy wysokim poziomie motywacji, natomiast w rozwiązaniu trudnego zadania – przy niskim.

Elżbieta Kacprzak-Biernacka wraz z zespołem (2014a) przedstawiła pokrótce klasyczne koncepcje motywacji. Teoria osiągnięć Davida McClellanda wskazuje na trzy grupy potrzeb człowieka: potrzeby osiągnięć (mierzenia sukcesu w odniesieniu do osobistego standardu doskonałości), potrzeby przynależności, zwane inaczej potrzebami afiliacji (pragnienie kontaktów z innymi) i potrzeby władzy (możliwość wpływu na innych). Dominacja jednej potrzeby nie oznacza eliminacji pozostałych. Z kolei teoria wzmocnienia opracowana przez Burrhusa F. Skinnera odchodzi od tematyki motywacji wewnętrznej. W ujęciu tego autora indywidualne zachowanie człowieka jest uwarunkowane jego poprzednimi doświadczeniami i modyfikowane wyłącznie poprzez źródła zewnętrzne (cele, profity), z kolei motywy wewnętrzne (emocje i uczucia) nie mają wpływu na motywację. Jednostki motywowane są wówczas poprzez tworzenie właściwego środowiska pracy i nauki. Odmienne stanowisko zaprezentowali Nitin Nohria, Boris Groysberg i Linda-Eling Lee. Ich model motywacji został oparty na czterech potrzebach emocjonalnych. Pierwsza z nich to potrzeba zdobywania, która prowadzi do osiągnięcia wszelkich dóbr materialnych

i niematerialnych. W sytuacji osiągnięcia sukcesu jednostka czuje się zadowolona, zaś w przypadku klęski odczuwa niezadowolenie. Druga potrzeba odnosi się do tworzenia więzi na skutek odczuwania przez jednostkę chęci budowania relacji z innymi ludźmi lub grupami społecznymi. Trzecia – to potrzeba rozumienia – człowiek jako istota społeczna ma potrzebę poznawania otaczającego go świata. W tym celu w sposób racjonalny opracowuje teorie i objaśnienia naukowe. Potrzeba obrony stanowi czwarty i ostatni element teorii odpowiadający za konieczność ochrony siebie oraz osób bliskich, nie wykluczając dążenia do sprawiedliwości. Gdy potrzeba ta zostanie zrealizowana, jednostka ma poczucie bezpieczeństwa, w przeciwnym razie pojawia się obawa odnośnie do przyszłości, implikując niechęć człowieka wobec zmian. Teoria motywacji i higieny opracowana przez Fredericka Herzberga zwraca uwagę na dwie grupy czynników motywujących człowieka: czynniki zewnętrzne, czyli tzw. czynniki higieny oraz czynniki wewnętrzne, czyli tzw. motywatory lub czynniki satysfakcji (Młodzianowska i Olszańska, 2019).

Motywacja do nauki jest jednym z kluczowych aspektów rozwoju człowieka. Wprawdzie psychologowie i pedagodzy nie są zgodni co do jednej, uniwersalnej teorii motywacji, jednakże dostrzegli, że w przypadku nauki nie tylko motywacja ma znaczenie, ale również cele, które się za nią kryją. Takie podejście opracował John Nuchollas w koncepcji społeczno-poznawczej teorii motywacji jako teorii osiągnięcie – cel. Teoria ta nie koncentruje się na treści ani sile motywacji, ale pyta o to, dlaczego jednostka angażuje się w dane zadanie i jakie są jej cele, które ukierunkowują do konkretnego zachowania. Według tego podejścia, jednostki mogą kierować się chęcią własnego rozwoju i zdobywania nowych umiejętności lub dążyć do zaprezentowania się w oczach innych jako osoby uzdolnione i o wysokich kompetencjach. Oznacza to, że przyjmują oni cele zadaniowe i dydaktyczne (uczenie się) albo cele popisowe (angażujące *ego*) (Ogrodnik, 2019). W przypadku uczniów te czynniki wpływają bowiem na przyjmowanie przez nich określonej orientacji celów i w znacznym stopniu determinują efekty kształcenia, a nawet ich decyzje odnośnie do kontynuowania lub zaniechania nauki. Carol Dweck wyszczególniła dwa modele zachowania uczniów

wobec dążenia do osiągnięcia określonych celów: model mistrzowski i model bezradności. Pierwszy polega na poszukiwaniu ambitnych zadań i stosowaniu efektywnych strategii, natomiast drugi przejawia się unikaniem wyzwań oraz pogorszeniem jakości wykonania zadania w chwili pojawienia się problemów i niepowodzeń (Ogrodnik, 2019).

Z kolei behawiorystyczna teoria nauczania obserwacyjnego Alberta Bandury koncentruje się na wpływie środowiska i doświadczeń życiowych na zachowanie człowieka. Zgodnie z nią człowiek uczy się na podstawie swoich doświadczeń i może modyfikować swoje zachowanie poprzez obserwację, naśladownictwo i wpływy środowiska. W teorii behawioryzmu Alberta Bandury zakłada się zapewnienie pozytywnych wzmocnień uczniów, którzy wykonają zadania lub udzielą poprawnych odpowiedzi. Ponadto nauczyciele mogą podawać przykłady pożądanых zachowań i motywować uczniów do ich naśladowania (Hardiyana i Maemonah, 2023). Według Edwina Locke'a, naturalna ludzka skłonność do wyznaczania celów i dążenia do ich osiągnięcia jest przydatna wówczas, gdy człowiek rozumie i akceptuje określony cel. Jest on zmotywowany, kiedy postępuje w sposób prowadzący go do osiągnięcia zaakceptowanego i możliwego do osiągnięcia celu (Głowska-Sołdatow, 2010).

Teorie motywacji pozwalają na określenie systemów motywacyjnych najczęściej wykorzystywanych w przedsiębiorstwach w celu m.in. motywowania pracowników. System motywowania można zdefiniować jako „zbiór istotnych, wręcz nieodzownych instrumentów i narzędzi zarządzania, zaś kryterium doboru tych środków stanowi skuteczność motywacyjnego oddziaływania na postawy jednostek” (Osuch, 2012, s. 109). W celu wzmocnienia lub osłabienia motywacji jednostki wyróżnia się szereg narzędzi (zob. tabela 1).

Tabela 1. Klasyfikacja narzędzi motywowania

Narzędzia motywowania			
przymusu	zachęty		perswazji
nakazy zakazy polecenia zalecenia	ekonomiczne: – płacowe (np. składniki wynagrodzenia) – pozapłacowe (np. nagrody rzeczowe)	pozaekono- miczne (np. elastyczny czas pracy, warunki pracy)	rady sugestie negocjacje stawianie celów kursy szkolenia

Opracowanie własne na podstawie: Kacprzak-Biernacka i in. (2014a).

Motywacja uczniów do uczenia się przybiera dwa podstawowe znaczenia:

1. Jest ogólną dyspozycją ucznia polegającą na uznawaniu uczenia się za coś wartościowego. Jest on wówczas zmobilizowany intelektualnie, skoncentrowany na przyswojeniu wiedzy i umiejętności, tzn. uznaje ją za sensowną, wartą poświęcenia czasu i wysiłku z uwagi na przyszłościowe korzyści poznawcze.
2. Jest stanem uczenia się polegającym na celowym i świadomym zaangażowaniu się w czynności przy jednoczesnej akceptacji celów działania i dążeniu do opanowania pojęć i umiejętności (Głóskowska-Sołdatow, 2011). Duże możliwości aplikacyjne do praktyki szkolnej ma teoria samoukierowania motywacji i potrzeb (*self-determination theory*, SDT) Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana. W teorii tej opisuje się rozwój motywacji jako przejście od zewnętrznie do wewnętrznie motywowanego kierowania własnym zachowaniem - w tym uczenia się. Wyraźnie podkreśla się możliwość pedagogicznego oddziaływania na proces przechodzenia od uczenia się motywowanego przez czynniki zewnętrzne do uczenia się motywowanego wewnętrznie dzięki oddziaływaniu środowiska społecznego – poprzez interioryzację czynników zewnętrznych i ich późniejszą internalizację. Autorzy

wskazali trzy podstawowe potrzeby, które łączą treść celów i rodzaj procesów regulacyjnych – są to potrzeby kompetencji, autonomii i relacji z innymi. Wynika z niej, że motywacja ma charakter procesualny, a na sposób regulacji decydujący o rodzaju motywacji i dynamice jej zmian ma wpływ otoczenie społeczne. Jean Piaget twierdzi, że istotą rozwoju intelektualnego jest dynamiczne i ciągle wzajemne oddziaływanie uczącego się i otoczenia (środowiska). Współdziałanie rozumiał on jako zachętę do wymiany myśli i dyskusji, przydatną zwłaszcza w stymulowaniu myślenia, które rozwija się stopniowo pod wpływem doświadczeń zdobywanych przez dzieci w sytuacji konfrontacji z innymi poglądami czy odmiennym punktem widzenia. Z kolei Lew Wygotski w przebiegu procesu uczenia się znaczącą rolę przypisywał rówieśnikom dziecka, natomiast Jerome S. Bruner uczenie się upatrywał w aktywnym dążeniu do rozumienia świata, a nie na biernym przyswajaniu wiedzy we współpracy z innymi poprzez dzielenie się wiedzą pomiędzy zaangażowanymi w proces uczenia się odbiorcami interakcji edukacyjnej (Głóskowska-Sołdatow, 2022). Przytoczony powyżej wywód nad podejściem poszczególnych dyscyplin naukowych do tematyki motywacji budzi wśród zainteresowanych wiele sporów z uwagi na brak jednolitego stanowiska teoretycznego w tym zakresie, który stanowiłaby podstawę do dalszego doskonalenia owego terminu. Jednoznaczne określenie teorii stanowi nie lada wyzwanie (podejście badawcze); ze względu na dynamikę procesów motywacyjnych, u podłoża których znajdują się często emocje oraz potrzeby (Berny, Leśniewski i Górski, 2012).

Podsumowując teoretycznie zarysowaną koncepcję motywacji, stwierdzić należy, że jest ona siłą wewnętrzną, która pobudza i kieruje ludzkie zachowania w celu osiągnięcia określonych dążeń. Motywacja wewnętrzna pochodzi z wnętrza człowieka (kompetencje, pasje, wartości), a motywacja zewnętrzna wynika z czynników zewnętrznych (nagrody, kary lub opinie innych osób). Działanie motywacji

warunkowane jest motywami, zatem impulsami (bodźcami) skłaniającymi ludzi do działania lub kontynuowania wysiłku w dążeniu do upragnionego celu.

Badania w zakresie motywacji

W Polsce istnieje już wiele prac poświęconych zagadnieniu motywacji i ambicji, jednakże prace te odnoszą się głównie do motywowania uczniów (por. Dudek, 2008). Zagadnienie to jest rozpatrywane głównie z punktu widzenia zarządzania, zwłaszcza zarządzania zasobami ludzkimi. Warto w tym miejscu przedstawić dostępny autorowi dorobek w zakresie ambicji i motywacji uczniów.

W 2019 roku Joanna Ogrodnik przedstawiła analizę badania mającego na celu rozpoznanie orientacji motywacyjnej maturzystów oraz wykorzystywanych wzorców w oparciu o teorię Johna Nichollsa (N=615 maturzystów, w tym 404 kobiet oraz 211 mężczyzn). Uzyskane dane wykazały, iż najczęściej maturzystów wskazało orientację zadaniową, następnie popisową, a najmniej unikową. Takie wyniki nie oznaczają, że wszyscy respondenci byli zorientowani na naukę. Jednocześnie, część badanych maturzystów mogła przejawiać także orientację opisową, co oznacza, że ci respondenci, decydując się na realizację danego zdania, mogli kierować się przede wszystkim chęcią rozwijania własnych zdolności i umiejętności, czy też pozyskiwania nowych kompetencji, które stanowią cele zadaniowe. Mogli też pozytywnie zaprezentować swoje umiejętności i lepsze osiągnięcia wyników w porównaniu do rówieśników – cele popisowe. Najmniej uczniów przejawiało orientację unikową, co świadczy o niskim poziomie cech amotywacyjnych występujących wśród ankietowanych. Co interesujące, orientacje motywacyjne kształtowały się różnie w zależności od płci badanych. Maturzystki częściej przejawiały orientację zadaniową niż maturzyści. Z kolei orientację unikową dostrzeżono znacznie częściej u chłopców niż u dziewczyn. Orientacja opisowa wystąpiła zarówno u chłopców, jak i u dziewczyn. Kształtowanie orientacji na uczenie się

sprzyjało więc jednocześnie eliminowaniu tendencji amotywacyjnych (Ogrodnik, 2019).

Tabela 2. Uczniowie o wysokim i niskim poziomie poszczególnych orientacji celów (w procentach)

	Niski poziom orientacji motywacyjnych (%)	Wysoki poziom orientacji motywacyjnych (%)
Orientacja zadaniowa	76,1	23,9
Orientacja popisowa	52,0	47,9
Orientacja unikowa	19,5	80,5

Źródło: Ogrodnik (2019).

Badania w zakresie motywowania realizowano także od strony kadry nauczycielskiej, współodpowiedzialnej za budowanie systemu motywacyjnego uczniów. W 2021 roku (pandemia COVID-19) Małgorzata Głowska-Sołdatow przeprowadziła badanie mające na celu przedstawienie poglądów nauczycieli nt. motywacji uczniów do nauki oraz zapoznanie się z metodami i narzędziami wykorzystywanymi do motywowania młodzieży oraz ocenę jej skuteczności podczas zajęć z uczniami klas I–III (Głowska-Sołdatow, 2022). Uzyskane wyniki wykazały, że badani nauczyciele potrafili w jasny i konkretny sposób przedstawić, czym jest motywacja, jednakże reprezentowali skrajne stanowiska w sprawie motywowania: ujawniali tendencje od behawiorystycznych praktyk do podejścia konstruktywistycznego. Zakres odpowiedzi autorka podzieliła na dwie grupy. W pierwszej grupie znajdowali się ci nauczyciele, którzy wykazywali instrumentalne podejście do motywowania, którzy w celu motywacji wykorzystywali wzmocnienia pozytywne i negatywne, nagrody i kary. Jednocześnie te osoby podczas wywiadu nie prezentowały merytorycznej wiedzy w odniesieniu do głównej tematyki, co może też świadczyć o ich powierzchownej znajomości tematyki. Zupełnie inny charakter miały wypowiedzi zaliczone do drugiej grupy, skategoryzowane jako pogłębiona refleksja pedagogiczna. Pedagodzy, odwołując się w swych odpowiedziach do psychologii, wskazywali na potrzeby diagnozowania uczniów, zrozumienia dla

podmiotowego ich traktowania, pojmowania ich potrzeb, dostrzegania walorów współpracy czy podkreślania sukcesów dzieci. Pozyskane wyniki wykazały w opinii autorki, że „nauczyciele są grupą silnie zróżnicowaną w poglądach dotyczących motywacji do uczenia się i sposobów jej osiągania. Zestawienie skrajnych stanowisk nauczycieli uzmysławia, że różnice te nie dotyczą tylko kwestii związanych z motywacją do nauki, ale podejścia w ogóle do rozumienia procesu uczenia się przez całe życie” (Głoskowska-Sołdatow, 2022, s. 86).

W marcu oraz kwietniu 2024 roku Instytut Badawczy IPC z inicjatywy Politechniki Wrocławskiej przeprowadził badanie dotyczące opinii uczniów ostatnich klas szkół średnich nt. ich oczekiwań względem przyszłości i najważniejszych wartości, którymi kierują się w życiu oraz edukacji wyższej (N=1124). Badani zostali zapytani o motywację, którą się kierują przy perspektywie kontynuacji edukacji po ukończeniu szkoły średniej. Ponad połowa (53,3 proc.) zadeklarowała, że planuje studia wyższe, przy czym 61,4 proc. zapytanych przyznało, że głównie motywuje ich myśl o lepszych perspektywach zawodowych. Zatem lepsze perspektywy na rynku pracy najbardziej motywują młodych dorosłych do dalszego kształcenia. W ich opinii uzyskanie tytułu naukowego gwarantuje lepszą pracę. Dla pozostałych równie motywujące było przekonanie, że studia są ich inwestycją w lepszą przyszłość (39 proc.) oraz możliwością pozyskania kompetencji, umiejętności i wiedzy w danej specjalizacji (36,3 proc.). W ocenie wyników raportu badanych łączy wspólny mianownik – poszukiwanie drogi, która najlepiej odpowiada ich potrzebom, zainteresowaniom i aspiracjom. Młodzi ludzie podchodzą do decyzji edukacyjnych z dużą świadomością i odpowiedzialnością, podkreślając znaczenie edukacji w kontekście swojej przyszłości zawodowej i osobistej (Instytut Badawczy IPC, 2024). Według Michała Kaszy (2021, s. 22), analizującego badania własne wśród uczniów szkół średnich, „wśród przedmiotów rozszerzonych zdawanych na maturze chemia zajmowała dopiero siódme miejsce (tylko 9,5 proc. absolwentów z 2021 roku zadeklarowało chęć zdawania tego przedmiotu na egzaminie maturalnym). Pomimo szerokich perspektyw kształcenia na uczelniach wyższych, jakie daje zdawanie egzaminu maturalnego z chemii, przedmiot ten wybiera stosunkowo

niewielka liczba maturzystów. Wśród powodów uczenia się chemii wskazywane najczęściej były chęć uzyskania dobrych stopni oraz możliwość kształcenia na kierunkach medycznych, farmacji lub weterynaryjnych. Wysoki poziom motywacji wewnętrznej i uczenie się chemii w celu poznania, zrozumienia procesów towarzyszących nam w codziennym życiu, co w opinii naukowców powinno być głównym czynnikiem motywującym, jest wskazywana przez niespełna 8 proc. osób biorących udział w badaniu”.

Chcąc sprawdzić, w jakim stopniu teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury ma zastosowanie w praktyce, Minati Rina Hardiyana oraz Maemonah Maemonah przeprowadziły badanie przy wykorzystaniu zarówno kwestionariusza ankiety, jak i wywiadów, w których wzięło udział 53 uczniów Szkoły Podstawowej w Nagopur (Indie). Wyniki badań wykazały, że w rzeczywistości teoria behawioryzmu Alberta Bandury ma znaczący wpływ na motywację uczniów szkół podstawowych, co rzutuje na ich wyniki w nauce. Najlepszymi wskaźnikami wpływającymi na wzrost motywacji i efektów uczenia się okazała się zachęta i potrzeby w procesie uczenia się. Nagrody lub pozytywne wzmocnienia zwiększają motywację dzieci do nauki, aby osiągały one lepsze wyniki w nauce (Hardiyana i Maemonah, 2023).

W 2017 roku Danuta Morańska przeprowadziła badanie mające na celu zapoznanie się z praktykami kształtowania motywacji do nauki w polskich szkołach z uwzględnieniem opinii nauczycieli. Przebadła 347 nauczycieli szkół gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych z województwa śląskiego, łódzkiego i opolskiego. W trakcie badań nauczyciele wskazali czynniki (motywy), które ich zdaniem decydują o kształtowaniu motywacji uczniów do uczenia się. Nauczyciele, analizując zmiany zachodzące w społeczeństwie, dostrzegli następujące czynniki (motywy) mające wpływ na motywowanie uczniów do nauki: infrastruktura, organizacja pracy nauczycieli i uczniów oraz sposób zarządzania placówką. Szkoła jako instytucja stanowi według badanych środowisko, w którym młodzież przebywa przez większą część swojego dnia, dlatego atmosfera w placówce ma wpływ na ich motywację. Następnie, drugim czynnikiem w opinii zapytanych nauczycieli była sama osoba ucznia. Charakteryzując wychowanka, wyróżniono dwie

cechy: postawę ucznia oraz jego cechy indywidualne, gdyż te dwie zmienne wpływają na poziom i rodzaj motywacji, którym kieruje się jednostka. Kluczowe znaczenie w planowaniu procesu kształcenia miała zatem wiedza na temat sytuacji ucznia, jego cech psychofizycznych oraz środowiska, w którym on funkcjonuje (rodzina, grupy rówieśnicze). Kolejnym ważnym czynnikiem decydującym o motywacji uczniów do nauki była osoba nauczyciela. Badani nauczyciele wymienili przygotowanie merytoryczne, przygotowanie metodyczne, cechy osobowości i predyspozycje zawodowe (Morańska, 2018).

Motywację rozpatrywano w kontekście działalności sportowej uczniów (Gajewski, 2024). Wsparcie rodziny i trenera przy jednoczesnym zwiększeniu możliwości uprawiania sportu w sąsiedztwie były znacząco powiązane z większym zaangażowaniem młodzieży w sport. W tym kontekście interesujące zdaje się być ujęcie aktywności sportowej młodych Australijczyków (N=400). Badania wykazały, iż była ona związana z krótszym czasem spędzonym przed ekranem w dni powszednie i weekendy. Mariusz Gajewski (2024), dokonując analizy badań w zakresie motywacji wewnętrznej i motywacji zewnętrznej uczniów, zauważył istotną zależność: w miarę dojrzewania młodego człowieka jego motywacja wewnętrzna stopniowo słabnie, zaś motywacja zewnętrzna wzrasta. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele, a do najważniejszych z nich należy korelacja cech osobowości ze społecznymi oczekiwaniami, na które natrafia jednostka. Co więcej, badania nad osobowościowymi korelatami aktywności młodzieży i gotowością podejmowania przez nią działań należy łączyć z indywidualnymi zasobami osobowościowymi i gotowością do demonstracji własnych kompetencji. Badania Daisy E. Camacho-Thompson i Sandry D. Simpkins (2022) wykazały, iż zaangażowanie rodziców w rozwój i działalność pozalekcyjną ich dzieci, przyznawanie kieszonkowego, udzielanie zachęt słownych i wsparcia logistycznego, zostaje wzmocnione pozytywne w zakresie wyobrażenia młodzieży o sobie, implikując zwiększanie się pewności siebie co do posiadanych umiejętności przydatnych w podejmowaniu rozmaitych aktywności związanych z własnym rozwojem.

Nitza Davidovitch i Ruth Dorot (2023) przedstawiły wyniki analizy autorskich badań dotyczących efektów motywowania w zakresie

uczenia się uczniów szkół średnich oraz studentów studiów pierwszego stopnia. Studenci byli bardziej zmotywowani do nauki w porównaniu do uczniów szkół średnich. Autorzy badania dostrzegli również pozytywną korelację między wiekiem i średnią ocen a motywacją do nauki, gdyż wśród uzyskanych wyników przeważa zależność, że motywacja do nauki wzrasta wraz z wiekiem. Im jednostka starsza, tym bardziej zmotywowana. Również na poziom motywacji wpłynęła średnia ocen badanych. Ci respondenci, którzy mieli lepsze wyniki w nauce, byli bardziej zmotywowani. Analiza pozyskanego materiału nie wykazała różnic wśród badanych w zakresie sytuacji materialno-ekonomicznej i ich motywacji.

Konieczność nauki zdalnej, która pojawiła się wraz z wybuchem pandemii COVID-19, zmusiła, aby na nowo zdefiniować system motywowania wśród nauczycieli oraz uczniów. W drugim kwartale 2020 roku Anna Kuklińska (2020) przeprowadziła badanie wśród uczniów szkół podstawowych na północy Polski. Pozyskane dane pokazały (zob. tabela 3), że motywacja badanych jest na najwyższym poziomie w tradycyjnym modelu edukacji – była prawie dwukrotnie większa (12,6 proc.) niż w edukacji on-line (7 proc.).

Tabela 3. Motywacja uczniów w edukacji on-line i stacjonarnej

	Motywacja do nauki w trybie stacjonarnym		Motywacja do nauki w trybie zdalnej	
	N	%	N	%
1 (niezmotywowany)	13	3,5	39	10,5
2	28	7,6	42	11,4
3	66	17,7	71	19,1
4	108	29,0	110	29,6
5	110	29,6	83	22,4
6 (bardzo zmotywowany)	47	12,6	26	7,0
Razem	372	100	371	100

Źródło: Kuklińska (2020).

Autorka poddała analizie badawczej także czynniki motywujące uczniów do nauki w edukacji tradycyjnej oraz zdalnej. Zauważyła, że młodzi badani byli bardziej zmotywowani do edukacji nauki języka angielskiego, uczęszczając na lekcje do szkoły. Badani (studenci) mieli możliwość wskazania więcej niż jednego czynnika motywującego ich do nauki języka angielskiego. Studenci wykazali, że takie czynniki wewnętrzne jak przydatność języka angielskiego w życiu, a także umiejętność porozumiewania się języku obcym były dla nich głównymi motywatorami do nauki. Jednocześnie czynniki wewnętrzne stanowiły główną siłę napędową do edukacji, niezależnie od trybu nauczania.

W zakresie motywacji lub antymotywacji istotne pozostaje uchwycenie kontekstu wirtualizacji świata współczesnego pokolenia. Według badań, ludzie w wieku od 18 do 65 lat w czasie wolnym najchętniej oglądali filmy/seriale (42 proc.), przeglądali internet (40 proc.), czytali książki (26 proc.), spędzali czas z rodziną lub znajomymi (20 proc.), zajmowali się dziećmi (16 proc.) lub uprawiali sport (12 proc.) (Cybulska i Pankowski, 2020). Środki masowego przekazu oraz internet mają istotny wpływ na postrzeganie świata współczesnego człowieka. W zawiązku z hiperkomunikatywnością i innowacyjnością, nastawieniem na współpracę w ramach działania w sieci internetowej, współczesna młodzież (zwłaszcza pokolenie Z i G) wykazuje się podatnością na wpływy wywierane przez celebrytów, znajomych, rodzinę przy jednoczesnym dążeniu do wyróżniania się na tle innych (Jagielska, 2024).

Według badań Anny Kuklińskiej (2020), system motywacyjny w edukacji zdalnej wymaga poprawy z uwagi na fakt, że odpowiedzi udzielone przez uczniów wskazały spadek ich motywacji wewnętrznej. Badając znaczenie języka angielskiego i komunikatywności, autorka stwierdziła, że aspekty motywacji wewnętrznej do ich rozwoju spadały (z 84 proc. do 72,1 proc. w przypadku przydatności języka angielskiego i z 70,4 proc. do 58,3 proc. w przypadku umiejętności porozumiewania się). Autorka zauważyła także spadek motywatorów zewnętrznych, tj. zachęty ze strony nauczycieli (z 86 do 58 proc.) oraz zainteresowania lekcjami (z 30,2 do 25,7 proc.). Jedyne istotne wzrost motywacji zewnętrznej zaobserwowano w przypadku roli ocen, których znaczenie wzrosło o prawie 5 proc. (z 58,4 do 63,1 proc.). Badania

nad zagadnieniem ambicji młodych dorosłych warto rozpatrywać z punktu widzenia ich podejścia do pracy. Analizy Magdaleny Bartczak i Agnieszki Szymankowskiej (2019) potwierdziły, że młodzi ludzie postrzegali pracę jako miejsce samorozwoju, zdobywania wiedzy i znajdowania ujścia dla własnej kreatywności. Byli oni otwarci na zmiany w pracy i gotowi na nie w sytuacji, gdy praca nie będzie się im podobać. Młodzi ludzie najmocniej podkreślali wagę atmosfery, jaka panuje w pracy (około 30 proc.), przyjazne relacje ze współpracownikami, zgrany zespół, wsparcie ze strony innych (23 proc.), a dodatkowo wskazywali na znaczenie dobrych relacji z otoczeniem, m.in. z szefem, przyjaciółmi czy współpracownikami (5 proc.). Na drugim miejscu znalazły się szeroko rozumiane warunki finansowe (26 proc.), możliwość rozwoju (24 proc.) zdobywanie doświadczenia, doskonalenie umiejętności, praca w zespołach projektowych i współpraca ze specjalistami okazały się ważne dla 20 proc. ankietowanych. Ponadto 2 proc. wskazało swoją rolę w firmie jako czynniki silnie ich motywujące do pracy. Na trzecim miejscu pod względem siły motywacji młodych ludzi do pracy stanowiła grupa czynników związanych z osiągnięciami i awansem (11 proc.), uznanie od przełożonego (9 proc.) i możliwość rozwoju, zrobienia kariery i awansu (3 proc.). Powyższe wnioski świadczą o tym, że badani byli nastawieni pozytywnie do wyzwań zawodowych i chęci do podjęcia pracy. Wbrew powszechnej opinii młode osoby nie są jedynie materialistycznie nastawione na pracę.

Wnioski i praktyczne rekomendacje wynikające z przywołanych teorii i badań

Małgorzata Talarzyk uznała, że niewłaściwie interpretowana ambicja przejawia się poprzez nadmierną liczbę godzin przeznaczonych na naukę, realizację zajęć pozalekcyjnych celem uzupełnienia lub nadrobienia materiału. Wówczas dzieci nie mają czasu na spotkania rówieśnicze, nie oglądają telewizji, bywa i tak, że nie mają pasji poza nauką, natomiast czas poświęcony na zajęcia pozanaukowe uznają za stracony. W takiej sytuacji istotną rolę pełnią osoby bliskie, tj. rodzice,

krewni, rodzeństwo, przyjaciele, którzy zawczasu dostrzegą nieprawidłowości w zakresie fundamentalnego pytania: czy uczenie się jest pasją, czy przymusem? Istotna w tym przypadku jest postawa rodziców co do wymagań werbalizowanych w zakresie stymulowania aspiracji w sposób tzw. podprogowy, zakamuflowany, który polega na zadawaniu dziecku, nawet już w wieku przedszkolnym, pytań typu: „A kto zrobił lepiej?”, „Dlaczego nie zrobiłeś tego tak czy tak?”, „Następnym razem poprawisz...” (Talarzyk, 2020). W ocenie Małgorzaty Głóskowskiej-Sołdotow (2011), motywowanie uczniów powinno być punktem wyjścia do opracowania rozwiązań praktycznych poszukujących możliwości wykorzystania zarówno motywacji wewnętrznej (autonomicznej), jak i motywacji zewnętrznej (instrumentalnej), poprzez rozwijanie ich kompetencji w pracach twórczych, stwarzanie możliwości podejmowania decyzji oraz wyboru, aktywne formy uczenia się, nagradzanie sukcesów (nawet drobnych), indywidualizację nauki domowej, wykorzystanie różnorodnych źródeł wiedzy, odwoływanie się do zainteresowań uczniów poprzez wykorzystanie ich wiedzy, utrzymanie i właściwe ukierunkowanie naturalnej ciekawości poznawczej uczniów, tworzenie sytuacji sprzyjających pozytywnym przeżyciom emocjonalnym i pozytywnemu nastawieniu do działania, budowanie poczucia własnej wartości i podkreślanie mocnych strony ucznia. Rodzic również może wpływać na motywację swego dziecka poprzez wykazanie zainteresowania jego sytuacją szkolną, budowanie właściwej atmosfery, dzielenie z dziećmi realistycznego i pozytywnego nastawienia do nauki, aby realistycznie podchodzić do możliwości osiągania sukcesów w szkole, a potem w życiu zawodowym. Relacje rodziców z dziećmi winny być kształtowane w oparciu o wzajemną akceptację, poznawanie swoich mocnych i słabych stron, wnikliwie rozmowy na temat obaw w wykonywaniu wszelkich obowiązków szkolnych i domowych. Istotne zdaje się uchwycenie momentu odejścia dziecka z domu i zaprzestanie nadmiernego socjalizowania swoich dzieci – stanowią one bowiem byty niezależne, które zbudowały „własny świat”, realizując własną strategię realizacji pragnień będących motywacjami do życia. Bywa i tak, że rodzice nie pozwalają odejść swoim dzieciom, jednakże proces ten jest nieuchronny. Jak pisze Piotr T. Nowakowski: „nadchodzi czas, gdy

ich zadania opiekuńczo-wychowawcze kończą się i teraz dziecko musi zdać egzamin z dojrzałości, do której je przygotowywali” (2023, s. 150). W zakresie rozwoju motywacji Aleksandra Tokarz (2005) wyszczególniła szereg praktyk, które nauczyciel może wykorzystać podczas edukowania uczniów:

1. Uwzględnianie potrzeb dziecka, które są źródłami motywów.
2. Zlecanie zadań, które powinny być wyzwaniem możliwym do realizacji.
3. Pobudzenie do zaangażowania poprzez możliwość wyzwolenia ciekawości i fantazji.
4. Zadania powinny stać na wysokim poziomie w hierarchicznym systemie wartości.
5. Nagrody (wzmocnienia) winny odznaczać się adekwatnością do rodzaju motywacji (wewnętrznej lub zewnętrznej) oraz do siły motywacji, którą chcemy wywołać.
6. Zadania powinny odnosić się do przyjętego systemu wartości i sprzyjać identyfikacji ze strukturą własnego „ja”.

W edukacji istotne zdaje się ujęcie motywacji poznawczej, która wpływa na zainteresowania, przyczyniając się do rozwoju umysłowego ucznia i jego ambicji. Motywację można wówczas kształtować poprzez subtelne pobudzanie uczniów do odpowiednio ukierunkowanych wysiłków intelektualnych (Głóskowska-Sołdatow, 2011). Wówczas motywacja do uczenia się stanowi tendencję uznaną za sensową w zakresie poszukiwania zamierzonych pożytków (kompetencji). Według Małgorzaty Cywińskiej, motywacja do uczenia się jest „reakcją poznawczą związaną z nadawaniem znaczeń wiadomościom, które uczeń zdobywa oraz wykorzystywaniem ich w aspekcie już posiadanej wiedzy” (2012, s. 158). Analiza badań w zakresie motywacji oraz ambicji uczniów dowodzi, że nauczyciele dostrzegają kluczową rolę stosowania wzmocnienia pozytywnego, służącego budowaniu wiary ucznia w możliwość osiągnięcia sukcesu przy umiarkowanym wysiłku na miarę indywidualnych możliwości. Nauczyciele wskazali także następujące narzędzia czy praktyki, które ich zdaniem mogą motywować uczniów: potrzeba lepszej pracy z uczniem słabym i uczniem zdolnym, zwiększenie zainteresowania nastawieniem uczniów, zająć

z doradztwa zawodowego, modyfikacja warsztatu metodycznego nauczycieli (Morańska, 2018).

Motywacja i ambicja pełnią ważną rolę w codziennych wyborach i podejmowanych działaniach. Z uwagi na wiek uczniów i okres dojrzewania nie wszystkie aktywności młodych osób należy uznać za udane, niemniej jednak wielu z nich z zapałem angażuje się zarówno w innowacyjne projekty, jak i codzienne rutynowe działania (Gajewski, 2024). W tym względzie istotne zdaje się wypracowanie modeli współpracy w zakresie rozwoju motywacji i ambicji pokolenia C oraz Z, ukierunkowanie działań zmierzających do zrozumienia potrzeb młodego pokolenia przez ich wychowawców, zrozumienia sposobu ich postrzegania świata. Autor niniejszego opracowania w celu motywowania i wzbudzania ambicji (niejednokrotnie uśpionej) swoich studentów (seminarzystów) stosował rozwijaną przez siebie koncepcję pracy z uczniem w oparciu o relacje. Model pracy relacyjnej składa się z czterech elementów:

1. Analizy potrzeb – przedstawienie uczniowi (słuchaczowi) korzyści płynących ze stosowania produktu/usługi, mogących zaspokoić jego potrzeby.
2. Zapewnienia właściwej „obsługi”, tj. realizacji zajęć lub szkoleń, co wzmacnia jego poczucie zadowolenia, a nauczyciel zyskuje lojalność.
3. Zaangażowania się ucznia w proces edukacji.
4. Odkrywania innych potrzeb ucznia (przedstawienie korzyści płynących z analizy materiału) – rozpoczyna się kolejny cykl tworzenia relacji.

Wszystkie wymienione składowe muszą odbywać się na drodze uważnego słuchania obu stron procesu nauczania, umiejętności definiowania celów, a także eliminowania uprzedzeń oraz budowania zaufania – elementu najbardziej pożądanego (Szast, 2020b). Informacja zwrotna (*feedback*) stanowi cenne narzędzie w motywowaniu uczniów i studentów w kontekście wzbudzania ich ambicji. Z uwagi na zmianę postrzegania świata, współcześnie młodzi ludzie oczekują informacji zwrotnej – mogą wówczas odnieść się do swojego sposobu postępowania, zachowania czy artykułowania myśli (Szast, 2023a).

Pomocne może okazać się narzędzie zwane komunikatem „ja” w zakresie opisu sytuacji trudnych o nastawieniu emocjonalnym lub osobistym. Schemat komunikatu „ja” wygląda następująco: „Jestem zły, gdy nie sprzątasz po sobie biurka w pracy, bo to wyprowadza mnie z równowagi i nie mogę się skupić. Chciałbym, abyś pamiętał o naszych ustaleniach” (Buller, 2005, s. 56). Konstruktywna informacja zwrotna pełni kilka kluczowych funkcji: pomaga w poprawie wyników działania ucznia, jest pomocna w ukierunkowaniu na rozwiązanie konkretnego problemu, pomaga w zdobyciu nowych kompetencji, wpływa na podnoszenie morale, poczucie osiągnięcia celu, uruchomienie potencjału wzrostu i rozwoju. *Feedback* umożliwia samorealizację młodego pokolenia rozumianą jako dążenie do urzeczywistnienia siebie, realizowania swoich ambicji i zainteresowań (Herzig i Kowalczyk, 2010, s. 92).

Istotne wydaje się także uświadamianie rodziców i wychowawców odnośnie do psychoedukacji obejmującej kompetencje rodzicielskie oraz podnoszenie świadomości w zakresie możliwości uzyskania wsparcia w wybranych instytucjach wsparcia rodzinnego – poradnictwo rodzinne lub programy integracyjne dla rodzin (por. Dudek, 2012).

Postawa asertywna to sposób na realizację własnej strategii postępowania, minimalizowania konfliktów niezależnie od poziomu wykształcenia – uczniowie winni kształtować asertywność poprzez treningi asertywności. Dostępnych jest sporo technik asertywności, które warto wdrażać na każdym etapie nauki młodego pokolenia z uwagi na pomoc w artykułowaniu przez uczniów ich uczuć, emocji, pragnień, potrzeb, walki o swoje prawa bez naruszania praw innych ludzi (zwłaszcza tzw. pokolenia płatków śniegu, pokolenia wrażliwego i delikatnego). Asertywność jako alternatywa agresji jest godna polecenia (Szast, 2022). Asertywność pomaga w wyparciu konformizmu, który osłabia zachowania celowe, orientację na zadania, aktywność, orientację na przewyżczanie trudności. Ułatwia zachowania transgresyjne, najsilniej związane z podmiotowymi cechami twórczymi, takimi jak tendencja do liderowania, tolerancja ryzyka, brak lęku przed trudnymi zadaniami, determinacja w realizacji celów, stałość motywacji w realizacji celów, motywacja do nabywania nowych umiejętności czy wdrażania pomysłów (Wróblewska, 2015a; 2015b; 2015c).

Kształtowanie postawy pozytywnego nastawienia przejawia się poprzez minimalizację postawy krytycznej wobec rzeczywistości, umiejętność samokontroli i kontroli sytuacji ze szczególnym uwzględnieniem kreatywnego myślenia, jak również umiejętności radzenia sobie ze zmianami. Przykładowym narzędziem ku temu pomocnym okazać się może znana technika pt. „Przemaalowanie problemu”, gdyż reakcje emocjonalne w danej sytuacji wynikają raczej z interpretacji faktów niż samych faktów jako takich. Niewłaściwa interpretacja stanowi wyniki niewłaściwego (submodalnego) nadawania wyobrażeniom odpowiednich właściwości. Jak pisze Monika Grochalska (2018), *coaching*, *tutoring* i *mentoring* stanowią nowe formy edukacji i wspierania rozwoju dorosłych; może więc warto je wprowadzać do edukacji w szkołach średnich oraz w trakcie studiów? Z ofert szkoleń, warsztatów w zakresie kształtowania postaw, jak również motywacji uczniów powinni sukcesywnie korzystać nauczyciele. *Coaching* edukacyjny byłby doskonałą praktyką wzbudzania motywacji nauczycieli oraz kadry zarządzającej placówkami edukacyjnymi. Namysłem winno się objąć także kwestię *mentoringu* w szkole. Uwzględniając dorobek oraz badania w zakresie motywacji kadry nauczycielskiej i aksjologii młodzieży, należy uznać, że rola nauczycieli jest nadal silna, wobec czego narzędzia i podejście nauczycieli do *mentoringu* powinno być kontynuowane, nawet ponownie na wzór lat wcześniejszych implementowane. Wówczas nauczyciel jako mentor, znawca tematu, stanowi pomost łączący ucznia z wiedzą oraz rozwojem jego horyzontów myślowych, budując tym samym grupę wsparcia w procesie edukacji.

W obszarze kształtowania motywacji oraz kreatywności zasadne okazuje się implementowanie techniki „Koty i łódówki”. Należy poprosić uczniów, aby zastanowili się, jakie podobieństwa łączą ich sytuację z – powiedzmy – jazdą na rowerze. Do porównań można wykorzystać każdą czynność, np. spacer w deszczu, opiekowanie się młodszym rodzeństwem, czytanie książki, przygotowywanie posiłku. Oto przykładowe podobieństwa między kotem a łódówką: jedno i drugie ma ogon (w łódówce kabel), posiada wąsy (splęśniałe jedzenie w łódówce), mruczy, może być białe i tym podobne (Thorpe i Cliffod, 2007).

Technika „Ocena postępów” – polega na stwierdzeniu, jak bardzo uczeń lub student zbliżył się do wyznaczonego celu szkolnego. Należy podać uczniom listę celów i zadać im następujące trzy pytania: „Jak blisko jesteś osiągnięcia każdego z celów?”, „Co jeszcze musisz zrobić, by zrealizować każdy cel?”, „Jakie działania chcesz teraz podjąć, by osiągnąć każdy cel?”. Po zadaniu pytań omawia się odpowiedzi na pytania i w miarę potrzeb można wprowadzać poprawki do planu działania (programu nauczania) (Thorpe i Cliffod, 2007).

Ciekawą propozycją jest technika „Niedokończone zdania”. To ćwiczenie pomaga zaangażować się w działanie poprzez uzupełnienie niedokończonego zdania. Zadaniem uczniów jest uzupełnić je tak, by powiedzieć o sobie coś prawdziwego. Oto kilka zdań, które można wykorzystać: „Pierwsza rzecz, którą zrobię jutro, to...”, „Zamierzam dopilnować, by...”, „Będę unikać...”, „Kiedy zacznę wdrażać mój plan działania, zamierzam...”, „Będę...”, „Nie będę...”, „Jestem zmuszona, by...”, „Nie wolno mi...”, „Czuję, że muszę...” (Thorpe i Cliffod, 2007).

Wykonywanie ćwiczeń lub zadań grupowych w ramach zajęć lub podczas lekcji wychowawczej implikuje rozumienie czy motywacja lub jej brak ma charakter emocjonalny czy racjonalny. Pozwala też uchwycić, czy uczniowie reagują tak samo na przedmioty, jak na drugiego człowieka? (Gąsiołek i Zamorska, 2019).

Pomocne w zakresie motywowania pracowników szkół (nauczycieli) mogą okazać się warsztaty lub webinaria o tematyce motywacji poprzez pracę w grupie i z grupą, budowanie zespołu, rolę lidera, budowanie współpracy z organizacjami zewnętrznymi, poszukiwanie mocnych stron w odniesieniu zarówno do uczniów, jak i nauczycieli, motywacja poprzez ocenianie kształtujące, budowanie współpracy z uczniami (Wieczorek i in., 2015). W szkole obecnie liczy się zarówno jakość przekazywanych treści w postaci bardziej mierzalnych czynników, jak i panujący wśród uczniów nastrój. Motywację dzieci stymuluje właściwa organizacja przestrzeni szkolnej, gdyż motywacja do nauki i wytrwałość uczniów są wyższe w klasach, w których obowiązuje wyraźne rozgraniczenie przestrzeni do nauki i zabawy – kąciak zabawy oraz obecność przestrzeni umożliwiającej wyciszenie lub pracę indywidualną (Wieczorek i in., 2015). Według Moniki H. Wróblewskiej,

„analizy empiryczne projektów badawczych zrealizowanych w latach 2015–2019 potwierdzają działanie specyficznego mechanizmu, który reguluje funkcjonowanie podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych. Działania transgresyjne wskazują na aktywne negocjowanie między osobą a otoczeniem jej życia, które polega na intencjonalnym przekształcaniu celów i zadań życiowych w taki sposób, że są one możliwe do realizowania oraz niosą ze sobą wartość gratyfikacyjną dla samej jednostki. Kluczem do sukcesu w realizacji planów osobistych, zawodowych i społecznych są umiejętność wychodzenia poza codzienną aktywność, elastyczność oraz (pro)aktywność ukierunkowana na zmiany. Potencjał podmiotowy i kompetencje stanowią istotne zasoby zapewniające efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych oraz nowych modelach budowania kariery” (2023, s. 9).

Tomasz Gosztyła jest zdania, że „świadomość zależności między potrzebami a pragnieniami pozwala lepiej zrozumieć drugą osobę, a także wejść na wyższy poziom dojrzałości emocjonalnej poprzez zaspokajanie swych potrzeb we właściwy sposób. Niektóre pragnienia mogą być niemożliwe do spełnienia, a inne – niezdrowe lub niewłaściwe. Ważne jest, aby zrozumieć, że cierpienie z powodu niezaspokojonych pragnień może być łagodzone poprzez zmianę niekonstruktywnych oczekiwań wobec życia. Przykładowo, zamiast skupiać się na niemożliwych do spełnienia pragnieniach, można koncentrować się na celach osiągalnych, korespondujących z potrzebami i dążyć do nich z determinacją oraz pozytywnym podejściem” (2023, s. 157).

Zakończenie

Współczesne życie wyznacza coraz większą rolę ambicji i motywacji stanowiących nie tylko podstawę podejmowanych działań w ramach edukacji i wykształcenia, jak również czynnik umożliwiający ludziom udział w procesie zdobywania upragnionych celów, a także ułatwiającym kształtowanie stosunków międzyludzkich. To właśnie motywacja, jako czynnik wywołujący działanie człowieka, odpowiada za to, co

różni nas nie tylko od materii nieożywionej, roślin czy zwierząt, ale także odpowiada za różnice między ludźmi (Gąsiorek i Zamorska, 2019).

Owe stosunki wymagają przekazywania myśli, artykułowania własnych poglądów, a nade wszystko podkreślania odrębności będącej obecnie kluczowym elementem funkcjonowania ludzi młodych lub młodych dorosłych. Motywacja oraz ambicja mają kluczowy wpływ na kształtowanie strategii życiowych młodych ludzi, na bazie których budują oni swoje przyszłe doświadczenia. O skuteczności metod kształcenia motywacji czy ambicji można mówić przede wszystkim na podstawie badań naukowych, zwłaszcza psychologicznych czy behawiorystycznych. Ambicja może prowadzić do większej pewności siebie, zwiększonej motywacji do działania oraz lepszego wykorzystania swojego potencjału. Jednak równie ważne jest, aby ambicja była łączona z pokorą, empatią i szacunkiem dla innych. Przesadna ambicja może doprowadzić do przepracowania, niezdrowej rywalizacji i nadwyrężenia relacji międzyludzkich. Istotne w tym wypadku zdaje się rozwijanie zdrowej ambicji, która będzie napędzać uczniów do osiągania sukcesów, jednocześnie zachowując równowagę między życiem prywatnym a obowiązkami. Zdolność do definiowania celów, wyznaczania kroków do ich osiągnięcia i elastyczności w dostosowaniu się do zmieniających się warunków, może pomóc w realizacji ambitnych planów. Dążenie do sukcesu z odpowiednią dawką ambicji, może przynieść wiele korzyści i satysfakcji. Toteż warto stale pielęgnować swoją motywację poprzez określanie celów, szukanie inspiracji, rozwijanie umiejętności i otaczanie się pozytywnymi ludźmi.

Literatura

- Ameriks, K. (2004). Kant i problem motywacji moralnej. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 4(52), 167–182.
- Bartczak, M., i Szymankowska, A. (2019). Czynniki wpływające na motywację młodzieży na rynku pracy przygotowane na podstawie badań własnych. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 63(9), 129–140.

- Berny, J., Leśniewski, M.A., i Górski, P. (2012). Motywacja w systemie zarządzania zasobami ludzkimi. Analiza teoretyczna problemu. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach*, 92, 77–89.
- Buller, L.J. (2005). *Bezpieczne i skuteczne komunikowanie. Praktyczny poradnik postępowania*. Warszawa: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia.
- Camacho-Thompson, D.E., i Simpkins, S.D. (2022). Parental involvement in organized after-school activities and adolescent motivational beliefs. *Applied Developmental Science*, 26(1), 176–191.
- Cybulska, A., i Pankowski, K. (oprac.). (2020). *Życie codzienne w czasach zarazy*. Komunikat z badań nr 60/2020. Warszawa: Centrum Badań i Opinii Społecznej.
- Cywińska, M. (2012). Rozwijanie motywacji uczniów do nauki. *Studia Edukacyjne*, 20, 153–166.
- Davidovitch, N., i Dorot, R. (2023). The effect of motivation for learning among high school students and undergraduate students – a comparative study. *International Education Studies*, 16(2), 117–127.
- Dudek, M. (2008). Poczucie koherencji u młodzieży zagrożonej uzależnieniami. W: Z. Bartkowicz i A. Węgliński (red.), *Skuteczna resocjalizacja: doświadczenia i propozycje* (s. 100–111). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Dudek, M. (2012). Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i praktyce. W: M. Dudek, M. Murat i A. Słodička (red.), *Niepełnosprawność w rodzinie – wybrane problemy* (s. 67–80). Warszawa: Wyższa Szkoła Menedżerska.
- Gajewski, M. (2024). Psychologiczne i pedagogiczne aspekty motywacji do działania/aktywności młodzieży. W: M. Gajewski (red.), *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży* (s. 45–73). Kraków: Wydawnictwo Scriptum; Uniwersytet Papieski Jana Pawła II.
- Gąsior, P., i Zamorska, B. (2019). Nauczyciel i uczeń w obliczu zagrożenia zombifikacją. Problem motywu i motywacji w perspektywie kulturowo-historycznej. *Edukacja*, 2(149), 112–128.
- Głowska-Sołdatow, M. (2010). Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki. W: E. Jaszczyszyn i J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka: mity i fakty* (s. 422–431). Białystok: Trans Humana.
- Głowska-Sołdatow, M. (2011). Sposoby motywowania uczniów do nauki stosowane przez rodziców i nauczycieli. W: J. Bonar (red.),

- Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna* (s. 265–280). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Głowska-Soldatow, M. (2022). Motywacja do uczenia się uczniów w młodszym wieku szkolnym w opiniach nauczycieli – (nie) świadoma niewiedza versus pogłębiona refleksja pedagogiczna. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 76–87.
- Goszyła, T. (2023). Okazywanie współczucia. W: M. Szast (red.), *Relacje społeczne młodzieży* (s. 153–163). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Grochalska, M. (2018). Coaching, tutoring, mentoring: nowe formy edukacji i wspierania rozwoju dorosłych. W: M. Gromadzka (red.), *Przestrzenie i miejsca edukacji dorosłych w Polsce* (s. 154–168). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Guzy, A. (2016). Techniki behawioralne, czyli o tym, jak można usprawnić proces dydaktyczny. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 25, 171–181.
- Hardiyana, M.R., i Maemonah, M. (2023). The effect of the application of Albert Bandura's behaviorism theory on the motivation and learning outcomes. *Jurnal Fundadikdas (Fundamental Pendidikan Dasar)*, 6(2), 93–110.
- Herzig, K., i Kowalczyk, D. (2010). Wartość i znaczenie informacji zwrotnej w relacji student – nauczyciel-opiekun praktyk. W: A. Sajdak i D. Skulicz (red.), *Paradygmaty akademickiego kształcenia pedagogów* (s. 91–100). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Instytut Badawczy IPC. (2024). *Skok w dorosłość. Wartości, ambicje i plany uczniów starszych klas szkół średnich*. Wrocław: Politechnika Wrocławska.
- Jagielska, K. (2024). Przeglądanie i tworzenie memów jako aktywność wolnoczasowa Pokolenia Z. W: M. Gajewski (red.), *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży* (s. 135–150). Kraków: Wydawnictwo Scriptum; Uniwersytet Papieski Jana Pawła II.
- Jerzak, J. (2017). Teoria różnorodności ambicjonalnej. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe: półrocznik Instytutu Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego*, 2, 211–216.
- Kacprzak-Biernacka, E., Skura-Madziąła, A., Kopański, Z., Brukwicka, I., Lishchynskyy, Y., i Mazurek, M. (2014a). Teorie i narzędzia motywacji. *Journal of Clinical Healthcare*, 3, 6–11.

- Kacprzak-Biernacka, E., Skura-Madziąła, A., Kopański, Z., Brukwicka, I., Lishchynskyy, Y., i Mazurek, M. (2014b). Pojęcie motywacji, jej odmiany i podmioty motywacji. *Journal of Clinical Healthcare*, 3, 2–5.
- Kasza, M. (2021). Motywacja uczniów do uczenia się zagadnień przyrodniczych wobec wyzwań zdalnej edukacji. *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, 2(76), 20–30.
- Kuklińska, A. (2020). Students' motivation in distant education. *Forum Filologiczne Ateneum*, 1(8), 325–343.
- Leśniewski, M.A., i Berny, J. (2011). Motywowanie płacowe i pozapłacowe w przedsiębiorstwie – ujęcie teoretyczne. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach*, 90, 97–109.
- Lubczyk, A. (2003). *Potęga umysłu i siła podświadomości*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Markiewicz, M. (2021). Sposoby wspierania motywacji do uczenia się w alternatywnym modelu edukacji – perspektywa rodziców uczniów w młodszym wieku szkolnym. *Wychowanie w Rodzinie*, 24(1), 253–272.
- Mazur, M. (2013). Motywowanie pracowników jako istotny element zarządzania organizacją. *Social Science*, 2(8), 156–182.
- Młodzianowska, P., i Olszyńska, P. (2019). Potrzeby młodych osób w świetle wybranych teorii motywowania. *Akademia Zarządzania*, 3(1), 106–118.
- Morańska, D. (2018). Kształtowanie motywacji do nauki w polskich szkołach w opinii nauczycieli. *Edukacja. Technika. Informatyka*, 4(28), 43–48.
- Nowakowski, P.T. (2023). Na drodze do usamodzielnienia. W: M. Szast (red.), *Relacje społeczne młodzieży* (s. 147–152). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ogrodnik, J. (2019). Orientacja motywacyjna uczniów – weryfikacja teorii Johna Nichollsa w polskich warunkach edukacyjnych. *Edukacja*, 1(148), 58–74.
- Osuch, J. (2012). Motywacja jako czynnik zarządzania. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne*, 1, 101–120.
- Piechota, A., i Tokarz, A. (2014). Zastosowanie analizy konstytucji znaczenia (MCA) w badaniu motywacji do twórczości artystycznej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(1), 158–186.

- Potok-Szybinska, W. (2016). Ambicja a wyuczona zaradność i jej korelaty. W: J. Urbańska, K. Karpe i N. Żyluk (red.), *Zaradność absolwentów szkół wyższych* (s. 61–70). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Ren, S., i Marcinkowski, T. (2021). Znaczenie uwarunkowań międzypokoleniowych w motywowaniu pracownika administracji publicznej. *Zeszyty Naukowe Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego w Zielonej Górze*, 14, 122–137.
- Rodriguez-Parkitna, J., Cieślak, P., Łopata, K., i Zygmunt, M. (2014). Neurologiczne mechanizmy motywacji. *Wszechświat*, 115(1–3), 40–45.
- Sillamy, N. (1994). *Słownik psychologii*. Przeł. K. Jarosz. Warszawa: „Książnica”.
- Stańczyk, I. (2012). Motywacja pracowników służby zdrowia. W: M. Bugdol, J. Bugaj i I. Stańczyk (red.), *Procesy zarządzania zasobami ludzkimi w służbie zdrowia* (s. 44–55). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Strojna, A. (2015). System motywacji jako kluczowy czynnik kształtowania kapitału ludzkiego. W: A. Rogozińska-Pawelczyk (red.), *Gospodarowanie kapitałem ludzkim. Wyzwania organizacyjne i prawne* (s. 117–128). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szast, M. (2020a). Komunikacja społeczna w pracy socjalnej – aspekty teoretyczne i praktyczne. *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 25(4), 257–267.
- Szast, M. (2020b). Praca z uczniem/studentem oparta na relacjach. W: T. Krawczyńska-Zaucha (red.), *Edukacja XXI wieku: strategie zarządzania i kierunki rozwoju* (s. 187–210). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Szast, M. (2022). *Wybrane zagadnienia komunikacji w negocjacjach: ujęcie praktyczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Talarzyk, M. (2020). *Ambicje i uczenie się oraz ich konsekwencje*. Pobrano z <https://wydawnictwo-silvererum.eu/dr-m-talarzyk-ambicje-i-uczenie-sie-oraz-ich-konsekwencje/>.
- Thorpe, S., i Clifford, J. (2007). *Podręcznik coachingu*. Przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Tokarz, A. (2005). *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ustyniak, I. (2015). Schopenhauerowska koncepcja motywacji a jedność ludzkiej podmiotowości w świetle rozprawy o wolności ludzkiej woli. *Hybris*, 28(1), 58–77.

- Wieczorek, A., Stefańska, J., Kaczan, R., Rycielska, L., i Rycielski, P. (2015). *Katalog rozwiązań przestrzennych sali lekcyjnej w nauczaniu wczesnoszkolnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wróblewska, M. (2015a). *Kompetencje twórcze w dorosłości*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Wróblewska, M. (2015b). Creativity in management – correlates symptoms as determinants of success. *Ekonomia i Zarządzanie*, 7(4), 30–38.
- Wróblewska, M. (2015c). Podmiotowe kompetencje twórcze i transgresja w perspektywie inwestycyjnej i zarządzania. *Ekonomia i Środowisko*, 1(52), 160–168.
- Wróblewska, M. (2023). Między potencjałem a (samo)realizacją. Tworzenie i transgresja podmiotowych zasobów. *Edukacja*, 2(165), 1–15.
- Yerkes, R.M., i Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459–482.
- Ziemiańska, A. (2016). Ambitne podejście psychologiczne. *Dekadencka*, 5(6), 2–3.
- Żukowska, J. (2017). Istota motywacji pracowników tworzących zespoły w procesach innowacyjnych. *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 48(2), 419–428.

O AUTORZE:

dr Mateusz Szast – socjolog, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, ORCID 0000-0001-5677-6471,
KONTAKT: mateusz.szast@up.krakow.pl

Cele i dążenia młodych Polaków: przeгляд badań

ABSTRAKT

- Prowadzonych jest szereg badań w celu wyjaśnienia, jak kształtują się dążenia młodych ludzi w kolejnych pokoleniach oraz opisu ścieżek wsparcia w realizacji ich planów edukacyjnych, zawodowych i życiowych
- W kontekście planowania i stawiania sobie celów przez młode osoby znaczenie ma wiele czynników psychospołecznych, takich jak poczucie dobrostanu, poziom motywacji, poczucie sprawstwa oraz poczucie sensu
- Istotne jest, aby młodzież mogła uzyskiwać wsparcie w procesie budowania i określania swoich zasobów, ustalania priorytetów i realizowania marzeń.

SŁOWA KLUCZOWE: aspiracje, pokolenie alfa, coaching, tutoring, doradztwo zawodowe, młodzież.

Wprowadzenie

Uwzględniając liczbę opracowań dostarczanych czytelnikowi, nie trudno ulec wrażeniu, że badacze niemal wszystkich dyscyplin nauk społecznych i humanistycznych postanowili wnieść swój wkład w rozważania nad aspiracjami młodych. Jak zauważa Wiesław Sikorski: „wynika to zapewne z tego, iż zamierzenia i dążenia młodzieży (realizacja tych oczekiwań) w dużym stopniu wyznaczają kierunek rozwoju społeczeństw, oddziałują na obraz życia społecznego i ekonomicznego,

pełnią znaczącą rolę w dzisiejszym i przyszłym funkcjonowaniu jednostek oraz mniejszych i większych grup społecznych” (2005, s. 5).

Aspiracje opisuje się najczęściej jako „pragnienie realizacji ambitnych celów” (*Słownik języka polskiego*, 2024). W psychologii rozszerza się to znaczenie do postaci: „przekonania o własnych możliwościach, w oparciu, o które człowiek ocenia własne wyniki jako udane lub nieudane”, natomiast poziom aspiracji opisuje się jako: „stosunek wyników przewidywanych do uzyskania: wysoki poziom aspiracji, gdy człowiek przewiduje o wiele lepsze wyniki niż uzyskuje, niski – gdy odwrotnie, realny – gdy wyniki przewidywane są zbliżone do uzyskiwanych” (Ekiel, Jaroszyński i Ostaszewska, 1965, s. 9). Szczególnie interesująca, a zarazem najbardziej pojemna definicja została zaproponowana przez Włodzimierza Szewczuka w 1975 roku: „Dążenie człowieka do zajęcia swoim działaniem możliwie najlepszego miejsca w skali wartości nazywamy ambicją lub aspiracją” (1975, s. 90). Definicja ta jasno wskazuje, iż cele (dążenia) są nierozzerwalne z rozwojem umotywowanym realizacją potrzeb wynikających w przyjętej intrapsychnicznie skali wartości. Właśnie takie działanie nazywane jest aspiracją.

Tabela 1. Typologia aspiracji w ujęciu Zbigniewa Skornego

Kryterium podziału	Rodzaje aspiracji
Poziom aspiracji	wysokie – niskie
Relacja do możliwości	zawyżone – adekwatne – zaniżone
Związek z działaniem	działaniowe – życzeniowe
Okres realizacji	aktualistyczne – perspektywiczne
Ruchliwość	duża ruchliwość – mała ruchliwość
Związek ze świadomością	uświadomione – latentne
Przedmiot	ukierunkowane na stan – ukierunkowane na przedmiot
Treść	ludyczne – edukacyjne – zawodowo – społeczne – kierownicze i inne

Źródło: Skorny (1980).

W niniejszej pracy przyjęto jako cele: opisanie uwarunkowań towarzyszących kształtowaniu się celów i dążeń (aspiracji) młodych Polek i Polaków, uwzględniając również prognozy dla najmłodszej z rozwijającej się właśnie generacji – pokolenia alfa, jak i prezentacja pokoleń zstępnych. Ponadto celem jest ukazanie praktycznych rozwiązań i rekomendacji służących wsparciu młodych w rozwijaniu ich pasji, marzeń, celów życiowych, planów na przyszłość, uwzględniając także poczucie sensu, rezyliencji oraz ich dobrostanu.

Przyjmując ten cel, niezbędne jest wskazanie, iż istnieją przynajmniej dwie drogi opisywania różnych generacji w Polsce. Obecnie coraz częściej wybierane przez badaczy określenia i charakterystyki odnoszą się do nomenklatury anglosaskiej, typowej dla zachodnich opracowań. Jednakże międzygeneracyjne zmiany w postrzeganiu własnych aspiracji mogą być opisywane z włączeniem specyfiki danej społeczności (np. narodowej lub kontynentalnej), z uwzględnieniem wydarzeń historycznych, cech, dominujących wartości i tendencji obyczajowych typowych dla zjawisk intraspolecznych. Dlatego też w odniesieniu do młodych Polaków można spotkać się z określeniami: pokolenie Kolumbów – rocznik 20, pokolenie JPII (papieskie), pokolenie Kolumbów – rocznik 89, pokolenie IKEA, pokolenie Kanapki, pokolenie Frugo itd. W niniejszym opracowaniu główną oś opisu będą stanowiły określenia z pierwszej grupy, ale w miarę potrzeby (lub konieczności) uwzględnione zostaną pozostałe sygnatury.

Kim są młodzi Polacy?

Młodość jest okresem, który większość osób pragnęłaby zatrzymać na dłużej, żeby móc w pełni delektować się urokami życia. Inspiruje ona twórczo, pobudza wyobraźnię, pozwala eksperymentować, dodaje skrzydeł, by „nad martwym wzlecieć światem”, parafrazując słowa Adama Mickiewicza. Jest też jednak przedmiotem badań i analiz naukowych, które umożliwiają lepsze zrozumienie funkcjonowania świata, zachodzące w nim zmiany i pozwalają prognozować na przyszłość. Jako etap rozwojowy jest wyzwaniem dla badaczy i obserwatorów życia

społecznego, biologicznego czy też gospodarczo-politycznego. Nawet specjaliści kreujący marki produktów korzystają z badań dotyczących potrzeb, oczekiwań tudzież wizji świata młodych ludzi, gdyż to może przyczynić się do trafniejszego lokowania produktu lub usługi, do jego dopasowania – „personalizacji”.

Chcąc przedstawić doświadczenia poszczególnych generacji, konieczne jest uwzględnienie w analizach wieku (okresu) rozwojowego, ponieważ ma on wpływ na ich percepcję. Młodość w tych kategoriach jest nieco różnie ujmowana. Światowa Organizacja Zdrowia podaje najszerszy przedział wiekowy opisujący młodość jako okres między 18. a 55. rokiem życia. Tak dalekie wysunięcie osi młodości jest umotywowane wydłużającą się aktywnością zawodową i społeczną, jak i późniejszym wchodzeniem w role partnerskie/małżeńskie – czy ogólniej – usamodzielnienie. Krajowe badania ludności podobnie prezentują grupę młodych Polaków, utożsamiając młodość z wiekiem produkcyjnym, czyli od około 18. do 60. (65.) roku życia. W tym miejscu warto wskazać kilka danych opisujących populację młodych Polaków. Z analiz GUS dowiadujemy się, że w 1990 roku ludzi pracujących, należących do tej kategorii wiekowej było 58,2 proc. całego społeczeństwa. W 2000 roku odsetek ten wzrósł do 60,8 proc., a 10 lat później wynosił już 64,4 proc. W 2019 roku odnotowano spadek do 60 proc. Na przestrzeni lat zmienił się również demograficzny obraz Polski. Z danych wynika, że spadł wskaźnik dzietności z 1,991 w 1990 roku do 1,419 w 2019 roku. Obecnie młode Polki później decydują się na dziecko, a średni wiek kobiet w momencie urodzenia pierwszego potomka z 22,7 lat w 1990 roku wzrósł do 28,3 lat w 2019 roku. Wyjaśnieniem są m.in. zmiany w dążeniach młodych Polaków, jakie zaszły między pokoleniami X, Y i Z. Ważne są również dane wskazujące na fakt, iż znacząco wzrósł poziom wykształcenia Polaków, a jednocześnie zwiększyła się liczebność osób opuszczających system edukacji i niepodających pracy, chociaż liczba ta nadal jest najniższa w całej Europie (Główny Urząd Statystyczny, 2020). Młodość w ogólnopolskich badaniach statystycznych jest zatem traktowana jako cecha populacyjna i zmienna różnicująca, służąca do opisu struktury społecznej, nie zaś do określenia zachowań intra- i interpersonalnych wraz z związanymi ich strukturami.

Młodość jest więc kategorią przede wszystkim psychologiczną oraz biologiczną i to właśnie ta perspektywa pozwala zrozumieć zachowania i zmiany zarówno osobnicze w tym umysłowe, jak i międzyludzkie oddziaływania. Daniel Lewinson podaje, iż młodość to okres w przedziale wiekowym 19. a 45. W tym czasie „młody dorosły” przeżywa kilka pośrednich faz rozwojowych: przemiana w dorosłość (wiek 19–22); wstępowanie w dorosłość (22–28); przejście przez wiek 30 lat (29–33); ustatkowanie się (33–40); przemiana w okres wieku średniego od 40. do 45. roku życia (Socha, 2000).

Jean Piaget opisuje młodość jako wejście w stadium myślenia formalno-operacyjnego. Oznacza to, że osoby w tej fazie mają ukonstytuowaną zdolność myślenia abstrakcyjnego w oderwaniu od fizycznych reprezentacji rzeczy lub zdarzeń, nabywają zdolność konstruowania hipotez/założeń, analizują idee i poddają abstrakcje ewaluacji (Brzezińska, 2014).

Jeszcze inne podejście prezentuje Erik Erikson, wskazujący na etapy rozwoju, których kanwą jest kryzys (skok) rozwojowy. Kryzys ten można przeżyć pozytywnie lub negatywnie (poradzić sobie z nim lub poddać się). W jego koncepcji rozwoju człowieka młodość obejmuje etapy późnej adolescencji (od 18. do 22. roku życia) oraz wczesną dorosłość (23–34 lata). Na etapie wczesnej adolescencji kryzys dotyczy starcia pomiędzy tożsamością indywidualną a dyfuzją ról. W tym okresie młodzi poszukują odpowiedzi na pytanie „kim jestem?” oraz „kim mogę być?”, które są kluczowe w odniesieniu do tworzenia wizji siebie w przyszłości, budowania aspiracji. We wczesnej dorosłości kryzys oznacza wybór pomiędzy intymnością a izolacją. Rozwija się dążenie do miłości bez zatracenia własnej tożsamości, jak i rozumienie konstruktów „ja”, „ty”, „my” (Brzezińska, 2014).

Struktura wiekowa młodości w ujęciu Eriksona jest najbliższa temu, co pokazują badania społeczne dotyczące pokoleniowości i ich charakterystyk. W niniejszym opracowaniu, młodość będzie rozumiana w perspektywie rozwoju osobniczego – stadialnego, a zatem poznawalnego poprzez opis stadiów rozwoju umysłowego i biologicznego (przy czym główna cecha to wiek). Diagnoza pokoleń, prowadzona najczęściej właśnie wśród młodych ludzi, ukazuje ich jako członków

danej generacji, mających w chwili badania 18–24 lata, względnie będących przed 30. lub 34. rokiem życia. Dlatego też przez hasło „pokolenia młodych Polaków” w niniejszej pracy należy rozumieć osoby między 18. a 34. rokiem życia, czyli w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości, których rozwój umysłowy pozwala na konstruowanie abstrakcyjnych operacji w postaci planów na przyszłość, celów i dążeń.

Rys pokoleniowy „młodych Polaków”

Pokolenie to określona populacja, którą łączą trzy główne cechy: wspólna charakterystyka społeczno-kulturowa, wspólne przeżycie pokoleniowe ukazujące korelacje pomiędzy wydarzeniami i przemianami społeczno-kulturowymi a latami urodzenia, a także świadomość tożsamości pokoleniowej i jej obserwowalna reprezentacja (Stachowska, 2012; Gajda, 2017; Stillman, Stillman, 2017, Twenge, 2023). Próbując opisać, czym jest pokolenie, można przyjąć, iż „jest to zbiorowość, którą tworzą jednostki wyodrębnione pod względem przynależności do określonego kręgu kulturowego, osoby będące w równym wieku, lecz w określonej sytuacji historyczno-społecznej, ujawniające podobieństwo pod względem postaw, motywacji, nastawień i systemów wartości (Gajda, 2017, s. 160; Griese, 1996).

Badania nad różnicami pokoleniowymi oraz ich generatywnością indywidualną i społeczną są obecne w dyskursie od starożytności. W czasach wiktoriańskich badania w tym obszarze przybrały kształt bardziej usystematyzowany i proceduralny niż miało to miejsce wcześniej. Znaczenie różnic, ale i potrzeb związanych z konkretnymi generacjami są istotne zarówno dla pedagogów, psychologów, jak i ekonomistów czy polityków. Z analizy literatury poruszającej temat pokoleniowości wyłonić można kilka najpowszechniejszych, niemal uniwersalnych wniosków:

- 1) Czas między znaczącymi przewrotami kulturalno-obyczajowymi w różnych pokoleniach zmniejszył się, jednocześnie zmniejszając siłę „uderzeniową” następujących po sobie zmian. Współcześnie różnice te zachodzą znacznie szybciej.

Mówi się o globalnym „przyspieszeniu” i skróceniu czasu między kolejnymi zmianami, a zamiast różnic pokoleniowych, pojawiają się w badaniach analizy porównawcze dotyczące różnic śródpokoleniowych.

- 2) Dominują teorie deterministyczne, które za przyczyny stanu pokolenia wstępującego uznają sposób wychowania, wartości i zasady społeczne, a także to, jakie warunki rozwojowo-bytowe (społeczno-gospodarcze i polityczne) stworzyły im pokolenia zstępujące.
- 3) Każda następna generacja jest oceniana przez wcześniejsze w sposób krytyczny, a relacja ta często bywa odwzajemniona.

Badacze zajmujący się charakterystykami socjodemograficznymi wskazują najczęściej następującą klasyfikację pokoleń (Stachowska, 2012):

- 1) *Baby boomers* (BB, boomersi, boomerzy) – to osoby urodzone w latach powojennych, a przedział ten datowany jest na lata 1946–1969. Nazwa wiąże się z powojennym wysokim wskaźnikiem przyrostu demograficznego. Dzieciństwo i lata młodości to życie w Polsce Ludowej (której obraz również zmieniał się przez lata), zaś wczesna dorosłość (do około 30. roku życia) tych osób przypada na lata 70., do końca 90.
- 2) Generacja X – osoby urodzone w latach 1970–1979. Nazwa tej generacji symbolizować miała wielką niewiadomą kierunku rozwoju tego pokolenia, co wiązało się głównie z tym, że na czas ich wkraczania w dorosłość przypadły ogólnosiątkowe zmiany, w Polsce dzieciństwo w cieniu stanu wojennego, a młodość to zmiana ustrojowa i upadek komunizmu. Krańcowe roczniki niektórzy identyfikują jako początek zjawiska pokolenia JP2.
- 3) Generacja Y (mileniali). Do tej generacji przypisuje się ludzi urodzonych między 1980 a 1994 rokiem. W charakterystyce tego pokolenia wyłaniają się również takie określenia jak: pokolenie JP2, pokolenie Frugo, pokolenie IKEA, pokolenie '89, a także pokolenie „Naszej klasy” czy też „Googla”. Jest to pokolenie doświadczające bardzo wielu zmian ważących

na ich życiu, na które w niewielkim stopniu mieli wpływ lub nie mieli go wcale. Są to przede wszystkim: zmiana ustrojowa, wejście Polski do UE, początki internetu, ale też początek nowego tysiąclecia (milenium). Są w zawieszeniu pomiędzy cyfrową obecnością a nostalgią minionych lat.

- 4) Generacja Z (genZi, zetki) – pokolenie obecnie wchodzące w dorosłość, jak i na rynek pracy, urodzone między 1994 a 2009 rokiem. Określa się ich także mianem generacji M od słowa „multitasking” (wielozadaniowość), generacja C (*connected generation*), czyli nieustannie podłączeni albo o podobnym znaczeniu generacja net (w sieci). Pokolenie to w niewielkim stopniu poznało świat niescyfryzowany i jest ostatnim, które miało kontakt ze światem „bez linkowania”. Są pokoleniem kojarzonym z cyfrowymi tubylcami.
- 5) Generacja alfa (alfy, alfiki) – osoby, których narodziny przypadają na lata 2010–2025. Pierwsze pokolenie urodzone w scyfryzowanym świecie, w którym sztuczna inteligencja ma możliwość tworzenia dzieł sztuki, pisania powieści i komponowania muzyki. Internet stanowi postać asystenta i wiele usług jest realizowanych za pomocą platform zdalnych. Jest to też pokolenie, których pierwsi przedstawiciele jawią się jako bardzo kreatywni, ale ich życie od najmłodszych lat odbywa się równoległe w sieci. W tym pokoleniu diagnozowany jest również spadek poczucia sensu życia i kryzys emocjonalny.
- 6) Generacja gamma – futurystyczna koncepcja potomstwa „zetek”. Należy mieć na uwadze, iż lata stanowiące część charakterystyki są bardziej umowne i porządkujące niż wyznacznikiem demarkacyjnym.

Warto podkreślić, iż opracowania pochodzące ze Stanów częściej wskazują na wcześniejsze lata graniczne dla poszczególnych przedziałów niż opracowania środkowo- i wschodnioeuropejskie, w tym polskie, co ma ogromny związek z wydarzeniami historycznymi, w których uczestnictwo buduje tożsamościowy punkt odniesienia dla generacji.

Innymi słowy klasyfikacja ta oparta jest w głównej mierze o demograficzno-historyczne kryterium doboru.

Istnieje również inna klasyfikacja, stosowana rzadziej, jednak warta uwagi, bowiem główne kryterium opisu stanowią zachowania (klasyfikacja behawioralna). Na podstawie kryterium behawioralnego opisuje się między innymi: pokolenie Frugo, pokolenie C (*connected*, ale też *collective* lub *celebrity*), pokolenie L (*lazy*), pokolenie Kanapka.

- 1) *Sandwich generation*, czyli pokolenie kanapka – to określenie dla ludzi (głównie kobiet) z pokolenia X, którzy z jednej strony musieli zająć się wychowaniem swoich dzieci i zapewnieniem im jak najlepszego dostępu do dóbr kultury i edukacji, a z drugiej świadczą/świadczyli wsparcie i opiekę swoim rodzicom, których sytuacja rentowo-emerytalna nie pozwalała na godne życie. Zapewniali też realizację potrzeb emocjonalnych, spinając wszystkich członków rodziny jak... kanapkę.
- 2) Pokolenie Frugo – ta nazwa została wykorzystana pierwszy raz w 1998 roku przez Marcina Mellera, aby opisać młodych ludzi urodzonych między 1980 a 1990 rokiem, którzy skupili ogromną uwagę na nowych produktach, odrzucając znane i tradycyjne. Prześmiewczo wręcz można powiedzieć, że „zachłystywali się” mlekiem z kartonów i nowym napojem Frugo. Ma to symbolizować bezproblemową konsumpcję, jak i nastawienie na „mieć”. To pokolenie marek i koszulek z wielkimi napisami (Meller i Kuszewska, 2023).
- 3) Pokolenie C jest tak określane z wielu powodów. *Connected* ma oznaczać nieustanną potrzebę połączenia z siecią, aktywnością na portalach społecznościowych i obecnością w świecie wirtualnym, dzięki któremu są przeważnie w relacji ze znajomymi, a nawet bliskimi (*collective*). Pokolenie C, to także *celebrity*, czyli celebryci – młodzi, którzy rozwijali się cyfrowo i swoją działalność oparli na aktywności w internecie. Właśnie to pokolenie wypromowało nowy zawód: influencer. Najczęściej ta charakterystyka odpowiada rocznikom 1989–2009.

- 4) Pokolenie M – multitasking, ambicja, poczucie sensu kształcenia się to częsty opis generacji Y (milenialsów).
- 5) Pokolenie L, czyli ludzie, którym nic się nie chce – leniwi, głównie dla tego, że nie są skłonni do tworzenia nowych treści, ale do ich powielania (kopiuj-wklej). Takim określeniem jeszcze kilka lat temu posługiwano się w odniesieniu do schyłku pokolenia Y i pokolenia Z. Główne cechy tego pokolenia to: „skłonność do czytania tylko nagłówków informacji, krótkich newsów (ang. *leads*), przesyłanie odsyłaczy do materiałów opracowanych przez innych i zamieszczonych w internecie (ang. *link*), klikanie w «lubię to» jako sposób wyrażania zainteresowania i aprobaty (ang. *like*), korzystanie z serwisów geolokalizacyjnych (ang. *local*), transmisja własnego życia za pomocą serwisów społecznościowych (ang. *life stream*)” (Murzyn i Nogiec, 2015, s. 375).

Jeszcze inna klasyfikacja wykorzystuje wydarzenia historyczne i wspólne wartości, jakie im towarzyszą (choć ten drugi komponent bywa krytykowany w odniesieniu do wspólnoty doświadczeń w tych samych wydarzeniach). Uwzględniając kryterium doświadczeń uczestnictwa w wydarzeniach historycznych, mówi się na przykład o pokoleniach wojennym (a w nim szczególnie Kolumbowie rocznik 20) i powojennym, pokoleniu JP2 (czyli tych, których młodość przypadła na czas pontyfikatu Jana Pawła II), pokolenie Kolumbów rocznik 89 (ich życie w zupełności zdeterminowane upadkiem komunizmu), pokolenie Covidu lub lockdownu.

Zanim będzie można napisać słowo o polskich boomerach, warto wspomnieć o ich rodzicach i o tym, w jakich warunkach wychowywali swoje pociechy. O celach, marzeniach i planach pokolenia „straconych aspiracji” bardzo wiele dowiadujemy się dzięki działalności Kolumbów. Kolumbowie należą do pokolenia wojennego, ale łączy ich w sposób szczególny działalność kulturalna, głównie literacka. Do pisarzy tego pokolenia należą między innymi Tadeusz Różewicz, Gustaw Herling-Grudziński, czy też Roman Bratny. Pisarze tego pokolenia w swojej sztuce często poruszali temat zniszczonych planów, przerwanych studiów, porzuconych marzeń o karierach, skupienia na przeżyciu

i poszukiwaniu normalności. Nazwa tego pokolenia została zaczerpnięta z publikacji *Kolumbowie – rocznik 20*. To tytuł książki opowiadającej o losach młodych ludzi zaangażowanych w obronę ojczyzny, jak i ich dalsze losy – również po wojnie – czy to w komunie, czy też na emigracji. Wielu z nich nigdy nie dostało szansy życia w poczuciu wolności i zwycięstwa, wielu migrowało po świecie w poszukiwaniu nowego domu. Jednocześnie to właśnie ludzie tego pokolenia wytrwale odbudowywali kraj po ruinie, pracując i wychowując kolejne pokolenie – boomerów.

Pokolenie BB jest kojarzone z najwyższym po latach wojennych wzrostem urodzeń tzw. wyżem kompensacyjnym. W Polsce tempo przyrostu przekroczyło nawet wskaźniki europejskie. Pokolenie to jest opisywane w *Encyklopedii zarządzania* (2024) jako cechujące się optymizmem i zaangażowaniem. W przeciwieństwie do pokolenia Y wolą zadzwonić niż napisać wiadomość, co wynika z przyzwyczajenia do tradycyjnych metod komunikowania się, jak i do tradycyjnych mediów. Jest to pokolenie, dla którego ogromną rolę odgrywają autorytety, w związku z czym wykorzystuje się w mediach ich podatność na opinię ekspertów. Są przywiązani do zasad i tradycji. Cechuje ich potrzeba bycia przydatnymi społecznie, co szczególnie w Polsce mogło być wynikiem wychowania w kolektywnych wartościach socjalizmu. Większość życia przepracowali w jednym zakładzie pracy i cenią lojalność. Są przywiązani do miejsca i ludzi. Jednocześnie byli pierwszym pokoleniem, które pomimo szacunku do gotówki, zaczęło chętnie korzystać z kredytów (Doryńska-Woryńska, 2016; Kosiński, 2009).

Pokolenie X nazwane tak ze względu na niewiadomą, rzeczywistość wydaje się nią być. Paradoksalnie najmniej danych empirycznych dotyczy tej grupy. Powojenny optymizm, którego doświadczały dzieci i młodzież pokolenia BB nie dotknął następnej generacji. Ich dorastanie zdarzyło się z wieloma zmianami i kryzysami wewnątrzustrojowymi, niedostatkiem towarów i usług, jak i znaczącym bezrobociem powstałym w latach 90. Pokolenie to było zatem jeszcze bardziej niż poprzednicy oddani pracy i edukacji kosztem życia prywatnego, co wynikało z lęku i poczucia niepewności w okresie przejściowym. Choć, jak pokazują późniejsze badania, bezrobocie to w niewielkim

stopniu dotknęło generację X, które całkiem dobrze zaadaptowało się do nowych warunków. „Poczucie porażki, wyalienowania odczuwało około 15 proc. badanych. Ekspertki rynku pracy podkreślają, że jest to dojrzałe pokolenie osób aktywnych zawodowo. Preferują stabilizację, pracę spokojną i pewną, niewymagającą nowych wyzwań. Są to pracownicy lojalni wobec jednego pracodawcy i godni zaufania. Dla nich sukces zawodowy oznacza ciężką pracę prowadzącą do celu. Dlatego też potrafią poświęcić się pracy, rzetelnie wykonując swoje obowiązki i podporządkowując pracy swoje życie prywatne” (Doryńska-Woryńska, 2016, s. 33).

Kolejne pokolenie wychowywało się w innych realiach politycznych i gospodarczych. Czasy PRL-u kojarzą jedynie z dzieciństwa lub z opowiadań rodziców. Są uczestnikami edukacji po wielkiej reformie. Wychowani głównie przez pokolenie boomerów również doświadczyli optymizmu. Kształtowano ich w poczuciu bycia pokoleniem nowych szans i możliwości, a te wiązano z lepszą edukacją, nastawieniem na studia, możliwością rozwijania dowolnej kariery. Jednocześnie odcinają się oni od konieczności związania się z jednym pracodawcą i znacznie częściej niż ich poprzednicy zmieniają zatrudnienie. W pracy ważne są dla nich nie tylko zarobki, ale i relacje budujące dobrą atmosferę. Ważna jest także samorealizacja i zaufanie do posiadanych kompetencji. Wspomniane już określenie multitaskingu odnosi się także do wielostronnego wykształcenia i poszukiwania wyzwań. Ponadto są pokoleniem bardzo sprawnym technologicznie. Milenialsi cenią także wygodę i swobodę bycia. (Murzyn i Nogiec, 2015; Dolińska-Weryńska, 2016). „Wielu autorów podkreśla, iż charakterystyczne dla tego pokolenia są trzy pojęcia: wybór, opcje i elastyczność, które odnoszą się do pracy, finansów i warunków życia. Istotne dla przedstawicieli pokolenia Y są także zmiany i różnorodność we wszystkich aspektach życia. Dlatego osoby reprezentujące najmłodszą generację są mobilne w sensie psychologicznym i w odniesieniu do kariery zawodowej – przenoszą się z firmy do firmy, z miasta do miasta, z kraju do kraju” (Dolińska-Weryńska, 2016, s. 35). Są to ludzie ambitni, mający jednocześnie trudności z troską o siebie i odpoczynkiem. Preferują wartości bardziej konserwatywne, głównie za sprawą głębszych relacji z dziadkami

należącymi do pokolenia wojennego (Pawlina, 2019). Wskazuje się również, iż do 2025 roku pokolenie to zdominuje rynek pracy.

„Zetki” to najmłodsze pokolenie wchodzące lub nawet już funkcjonujące na rynku pracy. Bardzo wiele badań obecnie poświęca się ich pokoleniu w kontekście aktywności na rynku edukacyjnym i rynku pracy. Są świadome tego, że są pokoleniem niżej demograficznego i to do nich jako pracowników należy decyzja o zatrudnieniu. W ostatnich jednak latach pewność ta nieco uległa zmianie ze względu na migrację ludności. Czynnikiem ten spowodował również konieczność kształtowania nowych zdolności adaptacyjnych i integracyjnych. Ich główną cechą wydaje się być atomizacja postaw i wartości, co prowadzi do ogromnego zróżnicowania wewnętrznego. Starsze analizy tego pokolenia prowadzone głównie w wieku nastoletnich „zetek” ukazują je jako młodych, silnie skoncentrowanych na telefonach, w których odbywa się całe ich życie, o słabych relacjach społecznych i z prawdopodobnymi trudnościami na rynku pracy (Gajda, 2017; Stillman, 2017). Jednakże najnowsze badania ukazują inny obraz tego pokolenia. Okazuje się, że w pracy zależy im na realizacji zrównoważonego rozwoju, poczuciu szeroko rozumianego bezpieczeństwa. Jest ono również silnie ukierunkowane na realizację wartości (w tym wartości społecznych), jak i gotowe do poświęceń i wyrzeczeń w imię wyższych celów (Anisiewicz, 2023).

Aspiracje młodych Polaków w świetle dotychczasowych badań

Wśród licznych opracowań wyróżnić można cztery najczęściej pojawiające się ścieżki prowadzonych badań: 1) ogólne aspiracje (dążenia życiowe); 2) aspiracje zawodowe; 3) aspiracje edukacyjne; 4) aspiracje w kontekście wartości i poczucia sensu. Poniżej przedstawione zostaną wybrane badania, które zawierają charakterystyki wkomponowujące się w kontekst celów i dążeń młodych Polaków należących do różnych pokoleń.

O aspiracjach pokolenia wojennego dowiadujemy się niewiele, jeżeli poszukiwane są wyniki badań prowadzonych tuż przed wojną.

Ukazują się natomiast badania o charakterze retrospektywnym, w których osoby urodzone po pierwszej wojnie światowej i na początku lat 20. ubiegłego wieku, najczęściej w narracjach tudzież badaniach biograficznych opisują to, jakie miały marzenia, cele i plany, zanim wybuchła druga wojna światowa, ale obraz ten jest często zniekształcony przez przeżyte w dziesiątki lat i rozmaite doświadczenia życiowe, które stały się filtrem dla tych danych. Należy również wspomnieć, że przed drugą wojną światową zarówno poziom scholaryzacji, jak i uprzemysłowienie bardzo mocno różnicowało polskie społeczeństwo, a reformy czy to Grabskiego w obszarze gospodarki, czy też oświatowe Jędrzejewicza z lat 30. dopiero zaczynały przynosić pierwsze wymierne efekty. O młodzieży i warunkach edukacyjnych w okresie międzywojennym (w ujęciu badań statystycznych) dowiadujemy się więcej dzięki działalności Mariana Falskiego, który w tamtym czasie odpowiadał za krajowe analizy edukacyjne, zaś po wojnie działał wraz ze swoim zespołem na rzecz odtworzenia danych, utraconych podczas wojny (Błaszczyk-Przybycińska, 2023). Nazywa się ich pokoleniem straconych aspiracji, gdyż uważa się, że większość z nich musiała porzucić swoje ambicje i nadzieje, aby przetrwać wojnę, a po kapitulacji Niemiec skupić się na przeżyciu i wychowaniu potomstwa w nowej rzeczywistości. Jest to ogromna generalizacja, jednak trudna do uniknięcia w kontekście opisu zmian pokoleniowych.

Gdy w latach 70. i 80. ubiegłego stulecia Janusz Mariański prowadził badania wśród młodzieży licealnej, a ich przedmiotem było poczucie sensu życia, jedną z przyjętych zmiennych uczyniono cele życiowe tych uczniów. Koncentrowały się one głównie na nauce, dobrej i stabilnej pracy oraz rodzinie. Te trzy główne cele determinowały działania młodzieży wliczającej się do pokolenia boomerów. Mariański o postrzeganiu celów i sensu życia przez młodych napisał tak: „Wydaje się, że sytuacje zewnętrzne i wewnętrzne, w których przyszło żyć młodemu człowiekowi, są obecnie sprzyjające rozważaniom, a przynajmniej myśleniu o celu i sensie życia, m.in. przez istniejące różnice między tym, jak chciałoby się żyć, a tym, jak się żyje naprawdę na co dzień” (1990, s. 205).

Rozmyślania te najczęściej dotyczyły wyboru zawodu, podejścia do egzaminu dojrzałości, zawodów miłosnych, ale też obawy przed nudą i pustką życiową. U młodych dorosłych, którzy stanowili kolejną grupę badawczą w pracy Mariańskiego, rozważania te oscylowały wokół pokonywania trudności życiowych i radzenia sobie w życiu zawodowym. Różnica w celach życiowych widoczna między tymi grupami wynikała z odmiennej sytuacji życiowej i innego etapu, na jakim znajdowali się badani (ostatnie klasy liceum a ludzie wchodzący na rynek pracy w latach 80.). Wśród badanej w 1983 roku młodzieży licealnej aż 57 proc. uczniów zadeklarowało, że często myśli o swojej przyszłości, zaś 31,3 proc. nawet bardzo często. Starsi od nich studenci mieli bardziej zróżnicowane wyniki i 23,3 proc. studentów często kierowało myśli ku przyszłości, 21,4 proc. okazynie, a 18 proc. przyznało, że nie wybiega myślami w przyszłość. Badając ponownie kolejne roczniki studentów w 1988 roku, tym razem wyniki wyglądały następująco: 39,8 proc. często myślało o przyszłości i niemal tyle samo 36 proc. nigdy o niej nie myślało. W odniesieniu do uczniów uczestniczących w badaniach w 1988 roku 17,4 proc. z nich często myślało o przyszłości, 29,3 proc. – czasem, 37 proc. – rzadko, pozostałe odpowiedzi były marginalne. Rozbieżność w tych wynikach między 1983 a 1988 rokiem można postrzegać w zmieniającej się sytuacji społeczno-politycznej w ówczesnej Polsce. Młodzież i studenci w 1983 roku nie tak dawno przeżywali zagrożenie i niepewność związane ze stanem wojennym, co mogło wzmocnić potrzebę myślenia w kategoriach „tu i teraz”, natomiast w 1988 roku byli świadkami zmian społecznych lub nawet w nich uczestniczyli, przemian kulturowych czy też gospodarczych, a przy tym nasilających się strajków i inflacji. W przytaczanych badaniach u młodych ludzi poziom zadowolenia z życia przyczyniał się do pojawienia się rozmyślań na temat osobistych dążeń, trudnych do opisania w jednej formule celów.

Jeden z wniosków dotyczący młodych Polaków w latach 1983–1988 prezentował ich pokolenie następująco: „Globalne postawy wobec życia młodzieży lat osiemdziesiątych, jeżeli nawet nie wskazują na euforię, to są z pewnością przejawem umiarkowanego zadowolenia z życia. Nie potwierdza się teza o ludziach młodych jako głęboko sfrustrowanych,

niezadowolonych z życia, ze świadomością poczucia własnej bezradności apatii” (Marianiński, 1990, s. 202).

Anna Brzezińska w publikacji *Społeczna psychologia rozwoju* przedstawia wyniki badań prowadzonych w 1998 roku z udziałem ludzi wówczas 20- i 30-letnich, a zatem przedstawicieli pokolenia X i Y. Hierarchiczny układ ważności potrzeb młodych dorosłych pod koniec lat 90. prezentował się następująco: priorytetem były związki z ludźmi, następnie na równi bezpieczeństwo, aktywność i możliwość podjęcia pracy, zaś na trzecim miejscu działania na rzecz innych ludzi oraz czas wolny i wypoczynek. Jest to zgodne z charakterystyką tych pokoleń i tendencjami obserwowanymi wśród ówczesnie dorastających osób.

Pokolenie Y, jak już uprzednio wskazano, różni się w kwestii oczekiwań od pokolenia „zetek” głównie w kwestii wyboru ścieżki kariery zawodowej. To pokolenie zdecydowanie jest nastawione na doskonalenie się, aby móc osiągać wyższe cele osobiste i zawodowe, ale jednocześnie nie chcą realizować tego kosztem rodziny, która jest dla nich ważna. Dążą do realizacji *work-life balance*, jednak wychowani w duchu lojalności wobec pracy miewają z tym trudności (Kochanek, 2020, s. 90–93). Z wyników badań prowadzonych przez Grzegorza Polańskiego ukazuje się zarys pokolenia Y, dla którego praca powinna być przyjemna, a nawet powiązana z rozrywką. Wśród badanych obraz ten kształtował się następująco: zupełnie tak nie jest – 0 proc.; raczej tak nie jest – 5 proc.; tak jest w przeciętnym stopniu – 10 proc.; raczej tak jest – 51 proc.; tak właśnie jest – 34 proc. Kolejnym oczekiwaniem potwierdzonym empirycznie jest potrzeba, aby praca odpowiadała potrzebom i wartościom zatrudnionych z pokolenia Y: zupełnie tak nie jest – 2 proc.; raczej tak nie jest – 0 proc.; tak jest w przeciętnym stopniu – 10 proc.; raczej tak jest – 34 proc.; tak właśnie jest – 54 proc. Z perspektywy aspiracji ważna okazuje się także możliwość współpracy z innymi ludźmi. Nie ma osób, które zaprzeczałyby temu. Raczej tak nie jest – 22 proc., tak jest w przeciętnym stopniu, 32 proc., raczej tak jest – 34 proc., tak właśnie jest – 12 proc. (Polański, 2014).

W 2022 roku ukazał się raport z badań obejmujących m.in. grupę młodych Polaków między 18. a 30. rokiem życia, a zatem reprezentantów pokolenia Z. Raport został sporządzony w ramach Bilansu

Kapitału Ludności, obszarami analizy były dążenia zawodowe młodych ludzi, ich zadowolenie z pracy oraz wykształcenie i kompetencje. Główne wnioski z badań opisują młodych Polaków jako ludzi zadowolonych z wybranego kierunku kształcenia (70 proc.), a także ścieżki zawodowej, w większym stopniu niż w latach poprzednich, zgodnej z wykształceniem. W 2017 roku zadowolenie ze zgodności wykształcenia z zawodem było 52 proc., a w 2021 roku już ponad 58 proc. W raporcie wskazano także, iż „dwa zróżnicowania dotyczące zgodności pracy z wykształceniem wydają się mieć charakter trwałej tendencji. Po pierwsze, osoby najmłodsze (18–35 lat) charakteryzowała i nadal charakteryzuje najmniejsza szansa na wykonywanie pracy zgodnej z posiadanym wykształceniem. Po drugie, zgodność wykonywanej pracy z wykształceniem była i jest także obecnie zdecydowanie najwyższa wśród osób posiadających dyplom uczelni” (Czarnik, Górniak, Jelonek i Kasperek, 2022). Ukazuje to, że młodzi ludzie w większym stopniu mają świadomość tego, z jakim kierunkiem chcą wiązać swoją karierę i są bardziej zorientowani na cel w przeciwieństwie do poprzednich pokoleń. Warto także nadmienić, że generacja Z w większości została objęta wsparciem doradcy zawodowego w szkole na mocy rozporządzenia, czego nie doświadczyły wcześniejsze pokolenia. Możliwość diagnozy własnych zasobów, jak i analiza predyspozycji przyczyniają się do trafniejszego doboru ścieżki zawodowej, zgodnej z własnymi preferencjami. Ponadto warto przypomnieć, że w przeciwieństwie do milenialsów, generacja Z ma większą możliwość wyboru kierunku w oparciu o kategorię „być” i działanie ukierunkowane na „realizację siebie”, a nie „realizację standardu” (prestiżu). Jednocześnie, na drugim biegunie wyników ukazuje się zjawisko znane jako NEEETs, czyli ludzie młodych nie podejmujących ani pracy, ani edukacji, bez wyraźnego planu na siebie i pomysłu na przyszłość (Tomczyk i in., 2017). Choć uwzględnwszy przedział wiekowy 18–35 lat odsetek młodych w kategorii NEET systematycznie spada, to wśród najmłodszych, czyli między 18. a 24. rokiem życia rezygnujących z edukacji, a zarazem aktywności zawodowej wzrósł z 12 proc. (2017 r.) do 14 proc. (2021 r.) (Czarnik i in., 2022). Można powiązać to z odnotowywanym wśród młodych Polaków spadkiem poczucia dobrostanu i odporności psychicznej, jak

i wzrostem poczucia lęku (Raport Benefit System, 2024; Zawadzka, 2013).

Wyniki badania aspiracji zawodowych pokolenia Z przedstawione w raporcie z 2022 roku wskazują, że 54 proc. z nich myśli o założeniu własnej firmy, w tym 36 proc. chciałoby zostać pracodawcami. 21 proc. badanych „zetek” w roli pracowników chciałoby mieć stanowisko eksperta lub specjalisty. Tyle samo myśli o pracy etatowej, ale u prywatnego przedsiębiorcy, a nie w sferze budżetowej. Dla młodych Polaków z pokolenia Z (37 proc.) atrakcyjna jest praca, która przynajmniej częściowo umożliwi pracę samodzielną (jednoosobowa działalność), pracodawcy lub freelancera, a także chcieliby łączyć naukę z pracą. Są zainteresowani również prowadzeniem działalności społecznej, zakładając w tym celu jakąś organizację pozarządową. Potwierdza to cechę, jaką jest zaangażowanie społeczne i aktywność ukierunkowaną na cele wyższego rzędu. Cele biznesowe młodych „zetek” ukierunkowane są na działalność „przede wszystkim w usługach (61 proc.), a w dalszej kolejności w handlu (23 proc.) i produkcji (16 proc.). Osoby o aspiracjach przedsiębiorczych prawie trzykrotnie częściej łączą swoją przyszłość z handlem niż z produkcją (29 proc. vs. 11 proc.). Najpopularniejsze branże to: zdrowie i uroda (8 proc.), branża odzieżowa (8 proc.), branża spożywcza (7 proc.), finanse (6 proc.) oraz transport i logistyka (6 proc.)” (Domurat, 2023, s. 6).

Joanna Gajda na podstawie przeprowadzonych badań sformułowała następujące uwagi: „na podstawie uzyskanego materiału ustalono, że wśród osób reprezentujących pokolenie Z największym uznaniem wśród większości badanych cieszyły się: dobre zdrowie (99 proc.), zaradność życiowa (99 proc.), życie bez kłopotów materialnych (98 proc.) oraz rozwijanie własnych pasji (98 proc.). Według respondentów, życie bez kłopotów materialnych łączy się z umiejętnością bycia zaradnym, zwłaszcza w czasach pogoni za dobrobytem. Równie ważne jest dla młodego pokolenia wykształcenie (84 proc.), z którym związane są plany na przyszłość, czyli rozwój zawodowy (92 proc.) oraz znalezienie pracy (91 proc.). Należy zauważyć, że w kwestii pracy położono akcent na to, aby zaistniała możliwość znalezienia w przyszłości pracy pozwalającej rozwijać ich zainteresowania i jest to ważny

dla nich cel związany z potrzebą osiągnięcia zadowalających wyników finansowych, zapewniających życie na przyzwoitym poziomie” (Gajda 2017, s. 165–166).

Urszula Anisiewicz, badając aspiracje członków pokolenia Z, zapytała, czy potrafią w ogóle ustalać swoje cele, czy potrafią planować. Aż 33 proc. nie potrafiła odpowiedzieć na to pytanie, ale 28 proc. stwierdziła, że radzi sobie z tym dobrze, a 22 proc. bardzo dobrze (Anisiewicz, 2023, s. 510). Poprzednie pokolenia w oczekiwaniach wobec pracodawcy wskazywało kwestię dobrego, sprawiedliwego lub adekwatnego wynagrodzenia. Pokolenie Z wydaje się być pierwszym, dla którego generacyjnie większe znaczenie ma praca zgodna z wartościami i etyką pracy oraz pracodawcy niż wynagrodzenie. Zaledwie dla 15 proc. badanych wartości w miejscu pracy nie mają znaczenia (Muster, 2020, s. 131–145; Barhate i Dirani, 2022). Anisiewicz wskazuje również na inną ważną cechę tego pokolenia, która wydaje się, iż dotąd była nieobecna w badaniach. „W generacji Z obserwować można wyraźną potrzebę aktywnego działania na rzecz zmiany społecznej – kreowania świata bardziej przyjaznego, sprawiedliwego, uczciwego, wykazującego troskę o środowisko i zrównoważony rozwój. Co interesujące, „zetki” oczekują, że organizacja, w której pracują, będzie dla nich swego rodzaju partnerem (sojusznikiem) w działaniach, które mają na celu urzeczywistnianie wartości ogólnospołecznych” (Anisiewicz, 2023, s. 512).

Warto zwrócić jeszcze uwagę na jedną kwestię wynikającą z Raportu CBOS. Badania te dotyczyły dążeń i celów życiowych młodzieży i przeprowadzono je wśród 18-letnich uczniów szkół średnich. Ukazują one wyraźny spadek odsetka młodych ludzi, dla której podstawowym celem jest „udane życie rodzinne, dzieci”. Odsetek ten spadł z 54 proc. do 33 proc., ujawnił się w trzech kolejnych etapach – najpierw w 2008–2010, następnie 2013–2016, a ostatnio także w latach 2018–2021. Cel ten spadł również na 5 miejsce w kolejności wyborów wartości i celów życiowych. W raporcie z 2023 roku wyniki badań, które zrealizowano w roku 2022, pokazują, że po wybuchu wojny między Rosją a Ukrainą, nie doszło do kolejnego pogłębiania się tego trendu (Grzelak i Żyro, 2023, s. 40).

Z raportu badań przygotowanego przez Instytut Profilaktyki Zintegrowanej (IPZ) wynika, iż najważniejszymi celami i dążeniami życiowymi młodzieży zadeklarowanymi jesienią 2022 roku ($n=2033$) były dla dziewcząt: trwała miłość i przyjaźń (56 proc.), kariera zawodowa (33 proc.), spokojne życie bez kłopotów (24 proc.), szczęśliwe rodzinne życie, dzieci (26 proc.), pomaganie innym (23 proc.); dla chłopców: kariera zawodowa (40 proc.), trwała miłość i przyjaźń (32 proc.), zdobycie dużego majątku (29 proc.), spokojne życie bez kłopotów (22 proc.) (Grzelak i Żyro, 2023, s. 281). Ponadto „młodzież nastawiona na rodzinę, nastawiona jest także na miłość i przyjaźń. W sferze zawodowej częściej zależy jej na ciekawej pracy niż na karierze i majątku” (Grzelak i Żyro, 2023, s. 287).

Postrzegane przez uczniów szkół ponadpodstawowych bariery w realizacji dążeń, zidentyfikowane w raporcie IPZ, to: brak wiary we własne siły (42 proc.), krytyka ze strony innych (35 proc.), brak wsparcia ze strony innych (35 proc.), lenistwo (32 proc.), obciążenie nauką szkolną (30 proc.). Wśród barier wymieniono także: brak funduszy, brak pomysłu/wiedzy jak zrealizować marzenie, brak wytrwałości, brak warunków, nadmierne oczekiwania innych, brak jasno określonego celu, nadmierna ambicja. Jedynie 7 proc. badanych nastolatków wskazało, iż nie dostrzega poważniejszych przeszkód (Grzelak i Żyro, 2023, s. 297). Wyniki te są szczególnie ważne, gdyż zasięgiem obejmują schyłkowy rocznik pokolenia Z, jeśliby kurczowo trzymać się przedziałów wiekowych ustalonych przez ekspertów. W pewnym sensie to te wyniki pokazują tendencję, która być może rozwinie się właśnie w charakterystyczny sposób w pokoleniu alfa.

Cele i dążenia młodych w kontekście teorii motywacji

Cele i kierunki działań młodych ludzi są powiązane z motywacją. Motywacja w ujęciu psychologów klasycznych jest uznawana za „pewną dyspozycję do działania” i „wolę”, aby je podjąć. Zdaniem Władysława Witwickiego (1963), fenomenem woli jest „poczucie chcenia” składające się z trzech komponentów: postanowień, poczucia działania,

poczucia wysiłku. Jak wskazuje Maria Kliś, „w ujęciu klasycznym problematyka woli była silnie związana z kwestią oceny człowieka i z problematyką wartości oraz zagadnieniem odpowiedzialności za swoje czyny” (Kliś, 1998, s. 251).

Funkcjonalne teorie motywacji wskazują na konkretne funkcje, które ona pełni w rozwoju psychospołecznym i biologicznym człowieka. Są to przede wszystkim funkcje regulacyjne motywacji, które oznaczają: „1) zdolność motywacji do ukierunkowania czynności poprzez formułowanie celów działania lub przyjęcie zadania sformułowanego z zewnątrz; 2) relacje zachodzące pomiędzy procesami motywacyjnymi a procesami umysłowymi; 3) relacje pomiędzy procesami motywacyjnymi a energią i sprawnością działania” (Kliś 1998, s. 259–260). Janusz Reykowski rozróżniał dwie kwestie temporalne dotyczące motywacji wskazując na: motywy działające w danym momencie oraz trwałe dyspozycje, czyli zdolność oceny wartości powziętego celu, jak i możliwości działania w kierunku jego osiągnięcia. Wspomniane motywy pojawiają się pod wpływem bodźców, którymi są różnego rodzaju niezrealizowane potrzeby i konieczność ich zaspokojenia. Najbardziej znana teoria Masłowa wskazuje na potrzeby wyższego i niższego rzędu, przy czym w tym podejściu zaspokojenie tych pierwszych jest możliwe, gdy człowiek zrealizuje te bardziej podstawowe. (Kliś, 1998; Sekuła, 2008; Miler-Zawodnik, 2012). To właśnie chęć zaspokojenia różnych potrzeb pobudza do podjęcia (lub zaniechania) aktywności. Podobne podejście prezentuje Clayton P. Alderfer, autor teorii ERG, która wyróżnia 3 główne potrzeby: egzystencji, kontaktu, rozwoju. W przeciwieństwie do Masłowa, Alderfer twierdzi, iż możliwe jest zaspokojenie potrzeb rozwoju, które sięgają wyżej, nawet jeżeli podstawowe potrzeby związane z egzystencją nie są zapewnione. Kolejny z badaczy wiążący motywację z potrzebami – David McClelland – przyjął, że człowiek podąża za: potrzebą osiągnięć, przynależności (afiliacji) i potrzebą władzy (Miler-Zawodnik, 2012). W teoriach tych można wyróżnić trzy główne komponenty motywacji: dążenie do zaspokojenia potrzeb zapewniających egzystencję (psychobiologiczną); działanie ukierunkowane na zaspokojenie potrzeb społecznych (relacje, bliskość,

intymność); działania ukierunkowane na rozwój (powiększanie swojego potencjału, mnożenie szeroko rozumianych zasobów).

Teorie potrzeb przybliżają badaczom odpowiedź na pytanie: „Co pobudza/napędza młodych ludzi do określonych działań?”, a to przekłada się bezpośrednio na pytanie: „Jak kształtują się aspiracje młodych ludzi?” lub „Jakie potrzeby kryją się za ich dążeniami?”. Esencją znaczenia istoty motywacji oraz rozumienia procesów motywacyjnych są słowa Wiesława Sikorskiego, który stwierdza: „Brak aspiracji zawodowych, czy może trudność lub unikanie ich werbalizacji, oznacza dezintegrację procesów motywacyjnych odpowiedzialnych za uczenie się, za doznawanie satysfakcji. Młodzież z takim deficytem motywacji przyjmuje z reguły postawę pesymistyczną wobec przyszłości, a także w stosunku do otaczającej rzeczywistości, którą obarcza winą za własną frustrację. W rezultacie ci młodzi ludzie będą w tej sferze liczyć na zdarzenia losowe, w pełni przypadkowe, więc te o dużym prawdopodobieństwie pojawienia się sytuacji zagrażających ich normatywnemu rozwojowi i socjalizacji” (Sikorski, 2005, s. 74).

Aspiracje a poczucie rezyliencji młodych ludzi

Możliwość podążania za własnymi marzeniami, stawianie sobie celów i realizowanie ich sprzyja budowaniu dobrostanu i rezyliencji – jest jednym ze wskaźników poczucia sensu życia. W kontekście edukacji szkolnej rezyliencja jest ważna między innymi ze względu na korelację ze zdolnościami adaptacyjnymi młodzieży do warunków szkolnych, a w przyszłości, także w miejscu pracy. Ponadto ma ona związek z adaptacją dzieci z grup podwyższonego ryzyka stresu czy też zdarzeń traumatycznych (Borucka i Ostaszewski, 2008; Wojtanowska-Janusz, 2016). Młodzież, która ma wyższe poczucie dobrostanu, podejmuje śmielsze decyzje i stawia sobie ambitniejsze cele.

Pojawia się zatem pytanie, choć nieco retoryczne, co łączy rezyliencję z aspiracjami młodych ludzi. Z jednej strony rezyliencja jest rozumiana jako „proces rozwojowy, dzięki któremu dzieci nabywają umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów

po to, by osiągnąć dobre przystosowanie (pozytywną adaptację) mimo przeciwności losu” (Wojtanowska-Janusz, 2016, s. 162; Yates i in. 2003; Luthar, 2006). Z podejścia tego wynika, iż odporność psychiczna (jak i troska o nią) wspiera realizację aspiracji i rozwój poprzez świadome zarządzanie własnym kapitałem osobowym. Konsekwencją tego podejścia jest to, że środowisko wychowawcze i edukacyjne, jest odpowiedzialne za to, aby wyposażyć dziecko w umiejętności radzenia sobie z trudnościami, zdolność racjonalnej i adekwatnej autoewaluacji (samooceny). Ponadto winno być wsparciem w różnych sytuacjach życiowych nie odbierając jednocześnie poczucia sprawczości. Z innej zaś strony rezyliencja jest traktowana w kategoriach „czynników i procesów, które przerywają ścieżki rozwoju prowadzące od wysokiego ryzyka do problemów i otwierają drogę do pozytywnej adaptacji” (Wojtanowicz-Janusz, 2016, s. 163; Zimmerman i Arunkumar, 1994, s. 4). To czynnikowo-procesowe podejście wskazuje na funkcję regulacyjną, która osłabia wpływ negatywnych czynników oraz eksponuje i wykorzystuje te, które wzmacniają podmiot. Mowa tu przede wszystkim o:

- czynnikach ryzyka, co w kontekście celów i dążeń młodych ludzi może odnosić się np. do wypalenia przedzawodowego, ekspozycji na silne stresory, przebodźcowanie lub uczucie niepewności i lęku, które w dłuższej perspektywie powodują obniżenie poczucia sensu;
- czynnikach chroniących, które w odniesieniu do aspiracji pełnią funkcję wspierającą w utrzymaniu wewnętrznej motywacji, budują stabilność samooceny i poczucia własnej wartości, natomiast w sytuacjach kryzysowych, mogą nawet dawać poczucie kontroli, samokuteczności i bezpieczeństwa.

O odporności psychicznej można mówić również jako pewnego rodzaju „dzielności” w realizacji dążeń i marzeń przy jednoczesnym radzeniu sobie z trudnościami i stresem, uwzględniając elastyczność niezbędną do przystosowania się w różnorodnych warunkach życia (Wojtanowicz-Janusz, 2016).

Aspiracje pokolenia alfa – prognozy

O pokoleniu alfa nie można jeszcze zbyt wiele powiedzieć. Szacuje się, że do 2025 roku światowa populacja tego pokolenia wyniesie 2 miliardy ludzi i będzie najliczniejszym pokoleniem w historii. Analitycy wskazują, że łączy ono przedział urodzeń między 2010 a 2025 rokiem. W większości są potomkami generacji Y, czyli milenialsów.

Nazwa tego pokolenia została zaproponowana przez australijskiego socjologa Marca McCrindle'a w 2008 i jest pierwszą literą greckiego alfabetu, tak jak urodzeni w tym pokoleniu są pierwszym w całości urodzonym w XXI wieku, a w większości z rodziców ostatniego pokolenia z XX wieku. Ponadto, pokolenie alfa, jak wspomniano wcześniej, jest pierwszym pokoleniem, które od początku swego istnienia żyje w trzecim tysiącleciu. Inna, mniej popularna nazwa tego pokolenia to polarsi, oznaczająca życie w spolaryzowanym społeczeństwie na niespotykaną dotąd skalę. Chociaż na chwilę obecna są to kilku i kilkunastoletkowie, to mają już za sobą globalne doświadczenie życia w czasach COVID-19, jak i życia w rzeczywistości postpandemicznej, która bardzo zmieniła oblicze społeczeństw większości świata w kontekście gospodarczym, jak i politycznym. Innym ważnym doświadczeniem jest wznowienie działań zbrojnych i wojna między Rosją a Ukrainą.

Jedna z analiz przeprowadzona w ramach badań Instytutu Zintegrowanej Profilaktyki objęła zasięgiem alfy znajdujące się na poziomie edukacji podstawowej. Uczniowie szkół podstawowych objęci badaniem, którzy zaliczają się do wczesnych roczników pokolenia alfa, wskazują, że jako bariery w realizacji celów postrzegają: brak wiary we własne siły (39 proc.), krytyka ze strony innych (36 proc.), brak wsparcia ze strony innych (36 proc.), obciążenie nauką szkolną (35 proc.), lenistwo (29 proc.), brak pomysłu i wiedzy jak zrealizować marzenie (17 proc.). Wśród badanych uczniów 10 proc. nie widzi większych przeszkód w drodze do celu (Grzelak i Żyro, 2023, s. 297–298). Wyniki te, które obecnie są jedynie próbą określenia „siebie w przyszłości” współgrają z tym, jakie są założenia dotyczącego tego pokolenia.

Założenia dotyczące pokolenia alfa są dwojaki i ukazują zarówno szereg zalet, jak i ryzyka czyhające na tych „przyszłych” młodych. Wśród pozytywnych cech tego pokolenia znajdują się:

- a) aktywni kulturowo i wielokulturowi;
- b) najlepiej wykształcone pokolenie;
- c) przewidywana średnia długość życia może przekroczyć 95 lat;
- d) zaawansowani technologicznie i korzystający ze sztucznej inteligencji na co dzień;
- e) twórcy nowych zawodów;
- f) ukierunkowani na zdrowie;
- g) ekologia jest celem;
- h) szeroki wgląd w kulturę i idee;
- i) praca z domu jest oczywistością;
- j) wielorasowi (Niedobecka, 2023; Raport „Pokolenie alfa”, 2019).

Jako ryzyko dla tego pokolenia wymienia się:

- a) rozbitcie relacji międzyludzkich;
- b) niskie kompetencje społeczne i komunikacyjne;
- c) polaryzacja społeczno-polityczna;
- d) współegzystencja z IA, sztuczna inteligencja jako życiowi asystenci;
- e) ich codzienność to „epidemia samotności”;
- f) siła nabywca będzie przekraczać rzeczywiste możliwości konsumpcyjne;
- g) większa anomijność (Niedobecka, 2023; Raport „Pokolenie alfa”, 2019; Stunża, 2016).

Są to tylko prognozy, które budują jedynie hipotetyczny model przyszłego społeczeństwa. Modele te nie są w stanie uwzględnić, ani znaczących wynalazków, ani znaczących wydarzeń – bo te jeszcze nie zaszły w świecie. Kluczem zatem jest, by nie oceniać wstępującego nowego pokolenia na bazie futurystycznych przesłanek, bowiem kluczowe kategorie (prócz wieku), takie jak wspólne doświadczenia pokoleniowe potrzebują czasu, aby znalazły lustro w świadomości generacyjnej.

To, co stanowi nadzieję w charakterystyce pokolenia alfa, to dane z badań wskazujące, iż w blisko połowa (45 proc.) uczniów uczy się

ze świadomością działania na własną korzyść, bowiem to zapewni im lepszą pracę w przyszłości. Równie wielu uczniów zakłada, że będzie kontynuować naukę na studiach. Motywacja zewnętrzna w postaci ocen staje się mniej znacząca dla pokolenia alfa (Raport „Pokolenie alfa”, 2019).

Metody wspierania realizacji celów młodych ludzi

W życiu każdego człowieka pojawiają się chwile, w których doświadcza poczucia rezygnacji, trudności, odseparowania od możliwości realizacji własnych planów i marzeń. Jeszcze inni po prostu nie potrafią określić, czego oczekują od życia, czego chcieliby dla siebie i swojego otoczenia. Odnosząc tą myśl do najmłodszych, Maria Kliś napisała: „ogólnie można stwierdzić, że rozważne wykorzystanie sukcesów dziecka i do pewnego, ograniczonego zakresu porażek, stanowić może istotny element praktyki szkolnej. Jednakże trzeba pamiętać, że dzieci potrzebują pomocy w odkrywaniu swoich własnych zdolności i ustanawianiu realistycznych celów” (1998, s. 276). Rozszerzając zakres znaczenia jej słów, każdy człowiek potrzebuje w swoim życiu wsparcia lub przynajmniej poczucia, że w chwili kryzysu, mógłby z niego skorzystać. Poniżej przedstawiono kilka przykładowych form i metod pracy, która sprzyja budowaniu i realizowaniu celów, a także podnoszeniu motywacji czy diagnozowaniu barier w realizacji dążeń zarówno w perspektywie zawodowej, edukacyjnej, jak i osobistej.

Poradnictwo edukacyjne i zawodowe

Poradnictwo edukacyjne i zawodowe to – w gruncie rzeczy – proces zbudowany z zespołu czynności, głównie diagnostycznych skupionych wokół funkcjonowania człowieka w jego otoczeniu, co pozwala opisać stan, w jakim znajduje się człowiek, daje odpowiedź na pytanie: „Jak funkcjonuje w danych warunkach?”. W kontekście prowadzenia procesu doradczego, również pozwala poznać zasoby rozumiane jako

potencjał, uwarunkowania, słabe i mocne strony, czy też predyspozycje funkcjonalne (poznawcze, motoryczne etc.). Poradnictwu towarzyszy też diagnoza prognostyczna, wykorzystująca wiedzę o kierunkach rozwoju opisanych wcześniej zasobów, tendencji i predyspozycji. Innymi słowy jest wsparciem w poszukiwaniu „pomysłu na siebie” i inspiracji do dalszego rozwoju w przybliżonych kierunkach.

Diagnoza w ośrodkach i poradniach jest prowadzona przez specjalistów z wykorzystaniem narzędzi o ograniczonym dostępie. Najczęściej z poradnictwem rozumianym jako poszukiwanie kierunków, specjalizacji, w których uczeń mógłby się rozwijać jest test osobowości Hollanda, który pozwala opisać dominujące cechy prozawodowe. W ramach diagnozy można także nauczyć się rozpoznawać bariery i trudności związane z brakiem określonych celów i marzeń.

Spośród narzędzi bezpłatnych i bez ograniczeń czasowych, które wspierają budowanie orientacji zawodowej jest powstały w ramach projektu Dual, test kompetencji. Po jego wypełnieniu uczestnik testu natychmiastowo otrzymuje raport z wynikiem. Ponadto poprzez e-learning uczeń może przejść swoje pierwsze kursy prozawodowe. Dual jest projektem uruchomionym na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie (obecnie Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej) poświęconym edukacji dualnej, która promuje łącznie praktyki z teorią w wymiarze rzeczywistym i odniesienie zdobytych w ten sposób umiejętności do rynku pracy. Na głównej stronie projektu dowiadujemy się, iż: „Platforma cyfrowa związana z edukacją zawodową i kształceniem oraz szkoleniem w systemie dualnym powstała w projekcie pt. *DUAL. Ponadnarodowa współpraca w kierunku wspierania kształcenia zawodowego* (POWR.04.03.00-00-W338/16) – to narzędzie, którego przeznaczeniem jest wsparcie procesu wdrażania postulatu kształcenia dualnego oraz wzmocnienie doradztwa zawodowego w instytucjach szkolenia i kształcenia zawodowego oraz inwestycjach doradztwa i poradnictwa zawodowego” (<https://www.projektdual.pl/>).

Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne

Działalność poradniana jest kojarzona głównie z diagnostyką zaburzeń, jak i wydawaniem opinii i orzeczeń. Owszem, duża część zadań takich placówek z tym się wiąże, jednak liczba usług, jakich możemy oczekiwać od poradni jest wiele większa, chociażby ze względu na wsparcie uczniów szczególnie uzdolnionych, wsparcie terapeutyczne, interwencyjne, jak i ukierunkowane na diagnozę rozwoju kompetencji.

Podstawowe formy działalności poradnianej przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Podstawowe formy działalności poradni psychologiczno-pedagogicznych

Działalność poradniana	<ul style="list-style-type: none"> a) konsultacje; b) diagnozowanie; c) opiniowanie; d) pomoc terapeutyczna; e) wsparcie rozwojowe (warsztaty rozwojowe); f) wsparcie środowiskowe (szkoła, rodzina); g) poradnictwo zawodowe i edukacyjne.
Działalność integracyjno-superwizyjna	<ul style="list-style-type: none"> a) spotkania zapewniające profesjonalne wsparcie dla psychologów i pedagogów w poszczególnych regionach; b) udzielanie konsultacji specjalistom z całego kraju; c) współpraca ze specjalistami np. działających w NGO.
Działalność informacyjno-szkoleniowa	<ul style="list-style-type: none"> a) warsztaty dla uczniów, rodziców i nauczycieli, szczególnie w szkołach, w których nie zatrudnia się specjalisty szkolnego; b) ogólnopolskie seminaria i konferencje psychologiczno-pedagogiczne; c) wymiana dobrych praktyk.
Działalność publikacyjno-badawcza	<ul style="list-style-type: none"> a) zeszyty psychologiczno-pedagogiczne; b) monografie, raporty, artykuły; c) projekty badawcze ogólnopolskie i regionalne; d) współpraca ze środowiskiem naukowym.

Opracowano na podstawie: Bissinger-Ćwierz (2016).

Superwizje i informacja zwrotna

Informacja zwrotna jest jedną z najprostszych metod wsparcia młodego człowieka w procesie rozwijania jego potencjału. Informacja zwrotna skupia się bowiem (jak nazwa wskazuje) na udzieleniu informacji o jakości wykonanej pracy, wskazaniu jej mocnych i słabych stron, zwracając uwagę, iż nie jest to krytyka, a wskazanie obszarów, które wymagają poprawy, doskonalenia, dopracowania. Superwizja zaś jest metodą pracy opartą zarówno na informacji zwrotnej, jak i bazowaniu na doświadczeniu, przeżyciu, obserwacjach uczestnika procesu. Wsparta może być wymianą dobrych praktyk i udzieleniem wskazówek do dalszej praktyki.

Przykładem skuteczności działania informacji zwrotnej są badania dotyczące poziomu zadowolenia (szczęścia) z wykonywanej pracy. W badaniach prowadzonych w połowie lat 90. okazało się, że pracownicy (272 osoby badane), którzy otrzymują od swoich przełożonych pozytywną informację zwrotną, w przeciągu 18 miesięcy trwania badań, częściej odczuwali szczęście, a zarazem osoby szczęśliwsze osiągały wyższe wyniki i zarobki (Staw, Sutton i Pelled, 1994).

Superwizja jest kojarzona tradycyjnie z psychoterapią, jednakże jej znaczenie jest współcześnie rozszerzone do znaczenia spotkania jednego profesjonalisty z innym, w celu omówienia napotkanych trudności, „przegadania” jakiejś sprawy zawodowej, możliwości spojrzenia na daną sytuację z dystansu, z innej perspektywy. „Dzisiaj rozumiemy superwizję jako formę edukacji i treningu wymagającą intensywnej, skupionej na przypadkach, relacji, w której doświadczony praktyk wspiera, kieruje i prowadzi pracę kolegów” (pozytywka.org). Superwizja jest także coraz częściej stosowana w szkołach, natomiast ze względu na jej charakter dotyczy bardziej nauczycieli i pełnionej przez nich roli zawodowej niż bezpośrednio uczniów, a także nadal jest traktowana jako innowacja w edukacji aniżeli standard pracy (Duda i Koperna, 2017).

Informacja zwrotna zatem służy zarówno młodemu człowiekowi, uczniowi, czy też jego nauczycielowi w rozpoznawaniu mocnych stron i poprawie jakości działania w przypadku wskazania luk. Może być

wykorzystywana zarówno w edukacji, jak i rozwoju zawodowym. Natomiast superwizja, jako doskonała współpraca między specjalistami, podnosi motywację, wspiera aspiracje związane z rozwojem zawodowym i wzmacnia poczucie sprawstwa.

Coaching

„Coaching jest procesem ukierunkowanym na przyszłość i na osiągnięcie zamierzonych celów. Aby jednak móc je ustalić, w pierwszej kolejności potrzebna jest diagnoza stanu obecnego – «jak jest» oraz oczekiwań «jak powinno być?, jak chciałbym/chciałabym, żeby było?»” (Duda, 2015, s. 164). *Coach* w przeciwieństwie do innych procesów rozwojowych, nie doradza, ani nie wskazuje rozwiązań. Zadając pytania, „zmusza” do podjęcia refleksji nad rozpatrywanym obszarem życia/pracy/nauki i w ten sposób wspiera budowanie świadomości własnych potrzeb, możliwości, szeroko pojętego kapitału osobistego. Następnie wraz z *coachee* (nazwa podopiecznego/klienta w procesie coachingowym) planuje i wytycza cele i wspiera go w zarządzaniu postępami, jak i bada jego motywację. Zaangażowanie w cel jest podstawą do wprowadzenia oczekiwanych zmian, do działania i aktywności zgodnej z wizją przyszłości, dlatego też jeśli jest niskie lub spada, zadaniem *coacha* jest ustalenie przyczyny, wsparcie w wyznaczeniu priorytetów lub nawet redefinicja pierwotnego celu.

Tutoring

Edukacja spersonalizowana jest jedną odpowiedzią na problemy edukacji masowej. Na czele wśród spersonalizowanych metod pracy z uczniami jest tutoring. To przeważnie relacja nauczyciela i ucznia, którzy spotykali się w konkretnym celu rozwojowym lub naukowym. „Rolą tutora jest intelektualna stymulacja podopiecznego, nie wykład czy inna forma dydaktyki podawczej. Drugim ważnym elementem jest dialektyczny charakter spotkania, którego efektem ma być równowaga

między przekonaniem o słuszności własnych opinii i otwartością na argumenty drugiej strony, między stawianymi wyzwaniem a atmosferą wsparcia i akceptacji. Trzecim filarem tutoringu jest autonomia studenta, niezbędna w procesie samodzielnych poszukiwań na etapie pracy nad esejem” (Turula, 2018, s. 290).

Wykorzystanie tutoringu w praktyce szkolnej może budować przestrzeń do rozwoju aspiracji, poprzez związany z tym procesem trening samodzielności w uczeniu się, systematyczności, budowania celów skoncentrowanych na rozwijaniu własnego potencjału, bez konieczności dostosowywania się do tempa i poziomu pracy innych uczniów. „Tutoring stanowi obecnie jedną z najpoważniejszych ofert edukacji spersonalizowanej w polskich uczelniach i szkołach [...]. To, że jest podejmowany oddolnie z inicjatywy kilkuset certyfikowanych tutorów w kraju w różnych placówkach, świadczy o tym, że jest po prostu potrzebny” (Karpńska-Musiał, 2018, s. 30).

Mentoring

Wśród aspiracji młodych Polaków wysokie miejsce zajmuje kariera i rozwój zawodowy. Coraz więcej przedsiębiorców zapewnia swoim pracownikom różne formy profesjonalnego wsparcia, tym bardziej że coraz mocniej takie jest oczekiwanie napływających pokoleń. Mentoring jest traktowany jako praca oparta o zaangażowaną relację mistrzowską, jest ukierunkowana w dużej mierze na towarzyszenie w poszukiwaniu sensu działań i motywacji, do realizacji powziętych celów i decyzji. Teresa Myjak zaznacza, że „przez mentoring następuje nie tylko przekazanie najważniejszych informacji i umiejętności, ale też – budowanie lojalności wśród nowych pracowników, wyłanianie liderów i wspieranie starszych pracowników, aby ci nie odchodzili z organizacji. Mentoring jest postrzegany jako zagadnienie znacznie obszerniejsze niż inna metoda rozwojowa – *coaching*, ponieważ obejmuje nie tylko rozwój wybranego elementu umiejętności i zachowań jednostki, ale także postrzega człowieka jako całość i zajmuje się jego życiem zawodowym” (Myjak, 2016, s. 139).

Dążenie do zaspokojenia potrzeby równowagi między rozwojem zawodowym a potrzebami rodzinnymi powoduje, że ludzie poszukują różnych rozwiązań i inspiracji, jak to osiągnąć. Jedna z dróg mentoringu prowadzi poprzez zapożyczenia z koncepcji i stylów życia będących niejako tradycją państw o wysokim współczynniku dobrostanu (szczęścia) lub żywotności. W Europie rozpowszechnione są koncepcje duńskiego *hygge* jako zrównoważony sposób życia, jak i szwedzkiego „ludom”, który jest bardziej kojarzone ze stylem architektury wewnątrz niż z życiową filozofią. Niewiele dotychczas pojawiało się publikacji czy zwykłych informacji w mass mediach na temat koncepcji *ikigai*, która wywodzi się z Japonii. Dopiero niedawno obecność tej filozofii życia w dyskursie zarówno społecznym, jak i naukowym stała się nieco bardziej zauważalna, głównie za sprawą adaptowanej do psychologii tzw. teorii przepływów, czyli „flow”. *Ikigai* można przetłumaczyć jako „powód życia”. „Niektórzy [Japończycy] sugerują, że to *ikigai* kryje się za ich długowiecznością. W przypadku pracy może oznaczać przyjemne uczucie zatracenia się w niej tak, że czas szybko mija, a my czujemy się dobrze – taki stan psychologowie zwykli określać mianem «przepływu». [...] *Ikigai* nie odwołuje się wyłącznie do aktywności zawodowej, bo zakłada znalezienie sensu i przyjemności w wielu różnych czynnościach (np. w wychowaniu dzieci czy spotykaniu się ze znajomymi)” (Koterski, 2020, s. 56). *Ikigai* wpisuje się w uwarunkowania współczesnego mentoringu i jest odpowiedzią zarówno na potrzeby najaktywniejszego zawodowo i edukacyjnie pokolenia, czyli milenialsów, jak i genZi. Mentor prowadzący rozwój młodego człowieka w oparciu o model (lub szerzej – filozofię) *ikigai*, konstruuje z uczniem (podopiecznym) cele i dążenia posiadające cztery filary: pasja, misja, powołanie, zawód. Model ten służy przede wszystkim do pracy skoncentrowanej na poszukiwaniu punktów stycznych między własną pasją, aktywnością zawodową i realizacją społecznie istotnych zadań.

Centra informacji biznesowej, biura karier i urzędy pracy

W poszukiwaniu ścieżek rozwoju, ale też praktycznych umiejętności związanych z przedsiębiorczością, rozwijaniem kompetencji biznesowych i kwalifikacji mogą pomocne okazać się nie tylko spotkania z doradcami zawodowymi czy *coachami*, ale też centra informacji biznesowej obecne w większości województw, wojewódzkie czy też powiatowe, które wśród swoich zadań mają wspierać przedsiębiorczość i samodzielność na rynku pracy. Aby zrealizować to zadanie umożliwiają bezpłatne szkolenia, webinary, spotkania ze specjalistami w zakresie planowania kariery i rozwoju osobistego. Przykładowe zagadnienia szkoleniowe realizowane w polskich UP to m.in.: tworzenie biznesplanu, zakładanie własnej działalności, formy prawne działalności gospodarczej, konstruowanie własnego CV, pisanie listu motywacyjnego, ale też pojawiają się tematy nieco bardziej coachingowe, czyli ukierunkowane na rozwój osobisty, nie tylko zawodowy, np. łączenie pracy zawodowej z życiem rodzinnym. Zarówno centra, jak i urzędy pracy działają w strukturach samorządowych i są dostępne dla każdego obywatela. Pełnią także funkcję pośrednictwa pracy oraz oferują wsparcie w odnalezieniu się na rynku pracy imigrantom.

Biura karier najczęściej kojarzone są z działalnością akademicką. Ich misją jest przede wszystkim łączenie studentów i absolwentów uczelni z rynkiem pracy, integracja wykwalifikowanych w ich murach pracowników z pracodawcami, ale także wsparcie w byciu pracodawcą. Podstawą jest jednak prowadzenie doradztwa zawodowego związanego z diagnozowaniem mocnych i słabych stron, wykorzystywaniem zasobów osobistych i budowaniem motywacji do działania w kierunku realizacji celów zawodowych. Jako jeden z przykładów działalności biura karier można wskazać Uniwersytet Jagielloński, na którego stronie internetowej znajdujemy następującą notę: „Do naszych podstawowych aktywności należą: świadczenie indywidualnych konsultacji doradczych i coachingowych, prowadzenie i organizowanie szkoleń i warsztatów, organizowanie targów pracy, prowadzenie badań rynku pracy i monitorowanie losów zawodowych naszych absolwentów. [...]

Wspieramy osoby studiujące na UJ oraz te, które ukończyły studia w wejściu na rynek pracy poprzez organizację i prowadzenie inspirujących wydarzeń, indywidualnych konsultacji oraz dostarczanie danych z wielu badań, ponieważ wierzymy, że w ten sposób mogą rozwijać własne talenty i efektywnie budować swoją markę na rynku pracy” (biurokarier.uj.edu.pl). Innym przykładem może być Uniwersytet Zielonogórski, oferujący studentom, prócz standardowych konsultacji i szkoleń, dostęp do bazy filmów szkoleniowych – biznesowych, jak i „Informatorium”, składające się z bazy materiałów w postaci informacji i analiz rynkowych, informacji o zawodach, czasopisma specjalistyczne i branżowe, oferty pracy, informacje z zakresu prawa pracy (bk.uz.zgora.pl).

Podsumowanie

Każdy człowiek niezależnie do jakiego pokolenia jest przypisany przez ekspertów (i czy w ogóle ma tego świadomość) jest motywowany do działania potrzebami, jakie dostrzega w sobie oraz w otoczeniu. Każde pokolenie mierzy się z innego rodzaju zmianami, które je kształtują, ale tylko niektóre pokolenia zdobywają się na odwagę, żeby odwzajemnić tę relację i aktywnie wpływać na zmiany.

Boomerzy to optymiści, którzy dorastali jednocześnie w świetle poczucia ulgi związanej z zakończeniem wojny, jak i w cieniu traum i ruin domów. Świątowali 1000-lecie Polski i uczęszczali do szkół zbudowanych z tej okazji. Dążyli do dóbr materialnych i wykształcenia (mimo wielu niedoborów), a także chcieli dobrego życia rodzinnego oraz by ich dzieci miały się lepiej niż oni. Ich następcy z pokolenia X nie podzielali tego optymizmu. Zderzyli się z kryzysem gospodarczym ostatnich lat PRL-u, widmem stanu wojennego i niepewnością oraz sceptycyzmem wobec swoich szans na rynku pracy. Ich głównym celem było staranie o godne wynagrodzenie i zapewnienie sobie bezpieczeństwa. Rodzina, przyjaciele i wiara również towarzyszyły im w życiu, ale nie bez powodu w tym pokoleniu występuje duża reprezentacja singli. Pokolenie Y to inny sposób myślenia o świecie, który stał się dla nich otwarty. Starsi z milenialsów chętniej migrowali za granicę, nazywając

się obywatelami świata. Profesjonalni, wykształceni, zaznajomieni z technologiami, które są ich codziennością, tworzą w przestrzeni internetowej, tworzą trendy, są aktywni i zmobilizowani. Cenią swoją pracę, ale mają więcej odwagi, aby ją zmienić i móc się rozwijać. Natomiast generacja Z to aktywiści, którzy cenią bycie „w zgodzie ze sobą”. Technologia nie stanowi dla nich wyzwania i chętniej korzystają ze sztucznej inteligencji. Dążą do realizacji aspiracji, które mają swoje odzwierciedlenie w potrzebach świata, w którym żyją (niezależnie czy mają perspektywę globalną, czy lokalną). Są wymagający od pracodawców i cenią samych siebie, w związku z tym są mniej podatni na nadużycia w pracy, co może być odbierane jako bezczelność. Pokolenie alfa jest największą nieznaną, która za kilka lat zastąpi kolejne pokolenie na rynku pracy. Przewidywalnie będą na masową skalę wykorzystywać zasoby sztucznej inteligencji w formie, której dzisiaj jeszcze nie znamy tak, jak jeszcze kilka lat temu nikt nie myślał o zawodzie youtubera/influencera/tiktokera. Istnieją natomiast wizje następców alfy, które będą dziećmi obecnych „zetek”. Nazwa, jaką im proponują badacze i futurologi to pokolenie gamma.

Intencją, z jaką tworzono niniejszą pracę było to, aby prezentując zarówno różnorodne i osobliwe obrazy, jakie tworzą poszczególne generacje, jak i możliwości wsparcia drugiego człowieka, skupić się na zasobach, potencjałach, możliwościach i generatywnym obliczu młodych ludzi, bowiem ostatecznie żyjemy jako społeczeństwo wspólnie, zależnie od siebie i tak samo przekazujemy nasze miejsce następnym. Wybrzmieć mogą w tym miejscu słowa Krzysztofa Czykiera z Uniwersytetu w Białymstoku z rozmowy prowadzonej przez Martę Gawinę: „Różnice międzypokoleniowe dotyczące światopoglądu, ontologii człowieka, systemu wartości, obowiązujących norm i zasad społecznego współistnienia, towarzyszyły człowiekowi od zawsze. W obecnej sytuacji być może są one pogłębiane przez nieokiełznany postęp technologiczny określający dynamikę rzeczywistości, w której wszyscy żyjemy. Jest to zatem problem jak najbardziej realny. Uważam jednak, że budowanie wzajemnych relacji międzypokoleniowych w oparciu o pretensje i antagonizmy urastające do konfliktów, nie jest właściwą perspektywą we wspólnym budowaniu świata, w którym każdy powinien mieć poczucie

swego miejsca i wagi istnienia. Sugerowałbym pracę każdego z nas, opartą na dialogu, wzajemnym zrozumieniu, otwartości na różnorodność, pracy opartej nie na deficytach, ale na zasobach” (Gawina i Czykier, 2022).

Wnioski i rekomendacje

- 1) W celach diagnostycznych sugeruje się wykorzystanie kwestionariusza „SOC 29” do pomiaru poziomu orientacji życiowej dla młodzieży i dorosłych. Chociaż test nie jest dostosowany dla dzieci, to już na poziomie szkoły ponadpodstawowej, policealnej czy też studiów, można wykorzystać go w celach rozpoznawczych. Kwestionariusz jest dostępny dla psychologów, pedagogów i nauczycieli bezpłatnie (również z możliwością wykonania go on-line). Test wspiera działania diagnostyczne, m.in. w obszarze poradnictwa zawodowego, edukacyjnego, coachingowego, terapeutycznego czy też logoterapeutycznego. Kwestionariusz zbudowany jest z trzech skal umożliwiających pomiar: poczucia zrozumienia, poczucia zaradności i poczucia sensowności. Ponadto, wyniki uzyskane na tych skalach korelują między innymi ze zdolnością radzenia sobie ze stresem, jak i zdrowiem psychofizycznym, co wydaje się znaczące w kontekście stawiania sobie celów, podążania za aspiracjami i utrzymania motywacji do działania.
- 2) Wśród bezpłatnych narzędzi, z których mogą korzystać nauczyciele, uczniowie i rodzice można wskazać „Filtr preferencji”. Jest to test opracowany przez zespół fundacji KatalystEducation, która realizuje cele zrównoważonego rozwoju związane z gospodarką i nierównościami w zatrudnieniu. Filtr powstał w ramach projektu „Mapa Karier”, dzięki któremu opisano ponad 240 zawodów w sposób dostępny dla młodzieży oraz udostępniono materiały wspierające edukację gospodarczą młodzieży.

- 3) Innym narzędziem bezpłatnym i bez ograniczeń czasowych, wspierającym budowanie orientacji zawodowej jest powstały w ramach projektu Dual, test kompetencji. Po jego wypełnieniu uczestnik testu natychmiastowo otrzymuje raport z wynikiem. Ponadto poprzez e-learning uczeń może przejść swoje pierwsze kursy prozawodowe. Dual jest projektem uruchomionym na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie (obecnie Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej) poświęconym edukacji dualnej, która promuje łącznie praktyki z teorią w wymiarze rzeczywistym i odniesienie zdobytych w ten sposób umiejętności do rynku pracy. Na głównej stronie projektu dowiadujemy się, iż: „Platforma cyfrowa związana z edukacją zawodową i kształceniem oraz szkoleniem w systemie dualnym powstała w projekcie pn. «DUAL. Ponadnarodowa współpraca w kierunku wspierania kształcenia zawodowego» (POWR.04.03.00-00-W338/16) – to narzędzie, którego przeznaczeniem jest wsparcie procesu wdrażania postulatów kształcenia dualnego oraz wzmocnienie doradztwa zawodowego w instytucjach szkolenia i kształcenia zawodowego oraz inwestycjach doradztwa i poradnictwa zawodowego”.
- 4) Wyzwaniem zarówno dla badaczy, jak i dla specjalistów pracujących z młodymi jest grupa klasyfikująca się do kategorii NEETs. Wyzwanie to, jest tym większe, że osoby te znajdują się poza systemem, w związku z czym istnieje bariera w ich dostępności. Bardzo często NEETsi, to osoby zagrożone wykluczeniem społecznym i narażone na trudności socjalizacyjne i ekonomiczne. Konieczne jest jednak, aby podejmować działania ukierunkowane na dotarcie do nich w celu diagnozy przyczyn ich stanu, a w miarę możliwości przywrócenie NEETsi do systemu edukacji, czy też wprowadzeniem na rynek pracy, wspierając ich rozwój kwalifikacji i kompetencji zawodowych również poprzez rozbudzenie aspiracji.
- 5) Tutoring, zarówno naukowy i rozwojowy, to metoda spersonalizowanej pracy z uczniem lub studentem, wykazującym

szczególne zainteresowania lub uzdolnienia. Zapewne nie prędko pojawią się systemowe zmiany umożliwiające samorządom sfinansowanie w szkołach godzin pracy tutorskiej w ramach pracy podstawowej, jednak nie wyklucza to wdrażania tutoringów jako innowacji edukacyjnej i dobrej praktyki wspierającej wszechstronny rozwój uczniów. Tutoring jest także metodą pracy umożliwiającą wsparcie uczniów szczególnie uzdolnionych, którzy w edukacji masowej są często niezaopiekowani. Rekomenduje się zatem wdrażanie tutoringów do szkół počawszy od umożliwienia doskonalenia kadry pedagogicznej w zakresie metodyki pracy tutorskiej.

- 6) Z badań Urszuli Anisiewicz wynika, iż 33 proc. nie wie, czy potrafi skutecznie planować i ustalać cele. Wynik ten opisuje pokolenie Z, czyli obecnych kilkunastoletków i 20-latków. Jest to wynik warty zaopiekowania szczególnie w odniesieniu do młodych, którzy znajdują się jeszcze w systemie oświaty i możliwość dotarcia do nich jest ułatwiona. Rekomenduje się zatem, aby w ramach zajęć wychowawczych poświęcić czas na diagnozę aspiracji życiowych i zawodowych uczniów, jak i na warsztaty wspierające umiejętność budowania celów, ustalania priorytetów, kroków ich realizacji, wartości im towarzyszących.
- 7) Troska o rezyliencję i dobrostan przyczynia się do podniesienia poziomu aspiracji rozumianych jako wiary we własne możliwości, w tym ustalanie sobie ambitnych celów. Młodzi ludzie potrzebują wsparcia zaufanej osoby, która wesprze ich w rozwiązaniu trudnych sytuacji i umożliwi im „wentylację” emocji, przeżyć i walidacji doświadczeń w kierunku wyciągnięcia wniosków na przyszłość. Poszukiwanie szczęścia i troska o swój stan psychofizyczny rezonuje z pobudzaniem aspiracji zawodowych, jak i poczuciem sensu życia.
- 8) Założenie, że młodzi ludzie, którzy mają wyższe poczucie dobrostanu podejmują śmielsze decyzje i stawiają sobie ambitniejsze cele jest hipotetyczne i wymagałoby empirycznej weryfikacji. Być może jest też tak, że wysoki poziom

dobrostanu utrudnia podjęcie decyzji o rozwoju w jakimś konkretnym kierunku, gdyż wiąże się to z wyjściem ze strefy komfortu i utratą poczucia bezpieczeństwa. Nawiązać tu można również do kwestii testu marshmallow.

- 9) Warto przygotować pomiar aspiracji dla pokolenia alfa, które zdiagnozują możliwie szeroki kontekst społeczno-historyczno-polityczny, ale też różne znaczenia aspiracji. Dobrze byłoby wyjść poza kontekst wykształcenia lub profilu pracy.

Literatura

- Ambroch, K. (red.). (2020). *Raport. Polska w liczbach*. (2020).
Pobrano z https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5501/14/13/1/polska_w_liczbach_2020_pl.pdf.
- Anisiewicz, U. (2023). Być, a nie mieć – aspiracje zawodowe pokolenia Z na podstawie wyników badań. *Journal of Mmodern Science*, 3(52), 504–519.
- Barhate, B., i Dirani, K.M. (2022). Career aspirations of generation Z: a systematic literature review. *European Journal of Training and Development*, 46(1/2), 139–157.
- Benefit System. (2024). *Raport z badań „Dobrostan Polek i Polaków”*. Pobrano z <https://biuroprasowe.benefitsystems.pl/323722-raport-dobrostan-polek-i-polakow>.
- Bissinger-Ćwierz, U. (2016). Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne szkolnictwa artystycznego formą wsparcia uczniów zdolnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 29(3), 177–193.
- Biuro Karier UJ. (2024). Pobrano z <https://biurokarier.uj.edu.pl/biuro/o-nas>.
- Biuro Karier UZ. (2024). Pobrano z <http://www.bk.uz.zgora.pl/index.php?zakres-pomocy>.
- Błaszczyk-Przybycińska, I. (2023). *Statystyczne badania oświatowe Mariana Falskiego w II Rzeczypospolitej*. Warszawa: Oficyna wydawnicza SGH.
- Borucka, A., i Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wielkiego Rozwoju*, 12, 587–597.
- Brzezińska, A.I. (2014). *Společna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czarnik, S., Górniak, J., Jelonek, M., i Kasperek, K. (2022). *Raport z badania ludności w wieku 18-69 lat, 2022/2021. Bilans Kapitału Ludzkiego*.

- Pobrano z https://www.parp.gov.pl/storage/publications/pdf/12-BKL-Raport-z-badania-ludnosci-18-69-lat-5_12_www.pdf.
- Czym jest superwizja i kto jej potrzebuje?* Pobrano z <https://fundacjapozytywka.org.pl/czym-jest-superwizja-i-kto-jej-potrzebuje/>.
- Domurat, A. (2023). *Aspiracje ludzi młodych odnośnie ich przyszłej kariery zawodowej. Raport z badań ilościowych*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Wiedzy Think!
- Doryńska-Woryńska, D. (2016). Motywacje i potrzeby pracowników pokolenia Y w gospodarce opartej na wiedzy. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. S. Organizacja i zarządzanie*, 92, 31–47.
- Duda, A. (2015). Kompetencje i umiejętności coachingowe w codziennej praktyce nauczycieli. W: J.M. Łukasik i B. Stańkowski (red.), *Wyzwania szkolnej codzienności*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Duda, A. (2017). Tutoring – druga natura szkoły. *Aura*, 12, 1–3.
- Duda, A., i Koperna, P. (2017). Supervision (not)needed. Professional experiences of day-care room pedagogues. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*, 7(240), 113–122.
- Ekiel, J., Jaroszyński, J., i Ostaszewska, J. (1965). *Mały słownik psychologiczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Encyklopedia zarządzania. (2024). Pobrano z https://mfiles.pl/pl/index.php/Baby_boomers#google_vignette.
- Gajda, J. (2017). Oczekiwania przedstawicieli pokolenia Z wobec pracy zawodowej i pracodawcy. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 491, 158–171.
- Gawina, M., i Czykier, K. (2022). *My z Pokolenia BB, X, Y, Z, czyli co łączy, a co dzieli młodych i starszych. Pokoleniowa analiza eksperta UwB*. Pobrano z <https://uwb.edu.pl/aktualnosci/my-z-pokolenia-bb-x-y-z-czyli-co-laczy-a-co-dzieli-mlodych-i-starszych-pokoleniowa-analiza-eksperta-uwb-4578.html>.
- Główny Urząd Statystyczny. (2020). *Polska w liczbach 2020*. Pobrano z https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5501/14/13/1/polska_w_liczbach_2020_pl.pdf.
- Griese, H.M. (1996). *Socjologiczne teorie młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzelak, S., i Żyro, D. (2023). *Jak wspierać młodzież w niestabilnym świecie? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i ochrony*

- zdrowia psychicznego po trudnych latach 2020–2022*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.
- Karpińska-Musiał, B. (2018). O nierozłączności kształcenia naukowego i rozwoju osobistego. W: B. Karpińska-Musiał i M. Pańko (red.), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Karpińska-Musiał, B. (2018). Słowo o współczesnych uwarunkowaniach instytucjonalnych i systemowych w oświacie i szkolnictwie wyższym. W: B. Karpińska-Musiał i M. Pańko (red.), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kliś, M. (1998). Pojęcie empatii we wcześniejszych oraz współczesnych koncepcjach psychologicznych, *Psychologia Wychowawcza*, 1, 17–27.
- Kochanek, P. (2020). Koncepcja work-life balance w świadomości pokolenia Y w teorii i praktyce. W: U. Swadźba, R. Cekiera i M. Żak (red.), *Humanizacja pracy*. Płock: Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica.
- Kosiński, K. (2009). Młodzież lat osiemdziesiątych w świetle badań CBOS oraz wybranych analiz IBPM, MAW i KC PZPR. *Dzieje Najnowsze. Roczniki*, 41(2), 117–135.
- Koterski, R. (2020). *Inaczej. Jak pracować mniej, ale lepiej i przyjemniej*. Warszawa: Altenberg.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: a synthesis of reaserch across fivefive decade. W: S. Ciechetti i S. Cohen (red.), *Developmental psychopathology: risk, disorder and adaptation*. New York: Wiley Publishing.
- Mapa Karier. (2024). Pobrano z https://mapakarier.org/filtr-preferencji/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwps-zBhAiEiwALwsVYciZxQhLUXPi_7x5j7thZYSxKoBjoJJQG_3mnHcnIRzgXrCPPil6DhoCog8QAvD_BwE.
- Mariański, J. (1990). *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- McCrindle Reaserch. (2022). Pobrano z <https://generationalalpha.com/research-generation-alpha/>.
- Meller, M., i Kuszewska, M. (2023). „Kultura zapi***olu”? Meller: Moge z własnej perspektywy powiedzieć o dwóch zaskoczeniach. *Newsweek Polska*. Pobrano z <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/pokolenie-frugo-meller-nikt-nie-kwestionuje-pokolenia-68/3pw76bv>.

- Miler-Zawodnik, A. (2012). Teorie potrzeb jako współczesne teorie motywacji. *Obronność. Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej*, 4, 101–116.
- Murzyn, M., i Nogieć, J. (2015). Deklarowane wartości w opinii przedstawicieli wybranych pokoleń. *The Wrocław School of Banking Research Journal*, 15(3), 373–380.
- Muster, R. (2020). Zjawisko NEET na europejskim rynku pracy – zarys problemu. *Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa*, 11, 134–148.
- Myjak, T. (2016). Rozwijanie potencjału pracowników poprzez mentoring w organizacji opartej na wiedzy. *Roczniki Ekonomii i Zarządzania*, 8(44/2), 137–149.
- Niedobecka, M. (2023). *Pokolenie alfa – pokolenie przyszłości i sztucznej inteligencji*. Pobrano z <https://sare.pl/blog/poradniki/pokolenie-alfa-pokolenie-przyszlosci-i-sztucznej-inteligencji/>.
- Pawlina, K. (2019). Pokolenie polskich milenialsów. Studium socjologiczno-pastoralne. *Verbum Vitae*, 35, 477–503.
- Polanski, J. (2014). *Cechy pokolenia sieci w perspektywie pokolenia Y – raport z badań*. Pobrano z https://ktime.up.krakow.pl/symp2014/referaty_2014_10/polanski.pdf.
- Projekt Dual. (2024). Pobrano z <https://www.projektdual.pl/>.
- Raport „Pokolenie alfa”. (2024). Pobrano z <https://leadersheep.com.pl/wp-content/uploads/2019/06/Raport-pokolenie-alfa.pdf>.
- Sekula, Z. (2008). *Motywowanie do pracy. Teorie i instrumenty*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Sikorski, W. (2005). *Aspiracje. Studium psychologiczne i socjopedagogiczne*. Nysa: Oficyna Wydawnicza PWSZ.
- Skorny, Z. (1980). *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Słownik języka polskiego. (2024). Pobrano z <https://sjp.pwn.pl/slowniki/aspiracje.html>.
- Socha, P. (2000). Ery i fazy w rozwoju człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Lewinsona. W: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka: fazy życia, osobowość, wiara, religijność: stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stachowska, S. (2012). Oczekiwania przedstawicieli pokolenia Y wobec pracy i pracodawcy. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2, 33–56.

- Staw, B.M., Sutton, R.I., i Pelled, L.H. (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5(1), 51–71.
- Stillman, D., i Stillman, J. (2017). *Gen Z work: how the next generation is transforming the workplace*. New York: HarperCollins.
- Stunża, D. (2016). Edukacyjna wersja beta: pokolenie Z i pokolenie Alfa a kompetencje uczestnictwa w kulturze. *Kultura Popularna*, 4(50), 86–94.
- Szewczuk, W. (1975). *Psychologia*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Test SOC29: polska adaptacja testu Anthonowskiego poczucia koherencji i orientacji życiowych. (2024). Pobrano z <http://psychologia.net.pl/testy.php?test=soc>.
- Tomczyk, Ł., Maćkiewicz, J., Wyżga, O., Curyło-Sikora, P., Duda, A., Mróz, A., i Pietryga-Szkarłat, B. (2017). Poza rynkiem pracy i systemem edukacyjnym. NEETs jako wyzwanie dla rynku edukacji dorosłych. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4, 133–146.
- Turula, A. (2018). Hybrydowy tutoring akademicki. W: B. Karpińska-Musiak i M. Pańko (red.), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Twenge J.M. (2023). *Generations: the real differences between gen Z, millennials, gen X, boomers, and silents – and what they mean for America's future*. New York: Atria Books.
- Witwicki, W. (1963). *Psychologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojtanowska-Janusz, B. (2016). Budowanie odporności psychicznej uczniów szkół muzycznych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 29(3), 161–175.
- Zawadzka, A. (2013). Aspiracje materialistyczne młodzieży w kontekście preferowanych wartości dobrostanu. *Czasopismo Psychologiczne*, 19(1), 7–16.
- Zimmerman, M., i Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: implications for schools and policy. *Social Policy Report*, 8(4), 2–20.

O AUTORCE:

dr Anna Duda-Machejek – pedagog, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, ORCID 0000-0002-0821-1828,
KONTAKT: anna.duda@up.krakow.pl

Wspieranie aspiracji adolescentów w oparciu o rozwój kapitału społecznego

ABSTRAKT

- Rozdział przedstawia propozycje działań, które mogą wspierać rozwój młodzieży w oparciu o syntetyczny model kapitału społecznego
- Tekst zawiera ramowe wytyczne wyprowadzone z analizy znaczenia kapitału społecznego w warunkowaniu efektywności edukacyjnej, uwzględniając zarówno strukturalne, jak i funkcjonalne elementy kapitału społecznego
- Skuteczna realizacja tych działań może przyczynić się do poprawy wyników edukacyjnych, zwiększenia motywacji uczniów oraz realizacji ich aspiracji życiowych.

SŁOWA KLUCZOWE: aspiracje edukacyjne i zawodowe, adolescenci, syntetyczny model kapitału społecznego, strukturalne i funkcjonalne elementy kapitału społecznego, program działań praktycznych

Wstęp

Aspiracje edukacyjne i zawodowe młodego człowieka mają kluczowe znaczenie dla jego przyszłego sukcesu i satysfakcji życiowej. Aby te aspiracje wspierać, konieczne jest stworzenie środowiska, które będzie sprzyjać ich rozwojowi. Kapitał społeczny, definiowany jako zasoby dostępne dzięki sieciom społecznym i relacjom interpersonalnym,

odgrywa istotną rolę w tym procesie. W niniejszym artykule przedstawiono propozycje działań mających na celu wsparcie aspiracji młodzieży poprzez integrację strukturalnych i funkcjonalnych elementów kapitału społecznego. W oparciu o model kapitału społecznego podjęto próbę syntezy różnych ujęć tej kategorii zakorzonioną w wielu tradycjach teoretycznych. Każda z nich akcentuje nieco inne aspekty tworzenia i wykorzystania (działania) kapitału społecznego. Zadaniem tego rozdziału nie jest pełna rekonstrukcja tej złożoności. Skupimy się na syntetycznym przedstawieniu kluczowych elementów autorskiego modelu kapitału społecznego po to, by zaproponować ramowe wytyczne dla działań aplikacyjnych mających na celu wsparcie aspiracji młodzieży.

Aspiracje edukacyjne i zawodowe – znaczenie w kształtowaniu biografii

Aspiracje edukacyjne i zawodowe są jednym z najważniejszych aspektów kształtujących biografie młodych ludzi. Ich znaczenie wynika z wpływu, jaki mają na rozwój osobisty, społeczny i zawodowy jednostki. Ważne jest, aby młodzież była zachęcana do rozwijania swoich aspiracji oraz korzystania z dostępnych zasobów, aby mogła w pełni wykorzystać swój potencjał i osiągnąć zamierzone cele.

Wybory edukacyjne i zawodowe determinują ścieżki życiowe, wpływając na jakość życia, status społeczny oraz zadowolenie z życia. Młodzież z wysokimi aspiracjami zazwyczaj dąży do realizacji ambitnych celów, co prowadzi do większej satysfakcji z osiągnięć życiowych. Z drugiej strony, brak jasnych aspiracji może prowadzić do bierności i braku kierunku w życiu, co może negatywnie wpływać na rozwój osobisty i zawodowy. Z jeszcze innej perspektywy, zbyt wysokie oczekiwania życiowe (edukacyjne i zawodowe) mogą prowadzić do frustracji wobec braku możliwości ich realizacji (Super, 1990; Savickas, 2002; Czarnecki, 2009; Kozak, 2015; Brzezińska i Wojciechowska, 2013).

Aspiracje edukacyjne odnoszą się do poziomu edukacji, który młodzież chce osiągnąć oraz do celów edukacyjnych, które sobie stawiają.

Obejmują one zarówno krótkoterminowe, jak i długoterminowe cele związane z nauką, takie jak ukończenie szkoły średniej, zdobycie dyplomu uczelni wyższej czy uczestnictwo w kursach i szkoleniach. Aspiracje te są kształtowane przez wiele czynników, w tym wpływy rodzinne, środowisko szkolne oraz osobiste ambicje i zainteresowania (Eccles i Wigfield, 2002).

Aspiracje zawodowe dotyczą planów i celów zawodowych, które jednostka chce zrealizować w swoim życiu zawodowym. Obejmują one wybór kariery, dążenie do awansu zawodowego oraz osiągnięcie satysfakcji z pracy. Aspiracje zawodowe kształtują się na podstawie zainteresowań, umiejętności, wartości oraz dostępnych możliwości na rynku pracy. Aspiracje te mogą się zmieniać w miarę zdobywania doświadczeń zawodowych i życiowych (Gottfredson, 2002).

Aspiracje edukacyjne determinują wybory związane z ścieżką edukacyjną. Młodzież, która stawia sobie wysokie cele edukacyjne, zazwyczaj wykazuje większe zaangażowanie w naukę i dąży do zdobywania wyższych kwalifikacji. To z kolei wpływa na ich przyszłe możliwości zawodowe. Osoby z wyższymi aspiracjami edukacyjnymi częściej podejmują studia wyższe i uczestniczą w dodatkowych kursach oraz szkoleniach (Eccles i Wigfield, 2002; Czarnecki, 2009; Gottfredson, 2002).

Aspiracje zawodowe wpływają na planowanie kariery oraz motywację do osiągnięcia sukcesów zawodowych. Młodzież z jasno określonymi celami zawodowymi jest bardziej skłonna do podejmowania działań prowadzących do ich realizacji. Długoterminowe planowanie kariery oraz wytrwałość w dążeniu do celu są kluczowe dla osiągnięcia sukcesu zawodowego. Aspiracje zawodowe kształtują również postrzeganie siebie w przyszłości i mają wpływ na rozwój tożsamości zawodowej (Super, 1990; Savickas, 2002; Lent, Brown i Hackett, 2000; Kwiatkowski i Wojtasik, 2011).

Aspiracje młodego pokolenia a realia społeczno-gospodarcze

Adekwatność aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodego pokolenia w stosunku do realiów społeczno-gospodarczych jest kluczowym tematem w badaniach nad edukacją i rynkiem pracy. Aspiracje te mają bezpośredni wpływ na przyszłe wybory zawodowe, satysfakcję życiową oraz zdolność do adaptacji w dynamicznie zmieniającym się środowisku społeczno-ekonomicznym.

Jak się często podkreśla, aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży w Polsce są często nieadekwatne do realiów społeczno-gospodarczych. Wskazuje się przy tym kilka kluczowych powodów:

- brak realistycznych informacji o rynku pracy: młodzież często nie posiada pełnej wiedzy na temat aktualnych trendów na rynku pracy, zapotrzebowania na określone zawody oraz prognoz dotyczących przyszłości różnych branż. Raport NASK (Lange, 2024) wskazuje, że tylko 3,5 proc. uczniów uważa, że program nauczania w pełni przygotowuje ich do przyszłego zawodu. Brak dostosowania programów edukacyjnych do realnych potrzeb rynku pracy prowadzi do tworzenia aspiracji, które nie zawsze są możliwe do zrealizowania;
- przecenianie popularnych kierunków studiów: popularne kierunki studiów, takie jak psychologia, informatyka, zarządzanie, medycyna i marketing, przyciągają dużą liczbę młodych ludzi ze względu na ich postrzeganą atrakcyjność i perspektywę zatrudnienia. Jednak rynek pracy jest nasycony absolwentami tych kierunków, co może prowadzić do trudności w znalezieniu zatrudnienia w wybranej dziedzinie. Badania przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych (2023) pokazują, że wielu młodych ludzi wybiera kierunki studiów, które nie gwarantują stabilnego zatrudnienia;
- wpływ czynników zewnętrznych: aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży są często kształtowane przez czynniki zewnętrzne, takie jak presja społeczna, oczekiwania

rodziców oraz stereotypy związane z płcią i rasą. Badania Lent, Brown i Hackett (2000) wskazują, że te czynniki mogą prowadzić do aspiracji, które nie są realistyczne w kontekście dostępnych możliwości na rynku pracy;

- niedostateczne przygotowanie praktyczne: system edukacji często skupia się na przekazywaniu wiedzy teoretycznej, zamiast praktycznych umiejętności, które są niezbędne na rynku pracy. Raport NASK (Lange, 2024) podkreśla, że istnieje potrzeba wprowadzenia bardziej praktycznych i dostosowanych do rynku pracy programów nauczania. Brak praktycznego przygotowania prowadzi do nieadekwatnych aspiracji, ponieważ młodzież nie jest w pełni świadoma wymagań i wyzwań związanych z wybranym zawodem;
- optymistyczne postrzeganie przyszłości zawodowej: młodzież często postrzega swoją przyszłość zawodową w sposób optymistyczny, co może prowadzić do tworzenia nierealistycznych aspiracji. Według badań NASK (Lange, 2024), ponad trzy czwarte badanych uczniów ocenia swoją przyszłość zawodową pozytywnie. Choć optymizm jest ważny, zbyt optymistyczne podejście może prowadzić do rozczarowań, gdy rzeczywistość okaże się bardziej wymagająca.

Z adekwatnością aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodzieży związana jest problematyka dopasowania pracowników w miejscu pracy. Często w tym kontekście pojawia się dyskusja na temat tzw. niedopasowania wynikającego ze zbyt niskich kwalifikacji lub zbyt wysokich w stosunku do oczekiwań pracodawców (*overqualification* i *underqualification*) (Barth i in., 2020; Mavromaras, Sloane i Wei, 2021; Verhaest i Van der Velden, 2020). Nieadekwatne aspiracje mogą prowadzić do nieefektywnego dopasowania pracowników, co ma kilka konsekwencji:

- niedopasowanie umiejętności: pracownicy mogą nie posiadać odpowiednich umiejętności i kompetencji wymaganych na ich stanowisku, co prowadzi do obniżonej efektywności i produktywności. Raporty wskazują, że system edukacji

często nie przygotowuje uczniów do praktycznych wymagań rynku pracy (Lange, 2024);

- wysoka rotacja pracowników: młodzież, której aspiracje nie są zgodne z realiami rynku pracy, może częściej zmieniać miejsca pracy w poszukiwaniu bardziej satysfakcjonujących możliwości, co generuje dodatkowe koszty dla pracodawców;
- frustracje: niedopasowanie między aspiracjami a rzeczywistością zawodową może prowadzić do niezadowolenia z pracy, co negatywnie wpływa na motywację i zaangażowanie pracowników. Badania wskazują, że tylko 3,5 proc. uczniów czuje, że ich edukacja w pełni przygotowuje ich do przyszłego zawodu, co może być źródłem frustracji (Lange, 2024);
- brak rozwoju zawodowego: pracownicy, którzy nie widzą możliwości rozwoju w swojej pracy, mogą być mniej skłonni do inwestowania w swoje umiejętności i rozwijania kariery. Adekwatne aspiracje zawodowe są kluczowe dla długoterminowego rozwoju kariery zawodowej.

Adekwatność aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodego pokolenia w stosunku do realiów społeczno-gospodarczych jest kluczowym wyzwaniem dla współczesnych systemów edukacyjnych i rynków pracy. Wymaga to współpracy między edukacją, rynkiem pracy a politykami publicznymi oraz działań, które umożliwią bardziej zrównoważony rozwój kapitału ludzkiego i lepsze wykorzystanie potencjału młodych ludzi.

Kapitał społeczny a wspieranie aspiracji

W niniejszym opracowaniu proponuję program wsparcia aspiracji młodzieży wypracowany w oparciu wykorzystanie kapitału społecznego. Kapitał społeczny jest współcześnie wskazywany jako jeden z podstawowych zasobów rozwoju społecznego – zarówno w odniesieniu do całych społeczeństw, jak i rozwoju jednostkowego (Claridge, 2021; Christoforou i Davis, 2022; Muringani, Fitjar i Rodríguez-Pose, 2021). Jest jednocześnie pojęciem wieloaspektowym, które opisuje

zasoby dostępne jednostkom dzięki ich sieciom społecznym i relacjom z innymi. Złożoność tej kategorii opisywałem szerzej w innym miejscu (Mikiewicz, 2014; 2021). W tym miejscu ograniczymy się do syntetycznego przedstawienia kluczowych parametrów kapitału społecznego przydatnych w wypracowaniu programu wsparcia. Oto kluczowe koncepcje kapitału społecznego ułożone w czterech tradycjach teoretycznych:

1. Kapitał społeczny w teorii wymiany Jamesa Colemana. W tym ujęciu kapitał społeczny to zasoby wynikające z relacji społecznych, które ułatwiają współpracę i koordynację działań w ramach określonych struktur społecznych. Coleman postrzega kapitał społeczny jako funkcję struktury społecznej identyfikowanej jako emergentny efekt wymian społecznych, która wspomaga działania w strukturze społecznej poprzez relacje między jednostkami, ich wzajemne zaufanie, normy i sieci społeczne. Kluczowe elementy tej koncepcji obejmują wspólne wartości, normy, relacje społeczne i kontrolę społeczną. Wspólne wartości i normy kształtują zachowania jednostek, prowadząc do wzajemnego zaufania, które jest niezbędne dla efektywnej współpracy. Relacje społeczne, takie jak więzi rodzinne, przyjaźnie i kontakty zawodowe, dostarczają jednostkom wsparcia i informacji niezbędnych do realizacji wspólnych celów. Kontrola społeczna, wynikająca z tych relacji, działa jako mechanizm regulujący, zapewniając, że jednostki postępują zgodnie z ustalonymi normami i wartościami (Coleman, 1988; Portes, 1998; Putnam, 2000).

Coleman podkreśla, że kapitał społeczny ułatwia działania w strukturze społecznej, ponieważ umożliwia koordynację i współpracę jednostek w dążeniu do wspólnych celów. W praktyce oznacza to, że grupy z wysokim poziomem kapitału społecznego są bardziej skłonne do efektywnego działania i osiągania lepszych wyników w różnych dziedzinach, takich jak edukacja, gospodarka czy polityka. Na przykład, szkoły z silnym kapitałem społecznym, gdzie rodzice, nauczyciele i uczniowie współpracują i ufają sobie nawzajem, osiągają lepsze wyniki edukacyjne. Podobnie, w społecznościach o wysokim poziomie zaufania i silnych sieciach społecznych, jednostki są bardziej skłonne do angażowania się w działalność obywatelską i współpracy na rzecz

wspólnego dobra. Coleman wskazuje, że kapitał społeczny jest kluczowym czynnikiem wspierającym rozwój społeczny i ekonomiczny, ponieważ wzmacnia zdolność społeczeństw do działania w sposób skoordynowany i efektywny (Coleman, 1988; Lin, 2001; Field, 2008; Fukuyama, 1995).

2. Kapitał społeczny w świetle teorii społeczeństwa obywatelskiego Roberta D. Putnama. Autor definiuje kapitał społeczny jako zasób wspólnotowy, który mierzy się przez zaangażowanie obywatelskie, uczestnictwo w organizacjach społecznych oraz poziom zaufania i norm społecznych. W jego koncepcji kapitał społeczny obejmuje cechy organizacji społecznych, takie jak zaufanie, normy i sieci, które mogą znacząco poprawić efektywność działania społeczności. Putnam argumentuje, że kapitał społeczny ułatwia skoordynowane działania, co prowadzi do lepszej współpracy i zwiększonej produktywności w społeczności. Jego badania wskazują na pozytywną korelację między kapitałem społecznym a różnymi wskaźnikami rozwoju społecznego i ekonomicznego, takimi jak niższy poziom przestępczości, wyższy poziom zdrowia publicznego oraz lepsze wyniki edukacyjne. Na przykład, w swoim wpływowym dziele „Bowling Alone” Putnam pokazuje, jak spadek zaangażowania obywatelskiego i uczestnictwa w organizacjach społecznych prowadzi do osłabienia kapitału społecznego, co negatywnie wpływa na spójność społeczną i ekonomiczną efektywność społeczeństwa (Putnam, 2000; Putnam, 1995; Putnam, 1993; Putnam, Feldstein, i Cohen, 2003; Woolcock, 1998).

3. Kapitał społeczny w koncepcji strukturalizmu kulturowego Pierre’a Bourdieu. Traktuje się tu kapitał społeczny jako indywidualny zasób jednostek wynikający z ich przynależności do grup społecznych. Relacje społeczne w jego koncepcji pełnią kluczową rolę środka do zdobywania innych form kapitału. Kapitał społeczny, według Bourdieu, składa się z zasobów, które jednostki mogą mobilizować dzięki swojej przynależności do różnych grup społecznych, takich jak rodzina, przyjaciele, współpracownicy czy organizacje. Te sieci relacji społecznych umożliwiają jednostkom dostęp do informacji, wsparcia, rekomendacji i innych zasobów, które mogą być nieosiągalne w izolacji. Przykładowo, członkostwo w ekskluzywnych klubach lub stowarzyszeniach może

zapewnić dostęp do wpływowych osób, co w konsekwencji może prowadzić do lepszych możliwości zawodowych i społecznych (Bourdieu, 1984; 1986; 1997; Swartz, 1997). Kapitał społeczny w ujęciu Bourdieu jest ściśle powiązany z kapitałem kulturowym i ekonomicznym, tworząc sieć wzajemnych zależności, które mogą być używane do uzyskiwania korzyści społecznych i ekonomicznych. Kapitał kulturowy obejmuje zasoby takie jak wykształcenie, umiejętności oraz znajomość kulturowych kodów i norm, które są cenione w społeczeństwie. Kapitał ekonomiczny natomiast obejmuje zasoby materialne i finansowe. Relacje społeczne umożliwiają jednostkom nie tylko dostęp do tych zasobów, ale także ich wymianę i konwersję, co zwiększa ich wartość i użyteczność. W praktyce oznacza to, że jednostki z rozbudowanymi sieciami społecznymi i wysokim kapitałem kulturowym oraz ekonomicznym są w lepszej pozycji, aby osiągać sukcesy zawodowe i społeczne, a także wpływać na swoje otoczenie (Bourdieu, 1986; Bourdieu, 1984; Bourdieu, 1997; Swartz, 1997).

4. Kapitał społeczny jako element teorii sieci Nan Lina. W tym ujęciu kapitał społeczny to zasoby dostępne jednostkom dzięki ich sieciom społecznym. Kluczowe aspekty w tej koncepcji obejmują gęstość sieci, zasięg kontaktów oraz dostęp do osób o wysokim statusie społecznym. Gęstość sieci odnosi się do liczby i siły relacji, które jednostka posiada w swojej sieci społecznej, co może zwiększać jej możliwości uzyskania wsparcia i informacji. Zasięg kontaktów natomiast określa różnorodność i rozległość relacji, umożliwiając dostęp do różnych zasobów i perspektyw. Dostęp do osób o wysokim statusie społecznym jest szczególnie istotny, ponieważ osoby te mogą oferować cenne zasoby, takie jak informacje, rekomendacje, wsparcie finansowe czy dostęp do ekskluzywnych sieci. Te elementy kapitału społecznego mogą przekładać się na różnorodne korzyści dla jednostki, w tym lepsze możliwości edukacyjne, zawodowe, a także zwiększoną zdolność do radzenia sobie z wyzwaniem życiowymi (Lin, 2001; Burt, 2005; Granovetter, 1973).

Syntetyczny model kapitału społecznego w edukacji

Analizując różne wymiary kapitału społecznego oświetlane przez różne modele teoretyczne, w których jest to pojęcie wykorzystywane możemy pokusić się o syntetyczny model kapitału społecznego odniesieniu do edukacji. Synteza polega na połączeniu elementów z powyższych teorii, tworząc zintegrowany model kapitału społecznego, który można zastosować w edukacji:

1. Strukturalne elementy kapitału społecznego:
 - sieci społeczne,
 - normy,
 - zaufanie.
2. Funkcjonalne elementy kapitału społecznego:
 - wsparcie emocjonalne i motywacyjne,
 - dostęp do zasobów edukacyjnych i zawodowych (w tym przede wszystkim informacja).

Model ten podkreśla, że kapitał społeczny jest kluczowym elementem w procesie edukacyjnym i może znacząco wpłynąć na osiągnięcia edukacyjne uczniów poprzez wsparcie, które dostarczają sieci społeczne (por. Mikiewicz, 2021). W niniejszym tekście model ten będzie wykorzystany do wypracowania propozycji programu wsparcia aspiracji młodych ludzi. Model ten podkreśla znaczenie strukturalnych i funkcjonalnych aspektów kapitału społecznego w wspieraniu aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodzieży. Dzięki temu modelowi można lepiej zrozumieć i zarządzać kapitałem społecznym w kontekście edukacyjnym.

Strukturalne i funkcjonalne elementy wspierające aspiracje edukacyjne i zawodowe

Kapitał społeczny odgrywa kluczową rolę w stymulowaniu i wspieraniu realizacji aspiracji edukacyjnych i zawodowych. Model ten łączy elementy strukturalne i funkcjonalne, uwzględniając różne teorie kapitału społecznego w celu stworzenia kompleksowego podejścia

do wspierania młodzieży. Poniżej przedstawiono omówienie strukturalnych i funkcjonalnych elementów kapitału społecznego oraz ich wpływ na edukację i rozwój zawodowy.

1. Strukturalne elementy kapitału społecznego:
 - sieci społeczne/relacje interpersonalne: interakcje między uczniami, nauczycielami, rodzicami i społecznością lokalną tworzą silne, wzajemne relacje, które stanowią podstawę sieci społecznych. Te relacje dostarczają wsparcia emocjonalnego oraz zasobów edukacyjnych, co jest kluczowe dla rozwoju aspiracji edukacyjnych. Na przykład, uczniowie mogą czerpać korzyści z wsparcia rodziców, którzy angażują się w ich edukację, czy też nauczycieli, którzy pełnią rolę mentorów i doradców. Społeczność lokalna może również dostarczać różnorodnych zasobów, takich jak biblioteki, centra edukacyjne i programy pozaszkolne, które wspierają rozwój uczniów;
 - normy i wartości: wspólne normy i wartości promują kulturę wspierającą edukację, motywując uczniów do osiągania wysokich aspiracji edukacyjnych. Kształtują ponadto zachowania jednostek w społeczności, prowadząc do wzajemnego wsparcia i współpracy. Na przykład, społeczności, które cenią edukację i wspierają uczniów w dążeniu do sukcesu, tworzą środowisko, w którym uczniowie są bardziej skłonni do angażowania się w naukę i realizowania swoich celów. Wspólne wartości, takie jak pracowitość, uczciwość i odpowiedzialność, są kluczowe dla budowania silnego kapitału społecznego;
 - zaufanie: zaufanie między członkami społeczności edukacyjnej jest kluczowym elementem sprzyjającym współpracy i efektywnemu dzieleniu się zasobami. Wysoki poziom zaufania umożliwia tworzenie silnych więzi społecznych, które są niezbędne do budowania kapitału społecznego. Uczniowie, którzy ufają swoim nauczycielom i rodzicom, są bardziej skłonni do angażowania się w proces edukacyjny i dążenia do wysokich aspiracji edukacyjnych. Zaufanie

tworzy również środowisko, w którym uczniowie czują się bezpieczni i wspierani, co sprzyja ich rozwojowi.

2. Funkcjonalne elementy kapitału społecznego.
 - Wsparcie emocjonalne i motywacyjne:
 - rodzice i nauczyciele: odgrywają oni kluczową rolę jako mentorzy i doradcy, dostarczając wsparcia emocjonalnego i motywacyjnego. To wsparcie jest niezbędne, aby uczniowie mogli utrzymać wysokie aspiracje edukacyjne nawet w obliczu trudności. Na przykład, rodzice, którzy angażują się w edukację swoich dzieci, mogą motywować je do nauki i wspierać w radzeniu sobie z wyzwaniami. Nauczyciele, którzy pełnią rolę mentorów, mogą inspirować uczniów do rozwijania swoich zainteresowań i dążenia do ambitnych celów edukacyjnych;
 - programy mentorskie i tutoringowe: dostarczają dodatkowego wsparcia i inspiracji uczniom. Programy mentorskie, w których starsi uczniowie, absolwenci lub profesjonalni mentorzy wspierają młodszych uczniów, mogą znacząco wpływać na ich rozwój edukacyjny i zawodowy. Tego rodzaju programy oferują indywidualne wsparcie, które może pomóc uczniom w rozwijaniu umiejętności, budowaniu pewności siebie i planowaniu przyszłości.
 - Dostęp do zasobów edukacyjnych i zawodowych:
 - informacje i zasoby: sieci społeczne umożliwiają dostęp do informacji o możliwościach edukacyjnych i zawodowych, takich jak stypendia, programy stażowe, kursy dodatkowe i szkolenia. Uczniowie, którzy są częścią silnych sieci społecznych, mają większe szanse na uzyskanie informacji o dostępnych zasobach, co może pomóc im w realizacji ich aspiracji edukacyjnych i zawodowych. Na przykład, nauczyciele i doradcy zawodowi mogą dostarczać informacji o różnych ścieżkach edukacyjnych i zawodowych, pomagając uczniom w podejmowaniu świadomych decyzji;

- wsparcie instytucjonalne: organizacje i instytucje edukacyjne, które zapewniają dostęp do zasobów materialnych i edukacyjnych, wspierają realizację aspiracji uczniów. Szkoły, uniwersytety, centra edukacyjne i organizacje pozarządowe oferują różnorodne programy i zasoby, które mogą pomóc uczniom w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego. Na przykład, programy stypendialne mogą zapewnić wsparcie finansowe, które umożliwi uczniom kontynuowanie nauki, a kursy dodatkowe mogą rozwijać ich umiejętności i wiedzę.

Kapitał społeczny w edukacji odgrywa kluczową rolę w stymulowaniu i wspieraniu realizacji aspiracji edukacyjnych i zawodowych. Strukturalne elementy kapitału społecznego, takie jak sieci społeczne, zaufanie oraz normy i wartości, tworzą podstawę, na której budowane są relacje społeczne i wsparcie emocjonalne. Funkcjonalne elementy, takie jak wsparcie emocjonalne i motywacyjne oraz dostęp do zasobów edukacyjnych i zawodowych, bezpośrednio wpływają na rozwój uczniów i ich dążenie do realizacji swoich celów. Integracja tych elementów w modelu kapitału społecznego pozwala na lepsze zrozumienie, jak różne aspekty społeczne mogą wspierać edukację i rozwój zawodowy młodzieży, prowadząc do ich większego sukcesu w przyszłości.

Kapitał społeczny jako narzędzie realizacji lub modyfikacji aspiracji

Kapitał społeczny może być efektywnie wykorzystywany jako narzędzie do realizacji i modyfikacji aspiracji edukacyjnych i zawodowych młodzieży. Jego rola w tym kontekście może być rozumiana na kilku poziomach:

1. Realizacja aspiracji:
 - wsparcie w osiąganiu celów – silne sieci społeczne dostarczają uczniom zasobów, wsparcia i informacji, które są niezbędne do osiągnięcia ich celów edukacyjnych i zawodowych;

mentorzy mogą oferować rady i wskazówki dotyczące wyboru ścieżki edukacyjnej lub kariery zawodowej;

- motywacja i zaangażowanie – wspólne normy i wartości w społeczności edukacyjnej mogą motywować uczniów do utrzymania wysokich aspiracji i aktywnego dążenia do ich realizacji; badania pokazują, że uczniowie, którzy są częścią wspierających sieci społecznych, wykazują wyższy poziom zaangażowania i lepsze wyniki edukacyjne.
2. Modyfikacja aspiracji:
- dostosowanie aspiracji do realiów rynkowych – kapitał społeczny może pomóc uczniom w modyfikacji ich aspiracji, dostosowując je do aktualnych możliwości i wymagań rynku pracy; mentorzy i nauczyciele mogą dostarczać informacji o trendach rynkowych i prognozach dotyczących zapotrzebowania na różne zawody, co pozwala uczniom na bardziej realistyczne planowanie swojej kariery;
 - wsparcie w zmianie kierunku w przypadku, gdy aspiracje ucznia nie są zgodne z jego możliwościami lub realiami rynkowymi – kapitał społeczny może dostarczać wsparcia w procesie zmiany kierunku edukacyjnego lub zawodowego; uczniowie mogą korzystać z porad zawodowych, aby zidentyfikować alternatywne ścieżki kariery, które lepiej odpowiadają ich umiejętnościom i zainteresowaniom.

Kapitał społeczny odgrywa kluczową rolę w zarządzaniu aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi młodzieży, dostarczając niezbędnego wsparcia i zasobów do realizacji oraz modyfikacji tych aspiracji. Jego skuteczne wykorzystanie wymaga zintegrowanego podejścia, które uwzględni zarówno strukturalne, jak i funkcjonalne aspekty kapitału społecznego.

Program działań wspierających aspiracje młodzieży – wytyczne ramowe

Aby skutecznie wspierać aspiracje edukacyjne i zawodowe młodzieży, należy opracować kompleksowy program działań, który uwzględni zarówno strukturalne, jak i funkcjonalne elementy kapitału społecznego. Poniżej przedstawiono propozycje działań, które mogą pomóc w realizacji tego celu.

1. Strukturalne elementy kapitału społecznego.
 - Rozwój sieci społecznych:
 - zwiększenie zaangażowania rodziców: a) organizacja regularnych spotkań rodziców z nauczycielami. Te spotkania powinny obejmować omawianie postępów edukacyjnych uczniów oraz możliwości wsparcia ich rozwoju. Regularna komunikacja między rodzicami a nauczycielami pozwala na lepsze zrozumienie potrzeb uczniów i szybsze reagowanie na ewentualne problemy; b) tworzenie grup wsparcia dla rodziców. Grupy wsparcia mogą być miejscem, gdzie rodzice dzielą się doświadczeniami i strategiami wspierania edukacji swoich dzieci. Wspólne działania i wymiana informacji między rodzicami mogą znacząco podnieść jakość wsparcia oferowanego uczniom;
 - wzmocnianie społeczności lokalnych: a) organizowanie lokalnych wydarzeń edukacyjnych. Festiwale naukowe, dni otwarte szkół czy warsztaty edukacyjne promują zaangażowanie społeczności w edukację. Takie wydarzenia mogą również inspirować uczniów do rozwijania swoich pasji i zainteresowań; b) współpraca z lokalnymi organizacjami i instytucjami. Biblioteki, centra edukacyjne i organizacje pozarządowe mogą oferować dodatkowe zasoby edukacyjne i programy pozaszkolne. Współpraca z tymi instytucjami może zapewnić uczniom dostęp do szerokiego wachlarza możliwości edukacyjnych.

- Normy i wartości:
 - promowanie kultury edukacyjnej: a) wprowadzenie programów edukacyjnych. Programy te powinny promować wartości, takie jak pracowitość, uczciwość i odpowiedzialność, poprzez zajęcia dydaktyczne i pozalekcyjne. Edukacja wartości moralnych i etycznych jest kluczowa dla kształtowania pozytywnych postaw uczniów; b) tworzenie kampanii informacyjnych i programów motywacyjnych. Kampanie te mogą podkreślać znaczenie edukacji i dążenia do wysokich aspiracji edukacyjnych. Mogą również inspirować uczniów do wytrwałości i pracy nad własnym rozwojem.
- Zaufanie:
 - budowanie zaufania w społeczności edukacyjnej: a) tworzenie bezpiecznego i wspierającego środowiska szkolnego. Uczniowie powinni czuć się akceptowani i szanowani. Szkoła jako bezpieczne miejsce sprzyja lepszemu zaangażowaniu i motywacji uczniów; b) organizowanie warsztatów i szkoleń dla nauczycieli. Szkolenia te mogą pomóc nauczycielom rozwijać umiejętności budowania zaufania i efektywnej komunikacji z uczniami i rodzicami. Lepsza komunikacja i zrozumienie między nauczycielami a uczniami sprzyjają pozytywnej atmosferze w szkole.
- 2. Funkcjonalne elementy kapitału społecznego.
 - Wsparcie emocjonalne i motywacyjne:
 - programy wsparcia dla rodziców i nauczycieli: a) wprowadzenie programów szkoleniowych. Programy te pomogą rodzicom i nauczycielom lepiej wspierać emocjonalnie i motywować uczniów. Szkolenia mogą obejmować techniki motywacyjne, radzenie sobie ze stresem oraz strategie wspierania rozwoju osobistego uczniów; b) tworzenie systemów mentorskich. Doświadczeni nauczyciele i rodzice mogą wspierać mniej doświadczonych w roli mentorów. Mentoring może pomóc w budowaniu

- silniejszych relacji i zapewnianiu wsparcia emocjonalnego dla uczniów;
- inicjatywy mentorskie i tutoringowe: a) rozwój programów mentorskich. Starsi uczniowie, absolwenci lub profesjonalni mentorzy mogą wspierać młodszych uczniów. Mentoring oferuje indywidualne wsparcie, które może pomóc uczniom w rozwijaniu umiejętności, budowaniu pewności siebie i planowaniu przyszłości; b) organizowanie sesji tutoringowych. Sesje te oferują dodatkowe wsparcie edukacyjne i motywacyjne dla uczniów mających trudności w nauce. Tutorzy mogą pracować z uczniami indywidualnie lub w małych grupach, dostosowując metody nauczania do ich potrzeb.
 - Dostęp do zasobów edukacyjnych i zawodowych:
 - ułatwienie dostępu do informacji i zasobów: a) tworzenie platform informacyjnych. Platformy te powinny zawierać informacje o dostępnych stypendiach, programach stażowych, kursach dodatkowych i szkoleniach. Dostęp do takich informacji umożliwia uczniom planowanie ścieżek edukacyjnych i zawodowych; b) organizowanie dni kariery i spotkań z doradcami zawodowymi. Spotkania te mogą pomóc uczniom w planowaniu ścieżek edukacyjnych i zawodowych. Doradcy zawodowi mogą dostarczyć informacji o różnych możliwościach kariery oraz pomóc w przygotowaniu do rynku pracy;
 - wsparcie instytucjonalne: a) współpraca z instytucjami edukacyjnymi i organizacjami pozarządowymi. Współpraca ta ma na celu zapewnienie dostępu do zasobów materialnych i edukacyjnych. Instytucje te mogą oferować programy stypendialne, finansowe wsparcie oraz dodatkowe zajęcia edukacyjne; b) rozwój programów stypendialnych i finansowego wsparcia. Programy te powinny być skierowane do uczniów z trudnościami materialnymi, aby umożliwić im kontynuowanie nauki i rozwijanie umiejętności. Stypendia mogą pokrywać

koszty związane z edukacją, takie jak opłaty za naukę, książki i materiały edukacyjne.

Program działań praktycznych wspierających aspiracje młodzieży powinien uwzględniać zarówno strukturalne, jak i funkcjonalne elementy kapitału społecznego. Dzięki zaangażowaniu rodziców, nauczycieli, społeczności lokalnych oraz instytucji edukacyjnych, możliwe jest stworzenie środowiska, które skutecznie wspiera rozwój edukacyjny i zawodowy młodzieży. Wprowadzenie powyższych działań może przyczynić się do lepszych wyników edukacyjnych, większej motywacji uczniów oraz realizacji ich aspiracji życiowych. Kluczowe znaczenie ma tutaj regularna komunikacja i współpraca między wszystkimi zainteresowanymi stronami, co umożliwi lepsze zrozumienie potrzeb uczniów i szybsze reagowanie na ewentualne problemy. Implementacja tych działań stanowi fundament dla przyszłego sukcesu młodych ludzi, wspierając ich na drodze do osiągnięcia zamierzonych celów edukacyjnych i zawodowych.

Zakończenie

Zaproponowany model zestawu działań ma charakter wytycznych ramowych. Nie jest to jeszcze szczegółowy plan, bądź konkretny projekt społeczny. Opisane w tym tekście kierunki działań zostały zaproponowane na podstawie analizy koncepcji kapitału społecznego. Zwykle w analizach edukacyjnych teorie pozwalają zrozumieć skutki różnych układów strukturalnych i funkcjonalnych w działaniach jednostek. W tym przypadku zaproponowano działania rozwojowe wynikające z analizy takich uwarunkowań. Konkretny program społeczny wymaga jednak analizy w konkretnym środowisku, określenia realnych problemów i oczekiwań i dopiero na tej podstawie propozycji konkretnych działań. Nie ma dobrego działania w polityce społecznej bez dobrej diagnozy. Nie ma rzetelnej diagnozy bez transparentnej teorii. Zaprezentowany tym tekście model analityczny może (jak ufam) posłużyć jednemu i drugiemu.

Literatura

- Barth, E., Bryson, A., Davis, J.C., i Freeman, R. (2020). It's where you work: increases in earnings dispersion across establishments and individuals in the US. *Journal of Labor Economics*, 38(1), 1–35.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. W: J. Richardson (red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. W: A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, i A.S. Wells (red.), *Education: culture, economy, society* (s. 46–58). Oxford: Oxford University Press.
- Brzezińska, A.I., i Wojciechowska, J. (2013). *Kształtowanie aspiracji edukacyjnych młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Burt, R.S. (2005). *Brokerage and closure: an introduction to social capital*. Oxford: Oxford University Press.
- Christoforou, A., i Davis, J.B. (red.). (2022). *Social capital and economics: social values, power, and social identity*. London: Routledge.
- Claridge, T. (2021). *Social capital and integrated community development: creating livable, equitable, and sustainable societies*. London: Routledge.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Czarnecki, K. (2009). *Aspiracje edukacyjne młodzieży w kontekście przemian społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eccles, J.S., i Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Field, J. (2008). *Social capital*. London: Routledge.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: the social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press.
- Granovetter, M.S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Grenfell, M. (2008). *Pierre Bourdieu: key concepts*. Durham: Acumen Publishing.
- Gottfredson, L.S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. W: D. Brown (red.), *Career choice and development* (s. 85–148). San Francisco: Jossey-Bass.

- Instytut Badań Edukacyjnych. (2023). *Badania nad aspiracjami zawodowymi młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kozak, S. (2015). *Rola aspiracji w rozwoju kariery zawodowej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kwiatkowski, S.M., i Wojtasik, B. (2011). *Młodzież wobec rynku pracy: aspiracje zawodowe i wybory edukacyjne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lange, R. (red.). (2024). *Aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów szkół średnich: wyniki badania ogólnopolskiego*. Warszawa: NASK – Państwowy Instytut Badawczy.
- Lent, R.W., Brown, S.D., i Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36–49.
- Lin, N. (2001). *Social capital: a theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, N., Cook, K.S., i Burt, R.S. (red.). (2001). *Social capital: theory and research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Mavromaras, K., Sloane, P., i Wei, Z. (2021). The role of education and skills in solving skill mismatches. *Education Economics*, 29(3), 295–310.
- Mikiewicz, P. (2014). *Kapitał społeczny i edukacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikiewicz, P. (2021). Social capital and education – an attempt to synthesize conceptualization arising from various theoretical origins. *Cogent Education*, 8(1), 1907956.
- Muringani, J., Fitjar, R.D., i Rodríguez-Pose, A. (2021). Social capital and economic growth in the regions of Europe. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 53(5), 1124–1146.
- Portes, A. (1998). Social capital: its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1–24.
- Putnam, R.D. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R.D. (1995). Tuning in, tuning out: the strange disappearance of social capital in America. *PS: Political Science & Politics*, 28(4), 664–683.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Putnam, R.D., Feldstein, L., i Cohen, D. (2003). *Better together: restoring the American community*. New York: Simon & Schuster.

- Savickas, M.L. (2002). Career construction: a developmental theory of vocational behavior. W: D. Brown (red.), *Career choice and development* (s. 149–205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Strefa Edukacji. (2023). Kompetencje społeczno-emocjonalne polskich uczniów na najniższym poziomie. Pobrano z <https://strefaedukacji.pl/kompetencje-spoeczno-emocjonalne-polskich-uczniow>.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. W: D. Brown i L. Brooks (red.), *Career choice and development* (s. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Think! (2023). Jakie aspiracje zawodowe mają młodzi? Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Wiedzy Think! Pobrano z <https://think.org.pl/jakie-aspiracje-zawodowe-maja-mlodzi>.
- Verhaest, D., i Van der Velden, R. (2020). The impact of labour market mismatches on wages, job satisfaction, and well-being. *International Journal of Manpower*, 41(3), 291–310.
- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27(2), 151–208.

O AUTORZE:

dr hab. Piotr Mikiewicz, prof. DSW – socjolog, Uniwersytet Dolnośląski
DSW we Wrocławiu, ORCID 0000-0002-6102-5768,
KONTAKT: piotr.mikiewicz@dsw.edu.pl

Przestanki dla praktyki wychowawczej

- 01** Młodość jest okresem, który **większość osób pragnęłaby zatrzymać na dłużej**, żeby móc w pełni delectować się urokami życia. Inspiruje ona twórczo, pobudza wyobraźnię, pozwala eksperymentować, dodaje skrzydeł.
- 02** **Zaspokajanie wewnętrznych ambicji** nieodłącznie wiąże się z rozwijaniem pasji, zainteresowań, dążeniem do realizacji celów zawodowych czy osobistych, mówiąc ogólnie – z samorozwojem.
- 03** Zdolność do definiowania celów, wyznaczenia kroków do ich osiągnięcia i elastyczności w dostosowaniu się do zmieniających się warunków **może pomóc w realizacji ambitnych planów**.
- 04** Ważne jest **rozwijanie zdrowej ambicji**, która będzie napędzać młodzież do osiągania sukcesów, jednocześnie zachowując równowagę między życiem prywatnym a obowiązkami.

- 05** **Przesadna ambicja** może prowadzić do przepracowania, niezdrowej rywalizacji i nadwyrężenia relacji międzyludzkich.
- 06** Zdarza się, że zbyt rygorystyczny perfekcjonizm przejawia się w postawie utrudniającej lub uniemożliwiającej jakiegokolwiek działanie, **stanowiąc poważną przeszkodę dla realizacji zadań i celów.**
- 07** Specyficzny etap rozwoju, jakim jest adolescencja, powoduje, że mózg osoby będącej w tym wieku **przetwarza i interpretuje świat w sposób odmienny** niż mózg człowieka dorosłego.
- 08** W kontekście **planowania i stawiania sobie celów** przez młode osoby znaczenie ma wiele czynników psychospołecznych, takich jak poczucie dobrostanu, poziom motywacji, poczucie sprawstwa oraz poczucie sensu.
- 09** Istotne jest, aby młodzież **mogła uzyskiwać wsparcie** w procesie budowania i określania swoich zasobów, ustalania priorytetów i realizowania marzeń.
- 10** Cele i kierunki działań młodych ludzi **są powiązane z motywacją.** Motywacja w ujęciu psychologów klasycznych jest uznawana za „pewną dyspozycję do działania” i „wolę”, aby je podjąć.
- 11** **Adekwatność aspiracji edukacyjnych i zawodowych** młodego pokolenia w stosunku do realiów społeczno-gospodarczych jest kluczowym wyzwaniem dla współczesnych systemów edukacyjnych i rynków pracy.
- 12** Młodzież, która **stawia sobie wysokie cele edukacyjne**, zazwyczaj wykazuje większe zaangażowanie w naukę i dąży do zdobywania wyższych kwalifikacji. To z kolei wpływa na jej przyszłe możliwości zawodowe.

