

PAULINA PERET-DRAŻEWSKA

SPECYFIKA ROZWOJOWA OKRESU ADOLESCENCJI. IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI WYCHOWAWCZEJ

1. WPROWADZENIE

Okres adolescencji jest istotnym etapem przejściowym między dzieciństwem a dorosłością, momentem dokonywania się szeregu zmian rozwojowych, a tym samym czasem nabywania kompetencji osób dorosłych. Utrwalone w dzieciństwie schematy zachowań, wzory postępowania czy utrwalone normy wymagają w młodości znaczącej rekonstrukcji, czego efektem końcowym jest osiągnięta tożsamość osoby posiadającej status „bycia dorosłym”. Proces ten dokonuje się za pomocą realizacji zadań rozwojowych przypisanych do etapu adolescencji. Okres ten, wypełniony szeregiem zmian w różnorodnych sferach funkcjonowania młodych, spowity jest pełnią możliwości „czekających” na ich wykorzystanie, ale też trudności związanych z odnalezieniem drogi do realizacji niniejszego celu. Nie bez znaczenia przy tym pozostają takie elementy, jak: jednostkowa aktywność własna, proces samostanowienia, poczucie sprawstwa, przejście odpowiedzialności za siebie i swoje decyzje.

Znacząca wydaje się być również postawa osób dorosłych towarzyszących młodym w przeżywaniu adolescencji. Z tego względu analizy teoretyczne zawarte w tekście poparte zostały implikacjami prakseologicznymi, praktycznymi wskazówkami dla osób (współ)pracujących z młodzieżą na temat zrozumienia statusu adolescenta w świetle rozważań psychosocjopedagogicznych, co wspiera jakość relacji na linii nastolatek–dorosły. Propozycje interpretacyjne teorii juwentolo-

gicznych oraz wskazówki prakseologiczne wynikają z praktyki pedagogicznej, doświadczenia zawodowego z pracy z młodzieżą.

Perspektywa spojrzenia na prezentowane zagadnienia ma na celu pobudzenie u edukatorów/ wychowawców/opiekunów młodzieży ponownej refleksji nad psychorozwojową istotą młodości, stanowić ma inspirującą zachętę do poczynienia ponownego namysłu nad realizacją zadań rozwojowych okresu adolescencji. Niestety nierzadko można zaobserwować zachowania dorosłych w stosunku do nastolatków, które wpisują się w tezę Kate Figes, która tłumaczy, iż: „dorosli pod wieloma względami sprawiają młodym zawód. Żadna inna grupa wiekowa nie spotyka się z takim brakiem zrozumienia, żadna nie bywa tak często napiętnowana, żadna nie budzi tylu obaw, żadnej tak powszechnie nie ocenia się za pomocą stereotypów” (Figes, 2002, s. 11).

Inspiracją do przedstawionego w niniejszym artykule namysłu była zauważalna w środowisku edukacyjnym potrzeba stworzenia wspólnej przestrzeni do dyskusji, inspirujących refleksji, wymiany opinii i doświadczeń pomiędzy osobami młodość przeżywającymi a osobami młodym towarzyszącymi. Niniejsze rozwiązanie zdaje się być znaczącym krokiem ku wzmocnieniu relacji międzypokoleniowych. Celem tego typu przedsięwzięć jest również uświadomienie młodym psychorozwojowej istoty adolescencji, co zapewne ułatwi młodzieży okres przejścia z dzieciństwa do dorosłości. Z refleksji tej oraz chęci wspierania młodych w przeżywaniu czasu młodości zrodziła się idea organizowania inspirujących spotkań dyskusyjno-warsztatowych na temat psychospołecznej charakterystyki okresu młodości. Na kanwie niniejszych założeń zrodził się pomysł na prowadzenie cyklu spotkań dyskusyjno-warsztatowych skierowanych do młodzieży szkół średnich. Jednym z przykładów tego typu inicjatywy psychoedukacyjnej jest prowadzony przez autorkę kurs „Młodość – kocham i rozumiem”¹. Celem spotkań w wymiarze poznawczym jest zapoznanie uczestników ze specyfiką okresu adolescencji (w wymiarze biologicznym, psychicznym, społecznym, kulturowym) ze szczególnym uwzględnieniem zadań rozwojowych przynależnych do tego okresu życia; wzmocnienie kompetencji służących do: rozwoju samoakceptacji oraz nawiązania pozytywnych relacji z innymi; rozumienia zjawisk współczesnego świata, jak również ich kreowania oraz przygotowania do życia w dorosłości.

Punktem wyjścia dla rozważań nad młodzieżą, jako kreatorem prospektywnych zmian i fundamentem życia społecznego, jest psychospołeczna analiza etapu

¹ Kurs realizowany był przez autorkę od 11.2020 do 04.2021 w ramach projektu: „KOLABORATORIUM UAM-PROGRAM SZKOLENIOWY DLA MIESZKAŃCÓW REGIONU (Projekt współfinansowany przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój na podstawie umowy POWR.03.01.00-001-T092/18).

rozwojowego na jakim znajdują się młodzi ludzie. Przybliżenie tła teoretycznego z zakresu psychologii rozwoju człowieka umożliwia zrozumienie istotności okresu adolescencji dla dalszych losów jednostki w biegu życia oraz dla kształtowania jakości przestrzeni społeczno-kulturowej. Bez charakterystyki okresu adolescencji, jako specyficznego pod wieloma względami etapu rozwojowego, wręcz niemożliwa staje się analiza wszelkiej problematyki dotyczącej młodzieży, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak też społecznym.

Mając na uwadze istotność niniejszej problematyki dotyczącej młodzieży, szczególnie w świetle przemian współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, co nie pozostaje bez znaczenia dla funkcjonowania młodych, a tym samym ich stopnia realizacji zadań rozwojowych, zasadna wydaje się jej analiza teoretyczna oraz wskazania praktyczne będące zasadniczym celem artykułu. Przedstawione w tekście analizy teoretyczne oraz implikacje wychowawcze stanowią istotne zagadnienia dla praktycznego wymiaru pedagogiki (w szczególności dla pedagogiki młodzieży oraz teorii i praktyki wychowania), bowiem podejmują wątki przydatne do praktycznej pracy z młodzieżą w zakresie działań edukacyjno-wychowawczych.

2. MŁODOŚĆ – CZAS ZMIAN

Podjęta narracja dotycząca szczegółowego opisu adolescencji, jako etapu rozwojowego człowieka, wymaga określenia kategorii rozwoju ściśle powiązanej z pojęciem zmiany.

Relacje pomiędzy zmianą a rozwojem jasno przedstawił W. Krajewski, ujmując rozwój jako „nieodwracalny, spontaniczny, monotoniczny ciąg zmian” (2003, s. 41). Wymienione atrybuty zmian przesądzają o tym, iż można mówić o rozwojowym charakterze zachodzących procesów. Zatem o rozwoju mówimy wówczas, gdy następujące zmiany są liczne, długotrwałe, postępujące, sekwencyjne nie cykliczne, inicjowane przez siły wewnętrzne jednostki a nie przez warunki zewnętrzne oraz odnoszą się do wewnętrznych układów funkcjonowania człowieka. Nieustanny proces rozwoju człowieka realizuje się na wielu obszarach jego funkcjonowania. Anna Brzezińska określiła cztery poziomy ujmowania współzależnych zmian rozwojowych wzajemnie ze sobą powiązanych składających się na psychospołeczny rozwój człowieka. Jest to poziom społeczny (dotyczący zmian relacji na linii osoba–otoczenie), poziom osobowości (dotyczy zmian w obszarze osobowości), poziom poznawczy (dotyczący zmian w obrębie struktur umysłowych) oraz poziom behawioralny (dotyczący zmian zachowania) (Brzezińska, 2004, s. 45).

Charakter oraz tempo rozwoju człowieka ma swoje podłoże w wielości skorelowanych ze sobą czynników, takich jak: czynniki biologiczne (genetyczne

i wrodzone zadatki psychiczne), warunki środowiskowe (otoczenie społeczne, warunki materialne, zewnętrzne nieintencjonalne naciski społeczne), wychowanie (intencjonalne działania środowiska zewnętrznego, takie jak: socjalizacja, kształcenie, nauczanie, modelowanie) oraz jednostkowa aktywność własna. Z wzajemnych interakcji czynników rozwojowych wynika teza mówiąca o tym, iż tempo rozwoju człowieka oraz jego charakter są indywidualną cechą jednostki niezależną ściśle od wieku chronologicznego, mogącą się jedynie określić w pewne ramy. Zatem mówiąc słowami Barbary M. Newman oraz Philipa R. Newmana „każdy człowiek ma swój rozwojowy rozkład jazdy” (za: tamże, s. 227). Tendencje rozwojowe można jedynie zgrupować w pewne ramy chronologiczne określając poszczególne okresy rozwoju człowieka. Każdy etap biegu życia człowieka powiązany jest z poprzednim etapem rozwoju. Ilość oraz jakość zmian rozwojowych występujących w danym stadium rozwojowym zależne są od stopnia realizacji zadań rozwojowych we wcześniejszym okresie. Przesunięcie się z jednego etapu rozwojowego na drugi następuje po ujawnieniu się konkretnych procesów psychologicznych. Dlatego też stadia rozwojowe ujęte są w ramy chronologiczne a nie w konkretny wiek życia człowieka.

Mając na uwadze powyższe kwestie, w niniejszym artykule celowo nie został zdefiniowany przedział wiekowy określający kategorię młodzież/młodość/adolescencja. Tego typu podejście jest coraz częściej spotykane w teoretycznych analizach dotyczących młodzieży. Jako egzemplifikacja posłużyć może teza Zbyszka Melosika, który wyjaśnia, iż: „przynależność do młodzieży wiąże się zatem w coraz większym stopniu nie tyle z wiekiem, ile z tożsamością; nabiera charakteru wysoce zindywidualizowanego. Granice między nią a dorosłością są przy tym coraz bardziej rozmyte – nie ma już tutaj, tak jak było w przeszłości, punktów czy momentów przejścia, są raczej przepływające w różnych, często sprzecznych ze sobą kierunkach fale” (Melosik, 2013, s. 13).

Warto podkreślić, iż adolescencja to szereg zmian dokonujących się na podłożu biologicznym, psychologicznym, społecznym, jak również kulturowym. Zmiany te są szczególnie istotne, ponieważ dotyczą nabywania nowych funkcji organizmu zarówno w sensie biologicznym jak też psychospołecznym. Z tego względu młodość, traktowana jako nabywanie nowych kompetencji, jest niezmiernie istotnym okresem rozwojowym, który ma wpływ na dalsze etapy rozwoju człowieka w biegu życia. W początkowym etapie okresu dojrzewania uwydatnia się rozwój biologiczny człowieka mający na celu zdolność do pełnienia wszystkich funkcji organizmu, łącznie z funkcją prokreacyjną. Fizjologiczne zmiany w obrębie wizualności, budowy oraz czynności ciała, szczególnie postępujące zmiany hormonalne mają niebagatelny wpływ na pozostałe obszary rozwoju w wymiarze psychospołecznym. Zatem dokonując analizy psychospołecznego

rozwoju młodzieży należy mieć na uwadze również wymiar biologiczny mający często wpływ na pozostałe obszary rozwoju.

Fizjologiczne zmiany w obrębie budowy oraz czynności ciała wpływają na postrzeganie swojej osoby w sensie psychologicznym oraz funkcjonowanie emocjonalne młodych ludzi. Ten przykład uwidacznia powiązania między poszczególnymi obszarami rozwoju człowieka w biegu życia. Z perspektywy psychospołecznej jednostki rozwijają się pod wpływem nacisków biologicznych oraz społecznych wykształcając nowe kompetencje z wykorzystaniem nabytych wcześniej umiejętności. Zmiana ujmowana jest jako następstwo rozbieżności pomiędzy trzema elementami składowymi osobowości (id, ego, superego), działa w powiązaniu między aspektem biologicznym, psychologicznym, społecznym w ten sposób, iż zmiana w jednym z tych obszarów niesie za sobą zmianę w obszarach pozostałych (Brzezińska, 2004, s. 227). Irena Obuchowska określa ten etap rozwoju jako zdolność do dawania nowego życia, która realizuje się w obszarze rozwoju fizycznego, szczególnie postępującego w okresie wczesnej adolescencji. Drugą zdolnością, jaką powinien osiąść adolescent, jest zdolność do samodzielnego kształtowania własnego życia, która realizuje się w okresie późnej adolescencji w trakcie zmian w rozwoju psychospołecznym (Obuchowska, 2004, s. 166). Zaprezentowane poniżej rozważania dotyczyć będą problematyki rozwoju psychospołecznego w okresie adolescencji.

W obszarze psychospołecznym rozwój ujmuje się jako wynik nacisków ze strony zmieniającego się funkcjonowania fizjologicznego (*soma*), społeczeństwa (*polis*) oraz obszaru *psyche* jako chęć wykorzystania nabytych wcześniej kompetencji. Naciski, jakie odczuwa jednostka z tych trzech sfer, prowadzą do napięcia, które wynika z nieumiejętności poradzenia sobie z zadaniami narzucanymi przez triadę *soma – polis – psyche*. Skutkuje to pogorszeniem jakości funkcjonowania jednostki i doświadczaniem konfliktów wewnętrznych, co określane jest mianem kryzysu rozwojowego. Doświadczanie kryzysu rozwojowego wyzwala konieczność nabywania nowych kompetencji, co stanowi realizację kolejnych zadań rozwojowych przy wsparciu obszaru *soma* (gotowość biologiczna), *psyche* (internalizacja wcześniejszych zmian rozwojowych) oraz *polis* (pomoc otoczenia społecznego).

Teoria kryzysów rozwojowych, jako napędu przemian rozwojowych, jest główną ideą koncepcji rozwoju człowieka w ujęciu Lwa S. Wygotskiego. Bieg rozwoju człowieka ujmowany jest jako przeplatanie się okresów stabilnych i okresów kryzysowych. Istotne są okresy kryzysowe „charakteryzujące się znaczną reorganizacją sposobu funkcjonowania dziecka, jego osobowości i relacji z otoczeniem społecznym. Zmiany te są fundamentalne i przełomowe, stanowią punkty zwrotne w przebiegu rozwoju jednostki” (Brzezińska, 2004, s. 224). Według L.S. Wygotskiego w okresie adolescencji jednostka przechodzi przez kryzys 12./13.

roku życia, który jest wynikiem procesów dojrzewania biologicznego niosących za sobą następujące konsekwencje: „spadek osiągnięć, pogorszenie sprawności myślenia, osłabienie zainteresowań, niższa gotowość do pracy, negatywizm i silnie ujawniany sprzeciw, dezorganizacja stosunków z otoczeniem” (tamże, 225). Kolejnym momentem kryzysowym w rozwoju człowieka jest kryzys 17./18. roku życia, który związany jest z okresem dorastania psychospołecznego.

Rozwój w wymiarze biologicznym, psychicznym, społecznym, jak również kulturowym (subiektywny aspekt poczucia bycia młodym, szczególnie istotny aktualnie w czasach „kultu młodości” (Melosik, 1996) przebiega nierównomiernie temporalnie, zatem określone statusy dojrzałości uzyskuje się stopniowo od osiągnięcia dojrzałości biologicznej, poprzez psychiczną aż do społecznej oraz kulturowej. Osoby dorastające są na etapie już ukształtowanej dojrzałości biologicznej, jak również dopiero kształtującej się dojrzałości psychospołecznej. W związku z tym pojawia się trudność w określeniu statusu nastolatka, ponieważ postrzeganie nakazuje określenie pozycji dorosłego lub dziecka, a nastolatek nie jest jeszcze tym pierwszym, jak również nie jest już tym drugim. Dodatkowo niniejszą niejednoznaczność potęguje fakt, iż ze względu na transformacje cywilizacyjne okres „pomiędzy” dzieciństwem a dorosłością ulega permanentnemu wydłużeniu – coraz wcześniej osiągnięta jest jednostkowa dojrzałość biologiczna, coraz później ludzie osiągają dojrzałość społeczną, co generuje zwiększenie się przestrzeni pomiędzy osiągnięciem tych statusów. Współcześnie zauważalny jest trend akceleracji rozwoju, czyli jego przyspieszenia, co związane jest również ze zjawiskiem kompresji wiekowej, które polega na „zacieraniu granic między dzieciństwem a dorosłością” (Oleszkowicz, Senejko, 2013, s. 30). Jako egzemplifikacja niniejszego procesu posłużyć może korzystanie przez dzieci z produktów przeznaczonych dla dorosłych (np. bezalkoholowy szampan dla dzieci, gumy do życia w kształcie papierosa), jak również styl ubierania dzieci w odzież dedykowaną pierwotnie dorosłym (np. odzież zawierająca symbole, takie jak trupie czaszki, wulgaryzmy). Dodatkowo trudności w zrozumieniu statusu adolescenta wynikają również z aktualnego paradoksu jednoczesnego dążenia do młodzięczości, chęci jej zatrzymania i przedłużenia, co jest konstytutywną cechą czasów legitymizujących się „kultem młodości” oraz rysem kultury prefiguratywnej (Mead, 2000), którą nazwać można gloryfikacją młodości, oraz dążenia do osłabienia roli adolescencji poprzez jej negację, negatywizm i stereotypizację.

Dokonując analizy zmian rozwojowych zachodzących w okresie młodości nie można pominąć zmian neuronalnych związanych z rozwojem mózgu. Biologiczne procesy zmian strukturalnych i funkcjonalnych w rozwoju mózgu determinują funkcjonowanie emocjonalno-psychiczne w adolescencji w niemalże każdym obszarze życia, łącznie z jakością relacji z innymi. Warto w tym miejscu przy-

toczyć tezę Daniela J. Siegela, który w zmianach neurobiologicznych dostrzega potencjał dorastania. Autor podkreśla, iż: „nastoletni mózg podlega przebudowie, pod wpływem której rodzi się ogromny potencjał wykraczający znacznie poza „niedojrzałe” lub nierozważne zachowania. To właśnie w tym okresie pojawia się intensywna emocjonalność, zaangażowanie społeczne, a także potrzeba nowości i twórczych eksploracji, dzięki którym dorastający człowiek może prowadzić w pełni satysfakcjonujące życie” (Siegel, 2016, s. 9). Rozwój mózgu oraz ośrodkowego układu nerwowego nie pozostaje również bez znaczenia dla relacji na linii dorosły–nastolatek. Znakomicie tłumaczy to Marek Kaczmarzyk: „mózg osoby nastoletniej to mózg w trakcie tworzenia, a jej zachowania, reakcje i kompetencje są wypadkową czynników wynikających z aktualnego etapu rozwoju. My, ludzie dorośli, posiadacze «produktu finalnego», musimy popatrzeć na nastolatków z odpowiedniej perspektywy, a wiedza na temat dynamiki i następstw reorganizacji dojrzewającego mózgu może nam to znacznie ułatwić” (Kaczmarzyk, 2017, s. 68). Wskazane jest zatem nabycie wiedzy z zakresu neurobiologicznego rozwoju w adolescencji, pozwoli to bowiem zrozumieć przyczynę często irracjonalnych w naszych dorosłych oczach zachowań. Ich źródłem mogą być mechanizmy zmian w mózgu oraz w ośrodkowym układzie nerwowym. Warto mieć na uwadze, iż, jak podkreśla Marek Kaczmarzyk: „jedną z przyczyn tak niezrozumiałego zachowania jest etap rozwoju ośrodkowego układu nerwowego, przez który właśnie przechodzi nastolatek. Potrzeba mu czasu, żeby dojrzeć. Bezpiecznej przestrzeni i zrozumienia. Kiedy mózgi dojrzeją, zyskują wiele, ale tracą zdolność do funkcjonowania w stanie niedojrzałym. Nie potrafią także symulować własnej niedojrzałości. Dlatego przyglądając się wyczynom nastolatków, widzimy w nich dorosłych o złej woli” (tamże, s. 171). Teza ta znakomicie tłumaczy konflikty międzypokoleniowe oraz trudności w relacjach na linii nastolatek–dorosły.

3. MŁODOŚĆ – POMIĘDZY DZIECIŃSTWEM A DOROSŁOŚCIĄ

Rozwój w biegu życia człowieka ogólnie dzieli się na trzy etapy: dzieciństwo, dorastanie oraz dorosłość. Mając na uwadze współzależny, trój etapowy podział życia człowieka okres dorastania traktowany jest jako etap przejściowy pomiędzy dzieciństwem a dorosłością.

Punktem wyjścia dla rozważań nad młodzieżą jest psychospołeczna analiza etapu rozwojowego na jakim znajdują się młodzi ludzie. Przybliżenie tła teoretycznego z zakresu psychologii rozwoju człowieka, etnologii czy neurobiologii umożliwia zrozumienie istotności okresu adolescencji dla dalszych losów jednostki w biegu życia oraz dla kształtowania jakości przestrzeni społeczno-kulturowej. Bez

charakterystyki okresu adolescencji, jako specyficznego pod wieloma względami etapu rozwojowego, wręcz niemożliwa staje się analiza wszelkiej problematyki dotyczącej młodzieży zarówno w wymiarze jednostkowym, jak też społecznym.

Biorąc pod uwagę niniejsze rozważania nasuwa się wniosek, iż prymarnym obowiązkiem osób podejmujących działania wychowawczo-edukacyjne czy psychologiczne jest świadomość oraz zrozumienie etapu rozwojowego partnera interakcji. Jest to warunek konieczny do osiągnięcia prawidłowych relacji oraz efektywności pracy. Niniejsza teza jest szczególnie istotna w kontekście rozważań nad okresem adolescencji, albowiem zauważalna jest wyraźna trudność w prawidłowym uchwyceniu specyfiki adolescencji polegającej na byciu pomiędzy dzieciństwem a dorosłością.

Młodość jako etap „pomiędzy” dzieciństwem a dorosłością rozumiany jest dwojako: jako rozdarcie pomiędzy dwoma etapami rozwoju człowieka różnorodnymi pod względem zadań rozwojowych (dzieciństwo a dorosłość) oraz jako usytuowanie na rozdrożu, często sprzecznych czynników wewnętrznych jednostki, a więc jej predyspozycji osobowościowych, a czynników zewnętrznych, czyli instytucji i społecznych nacisków (Oleniacz, 2005, s. 90).

Na podstawie tejże koncepcji ujmowania adolescencji Magdalena Oleniacz wyróżniła trzy sposoby przeżywania młodości, które stanowią mogą podetapy tego okresu życia człowieka. Młodość – według autorki – posiada trzy oblicza: dziecięce, dorosłe oraz pełne. Niniejszy, bardzo przejrzysty podział, wydaje się być trafną klasyfikacją, która jasno określa różnorodne zabarwienie okresu adolescencji. Młodość dziecięca, czyli początkowy etap przeżywania młodości (gdyż jest to zjawisko procesualne, sekwencyjne) charakteryzuje się przewagą prezentowania cech typowych dla dzieciństwa, takich jak zależność od innych, brak samodzielności, brak odpowiedzialności za siebie oraz innych, koncentracja na sobie, bierność, brak nastawienia perspektywicznego bądź idealistyczne nastawienie do przyszłości, koncentrowanie się na teraźniejszości, postawa hedonistyczna. Kolejny etap przeżywania młodości, jej dorosłe oblicze wyróżnia się nabyciem kompetencji ponoszenia odpowiedzialności za siebie, przejawianiem postawy aktywności, podejmowaniem szeregu ról typowych dla dorosłości, zdolność dokonywania racjonalnych analiz sytuacji, wysoki poziom samoświadomości i samoakceptacji, aspiracje edukacyjne, określenie planów na przyszłość, zdolność do budowania związków intymnych. Następnym obliczem młodości jest młodość pełna, a osoby ją przeżywające to „ludzie z zapałem, entuzjazmem, ludzie kreatywni, otwarci, energiczni, zaangażowani, pełni nadziei, wiary, pragnący zmieniać świat, ale też refleksyjni i odpowiedzialni” (tamże, s. 91-92).

Adolescencja, która oznacza wzrastanie ku dojrzałości rozumiane jako „okres przemian w życiu człowieka, które z dzieciństwa prowadzą go ku dorosłości”

(Obuchowska, 2004, s. 163). Szczególnie podkreśla to Daniel J. Levinson, który wyróżnił trzy etapy rozwoju człowieka, każdy w odniesieniu do nabywania kompetencji dorosłego. Młodość to okres przejściowy pomiędzy erą przeddorosłości a erą dorosłości (tamże, s. 218-223). W zależności od teorii rozwoju człowieka chronologicznie okres adolescencji waha się między 10 a 20 rokiem życia. Są to przybliżone ramy trwania okresu adolescencji, ponieważ nie sposób określić sztywnych terminów ze względu na jednostkowy i zadaniowy charakter rozwoju człowieka oraz różnorodność koncepcji rozwojowych, które odmiennie określają czas trwania poszczególnych etapów rozwoju człowieka. Erik H. Erikson, biorąc pod uwagę szeroką rozpiętość granic wiekowych adolescencji i jej zmienny charakter zarówno w ujęciu jakościowym jak też ilościowym, ten etap rozwoju człowieka podzielił na dwa podetapy: wczesną adolescencję (wiek dorastania, ok. 13-17 rok życia, etap wzmożonych zmian w rozwoju psychoseksualnym, biologicznym) oraz późną adolescencję (młodzieńczość, ok. 18-22 rok życia, uwydatniające się zmiany w rozwoju psychospołecznym).

Warto zaznaczyć, iż młodość nie jest etapem autonomicznym, ponieważ niemalże wszystkie cechy reprezentatywne adolescencji ukierunkowane są na osiągnięcie dojrzałości, z drugiej strony możliwe jest również posiadanie cech związanych z etapem dzieciństwa. Zatem można powiedzieć, że etap „pomiędzy” dzieciństwem a dorosłością, czyli adolescencja postrzegana jest stereotypowo jako przestrzeń „pusta”, bowiem albo dana jednostka charakteryzuje się szeregiem cech przynależnych do dzieciństwa (wówczas postrzegamy daną osobę jako dziecko) albo charakterystycznych dla dorosłości (wówczas nadajemy jednostce status osoby dorosłej). Natomiast dorośli nierzadko nie uwzględniają statusu adolescencji, ponieważ zdarza się, że postrzegają osoby nastoletnie albo przez pryzmat dzieciństwa, albo dorosłości, co generuje szereg nieporozumień oraz trudności w samookreśleniu pozycji etapu rozwojowego.

W świetle etnologii współczesne społeczeństwa nadają młodości status etapu liminalnego, co w świetle teorii rytuału przejścia Arnolda van Gennepa oznacza okres przejściowy, w tym przypadku pomiędzy dzieciństwem a dorosłością (za: Jaskulska, 2015). Jest to pewnego rodzaju zawieszenie, bycie w przestrzeni „ani tu” (w dzieciństwie) „ani tam” (w dorosłości), czasem „trochę tu”, „trochę tam”. Indywidualnym zadaniem stojącym przed młodymi na niniejszym etapie rozwoju jest podjęcie działań zmierzających do określenia własnej tożsamości, nabycie poczucia sprawstwa oraz powzięcie odpowiedzialności jednostkowej za ów proces. Współczesna rzeczywistość społeczno-kulturowa, za Zygmuntem Baumanem – płynna (Bauman, 2006), oparta na zmianie, niepewna, fragmentaryczna, epizodyczna, wzmaga ciągle pozostawanie na etapie przejścia. Szczególnie zatem przez współczesnych młodych odczuwalne jest „bycie pomiędzy” – niejako podwójne,

bo pomiędzy dzieciństwem a dorosłością oraz pomiędzy sprzecznymi warunkami i tendencjami wynikającymi z egzystencji w płynnej nowoczesności.

Status „bycia pomiędzy” dzieciństwem a dorosłością nierazko jest przyczyną antagonistycznych odczuć, potrzeb, pragnień adolescentów. Lucyna Bakiera tłumaczy, iż „sprzeczność ta rodzi szereg trudności związanych z przejściem z fazy zależności od dorosłych do dorosłości, w której pożądana jest niezależność. Dorastający przestaje być dzieckiem, ale nie jest jeszcze dorosłym. Jego potrzeby stają się coraz bardziej podobne do potrzeb osób dorosłych, natomiast możliwości ich zaspokajania są ograniczone. Od młodzieży oczekuje się zachowań już niedziecięcych, ale jednocześnie hamuje się próby podejmowania przez nastolatków działań w pełni samodzielnych, do których prawo mają jedynie dorośli” (Bakiera, 2009, s. 14-15). Niniejszy sposób patrzenia na młodych jest niekorzystny dla rozwoju i relacji z dorosłymi, ponieważ generuje szereg trudności ze względu na multiplikację sprzeczności w postrzeganiu młodzieży przez dorosłych, co staje się źródłem napięć w „przeżywaniu” własnej adolescencji.

4. MŁODOŚĆ – REALIZACJA ZADAŃ ROZWOJOWYCH ADOLESCENCJI

Zadania rozwojowe ujmowane są jako „zbiór sprawności i kompetencji, nabywanych przez jednostkę w trakcie jej kontaktów z otoczeniem, osiągających coraz większy poziom mistrzostwa” (Szczurek-Boruta, 2007, s. 49). Zadaniowy model rozwoju człowieka przedstawił Robert Havinghurst, który ujmuje rozwój człowieka jako proces przechodzenia przez kolejne stadia po realizacji zadań charakterystycznych dla danego etapu rozwoju. Powodzenie w realizacji owych problemów prowadzi do poczucia spełnienia, co motywuje jednostkę do podejmowania następnych zadań, natomiast niepowodzenie skutkuje trudnościami w realizacji kolejnych zadań.

Koncepcja R. Havinghursta przewiduje na okres adolescencji następujące zadania rozwojowe: „ustanowienie dojrzałych relacji z rówieśnikami obojga płci, opanowanie roli społecznej właściwej dla swojej płci, zaakceptowanie swojego ciała i ochrona swojego organizmu, osiągnięcie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych, zapewnienie sobie niezależności ekonomicznej, wybór zawodu i przygotowanie do jego wykonywania, przygotowanie się do małżeństwa i życia rodzinnego, opanowanie sprawności intelektualnych koniecznych do pełnienia roli obywatela” (tamże, s. 49-50).

Powyżej wymieniona koncepcja zadań rozwojowych wpisuje się w nurt teoretyczny E. Eriksona, którego osnową myślenia jest krystalizacja tożsamości jako główne zadanie rozwojowe okresu adolescencji. Bowiem cel przyświecający rea-

lizacji zadań rozwojowych w ujęciu R. Havighursta oraz ich istota wskazują na nabywanie przez adolescentów kompetencji osoby dorosłej oraz ustalenie relacji pomiędzy jednostką a otoczeniem społecznym, co łącznie świadczy o zaistnieniu procesu krystalizowania się tożsamości młodych. Pomyślna realizacja zadań rozwojowych okresu adolescencji świadczy o zachodzącym procesie krystalizacji tożsamości.

Istotną kwestię stanowi przełożenie niniejszych koncepcji tożsamościowych na podłoże empiryczne, co ma swoje ścisłe powiązania z prakseologicznym wymiarem pracy z młodzieżą. Zadania tego podjęła się Alina Szczurek-Boruta (tamże) opracowując kwestionariusz zadań rozwojowych stanowiący część narzędzia badawczego służącego do podjęcia eksploracji badawczych na temat zadań rozwojowych młodzieży i edukacyjnych warunków ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo. Konstruktem tożsamość, stanowiący część kwestionariusza zadań rozwojowych i społecznych warunków edukacji, oparty jest na założeniach koncepcji E. Eriksona oraz R.J. Havighursta. Bada on poziom wypełnienia poszczególnych zadań rozwojowych (zgodnie z podziałem R.J. Havighursta) poprzez ustosunkowanie się do treści poszczególnych twierdzeń.

Wymienione zadania rozwojowe w okresie adolescencji są bardzo istotne dla dalszych losów jednostki w dorosłości. Zatem realizacja owych zadań rozwojowych wymaga szczególnej aktywności i odpowiedzialności ze strony adolescenta. Pojawienie się nowych zadań rozwojowych w odmiennych warunkach życiowych zarówno w wymiarze biologicznym jak też psychospołecznym można określić jako kolejny etap rozwoju człowieka. Z kolei to, jaka jest jakość realizacji zadań rozwojowych oraz jakie zasoby osiągniemy z realizacji owych zadań, wpływa na gotowość do realizacji następnych zadań rozwojowych. Jak można zauważyć, zadania rozwojowe wyróżnione przez R. J. Havighursta dotyczą wielu wymiarów rozwoju, co szczegółowo określili B.M. Newman i Ph.R. Newman w koncepcji obszarów rozwoju. W okresie adolescencji następuje rozwój obszarów, takich jak: dojrzewanie fizyczne, operacje formalne, rozwój emocjonalny, uczestniczenie w grupach rówieśniczych, związki heteroseksualne, autonomia w stosunku do rodziców, tożsamość dotycząca roli seksualnej, uwewnętrzniona moralność, wybory dotyczące zawodu i pracy (Brzezińska, 2004, s. 234).

Mając na uwadze całokształt funkcjonowania człowieka, bez wyodrębniania konkretnych obszarów rozwoju, można ujmować każdy etap rozwojowy jako odrębną jakość w wymiarze holistycznym. Takie ujęcie proponuje Maurice Debesse w koncepcji etapów wychowania. Etapy te są ujmowane jako odrębne jakości, gdzie jednostka osiąga określone umiejętności bez odwoływania się do poprzednich etapów rozwoju. M. Debesse w okresie adolescencji wymienia wiek niepokoju dojrzewania (12-17 rok życia), gdzie szczególnie uwidacznia się obszar rozwoju

psychoseksualnego uwarunkowanego biologicznie. Okres późnej adolescencji to wiek młodzieńczego entuzjazmu (16-20 rok życia), w którym następuje szczególnie rozwój kompetencji psychospołecznych. W zależności od etapu wychowania inny jest jego cel i jakość relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, co jest istotą wyróżnienia etapów wychowania w ujęciu M. Debesse (1996).

Kolejnym obszarem zmian rozwojowych człowieka jest sfera emocjonalna. W okresie wczesnej adolescencji młodzi ludzie charakteryzują się labilnością emocjonalną często sięgającą aż do stopnia doznawania uczuć ambiwalentnych. Młodzi cechują się bardzo silną ekspresją uczuć, często nieadekwatną do siły bodźca. Adolescenci z racji szeregu doznawanych zmian w wielu sferach funkcjonowania i konieczności odnoszenia się do społecznej oceny własnej osoby mają problemy z adekwatnym postrzeganiem siebie, co ujawnia się zaniżoną samooceną. W okresie późnej adolescencji następuje intensywny rozwój sfery emocjonalnej i uczuciowej, co – zdaniem I. Obuchowskiej – dokonuje się poprzez „przejście od zależności uczuciowej do niezależności, od niekontrolowanego uzewnętrzniania uczuć do poddania ich kontroli, od nieopanowanego ulegania uczuciom do ich opanowania, od egocentryzmu do socjocentryzmu” (Obuchowska, 2004, s. 187). Młodzi nabywają zdolność do odraczania reakcji emocjonalnych lub rezygnacji. W tym okresie życia następuje rozwój uczuć wyższych, takich jak moralność, patriotyzm czy poczucie estetyki.

Rozwój społeczny w okresie dorastania charakteryzuje się silnym zwrotem ku grupom rówieśniczym, które odgrywają istotną rolę w życiu młodych, stanowią ważny czynnik wpływający na ich rozwój. Związki międzyrówieśnicze mogą przybrać formę paczek (małoliczne, żyte grupy), grup (liczne, oparte na wspólnocie zainteresowań) oraz przyjaźni (dwuosobowe, bliskie relacje oparte na zaufaniu) (tamże, s. 176). Środowisko rówieśnicze pełni wiele prorozwojowych funkcji, m.in. wzrastanie ku niezależności i autonomii od rodziny, dialog międzypokoleniowy – kształtowanie wspólnej ideologii młodych w opozycji do narzuconych opinii dorosłych, rozwój poczucia wspólnotowości, kształtowanie obrazu siebie przez pryzmat opinii rówieśników. Poprzez poczucie wspólnotowości młodych kształtuje się swoista kultura młodzieżowa autonomiczna wobec kultury dorosłych. Kultura młodzieżowa i podrzędne jej subkultury mają bardzo charakterystyczny rys monolityczności. Ta jednolitość ideologii i poglądów prowadzi do silnego konformizmu wobec owej grupy. W ujęciu Davida B. Ausubela grupa rówieśnicza pełni następujące funkcje: „zastępowania rodziny, stabilizacji osobowości, wzbudzania poczucia własnej wartości, określania standardów zachowania, zapewniania bezpieczeństwa wynikającego z liczebności, rozwijania społecznych kompetencji, przyjęcia wzorów do naśladowania” (Obuchowska, 2004, s. 170-178).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, za Markiem Kaczmarzykiem, iż: „osoby dorosłe, których mózgi są zdolne do bardziej racjonalnych decyzji, potrzebne są nastolatkom po prostu po to, żeby mogli przeżyć okres, w którym własne bezpieczeństwo nie jest priorytetem. Opiekunowie nastolatków – ze swoimi dojrzałymi płacami czołowymi, ostrożni i pełni obaw o losy swoich podopiecznych – są przydatnym ogranicznikiem i szansą na przetrwanie krytycznego okresu bezkrytycznych poszukiwań” (Kaczmarzyk, 2017, s. 132).

5. MŁODOŚĆ – NABYWANIE KOMPETENCJI OSOBY DOROSŁEJ

Okres adolescencji rozwojowo określić można jako czas „uczenia się” bycia dorosłym, kształtowania cech konstytutywnych dorosłości (m.in. podejmowanie odpowiedzialności za siebie i innych), nabywania kompetencji osoby dorosłej. Dorastamy i dojrzewamy do dorosłości. W niniejszym wyrażeniu uwidacznia się wyraźne ukierunkowanie zadań rozwojowych młodości na przyszły etap rozwoju – dorosłość. Młodość jest bardzo powiązana z dorosłością, bowiem stanowi przestrzeń uczenia się owej dorosłości. „Efektem finalnym” młodości ma być ukształtowanie cech dorosłości, prawdziwe doświadczanie dorosłości. Związane jest to również z przyzwoleniem społecznym na odroczenie wejścia w dorosłość, czyli z kategorią „moratorium psychospołecznego” wyodrębnioną przez E. Eriksona (Erikson, 2004). Moratorium psychospołeczne stanowi swoistą przestrzeń do „wypróbowywania się” w dorosłych rolach społecznych ze „spadochronem” chroniącym przed ewentualnymi konsekwencjami działań. W okresie młodości niezbędna jest eksploracja, poszukiwanie, możliwe jest popełnianie błędów i wyciąganie wniosków z „przeżytych osobiście” lekcji dorosłości. Służy to rozwojowi tożsamości osiągniętej/dojrzałej (w ujęciu J. Marcii) (Brzezińska, 2014). Warto w tym miejscu odnieść się do kategorii „stającej się dorosłości” Jeffreya J. Arnetta (Lipska, Zagórska, 2011), której konstytutywną cechą jest odroczenie realizacji zadań przynależnych do dorosłości, takich jak: założenie rodziny, podjęcie pracy, niezależność ekonomiczna. Etap „stającej się dorosłości” uwypukla ukierunkowanie tego okresu rozwojowego na dorosłość, bowiem dotyczy on zjawisk i procesów właśnie dla dorosłości przypisanych, a jeszcze nie realizowanych.

Przechodząc do implikacji pedagogicznych, warto podkreślić, że nie można za kogoś „przeżyć młodości”, tak samo jak nie da się kogoś zupełnie ustrzec przed błędami młodości. Będąc jednostką unikalną, niepowtarzalną, z własnym bagażem doświadczeń i oczekiwań, indywidualnym rozwojowym „rozkładem jazdy” każdy własnymi ścieżkami wkracza na drogę do dorosłości. Adolescenci, będąc na „poligonie dorosłości”, potrzebują od dorosłych zaufania, autonomii w po-

dejmowaniu decyzji oraz niezależności w działaniu, bowiem tylko takie warunki sprawią, iż owe „ćwiczenia w byciu dorosłym” będą przez młodych doświadczane. Uaktywniona zostaje wówczas ich wiara we własną moc sprawczą. Aby wspomóc młodych w okresie tranzykcji z dzieciństwa do dorosłości nie potrzeba wiele, wystarczy świadomość specyfiki okresu adolescencji, zgoda na ów stan, rozumiejąca, czasem „cicha” obecność zapewniająca młodych o ich akceptacji i gotowości do partnerskiej współpracy. Obecność, nawet czasem tylko ta fizyczna, stanowi istotny czynnik wzmacniający kompetencje silnej psychiki nastolatka. Zwracają na to uwagę D.J. Siegel oraz T.P. Bryson pisząc do opiekunów: „jest jedna rzecz, którą możecie zrobić zawsze, i to najlepsza ze wszystkich. Zamiast się martwić albo dążyć do ideału, który po prostu nie istnieje, po prostu bądźcie obecni. W byciu obecnym chodzi dokładnie o to, o czym myślicie. Chodzi o to by być obecnym fizycznie przy dzieciach, a także o to, by zapewniać im obecność w sensie psychicznym” (Siegel, Bryson, 2020).

Wspomagać czasem oznacza tylko „nie przeszkadzać”, zaufać biegowi zdarzeń i mocy sprawczej oraz kompetencjom osób, których sprawa dotyczy, w tym przypadku młodych. Dla dorosłych rola towarzysza – partnera w nabywaniu przez młodych kompetencji osób dorosłych nie zawsze przychodzi łatwo. Tendencja do moralizowania, oceniania, porównywania to te rodzaje barier relacyjnych nad którymi powinniśmy poczynić refleksję – czy warto?

Z pomocą przychodzi cały szereg wskazówek, inspiracji, refleksyjnych myśli, a nawet gotowych do zastosowania narzędzi, których celem jest nawiązanie zdrowych, satysfakcjonujących obie strony relacji na linii nastolatek–dorosły. Jednym z tego typu rozwiązań jest propozycja Jespera Juula, który rolę dorosłego (w tym przypadku rodzica/opiekuna) w relacji do adolescentów określił mianem sparingpartnera (Juul, 2014). Jest to relacja, w której osoba stawia podczas treningu (w tym przypadku treningu przed realiami życia w dorosłości) maksymalny opór w celu „przećwiczenia” jak największej ilości wariantów, które czekają w prawdziwej przestrzeni życia dorosłego, jednocześnie starając się minimalizować szkody wyrządzone partnerowi w treningu. Odnosząc to do relacji rodzic–nastolatek, rolą dorosłych jest zmiana charakteru owych relacji na partnerskie, uczące odpowiedzialności, wspierające i maksymalnie przygotowujące do samodzielnego życia w dorosłości.

Warto również pamiętać, jak tłumaczy M. Kaczmarzyk, że: „są rzeczy, których dorosły opiekun (nauczyciel, rodzic, wychowawca) po prostu nie powinien oczekiwać od swojego podopiecznego, nie mówiąc już o jakimkolwiek stawianiu warunków w tym zakresie. Zdrowy i typowy nastolatek nie przyjmie za pewne i jedynie słuszne zdania dorosłego, nawet jeśli może mu to zaoszczędzić kosztownych prób i niebezpiecznych błędów. Nie będzie skłonny wierzyć w rozwiązania,

które podsuwają mu dorośli, a na próby przekonania go do takich koncepcji zareaguje nieufnością i przekorą o sile proporcjonalnej do stanowczości opiekunów” (Kaczmarzyk, 2017, s. 170)

6. WNIOSKI KOŃCOWE

W toku podjętej w tekście narracji przedstawione zostały analizy teoretyczne dotyczące okresu adolescencji, które poparte zostały wskazaniem praktycznymi. Znakomitym podsumowaniem powyższych rozważań będą słowa J. Julla: „kiedy [nastolatki – dop. P.P.-D] kończą trzynaście-czternaście lat, oczekują od rodziców właściwie tylko jednego: świadomości, że na tym świecie jest jedna albo dwie osoby, które naprawdę akceptują je takimi, jakimi są” (Juul, 2014, s. 18-19). Akceptacji tej sprzyja postawa dorosłych, którą charakteryzuje:

- świadomość specyfiki okresu adolescencji, rozumienie istoty zadań rozwojowych młodości (Oleszkowicz, Senejko, 2013);
- wystrzeżenie się postrzegania młodych przez pryzmat własnych zadań rozwojowych (Peret-Drażewska, 2016);
- świadomość zmian w rozwoju mózgu w okresie adolescencji (Siegel, 2016);
- przejście na relacje typu sparingpartner (Juul, 2014);
- komunikacja oparta na szacunku i współpracy (Faber, Mazlish, 2006);
- posługiwanie się językiem osobistym (Juul, 2010), zasadami porozumienia bez przemocy, językiem żyraby (Rosenberg, 2016);
- przyzwolenie na eksplorację rzeczywistości oraz autonomię (Erikson, 2004);
- wystrzeżenie się uczenia na „cudzych błędach”, przyzwolenie na podejmowanie samodzielnych decyzji, brak stawiania wymagań ponad możliwości rozwojowe (Kaczmarzyk, 2017);
- możliwość akceptacji i realizacji własnych potrzeb oraz stawianie jasnych granic (Juul, 2011);
- dbanie o bezpieczeństwo młodych (Kaczmarzyk, 2017);
- dbanie o własny dobrostan (Snell, 2017);
- dostrzeżenie potencjału młodych w ich chęci do działania (Suchecka, 2020);
- interesowanie się kulturą młodzieżową (Staroń, 2020);
- bycie odważnym, wyrozumiałym i akceptującym (Snell, 2017);
- bycie obecnym (Siegel, Bryson, 2020).

Prośbę do dorosłych, nasuwającą się z powyższych wskazówek, znakomicie wyjaśnił P. Staroń słowami: „starajcie się opisywać. Wyjaśniać zachowanie. Rozumieć motywy. Słuchać tego, co człowiek mówi, i tego, czego nie mówi. Oglądać to, co oglądają młodzi, i czytać to, co oni czytają. A gdy się da, robić to

wspólnie z nimi. Pamiętać, że akceptacja osoby nie jest jednoznaczna z aprobatą jej konkretnych czynów. Te czyny, które trudno zaakceptować, wynikają często z poczucia braku akceptacji. Te czyny są krzykiem. Krzykiem o miłość (Staroń, 2020, s. 17).

Nieustające zainteresowanie naukowe oraz prakseologiczne sytuacją oraz rolą adolescentów we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej stanowi potwierdzenie aktualności zagadnień z zakresu juwentologii (Mahler, 1987), czy jak to określił Jan Amos Komeński – z hebagogiki (co w dosłownym tłumaczeniu oznacza „prowadzę młodzieńca”) (Komeński, 1956).

W świetle permanentnie kreowanego kultu młodości i przedłużania się tego etapu rozwojowego, przy jednoczesnych trudnościach w zrozumieniu jego psychosocjopedagogicznej istoty, wskazane jest rozpowszechnienie wiedzy na ten temat wśród wszystkich uczestników życia społecznego. Współcześnie pedagogika młodzieży pretenduje do miana szczegółowej subdyscypliny akademickiej, której celem byłoby przekształcanie rzeczywistości pedagogicznej na podłożu świata doznań i funkcjonowania młodzieży (Cybal-Michalska, 2019). Egzemplifikację zainteresowaniem zagadnieniami juwentologicznymi na podłożu teorii oraz empirii stanowi również działalność Zespołu Pedagogiki Młodzieży, który wspiera działania Sekcji Pedagogiki Młodzieży działającej w ramach Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Przewodniczącą Zespołu jest prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska.

Wielowymiarowość i niejednoznaczność analizowanej kategorii teoretycznej „młodość” stanowiła asumpt do poczynienia przedstawionych w tekście rozważań na temat implikacji pedagogicznych przybliżających do lepszego zrozumienia statusów dorosły–nastolatek oraz przedstawienia spektrum implikacyjnego, które ułatwi budowanie poprawnych relacji pomiędzy nimi.

Mam nadzieję, że przedstawiona perspektywa spojrzenia na prezentowane zagadnienia przyczyni się do powstania kolejnych płaszczyzn rozważań na temat współczesnej młodzieży i jej relacji z dorosłymi, a zaprezentowane implikacje do praktycznych działań pedagogicznych w pracy z młodzieżą stanowiąc będą źródło inspiracji i ponownego namysłu nad istotą młodości oraz specyfiką w niej funkcjonowania.

Myślą kończącą niniejszy artykuł niech będą słowa Jespera Juula, które wprost mówią o istocie, specyfice i konieczności młodości, o czym my dorośli nierzadko zapominamy: „Zupełnie jakby nastolatki z definicji stanowiły jakiś problem albo były przyczyną problemu. A przecież one robią tylko to, co muszą robić: dorastają” (Juul, 2014).

BIBLIOGRAFIA

- BAKIERA, L. (2009). *Czy dorastanie musi być trudne?* Warszawa: Scholar.
- BAUMAN, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- BRZEZIŃSKA, A. (2004). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- CYBAL-MICHALSKA, A. (2019). Pedagogika młodzieży. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- CYBAL-MICHALSKA, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Impuls.
- CZEREPANIAK-WALCZAK, M. (2007). Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczyk (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Gdańsk: GWP.
- DEBESSE, M. (1996). *Etapy wychowania*. Warszawa: Żak.
- ERIKSON, E. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- FABER, A., MAZLISH, E. (2006). *Jak mówić do nastolatków żeby nas słuchały. Jak słuchać żeby z nami rozmawiały*. Poznań: Media Rodzina.
- FIGES, K. (2002). *Te straszne nastolatki*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- GAŚ, Z. (1995). *Pomoc psychologiczna młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- JASKULSKA, S. (2015). Liminalność dorastania jako rys współczesności. „Stająca się dorosłość” w świetle antropologicznej teorii rytuałów przejścia. W: K. Segiet (red.), *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- JENSEN, F., NUTT, A.E. (2015). *The teenage brain. A neuroscientist's survival guide to raising adolescents and young adults*. London: HarperThorsons.
- JUUL, J. (2011). *„Nie” z miłości*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- JUUL, J. (2014). *Nastolatki. Kiedy kończy się wychowanie?* Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- KACZMARZYK, M. (2017). *Szkola neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- KOMEŃSKI, J.A. (1956). *Wielka dydaktyka*. Wrocław: Zakład im. Ossolińskich.
- LIPSKA, A., ZAGÓRSKA W. (2011). „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia. *Psychologia rozwojowa*, 16,1.
- MAHLER, F. (1987). Juwentologia a społeczny rozwój młodzieży. *Polska Młodzież*, 2.
- MEAD, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: PWN.
- MELOSIK, Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza*. Toruń: Edytor.
- MELOSIK, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls.
- OBUCHOWSKA, I. (2004). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.
- OLENIACZ, M. (2005). *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*. Kraków: Impuls.
- OLESZKOWICZ, A., SENEJKO, A. (2013). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: PWN.
- PERET-DRAŹEWSKA, P. (2016). Już nie dziecko, jeszcze nie dorosły – teoretyczna analiza przyczyn trudności w zrozumieniu statusu adolescenta. W: E. Karmolińska (red.), *Międzypokoleniowe relacje*

- młodzieży z rodzicami. Wybrane konteksty edukacyjne.* Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Króla Zygmunta Leszczyńskiego.
- ROSENBERG, M.B. (2016). *Porozumienie bez przemocy.* Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- SIEGEL, D.J. (2016). *Burza w mózgu nastolatka. Potencjał okresu dorastania.* Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- SIEGEL, D.J., BRYSON, T.P. (2020). *Potęga obecności. Jak obecność rodziców wpływa na to, kim stają się nasze dzieci i kształtuje rozwój ich mózgow.* Warszawa: Mamina.
- SNELL, E. (2017). *Daj przestrzeń i bądź blisko. Mindfulness dla rodziców i ich nastolatków.* Warszawa: Cojanato?
- STAROŃ, P. (2020). *Szkoła bohaterów i bohaterów, czyli jak radzić sobie z życiem.* Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- SUCHECKA, J.(2020). *Young Power. 30 historii o tym, jak młodzi zmieniają świat.* Kraków: Znak.

SPECYFIKA ROZWOJOWA OKRESU ADOLESCENCJI. IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI WYCHOWAWCZEJ

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia teoretyczne rozważania nad wielokontekstową charakterystyką okresu adolescencji ze szczególnym uwzględnieniem procesu realizacji zadań rozwojowych, co jest szczególnie istotne dla młodego człowieka partycypującego we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Na podstawie przeglądu koncepcji teoretycznych dotyczących specyfiki rozwojowej okresu adolescencji przedstawiono praktyczne wskazówki wspierające satysfakcjonujące relacje dorosły–nastolatek, skierowane do osób współpracujących z młodymi, co jest zasadniczym celem artykułu.

Słowa kluczowe: młodzież; współczesność; wychowanie; tożsamość; relacje międzypokoleniowe.

DEVELOPMENTAL SPECIFICITY OF THE ADOLESCENCE PERIOD. IMPLICATIONS FOR EDUCATIONAL PRACTICE

SUMMARY

This article presents theoretical considerations on the multi-context characteristics of the adolescence period, taking into account the process of implementing developmental tasks, which is particularly important for a young individual participating in contemporary socio-cultural reality. On the basis of a review of theoretical concepts regarding the developmental specificity of adolescence, with an emphasis on the process of implementation of developmental tasks, practical tips were also presented to support satisfactory adult-teenager relationships, addressed to people (co-) with / with the young, as well as those who are significant to them (e.g. in a family environment), the explanation of which is the main goal of the article.

Keywords: youth; present; upbringing; identity; intergenerational relations.