

Dr Dagmara Musiał
Zakład Psychologii Wychowawczej
i Psychologii Rodziny
UMCS

Rola komunikacji w budowaniu relacji między dorastającymi a rodzicami

The role of communication in building relationships between adolescents and parents

Abstrakt:

Adolescencja to czas przejściowy między dzieciństwem a dorosłością. Jego specyficzną cechą jest wrastanie w społeczeństwo, które przejawia się w kształtowaniu tożsamości, tworzeniu własnej, indywidualnej hierarchii wartości, celów i projektu życia. Krystalizacja planów życiowych zakłada określenie ról społecznych, zaś rozwiązywanie dylematów etycznych obserwację środowiska w zakresie ideałów i wartości moralnych. To wszystko sprawia, że dorastający mogą doświadczać wielu problemów, a zachodzące procesy w rozwoju poznawczym i emocjonalnym mogą je potęgować.

Aby ten okres rozwojowy był dla młodego człowieka satysfakcjonujący i pełen osiągnięć rozwojowych wiele zależy od jakości kontaktu psychicznego między dorastającymi a rodzicami, czego wyrazem jest komunikacja interpersonalna. Rolą tejże komunikacji nie jest jedynie przekaz informacji, ale także wyrażenie uczuć, nazywanie potrzeb, komunikowanie oczekiwań, ujawnianie przeżyć. Taki rodzaj komunikacji sprzyja rozwojowi moralnemu dorastających i swobodnemu kształtowaniu tożsamości.

Artykuł zawiera charakterystykę rozwoju młodzieży w okresie wczesnej i późnej adolescencji ze szczególnym uwzględnieniem charakterystyki relacji interpersonalnych oraz praktyczne wskazówki dotyczące budowania relacji między rodzicami a dorastającymi w oparciu o komunikację.

Słowa kluczowe: dorastający, rozwój, rodzice, relacja, komunikacja

Abstract:

Adolescence is a transitional period between childhood and adulthood. Its specific feature is growing into a society that manifests itself in the formation of identity, the creation of its own individual hierarchy of values, goals and the project of life. Crystallization of life plans assumes defining social roles, while solving ethical dilemmas involves observing the environment in terms of ideals and moral values. All this allows adolescents to experience many problems, and the processes of cognitive and emotional development may intensify them.

In order for this developmental period to be satisfactory and full of developmental achievements for a young person, much depends on the quality of psychological contact between adolescents and parents, which is expressed in interpersonal communication. The role of this communication is not to tell information, but to express feelings, to name needs, to communicate expectations, to reveal experiences. This type of communication promotes the moral development of adolescents and the free formation of identity.

The article contains the characteristics of youth development in the period of early and late adolescence with particular emphasis on the characteristics of interpersonal relations and practical guidelines for building relations between parents and adolescents based on communication.

Key words: adolescents, development, parents, relationship, communication

Wprowadzenie

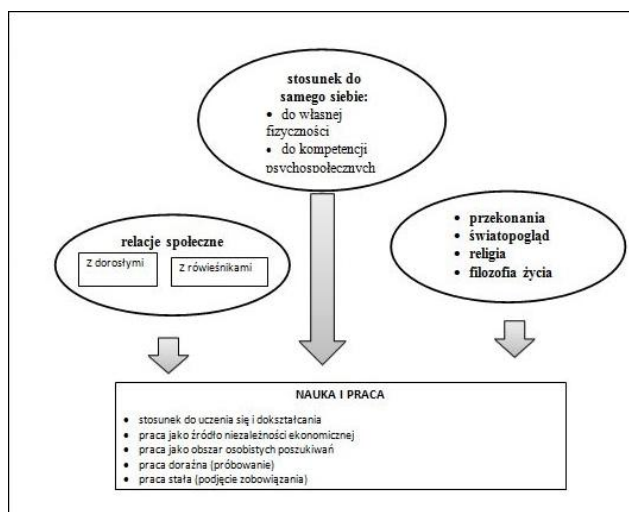
Rozwój jest strukturą zmian ukierunkowanych ku wyższej jakości życia, przygotowujących kolejne wyższe i doskonalsze fazy egzystencji - jest podstawowym atrybutem życia, wartością autoteliczną. Do istoty rozwoju należy aktywne wchodzenie w interakcję z otoczeniem jednostki ludzkiej, a nie tylko bierne przystosowywanie się. Rozwój polega na coraz to nowym odkrywaniu dróg rozwoju, bardziej adekwatnego, w danym okresie dla danej osoby (Walesa, 2000).

Człowiek jest całością, rozwój zatem obejmuje wzajemnie skorelowane zmiany wszystkich dziedzin życia ludzkiego. Dlatego też rozwój fizyczny, kognitywny, emocjonalno-społeczny, kształtowanie się coraz bardziej dojrzałej osobowości - są aspektami rozwoju całościowego. Według Clarke-Stewart, Perlmutter, Friedman (1988) pojęcie rozwoju implikuje, że zachodzące zmiany są systematyczne, nie przypadkowe, progresywne, nie wsteczne, ciągłe, nie skokowe, zachodzące w określonym porządku.

Współcześnie przyjmuje się, że rozwój człowieka trwa od poczęcia do śmierci. Należy go rozumieć jako rozwój w biegu życia ludzkiego (*life-span development*) (por. np. Baltes, Reese, Lipsitt, 1980; Czerwińska-Jasiewicz, 2015).

1. Rozwój w okresie dorastania

Okres dorastania obejmuje czas od 10/12 do 20/23 roku życia. Dzieli się na dwa podokresy: wczesne dorastanie (10-16 rok) oraz późne dorastanie (17-20/23 rok) (Oleszkowicz, Senejko, 2011).



1. Specyfika rozwoju w okresie wczesnego dorastania

Proces dojrzewania dokonuje się w człowieku w wielu sferach, a zwłaszcza w sferze biologicznej, intelektualnej i społecznej. Rozpoczyna go dojrzewanie płciowe, które przebiega w sposób indywidualnie zróżnicowany. Kolejne zmiany zachodzące w tym okresie, które uwarunkowane są czynnikami społecznymi, kulturowymi oraz systemem wychowawczym mają na celu przygotowanie młodego człowieka do podejmowania społecznie odpowiedzialnych ról i zachowań (por. np. Allemand i in., 2018; Czerwińska-Jasiewicz, 2015; Haas i in., 2019; Jones, 2000; Keating, 1980; Larson, 2000).

1.1. Specyfika rozwoju w okresie wczesnego dorastania

Wczesne dorastanie rozpoczyna się zazwyczaj między 10 a 13 r.ż., kończy zaś około 16 r.ż. Wiek ten jest związany z dojrzewaniem biologicznym (osiąganie dojrzałości płciowej), jak również z wieloma istotnymi zmianami w rozwoju psychicznym i społecznym. Dojrzewanie to wyznacza początek tego okresu, zaś koniec nie odpowiada ściśle określonemu, stałemu wiekowi z racji psychospołecznego charakteru. Osiąganie dojrzałości biologicznej poprzez zmiany budowy organizmu, sprawności fizycznej, zmiany hormonalne, nie pozostaje bez wpływu na inne sfery funkcjonowania psychiki młodego człowieka (Asadi, 2017; Czerwińska-Jasiewicz, 2015; Labouvie, Baltes, 1973; McGraw, 1980; Miller, 1983).

Po ustabilizowaniu się procesów rozwoju biologicznego coraz większego znaczenia zaczynają nabierać procesy intelektualne. Rozwój, rozumiany jako dynamiczny proces „równoważenia majoryzującego, porównuje Piaget do spirali rozszerzającej się ku górze, w której kolejne stadia odpowiadają poszczególnym „okrążeniom” (Piaget, 1981, s. 49; por. Vuyk, 1981, s. 192). Okresowi dorastania, w rozwoju intelektualnym, odpowiada okres operacji formalnych. Operacje myślowe dotyczące różnych dziedzin, różnego materiału rozwijają się w różnym tempie. W różnych dziedzinach człowiek działa na różnym poziomie myślenia w zależności od własnych doświadczeń i stopnia motywacji (Keating, 2012).

**ROZWÓJ OPERACJI FORMALNYCH:
OD 12 lat do dorosłości**

Jakościowe cechy myślenia formalno-operacyjnego:

- myślenie abstrakcyjne pojawia się pod nieobecność rzeczy i zdarzeń,
- zdolność do rozważania różnych możliwości i formułowania hipotez,
- idee abstrakcyjne są przedmiotem analizy, syntezy i ewaluacji,
- pojęcia stają się całkowicie oderwane od konkretnych kontekstów, w jakich powstawały;
 - opanowane są takie pojęcia jak: proporcja, energia, rzeczownik, atom.

Rys. 2. Operacje formalne

Zasadniczym osiągnięciem okresu operacji formalnych jest wkroczenie w płaszczyznę możliwości, co implikuje uwolnienie się od konkretności myślenia okresu operacji konkretnych. Pojawia się określona strategia myślenia – strategia hipotetyczno-dedukcyjna. W punkcie wyjścia przyjmowane są hipotezy jako pewne możliwości, które mogą zostać potwierdzone lub obalone w wyniku konfrontacji z rzeczywistością. Myślenie odnosi się nie do przedmiotów, lecz do elementów słownych. Ma charakter operowania sędami (zdaniami). Opanowana zostaje technika wytwarzania wszystkich możliwych kombinacji (co związane jest z ukształtowaniem się kompletnej struktury kraty) oraz umiejętność izolacji i kontroli zmiennych. Doskonali się zdolność analizy i syntezy, rozwija myślenie abstrakcyjne i logiczno-dedukcyjne. Następuje przechodzenie od myślenia konkretnego do myślenia abstrakcyjnego. Samo rozumowanie przybiera postać operacji formalnych. Logiczne operacje zaczynają być, jak twierdzi Piaget (1970), transponowane z płaszczyzny konkretnych manipulacji na płaszczyznę samych idei. Młodzi ludzie stają się zdolni do zestawiania sądów, wyprowadzania wniosków z ich kombinacji. Zajmują również nową postawę wobec problemów. Jest to związane z problematyzacją myślenia (Cole, Cole 1989; Keating, 2012).

Stan równowagi osiągany na tym poziomie jest systemem obejmującym przekształcenia potencjalne. W system ten, obok operacji rzeczywiście przeprowadzonych przez podmiot, włączony jest zbiór przekształceń możliwych, które w zależności od warunków mogą się przejawiać lub pozostawać w ukryciu (Piaget, Inhelder, 1970, s. 327).

Modelem matematycznym struktury operacji formalnych jest „struktura łączna”, która zawiera charakterystyki zarazem grupy i kraty (tamże; por. Iwiński, 1973). Dotąd niepowiązane ugrupowania tworzące jakby „wysepki strukturalizacji” zostają zjednoczone w całościowy system, ściśle odwracalny. Każdemu z przekształceń (w tym również przekształceniom potencjalnym) odpowiada możliwe przekształcenie odwrotne.

Strukturę zbioru operacji formalnych można uznać za formę końcową równowagi umysłowej w tym znaczeniu, że już nie zmieni się ona w toku dalszego życia. Nie oznacza to jednak ostateczności i zamknięcia – bowiem stale może następować włączanie tej struktury w szersze systemy; procesy różnicowania i scalania nigdy nie ustają (Sugarman, 1987).

Osiągnięcie etapu końcowej równowagi ogólnej struktury myślenia pociąga za sobą konsekwentnie zmiany w poszczególnych dziedzinach rozwoju poznawczego, jak również odciska swe piętno na całym rozwoju psychicznym. Ogólną tendencją rozwoju poznawczego w wieku dorastania jest stopniowe poszerzanie się horyzontu poznawczego. Umysł obejmuje coraz szerszy zakres wiedzy z wielu dziedzin. Różnorodne wiadomości są porządkowane, dookreślane są wzajemne zależności między nimi (Karmiloff-Smith, 2012).

W okresie dorastania umysł jest plastyczny, chłonny zdolny do mimowolnego zapamiętywania. Młody człowiek staje się zdolny do refleksji i wykraczania poza teraźniejszość i tworzenia abstrakcyjnych pojęć (Turner, 1999; Karmiloff-Smith, 2012).

Jedną z charakterystycznych właściwości życia psychicznego dorastającej młodzieży jest problematyzacja myślenia, wyrażająca się w przejściu od myślenia o faktach i rzeczach do myślenia o problemach. Pojawiające się myślenie hipotetyczno-dedukcyjne wiąże się ze wzrostem refleksyjności i krytycyzmu, skłania do stawiania nowych pytań, formułowania wniosków i ocen. Osiągnięcie etapu operacji formalnych pozwala wyróżniać w sposób bardziej kompletny (pełny) komponenty struktury decyzyjnej, czyli pozwala lepiej ustrukturalizować sytuację otwartą (Biela, Chlewiński, Walesa, 1978). Zdolność do funkcjonowania w sferze możliwości stanowi podstawę charakterystycznego dla okresu dorastania i młodzieńczego poprzez tworzenie planów, programów, ideałów. Osoby dorastające ujmują wzajemne powiązania między elementami rozumowania, zastanawiają się nad własnymi myślami. Dzięki operacjom formalnym oraz osiągniętej zdolności do wykraczania poza aktualną rzeczywistość zajmują się problemami o coraz szerszym zasięgu, próbują zastosować w życiu swoje pomysły i poglądy, poszukują coraz nowszych informacji o otaczającej rzeczywistości i wiążą je w jakąś sensowną całość usiłując znaleźć własny obraz świata wartości (Byrnes, 2003; Lehalle, 2006; Wortman, 1988).

Przemiany biologiczne młodego organizmu, szczególnie hormonalne, wywierają znaczny wpływ na emocje młodzieży. W okresie wczesnego dojrzewania powodują przewagę emocji negatywnych, później zaczynają przeważać emocje o charakterze dodatnim. Pobudzenie emocjonalne jest zazwyczaj nasilone i przejawia się w różnych formach intensywności zachowania. Młodzież jest chwiejna w nastrojach i uczuciach. Obserwuje się u młodych ludzi wzrost uczuć społecznie pozytywnych, a także negatywnych, takich jak: wstyd, gniew, zazdrość, nienawiść, lęk przed odpowiedzialnością, przyszłością, niepowodzeniem (Obuchowska, 1983). W pełni rozwijają się uczucia wyższe. Kształtuje się zdolność do niezależności od mechanizmów emocjonalnych, zdolność do odpowiedzialności i relacji partnerskich oraz zdolność do obiektywizacji siebie (Scott, Saginak, 2016).

Młody człowiek stawia sobie pytanie: kim jestem, jaki jestem, co mogę zrobić w przyszłości? Są to zasadnicze i kluczowe pytania dla okresu dorastania. Charakter krystalizuje się po kryzysie dojrzewania. Następuje obiektywizacja "ja" i głębokie uspołecznienie. Młodzież przeżywa pierwsze refleksje nad wartościami, poddaje rewizji wartości, które dotychczas uważała za oczywiste. Wartości przyjęte biernie w dzieciństwie poddane zostają konfrontacji. Bardzo często jest to wewnętrzna, nie zwerbalizowana próba, a więc przeżywana bardziej emocjonalnie niż intelektualnie (por. np. Beyers, 2016; Crocetti i in., 2013; Czerwińska-Jasiewicz, 2005; Griffin i in., 2016; Wilkerson i in., 1982).

Około 13 r. ż. człowiek wchodzi w stadium autonomii moralnej, które definiuje wiek dorastania (Muszyński, 1983). Do około 15 r. ż. następuje internalizacja norm moralnych, która sprawia, że ich, przestrzeganie jest źródłem satysfakcji. Między 15 a 17 r.ż. uwewnętrznieniu ulegają nie tylko normy postępowania moralnego, ale i skutki, jakie

przestrzeganie tych norm ma wywołać. Stąd w postępowaniu młodzież kieruje się nie tylko zasadą zgodności z jedną normą, ale dążeniem do najbardziej pożądanego następstwa. Człowiek zyskuje zdolność rozwiązywania sytuacji konfliktowych, kiedy zgodność z jedną normą osiąga się za cenę przekroczenia innej. Formę tę charakteryzuje relatywizm moralny w sądach i postępowaniu (Hart, Carlo, 2005; Krettenauer i in., 2014; Papalia, Olds, 1981).

W rozwoju społecznym po początkowej fazie egocentryzmu (koncentracja na własnych przeżyciach) następuje stopniowa decentracja (wykraczanie poza własne „ja”), czego przejawem jest łączenie się młodzieży w różne grupy formalne i nieformalne (nawiązywanie współpracy z otoczeniem), a w późniejszym okresie włączenie się w aktywność produkcyjną. J. Piaget za podstawową właściwość dorastania uważa „wrastanie jednostki w społeczeństwo dorosłych”. Owo wrastanie przejawia się nie tylko na asymilacji wartości, zadań i ról, jakie świat dorosłych ze sobą niesie i na podporządkowaniu się nowym wymaganiom, ale również w charakterystycznych zachowaniach: dorastający zaczyna uważać się za równego dorosłym, próbuje ustalić jakiś program swego życia, szuka dla siebie miejsca w świecie i w związku z tym zamierza zreformować społeczeństwo i czuje się powołany do specjalnej misji przebudowy świata, przejawiając w tym młodzieńczy egocentryzm i idealizm (za: Piaget, Inhelder, 1970, s. 361). Konieczność spełnienia oczekiwań dorosłych i radzenia sobie z nowymi problemami w roli dorosłego wymaga osiągnięcia doskonalszych, sprawniejszych narzędzi myślowych (Blakemore, 2017; Kilford, 2016).

W zakresie funkcjonowania społecznego w okresie dorastania zauważa się dwie zasadnicze orientacje: interakcje rówieśnicze i z dorosłymi. Związki interpersonalne z rówieśnikami odgrywają istotną rolę w procesie uspołecznienia. Wraz z rozluźnieniem więzi rodzicielskich następuje zacieśnianie związków rówieśniczych. Relacje rówieśnicze z jednej strony odzwierciedlają egocentryzm osób dostających, a z drugiej strony przyczyniają się do jego uwalniania. Interakcje z dorosłymi ukazują odmienny stosunek, zwłaszcza do rodziców, a także są przejawem zdobywania niezależności, co niejednokrotnie jest przyczyną konfliktów. Ponadto rozwój empatii w okresie dojrzewania jest predyktorem społecznych kompetencji w dorosłości, takich jak: umiejętności komunikacyjne, społeczna integracja, satysfakcjonujące relacje i rozwiązywanie konfliktów w związkach (Allemand i in., 2015; Iacovetta, 1975; Ryan, 2001).

Kształtowanie światopoglądu dokonuje się przy udziale dużego napięcia intelektualnego i emocjonalnego. Młodzież często zajmuje skrajne stanowiska, zachowując przy tym radykalizm. W okresie dorastania występują po raz pierwszy znaczne zmiany przekonań i postaw. Towarzyszy temu silna tendencja do szukania racjonalnych uzasadnień. Dysonans w zakresie przekonań światopoglądowych przyczynia się do reorganizacji świata wartości. Światopogląd osób dorastających cechuje idealizm, rozumiany jako tworzenie idealnej koncepcji rzeczywistości, zaspokajającej potrzeby uczuciowe i moralne, pobudzający

do stawiania sobie wysokich wymagań, kształtujący świat wartości duchowych (Mirski, 1995; Victor, 2015).

Jest to początek okresu poszukiwania własnej tożsamości, stawiania sobie pytań dotyczących sensu własnego istnienia i sensu życia w ogóle, pierwszych prób odpowiedzi na nie, poszukiwania swego miejsca w świecie dorosłych (Erikson, 1980, 1997; Kroger, 2006; Mohr, 1978). Młodzież przeżywa rzeczywistość jako oczekiwaną wartość i ocenia ją według swoich wzorów, swojego ideału. Przechodzi etap idealizacji. W tym okresie kształtuje się właściwe poznanie świata i poczucie rzeczywistości. Człowiek jest wówczas nastawiony na przyszłość, której oczekuje i którą chce realizować. Kształtują się zatem plany i zamierzenia życiowe. System projektów młodzieńczych stanowi korelacyjne i interpersonalne centrum działań jednostki (Tyszkowa, 1988). Dorastający w konstruowaniu planów uwzględniają okoliczności (warunki) działania zarówno w różnych dziedzinach życia (np. relacje rówieśnicze, szkoła itp.), jaki w szerokim kontekście społecznym. Planowanie wymaga alternatyw stwarzanych przez środowiska instytucjonalne – zwłaszcza edukacyjne czy zawodowe (Nurmi, 1993). U dorastających planowanie w sposób szczególnie wiąże się z podejmowaniem decyzji, z wyborem celów, oceną wybranej strategii (McCue i in., 2019).

Wiek dorastania posiada przełomowe znaczenie dla rozwoju człowieka jest bowiem przejściem od okresu dzieciństwa i wielorakiej zależności do bardziej samodzielnego życia. Ustalanie własnego punktu widzenia i własnej tożsamości wiąże się często z konfliktami i buntem przeciw zastanej rzeczywistości. Podstawą i zarazem warunkiem zmian dokonujących się w psychice dorastających jest wytwarzająca się w tym okresie struktura formalna myślenia. Umożliwia ona skierowanie uwagi na to, co abstrakcyjne, wykraczające poza teraźniejszość, jak również refleksję nad sobą (analizowanie swoich stanów psychicznych) i nad innymi (analizowanie cudzych stanów psychicznych) (por. Jurkowski 1986; Strupczewska, 1970). Formalne operacje umysłowe, skoordynowane w system (krata, grupa INRC), pozwalają na odejście od kontekstu konkretnych doświadczeń i aktualnych sytuacji. Wymagają od osoby dorastającej postawy badacza, który przewiduje to, co możliwe, formułuje i eksperymentalnie sprawdza hipotezy, wyciąga wnioski. Operacje te umożliwiają skoncentrowanie się na wielu aspektach jednocześnie analizowanego problemu (Karmiloff-Smith, 2012; Keating, 2012).

Postawę badacza przyjmuje dorastający również w stosunku do samego siebie. Dąży do pogłębienia i wzbogacenia swoich zainteresowań, pragnie określić siebie przez swoje osiągnięcia i umiejętności, by zdobyć swój styl i znaczenie w grupie rówieśniczej, by także w tej grupie rówieśniczej, jak w zwierciadle, przejrzeć się, lepiej się poznać. Możliwe jest to w wyniku wykształcenia zdolności do refleksji nad światem i sobą (Piaget, Inhelder 1970; Porębska, 1982).

1.2. Specyfika rozwoju w okresie późnego dorastania

Młody człowiek po okresie wczesnego dorastania wkracza w wiek późnego dorastania, określanej inaczej jako wiek młodzieńczy.

Okres młodzieńczy jest tym etapem w życiu człowieka, w którym dokonuje się przeobrażenie młodego człowieka w osobę dorosłą. Wraz z osiągnięciem dojrzałości fizjologicznej następuje intensywny rozwój wszystkich funkcji poznawczych. Rozwój jest też widoczny w sferze uczuciowo-motywacyjnej.

W okresie młodzieńczym następuje doskonalenie wszystkich funkcji poznawczych. Do głównych czynników, od których zależy rozwój funkcji poznawczych zalicza się kształcenie szkolne (por. Żebrowska, 1986). Pod jego wpływem rozwijają się poszczególne procesy poznawcze. Dzięki temu w obrębie każdej funkcji stopniowo narastają zmiany ilościowe i jakościowe. Doskonalenie tych funkcji odbywa się w ich ścisłym wzajemnym powiązaniu. Przeobrażenia w procesach myślenia decydują o zmianach w sposobie ujmowania rzeczywistości. Sama postawa wobec rzeczywistości i przystosowanie się do niej jest uwarunkowana stopniem czujności umysłowej lub inteligencji (Karmiloff-Smith, 2012; Keating, 2012).

W zakresie spostrzeżeń przemiany okresu młodzieńczego wyrażają się przede wszystkim w tym, że stają się one precyzyjne, bogate w szczegóły oraz świadomie ukierunkowane. Jest to uwarunkowane tym, iż sprawność poszczególnych zmysłów osiągnęła już swój szczytowy rozwój. Doskonalenie się uwagi dowolnej oraz procesów myślowych umożliwia bardziej perfekcyjną analizę i syntezę spostrzeganej rzeczywistości. W procesach spostrzegania istotną rolę odkrywa obserwacja. Udział procesów myślowych czyni ją ukierunkowaną, planową i systematyczną. Ma to niebagatelne znaczenie przede wszystkim dla poznania społecznego, przyjmowania ról społecznych, jak i spostrzegania konkretnych sytuacji społecznych oraz ich oceny (Dusek, McIntyre, 2006; Rice, 1996).

Centralne znaczenie w rozwoju umysłowym okresu młodzieńczego odgrywają procesy myślenia. Dzięki osiągniętej zdolności do wykraczania poza aktualną rzeczywistość, stają przed młodymi ludźmi problemy obejmujące coraz szerszy zakres. Interesują się oni rozwiązaniem problemów natury filozoficznej oraz natury społecznej. Uważają, że powinni wprowadzić swe poglądy w życie. Stąd też często rodzi się postawa reformatorska. Zdolność myślenia logiczno-systemowego staje się źródłem, znamienne dla tego okresu, krytycyzmu. Obiektem krytyki stają się ludzie, fakty oraz zjawiska z otaczającej rzeczywistości społecznej. Młodzi ludzie łatwo dostrzegają sprzeczność między postępowaniem ludzi a głoszonymi przez nich zasadami, między programem a realiami życia społecznego (Byrnes, 2006; Fischer, Lazerson, 1984).

Znamiennym rysem rozwoju umysłowego w okresie młodzieńczym jest również rozwijająca się wyobraźnia. Znajduje ona swój wyraz w marzeniach i twórczości. Wiąże się

one z rozwojem myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego. Pozwala ono bowiem oderwać się od aktualnej rzeczywistości i snuć przypuszczenia oraz przewidywania. Wyobrażenia wiążą się również ściśle ze wzmożoną emocjonalnością. Same marzenia mają na ogół charakter kompensacyjno-życzeniowy. Młodzi marzą o miłości, podróżach, o lepszej własnej sytuacji rodzinnej czy społecznej. Treść marzeń zależy w dużym stopniu od warunków, w jakich młodzież żyje, od jej niezaspokojonych potrzeb, od nastawienia do życia i od poziomu aspiracji (Turner, Helms, 1999).

W rozwoju emocjonalnym, ekspansja emocji (wraz z opanowaniem operacji formalnych), która charakteryzuje się wielką siłą i krańcowością, jak również częstą bezprzedmiotowością, sprzyja oderwaniu od realizmu życia (Walesa, 1988, s. 40).

Psychologowie stwierdzają istotne różnice między życiem uczuciowym w okresie młodzieńczym w porównaniu z uprzednimi fazami rozwoju. Zmiany te są widoczne w samej treści przeżyć emocjonalnych, jak również w ich przebiegu, intensywności oraz dynamice. Przyczyną i źródłem wzmożonej emocjonalności jest zarówno sfera fizjologiczna, jak i sfera wpływu doświadczeń społecznych. Wiąże się ona z coraz bardziej aktywnym udziałem młodych ludzi w otaczającym życiu społecznym. Rozwój uczuć w tym okresie zmierza w kierunku od egocentryzmu do allocentryzmu, od zależności do niezależności uczuciowej, od niekontrolowanego uzewnętrzniania ich do większej kontroli. Kształtują się wówczas tzw. uczucia wyższe, estetyczne, moralne, religijne (Rice, 1996; Rosenblum, Lewis, 2006).

Znamiennymi cechami przeżyć uczuciowych młodzieży jest ich intensywność, żywość, oscylacja między nastrojami krańcowymi, chwiejność i duża ruchliwość. W końcowej fazie dorastania młodzi ludzie stopniowo opanowują reakcje emocjonalne i następuje kształtowanie się uczuć wyższych. Zależy ono od rozwoju procesów intelektualnych i od wpływów czynników społeczno-kulturowych (por. Piaget, 1966, s. 70-76).

Młody człowiek w sposób świadomy i krytyczny, ze zrozumieniem, przyswaja wzorce i kulturowe normy. Wiążą się z tym różne rodzaje przeżyć emocjonalnych. Kształtowaniu się przekonań, postaw, wartości towarzyszą uczucia moralne i intelektualne. Wytwarzanie się hierarchii wartości i ocen, rzutujących na obraz siebie, ale i świata, stanowi podłoże powstawania nowych jakości uczuciowych (Powell, 1983).

Samo doświadczenie społeczne jest podstawą różnicowania się stanów uczuciowych, a pełny rozwój emocjonalny może być osiągnięty przez uczestnictwo w różnych dziedzinach życia społecznego. Z kolei dzięki poszerzaniu się kręgu interakcji rozwijają się uczucia społeczne, które psychologowie zaliczają do uczuć wyższych (por. Przetacznikowa, 1971, s. 142). Młodzież skłonna jest do zaangażowania się w życie społeczne, szuka rozwiązań trapiących ją zagadnień i wątpliwości. Uczucia społeczne należą do bardzo złożonych przeżyć uczuciowych. Takimi są również uczucia moralne. Są one w tym wieku niezmiernie ważne. Młodzi ludzie są w tym okresie twórcami poglądów na temat zasad i norm

postępowania. Rozważania na temat kryteriów dobra i zła budzą w niej żywy oddźwięk uczuciowy. Pod wpływem własnych doświadczeń, obserwacji życia, a nade wszystko właściwej organizacji procesu wychowawczego wytwarzają się w młodzieży postawy moralne i uczuciowe, które decydują o stosunku do świata wartości (Keating, 1980, Smetana, Turiel, 2006).

Rezultatem procesów poznawczych są decyzje i zachowania moralne. Zachowanie bowiem jest funkcją zrozumienia sytuacji przez jednostkę oraz racji uzasadniających podstawowe cele, a także stosowania określonych środków osiągnięcia tych celów. Zachodzą tu takie procesy poznawcze, jak: porównywanie wartości, klasyfikowanie; ocenianie, konstruowanie kryteriów, podejmowanie decyzji (por. Raths, Hartnrim, Simon, 1978) i konstruowanie znaczeń (głównie moralnych), uzasadniających intencję działania, która wpływa na zachowanie młodego człowieka w konkretnych sytuacjach (Smetana, Turiel, 2006).

Poziom integracji systemu pojęć moralnych uwarunkowany jest istnieniem poszczególnych kategorii bardziej rozbudowanych w stosunku do pojęć pozostałych. Tą koordynującą zwierzchnią rolę pełnią centralne pojęcia moralne, dotyczące własnego "ja", innych ludzi, czy Boga. Pojęcia centralne przyjmują rolę "wsporników" dla całego systemu poznawczego jednostki (por. Reykowski, 1979).

Wzrost poziomu rozwoju rozumowania moralnego (zgodnie z poglądami Piageta) zależy przede wszystkim od poziomu rozwoju poznawczego i zdolności przyjmowania cudzej perspektywy. Istotną rolę w tym zakresie odgrywają również umiejętności wnioskowania (logicznego, atrybucyjnego), które zapewniają zrozumienie warunków społecznych i obiektywne spostrzeganie kategorii społeczno-moralnych. Istotną rolę odgrywa również empatia. Pod wpływem tych czynników rozwijają się u młodych ludzi sądy moralne na temat powinności i odpowiedzialności (por. Widaman, Little, 1985). Wraz z nimi wyodrębniają się ustosunkowania wartościujące podmiotu w stosunku do podejmowanych zachowań (Smetana, Turiel, 2006).

Między 17 a 21 r.ż. młody człowiek dochodzi do rozwinięcia własnego systemu moralnego, który wyznaczają określone wartości. Wytocznymi postępowania stają się cele. Moralność staje się w pełni świadoma i refleksyjna. Podstawą oceny własnych i cudzych czynów staje się stopień przyczynienia się do wywołania moralnie pożądanego stanu rzeczy (Muszyński, 1983).

W ściślejszym związku z rozwojem poznawczym, uczuciowo-motywacyjnym, kształtują się mechanizmy procesu wartościowania i reguł preferencji. Wartości mogą sprawować funkcję motywującą. Posiadają zdolność uaktywniającą życie psychiczne. Inicjują również ukierunkowaną działalność młodego człowieka. Wartości w układzie motywacyjnym młodych ludzi uzyskują więc status przedmiotów psychologicznie nieoobojętnych, posiadających siłę motywacyjną. Wartości "kanalizują motywację", czyli motywacja powstaje, gdy coś jest spostrzegane jako wartość (por. Kluckhohn, 1962, s. 400;

Rokeach, 1973 s. 14). W działaniach motywowanych wartościami może nastąpić znamieny konflikt: przyciągająco-odpychający. Młody człowiek, np. który nawiązuje z kimś intymną interakcję, jest raz przyciągany przez wartości owej interakcji, to znów jest odpychany przez dostrzeżone w niej niebezpieczeństwo. Występowanie ambiwalencji i ambitendencji, o których wspomina K. Dąbrowski (1975), jest uwarunkowane przez polaryzację tkwiącą w życiu ludzkim, w którym można wyróżnić biegun siebie i drugiego, indywidualizację i partycypację, dynamikę wolności i determinizmu, pełni życia i destrukcji poprzez zło (por. także: Walesa, 1988).

Znaczna część wartości oraz reguł wartościowania pozostaje wprawdzie w takiej formie, w jakiej została "wszczepiona" przez rodzinę (Mika, 1982; Reykowski, Kochańska 1980), ale jednocześnie w okresie wrastania w społeczeństwo - młodzież odczuwa konieczność ustanowienia własnej hierarchii wartości (np. Żebrowska, 1986).

W zakresie funkcjonowania społecznego istotną zmianą jest rozszerzenie związków z innymi ludźmi. Większego znaczenia nabierają związki przyjaźni. Następuje złagodzenie konfliktów z rodzicami. Ma miejsce kształtowanie orientacji społecznej w zależności od rodzaju nabywanej wiedzy, zainteresowań, talentów i gromadzonych doświadczeń (Darling i in., 2006; Robinson, 2000).

Czymś doniosłym dla późnego dorastania jest krystalizowanie się światopoglądu. Już w okresie wczesnego dorastania występują przejawy świadczące o tym, iż młodzież stara się znaleźć swój własny stosunek do świata wartości i próbuje dokonać selekcji tych wartości. O budzących się refleksjach w związku ze sprawami światopoglądowymi świadczą częste pytania o charakterze problemowym, wątpliwości, rozterki. Niepokój intelektualny przejawia się, zależnie od typu sytuacji społecznych i od osobowości, w formie skupionego rozmyślenia bądź też w postaci gorących sporów i dyskusji. Intensywny rozwój procesów intelektualnych powoduje przekonanie o potędze własnej myśli, optymistyczne przekonanie o słuszności poglądów. Utrudnia to obiektywne spojrzenie m.in. na rzeczywistość społeczną. Z kolei na skutek ustawicznej konfrontacji faktów i zjawisk, a przede wszystkim wartości i sądów - narasta krytycyzm. Krytycyzm ten może warunkować postawę cyniczną. Piaget zwraca uwagę na ujawniającą się sprzeczność: młodzież rozumie rygorystycznie wobec zjawisk materialnych, sprawdza dokładnie każdą hipotezę, a jednocześnie wobec własnych celów życiowych oraz zagadnień dotyczących społeczeństwa, jest bardzo mało obiektywna. Zdaniem Piageta przyczynę tej sprzeczności należy upatrywać w silnym zabarwieniu emocjonalnym postawy wobec społeczeństwa. Wypływa ona z gwałtownej potrzeby znalezienia swojego miejsca w tym społeczeństwie (por. np. Piaget, Inhelder, 1970).

Piaget zwraca uwagę na to, iż rozwój intelektualny sprawia, że młodzież interesuje się ogólnymi problemami ludzkości. Może to powodować specyficzne zaburzenia równowagi emocjonalnej. Z kolei, właśnie dlatego, iż jest to okres planowania własnego

życia oraz wrastania w społeczeństwo, nasuwają się kwestie, które pobudzają intelekt i zmuszają do wykraczania poza ramy aktualnej chwili (tamże).

Wydaje się, iż fakty rozwojowe i ich interpretacje teoretyczne wskazują na znamienny rys wieku młodzieńczego. Rodzi się mianowicie nowy sposób działania "ja" i kształtowania się jego jedności. Przejawem tego procesu jest integracja psychiczna i możliwość skoordynowania różnych ról. Dzięki temu młody człowiek podtrzymuje ukształtowaną we wcześniejszym okresie własną tożsamość (Erikson, 1980; Kroger, 2006).

Takie procesy zachodzą również w dziedzinie przekonań, wartości oraz zasad preferencji jako podstaw ujmowania istoty różnych rzeczy (w tym i siebie samego) oraz relacji między nimi (Dusek, McIntyre, 2006; Hauser i in., 1991).

Kształtująca się w miarę rozwoju psychospołecznego hierarchia wartości wytycza cel, który młody człowiek chce osiągnąć, wyznacza kierunek aktywności, pozwala uporządkować napływające ciągle nowe informacje. Coraz częściej wysuwa się cele odległe, co jest związane z wydłużeniem i poszerzeniem się perspektywy życia (Czerwińska-Jasiewicz, 1997, 2005).

Stopniowo dochodzi do racjonalnej konfrontacji wartości wszystkich możliwości wewnętrznych jednostki i zewnętrznych propozycji. "Ja" samookreśla się i w tym działaniu potwierdza swoją tożsamość, wyodrębniając się i uwalniając od nacisków zewnętrznych przez skierowanie się ku samodzielnie wybranym celom i wartościom (por. Chłopkiewicz, 1987; Dusek, McIntyre, 2006; Kroger 2006).

Schematy "ja" organizowane są w hierarchiczne układy. Stają się one przydatne do opisu siebie i innych ludzi oraz do wyjaśnienia i przewidywania ich zachowań (por. Walesa, 1994). Może temu towarzyszyć zmienność emocji i nastrojów, pewność siebie i ostry krytycyzm wobec innych. Krytycyzm bywa odniesiony również do zjawisk życia społecznego, co w konsekwencji może implikować poczucie zagubienia w otaczającej rzeczywistości i utrudniać kontakty społeczne. Jednak otoczenie społeczne wywiera istotny wpływ na poglądy moralne (por. np. Jersild, 1957). Reakcje młodych ludzi poddawane są różnorodnym presjom społecznym (Gilligan, Murphy, 1980).

Kształtowana w tym czasie jednocząca filozofia życia pozwala młodemu człowiekowi zintegrować różne struktury i tendencje w konsekwentną teorię "ja-świat". Można w niej wyróżnić aspekty denotacyjne oraz konotacyjne. Pragmatycznym efektem tej teorii jest utrzymywanie takiego mniemania o sobie i świecie, które umożliwia organizować dane swego życia. Pozwala ono również skutecznie radzić sobie z problemami swego "ja" na tle realnego świata. W wyniku tego ustala się, zazwyczaj na wysokim poziomie ogólności, świadomie zaakceptowany sposób istnienia w świecie. Jest on wynikiem analizy "ja" psychologicznego i społecznego (Fox, 1997; Geiwitz, 1980; Gander, Gardiner, 1981; Gauvain, 1993).

Do innych problemów swojego "ja" można zaliczyć problemy: identyczności i świadomości siebie; poczucia własnej wartości i godności; siły "ja", mocy woli

i samokontroli; poczucia odpowiedzialności i sprawstwa swego "ja"; "ja realnego" oraz „idealnego”; zakresu i zasięgu "ja" itp. (por. Dusek, McIntyre, 2006; Walesa, 1986; Kroger 2006).

Odpowiedzią na rodzące się problemy bywa chęć poświęcenia się dla innych. Dzięki temu młody człowiek może ofiarować drugiemu siebie i przyjąć go jako dar. Akty darowania siebie mogą być realizowane w poczuciu realizmu danej relacji (związku). Młody człowiek potrafi już określić, kim jest oraz kim jest ten drugi, dla którego pragnie być darem (Walesa, 1994).

Do istotnych cech tego okresu należy bezkompromisowość i radykalizm, z czym łączyć się może ostra konfrontacja wiary z realiami codziennego życia. Może to zaowocować reorganizacją utartych schematów form kultu i wyrażać się w różnych formach autentyzmu religijnego. Autentyzm ten jest ustawicznie aktualizowany stosownie do zmieniającej się rzeczywistości i realiów życia. Jego główną cechą jest adekwatne uwzględnianie tego, kim jest dana jednostka i co ją otacza. Występuje tu brak swoistej alienacji. Właśnie rzeczywistość jest "niszą i dziedziną jej rozwoju". W okresie młodzieńczym człowiek jest w sposób szczególnie uwrażliwiony na rzeczywistość i autentyczną jaźń (Walesa, 1994), a to przyczynia się do jej rozwoju (Ream, 2006).

1.3. Egocentryzm w okresie dorastania

Pomimo zdolności młodzieży do rozumowania w kategoriach pojęć ogólnych (*conceptualize ideals*) i realistycznego podejścia do zjawisk otaczającej rzeczywistości myślenie młodzieży w swej naturze różni się od myślenia osób dorosłych ze względu na egocentryzm.

Nie jest to jednak typ egocentryzmu charakteryzujący myślenie dzieci. Młodzież w przeciwieństwie do dzieci zdaje sobie sprawę, że inni ludzie widzą pewne sprawy inaczej i mogą też myśleć inaczej o pewnych sprawach. Elkind (1967, 1974) uważa, że egocentryzm u dorastających osób pojawia się, gdy zaczynają one interesować się tym, co myślą inni, ale nie są zdolni do różnicowania między faktycznym przedmiotem myślenia innych osób a własnymi wyobrażeniami (przypuszczeniami) na temat przedmiotu myślenia innych. Można więc stwierdzić, że egocentryzm młodzieży jest pewnym typem myślenia.

Ponieważ dorastające osoby są skoncentrowane na sobie i zaabsorbowane sobą m.in. ze względu na zmiany fizjologiczne, jakie w nich zachodzą, są one przekonane, że również uwaga innych ludzi jest tak samo niezmiennie stale skoncentrowana właśnie na nich. Istotą egocentryzmu młodzieży jest przekonanie, że inni są zaabsorbowani ich wyglądem i zachowaniem. Wskutek tego dorastający przywiązują ogromne znaczenie do tego, jak są spostrzegani przez innych i co inni o nich myślą. Dlatego też dorastający czują się tak bardzo speszeni w sytuacjach wystąpień publicznych.

Ten egocentryzm niekorzystnie wpływa na zdolności abstrakcyjnego i hipotetycznego myślenia. Jednym ze skutków (przejawów) tego egocentryzmu jest przekonanie osoby dorastającej, że inne osoby z najbliższego otoczenia są tak samo zaabsorbowane jej przeżyciami i zachowaniami jak ona sama, jak ta osoba dorastająca. Wiele osób dorastających czuje się pod baczna uwagą, że są poddawane stałej ocenie innych osób i są przekonane, że inne osoby podziwiają je lub krytykują tak samo, jak czynią to one wobec siebie. Mają wrażenie, że świat innych ludzi w swej aktywności koncentruje się na nich. Gdy np. dziewczyna przechodzi obok śmiejących się chłopców „wie” że oni żartują sobie z właśnie niej. Gdy chłopak słyszy rozmawiających rodziców mówiących przyciszonym głosem „wie”, że rodzice rozmawiają o nim (Elkind, 1979, 1985).

Jedną z form egocentryzmu jest tzw. „imaginary audience” czyli wyobrażona widownia. Ten przejaw egocentryzmu mają konsekwencje dla obrazu siebie i zachowań społecznych. Gdy dorastająca osoba jest bardzo krytyczna wobec siebie, to w sytuacjach społecznych antycypuje krytyczne reakcje wobec siebie innych osób, tym bardziej, że jest przekonana, że inni, tak samo jak ona zdają sobie sprawę z wszystkich jej wad urody i zachowania i koncentrują się na nich. Akcentowanie przez dorastające osoby własnej prywatności i domaganie się szacunku dla niej a także opory i niechęć wobec ujawniania własnego ja może być, przynajmniej w części reakcją dorastających osób na poczucie, że są poddawane stałej krytycznej ocenie innych. Odnosi się to również do relacji z rówieśnikami. Przejawem egocentryzmu w relacjach z osobami odmiennej płci może być bardzo staranne przygotowywanie się do spotkań, tzw. randek, m.in. obmyślanie rozmaitych wariantów możliwych scenariuszy przebiegu takich spotkań. W konsekwencji prowadzi to do tego, że w trakcie takich spotkań dorastające osoby czują się raczej jako obserwowane niż jako obserwujące (działające), co bardziej krępuje spontaniczność. Przypisywane młodzieży takie cechy jak próżność i zarozumiałość (egzaltacja) mogą być efektem przedłużającego się, przewlekłego egocentryzmu. (Galanaki, 2012).

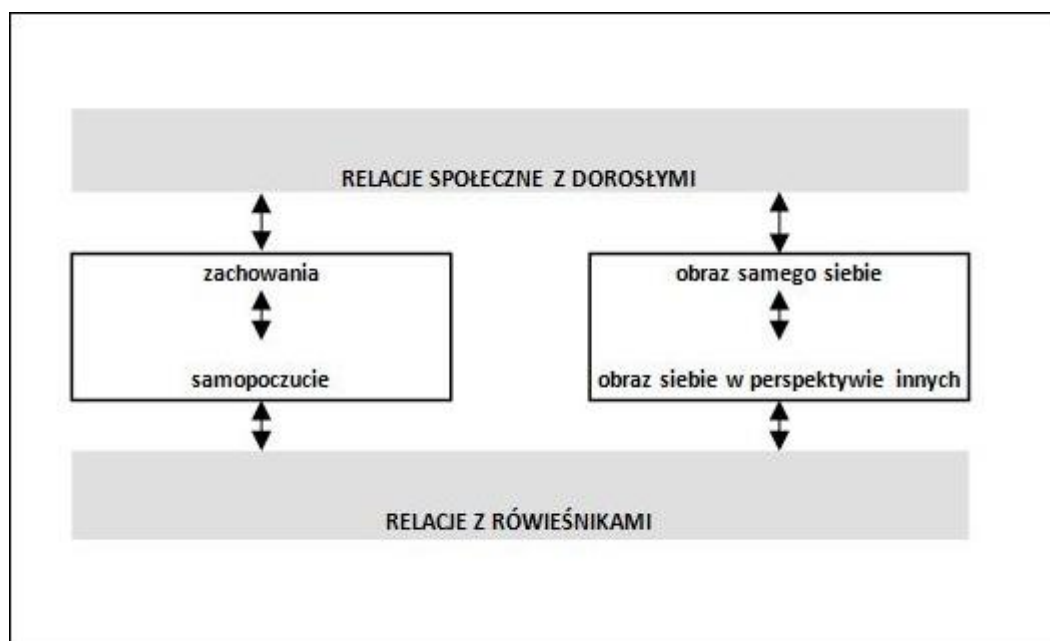
Inną, poniekąd przeciwną cechą „imaginary audience” są „personal fable” czyli osobiste fabuły. Jest to przekonanie dorastających osób o swej wyjątkowości, że są one szczególnymi osobami pod jakimś względem, m.in. dlatego, że tak wiele osób interesuje się nimi (Musiał, 2003).

To spostrzeganie swej wyjątkowości prowadzi dorastającą osobę do przekonania, że do niej nie stosują się powszechne reguły rządzące światem, do przeświadczenia, że jeśli jest się urodzonym pod szczęśliwą gwiazdą, ma się dobrą passę, jest się na fali – nic złego nie może się zdarzyć. Stąd ryzykanctwo, nieroztropne ryzykanckie zachowania „bo nieszczęścia zdarzają się tylko innym nie mnie, danej osobie dorastającej”, wypadki, cięższe. To wrażenie, że jest się osobą szczególnie zwracającą uwagę innych, często prowadzi do pojawienia się jeszcze innej cechy charakterystycznej dla dorastających osób – przekonanie o własnej

wyjątkowości, że jest się szczególną osobą pod jakimś względem (Musiał, 2003, Galanaki, 2012).

2. Problematyka nawiązywania i utrzymywania relacji interpersonalnych przez młodzież

Do najważniejszych typów relacji interpersonalnych u młodzieży zalicza się relacje z rodzicami i rówieśnikami.



Rys. 3. Relacje społeczne dorastających

W tym okresie rozwojowym relacje z rodzicami stanowią problem i wyzwanie, zarówno dla dorastających, jak i ich rodziców. Wynika to z prawidłowości rozwojowych opisanych wcześniej. Ale nie tylko. Dla dorastających, ponieważ z jednej strony chcą decydować o sobie i podejmować niezależne „dorosłe” decyzje, ale niekoniecznie zawsze ponosić konsekwencje tych decyzji. Dla rodziców, ponieważ boją się tzw. dorosłych zachowań i decyzji swoich dorastających dzieci oraz czują za nich odpowiedzialność (Granic i in., 2006). Dlatego omawiając relacje dorastających z rodzicami należy wspomnieć o *stylach rodzicielskich*. Literatura psychologiczna wyróżnia trzy style rodzicielskie: (1) autorytarny, (2) permissywny i (3) demokratyczny (Baumrind, 1966, 1967, 1971, 1973, 1991; Maccoby, Martin, 1983; Maccoby, 1992; Filipiak, 2002; Schaefer, 1959; 2006) oraz dodatkowo styl niekonsekwentny. Odnoszą się one do relacji między członkami rodziny, wzajemnych zależności i sposobów wychowania (Ryś, 2004).

Styl autorytarny charakteryzuje się tym, że rodzice ustalają standardy zachowań, do których dzieci muszą się nagiąć, nacisk jest kładziony na: respekt dla autorytetu i pracy oraz

na zachowanie porządku i tradycyjnej struktury, dominuje surowość i siła. U dorastających skutkuje to: buntem, walką o władzę między rodzicami a dziećmi, zależnością, uległością, konformizm (Łobocki, za: Ostafińska-Molik, Wysocka, 2015).

Styl permissywny, zwany partnerskim czy przyzwalającym cechuje wsparcie emocjonalne, sprawowanie niewielkiej kontroli rodzicielskiej, rodzice hołdują zasadzie "dużo wolno: wiele swobody". Konsekwencje takiego stylu to dorastający: samolubni, niepewni, niedojrzali. Błędną interpretację braku stanowczości rodziców odbierają jako postawę zaniedbania. Z wielu rozmów z młodzieżą można wywnioskować, iż tak naprawdę chce ona mieć jasno wytyczone granice swojego postępowania, ponieważ wtedy (1) czuje się ważna dla swych rodziców, (2) czuje się przez nich kochana, (3) nie czuje się zagubiona (por. np. Ostafińska-Molik, Wysocka, 2015).

Najbardziej pożądanym jest styl demokratyczny (autorytatywny, umiarkowany). Rodzice prezentujący taki styl w rzeczywisty sposób uwzględniają autonomię dziecka, prowadzą dyskusje o sprawach rodzinnych, werbalnie dyscyplinują i zachowują autorytet. W konsekwencji takiego stylu dorastający mają możliwość podejmowania własnych decyzji, rozwijają zaufanie do rodziców i innych dorosłych, rozwijają kompetencje psychospołeczne i niezależność, mają mniejszą skłonność do buntu i wyższe osiągnięcia w nauce (por. np. Ostafińska-Molik, Wysocka, 2015).

Z zachowań rodziców, którzy w stosunku do dorastającego są „demokratyczni” na uwagę zasługuje kwestia zachowania autorytetu. Rodzic jest autorytetem dla swojego dziecka:

- kiedy ono zauważa u niego zgodność między tym, co myśli, mówi i czyni;
- kiedy postępuje zgodnie z posiadaną hierarchią wartości;
- kiedy ma dla niego czas;
- kiedy okazuje mu serce;
- kiedy nie zbywa przy zadawaniu trudnych czy problematycznych pytań, ale zawsze odpowiada zgodnie z prawdą. Należy także w tym miejscu nadmienić, że na bycie autorytetem dla dorastającego dziecka rodzic pracuje od początku jego rozwoju, a zwłaszcza od wieku poniemowlęcego, kiedy u dziecka rozwija się autonomia i myślenie przyczynowo-skutkowe (Granic i in., 2006; Ryś, 2004).

Podsumowując charakterystykę stylów rodzicielskich należy podkreślić, iż najczęstszymi błędami rodziców w stosunku do dorastających są:

- apodyktyczność;
- brak poszanowania godności swojego dziecka;
- brak zasad i konsekwencji, czyli tzw. bezstresowe wychowanie;
- chorobliwa nadopiekuńczość.

Analizując relacje rodziców z dorastającymi dziećmi należy wspomnieć o budowaniu właściwych relacji. Nie może się ono opierać tylko na zakazach, nakazach, karach czy

apodyktyczności. Nie może się ono także opierać tylko na pobłażliwości, braku zasad, konsekwencji, dawaniu wolności. Należy także pamiętać o tym, że wczesne dorastanie to czas małej podatności na perswazję, czas silnego kojarzenia konkretnej reakcji z określonym bodźcem. Budowanie relacji to trudne zadanie dla rodziców, nauczycieli, wychowawców czy katechetów. Polega ono na stopniowym dążeniu do relacji partnerskich, które wyrażają się we wspólnych aktywnościach, np. dyskusje, wspólne oglądanie filmów i ich komentowanie, wspólne słuchanie muzyki, wspólne wycieczki, wyjścia. Ponadto polega ono na autentycznym interesowaniu się życiem dziecka, jego zainteresowaniami, radościami, trudnościami, postępami. Nie będzie to możliwe bez poznania autentycznych potrzeb dziecka, głównie psychicznych i społecznych. Tym, co jest spoiwem w tym procesie, to szanowanie osobistej godności dorastającego, zwłaszcza w egzekwowaniu zasad. Budowaniu właściwych relacji sprzyja także radość z każdego sukcesu dorastającego, nawet najmniejszego (Bi, 2018; Granic i in., 2006).

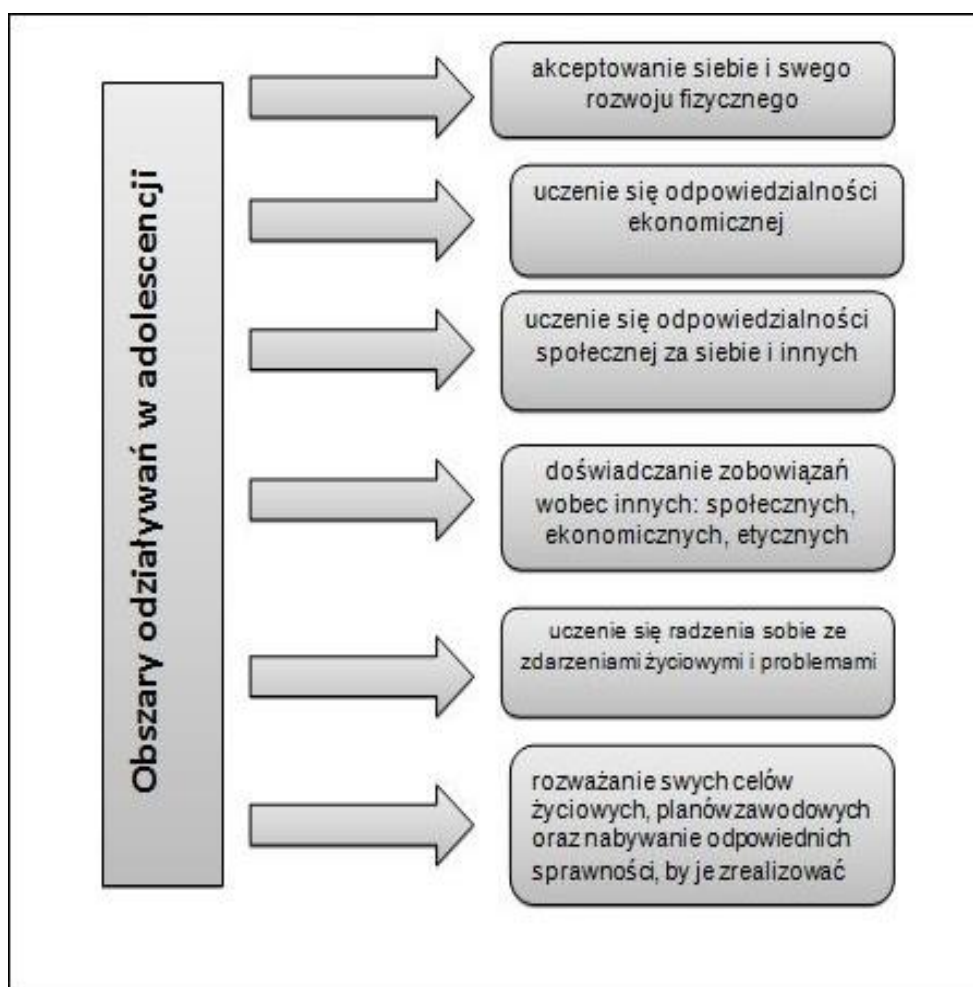
Tym, co daje satysfakcję zarówno rodzicom, jak i dorastającym, to wejście w dialog. Jest to zadanie trudne przede wszystkim dla rodzica, ale nie niemożliwe. Sukces na tym polu zapewni poznanie przyczyn niezrozumiałych, szokujących zachowań (Guśpiel, 2015).

Pierwszą kwestią trudną dla zaakceptowania i zrozumienia przez rodziców jest gwałtowność i skrajność stanów emocjonalnych. Pod tym względem dorastający niewiele różni się od dziecka przedszkolnego. Jego emocje są silne, gwałtowne, zmienne, krótkotrwałe i bardzo intensywne. Dochodzi do tego nowy rodzaj stanów emocjonalnych – nastroje. Labilność emocjonalna powoduje, że w jednej chwili młody człowiek przeżywa ogromną radość, by za chwilę doświadczyć rozpacz czy złości. Rodzic może być obiektem wielu sprzecznych emocji w ciągu kilku minut. Na domiar wszystkiego sam dorastający nie wie, dlaczego tak się czuje (Rosenblum, 2006).

Kolejne ważne zagadnienie to zauważanie i zrozumienie wrażliwości dorastającego. Dorastający, jak nikt inny są skoncentrowani na sobie i w swoisty sposób odbierają zachowania, które interpretują jako atak na siebie, na swoją niezależność czy na relacje z rówieśnikami. Zachowania te są odbierane przez rodziców jako agresywne, podczas gdy młodzież broni swoich zagrożonych wartości, bo tak je odbiera. Nawet lekka krytyka stroju, grupy rówieśniczej, słuchanej muzyki – może spotkać się z przesadną reakcją dorastających w oczach rodziców. Mogą to być zachowania agresywne, gwałtowne albo przeciwnie – przygnębienie, stany depresyjne, zamknięcie się w sobie. Przesadne zachowanie wynika z identyfikacji dorastającego z krytykowaną kwestią. Drobne niezadowolenie jest odbierane jako atak lub odrzucenie, co obniża poczucie wartości. Najczęstszymi reakcjami na krytykę jest atak lub ucieczka w negatywne uczucia np.: smutek. Nie powinny one jednak zniechęcać rodziców w budowaniu relacji z dorastającym dzieckiem (Olubiński, 2001).

Trzecią, ale niemniej ważną kwestią jest potrzeba autonomii i niezależności młodzieży. Są to najważniejsze potrzeby osób dorastających. Oni chcą i potrzebują

zaznaczenia swojej odrębności od rodziców. Separacja może przyjąć dwie formy: (1) zerwanie więzi lub (2) budowanie nowej więzi opartej na współdziałaniu i współodpowiedzialności. Separacja jest trudna dla rodziców, czasem niemożliwa do pogodzenia się, a konsekwencją są zranienia. Najczęściej dochodzi do zranień w stanach emocjonalnego uniesienia się. W tym wypadku to od rodzica wymaga się dojrzałej postawy, charakteryzującej się niewchodzeniem w interakcję, gdy ma miejsce emocjonalny wybuch dorastającego. Gwarantem dobrego porozumienia się jest rozpoznanie potrzeb dorastającego i przyjęcie jego perspektywy (Gallagher, 2009).

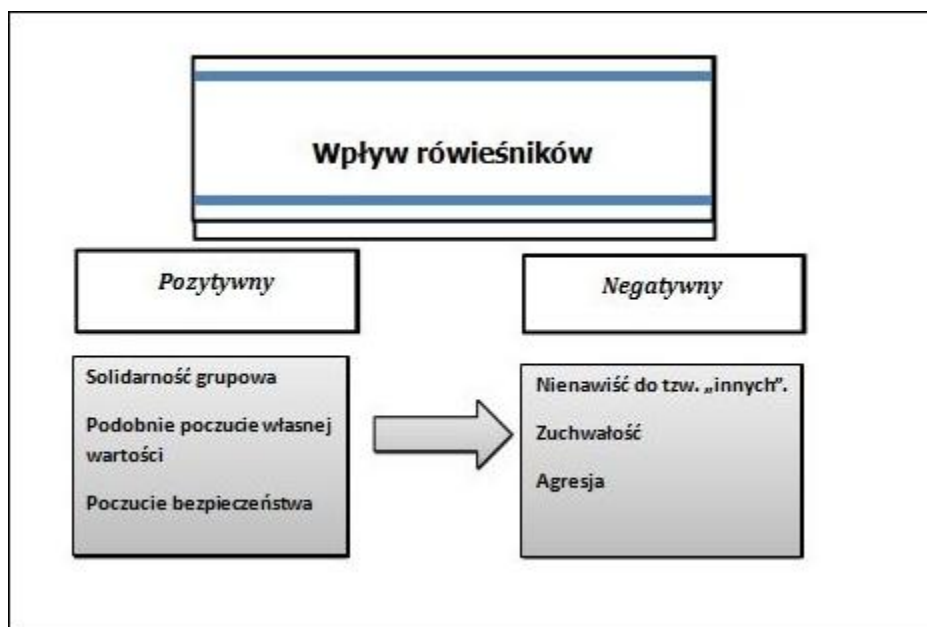


Rys. 4. Obszary oddziaływań w adolescencji

W okresie dorastania relacje z rówieśnikami nabierają szczególnego znaczenia. Rówieśnicy stają się ważniejsi od rodziców. Dorastający spędzają w ich towarzystwie więcej czasu, niż z rodzicami. W przypadku konfliktu między normami głoszonymi przez dorosłych i rówieśników, zazwyczaj zwyciężają rówieśnicy. Taka sytuacja niejednokrotnie jest wyzwaniem dla rodziców dorastających dzieci. Jednakże jest ona „normalną” sytuacją wpisaną w rozwój. Dzięki relacjom rówieśniczym dorastający mają poczucie wspólnoty, co wyraża się w przyjmowaniu standardów grupy np. sposób ubierania się, wysławiania. To

zjawisko sprzyja kształtowaniu się autonomii oraz tożsamości. Grupa rówieśnicza tworzy tzw. kulturę młodzieżową, w której obowiązują określone symbole, normy, wzory zachowania. Kultura ta wzmacnia tożsamość i odrębność młodzieży (Brown, 2006; Obuchowska 2009; Oleszkowicz, 2006; Rice, 1996).

Grupa rówieśnicza pełni ważną rolę w rozwoju młodzieży, ponieważ w istotny sposób kształtuje jej tożsamość. Pełni ona siedem podstawowych funkcji: (1) zastępowania rodziny - w grupie dorastający czuje się bezpiecznie, (2) stabilizacji osobowości, (3) wzbudzania poczucia własnej wartości, (4) określania standardów zachowania, (5) zapewniania bezpieczeństwa wynikającego z liczebności, (6) rozwijania społecznych kompetencji, (7) grupa stwarza warunki do przyjęcia wzorów i ich naśladowania (Hamachek 1985; za: Obuchowska, 2009).



Rys. 5. Pozytywny i negatywny wpływ rówieśników

Rówieśnicy mogą wywierać pozytywny, jak i negatywny wpływ na dorastających. Do pozytywnego wpływu należy wzmacnianie własnej wartości, bezpieczeństwo emocjonalne, rozwijanie zainteresowań, kompetencji psychospołecznych, współdziałania, solidarności grupowej, choć ona może wyzwalać nienawiść do tzw. „innych”. Podobnie poczucie własnej wartości może przerodzić się w zuchwałość, a obawa o własne bezpieczeństwo w agresję. Warto także podkreślić, że grupa rówieśnicza nie może zastąpić rodziny, a jedynie pełni funkcję zastępowania rodziny. Jednakże podatność na wpływy rówieśnicze zależą od indywidualnych właściwości młodego człowieka i od sytuacji w rodzinie (Collins, 2000).

Wiele spośród zachowań młodzieży jest zachowaniem sygnałowym – za ich pomocą osoba dorastająca świadomie lub nieświadomie sygnalizuje niezaspokojone potrzeby, wyrażającym bezradność lub oczekiwanie pomocy. Cechuje je: jaskrawość, przesada, nadmiar, bezbarwność, wyciszenie. Wytwarza się rozbieżność między intencją zachowania a zachowaniem rzeczywistym. Intencją jest wołanie o pomoc, wyrażanie własnej niemocy, bezradność, a zachowaniem rzeczywistym są zachowania zaczepne, przekorne, wyrażające walkę. Zachowanie dorastających zazwyczaj są dwuwarstwowe: warstwa zewnętrzna: zderza się z otoczeniem, prowokuje, przeciwstawia się, chroni, a warstwa wewnętrzna: wrażliwa, zawiera ja-idealne (Obuchowska, 1996).

Analizując relacje interpersonalne młodzieży nie można nie wspomnieć o centralnym zjawisku rozwojowym dorastania, jakim jest poszukiwanie i kształtowanie swojej tożsamości. Młody człowiek próbuje odpowiedzieć sobie na niełatwe pytania: Jaki jestem? Do czego się nadaję? Co robić dalej? Jak wykorzystać swoje zdolności? Jakie mam szanse na otrzymanie pracy? Jakimi wartościami należy kierować się w życiu? Poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania nie pomagają sprzeczności w zachowaniu, jak: pragnienie swobody, uniezależnienie się od rodziców i chęć bezwarunkowej akceptacji; dzielenie się swoimi doświadczeniami i pragnienie intymności; chęć traktowania jak osoby dorosłej i beztroskie zachowania. Sprzeczne potrzeby są przyczyną niekonsekwentnych zachowań i konfliktów najczęściej z rodzicami. Ale także są oznaką zagubienia młodego człowieka i wypróbowywaniem siebie w rozmaitych rolach.

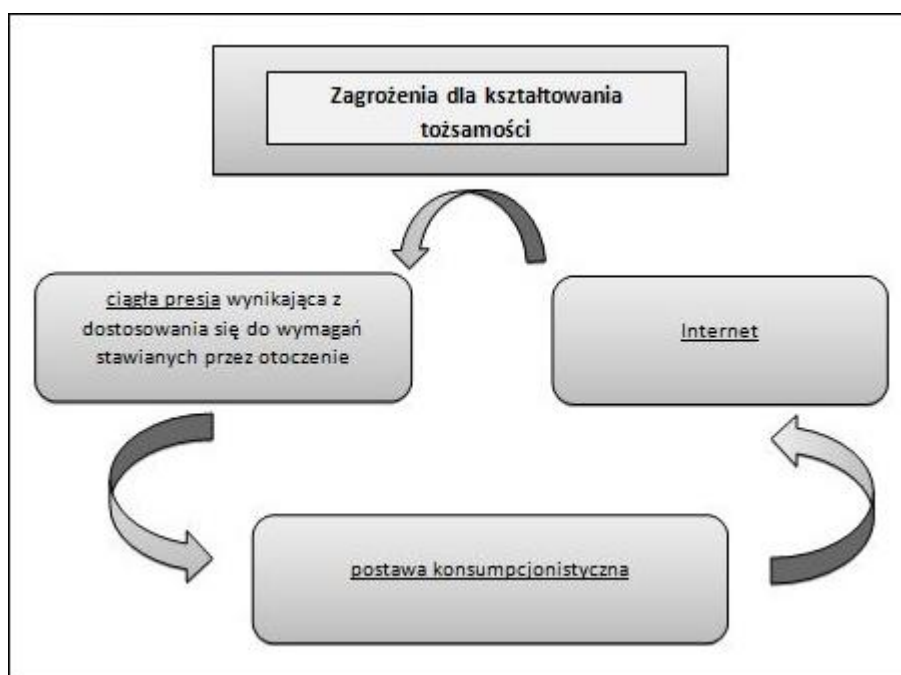
Poczucie własnej tożsamości to poczucie indywidualności istnienia, na które składa się:

- poczucie odrębności od otoczenia, czyli odczuwanie własnych granic;
- poczucie ciągłości własnego „ja” mimo upływu czasu;
- poczucie wewnętrznej spójności czyli integracji;
- poczucie posiadania wewnętrznej treści (Musiał, 2007a).

Aby młody człowiek ukształtował swoją tożsamość konieczne jest wypróbowywanie siebie w różnych rolach i sytuacjach. Stąd też czymś naturalnym jest ciągle zmienianie poglądów, spory dotyczące kwestii moralno-etyczno-religijnych, poszukiwanie swojej drogi zawodowej, zmiana zainteresowań. Zadaniem rodzica jest danie szansy eksperymentowania w różnych rolach po to, aby następnie dorastający mógł spośród nich wybrać te, którym pozostanie wierny. Młody człowiek musi mieć prawo do indywidualnego przeżywania tego okresu, do eksperymentowania rolami, podejmowania ich i ponoszenia za nie konsekwencji. Musi mieć prawo do wyboru swojej drogi życiowej, do osiągnięcia swego celu poprzez porażki i sukcesy. Osoby z ukształtowaną tożsamością doświadczyły poszukiwania alternatyw i wykształciły zobowiązania, dokonały wyboru i trwałego zaangażowania, czyli dokonały istotnych eksploracji, badań, zaangażowały się w szeroki zakres poszukiwań, doszły do własnych perspektyw, dobrze podjęły określone role. Konsekwencją jest ogólna integracja

osobowości, rozwinięcie poznawcze, poczucie własnej wartości, zdolność nawiązywania bliskich relacji (Musiał, 2007b).

Czas poszukiwania własnej tożsamości jest szansą na odnalezienie samego siebie, ale także okresem wielkich niebezpieczeństw i ryzyka. Należy tu wymienić dużą podatność młodzieży na wpływy środowiska, w tym także na przekaz medialny. Świat reklamy, medialne wzorce mocy oddziałują na sposób myślenia i odczuwania młodego człowieka. Natłok medialnych informacji utrudnia świadome dokonywanie wolnego wyboru oglądanych, czytanych i słuchanych treści. Może on także powodować poczucie relatywizmu i brak jednoznacznych kryteriów oceny. Pozostawanie przy swoim systemie wartości i nieuleganie naciskom grupy jest możliwe w przypadku ukształtowanej tożsamości. Stąd tak ważna przy kształtowaniu tożsamości jest prawdziwie autentyczna i bliska relacja z rodzicami (Kroger, 2006).



Rys. 6. Zagrożenia dla kształtowania tożsamości

Jednym z elementów ukształtowanej tożsamości jest poczucie własnej wartości. Zagrożeniem jest ciągła presja wynikająca z dostosowania się do wymagań stawianych przez otoczenie. Priorytetem dla tej fazy rozwoju jest przyjęcie modelu kobiecości i męskości lansowanego przez media – styl, wygląd, zadbanie, wizerunek wpływają na zajmowaną pozycję w grupie. Młodzież, a zwłaszcza dziewczęta padają ofiarami przeseksualizowanych wizerunków nastolatków, dążąc do ideału nieistniejącego piękna. Młodzieżowe pisma, teledyski są przesycone treścią seksualną i sprawiają, że dziewczęta łatwo wierzą, że każda może być gwiazdą i że kobiecość sprowadza się do seksowanego wyglądu zewnętrznego.

Chłopcy natomiast potrzebują społecznego lustra dla kształtowania swojej tożsamości i sprawdzają się w zachowaniach rywalizacyjnych, np.: podejmując różne zobowiązania, brawurowe i niebezpieczne zakłady typu: szybkie przeklinanie, wypicie określonej ilości alkoholu, skok z wysokości, kąpiel w zimnej wodzie itp.. Młodzi chłopcy w ten sposób sprawdzają swoją szybkość, spostrzegawczość, refleks, wytrzymałość, rozładowanie seksualne. Zakłady te odnoszą się do poczucia wartości. Jeśli otoczenie nie daje pozytywnych wzorców indentyfikacyjnych i nie mają oni pozytywnej relacji w rodzinie, to konsekwencją tego jest poczucie zagubienia i niepewności. Dlatego tak ważne jest, aby w otoczeniu dorastającego chłopca był mężczyzna pełniący rolę identyfikacyjnego wzorca – wyrazisty wzorzec męskości (Siudem, 2013).

Zagrożeniem dla kształtowania tożsamości jest rozpowszechnianie postawy konsumpcjonistycznej, która rodzi u młodzieży pragnienie wielu luksusowych dóbr materialnych. Panuje bowiem moda na wydawanie pieniędzy, o życiu na określonym standardzie (stroje, samochody, podróże). Zatem można powiedzieć, że dla kształtowania tożsamości istotne są wartości, w tym wypadku wartości konformistyczne z kulturą masową, która promuje wyluzowanego i eksponującego swoją seksualność młodego człowieka (Wysocka, 2013).

Kolejnym zagrożeniem dla kształtowania tożsamości jest internet. Odgrywanie w nim rolę jest zasadniczym sposobem dla budowania własnej tożsamości. Internauci często określają swoją pozycję poprzez nadawanie zmiennych nicków. Oznacza to eksperymentowanie rolami nie w imię zasady „*Jestem tym, kim chcę*”, ale „*Jestem tym, kim chcesz, żebym był*”. Internet zmniejsza odległości między ludźmi i czyni ich bardziej dostępnymi, a przez to zmienia ludzką naturę i hierarchię wartości, ucząc życia w wirtualnym świecie. Jest to medium odwzorowujące ludzkie myśli i fantazje (Furmanek, 2014).

Zanik więzi społecznych, indywidualizacja to zjawiska typowe dla nowoczesnej kultury, w której dominuje komputer, sieć i cyberprzestrzeń. One zaś powodują zanik więzi rodzinnych. Czas spędzany przez młodych ludzi w Internecie, gdzie symulowane są relacje, staje się namiastką prawdziwych, bliskich relacji. W związku z tym, że w cyberprzestrzeni są inne reguły komunikacji niż w realnym życiu istnieje niebezpieczeństwo pojawienia się dyfuzji tożsamości, wielu tożsamości, zniekształconych osobowości (tamże).

Podsumowując, współcześnie, młodzi ludzie mogą na rozmaite sposoby rozwijać się, tworzyć siebie. Jednakże kształtowanie swojej tożsamości wymaga samodzielności, ale także mądrego towarzyszenia rodziców. Na bazie tego, co młody człowiek otrzymał od rodziców i co sam wypracował możliwe jest znalezienie odpowiedzi na zasadnicze pytanie: kim jestem?

3. Rola komunikacji w budowaniu relacji dorastający - rodzice

Komunikacja pełni szczególną rolę w procesach kształtowania tożsamości, indywiduacji i oddzielania się od rodziny pochodzenia. Procesy te można porównać do drogi, na której stoją różne znaki: nakazu, zakazu i informacyjne. W późnej adolescencji młody człowiek znajduje najwięcej znaków informacyjnych. Oznacza to, że musi on sam podejmować decyzje, ponosić ich konsekwencje, co czyni go odpowiedzialnym (Kapetanovic i in., 2019).

Na kształtowanie się tożsamości wpływają: poczucie inicjatywy, które kształtuje się w wieku przedszkolnym i poczucie kompetencji, które kształtuje się w wieku szkolnym. Jeśli nie zostały one ukształtowane w swoim czasie, rodzic może pomóc dorastającemu je ukształtować przez odpowiednią komunikację. Poczucie inicjatywy może być wspomagane przez komunikaty typu: możesz, potrafisz, spróbuj, to rozwiązanie – to świetny pomysł. Poczucie kompetencji rodzic może kształtować przez ograniczanie swojego świata i pozwalanie na działanie dorastającemu: na błędy, na porażkę, na próby, na eksperymenty. Ważne, aby rodzic dał okazję do ćwiczenia umiejętności – w ten sposób buduje poczucie kompetencji (Erikson, 1997; Kowaz, 1991).

Płaszczyzną spotkania dorastających i rodziców mogą być zainteresowania młodego człowieka – postawa ciekawości świata dorastającego dziecka. W komunikacji należy unikać krytyki i oceny, ponieważ powodują wycofanie się nastolatka. Autentyczne zainteresowanie buduje relację. Komunikacja ma służyć temu, aby wejść w kontakt z dorastającym, aby towarzyszyć, poznać, spotkać się, aby pozwolić na przeżycie i wyrażenie emocji (Ehrlich, 2016).

Badania nad komunikacją rodzinną a dorastającymi podjęli H. Grotevant i C. Cooper (1985). Tym, co sprzyja kształtowaniu tożsamości i zdolności podejmowania ról życiowych, to komunikacja rodzinna charakteryzująca się równocześnie "spoistością" i "odrębnością". Odrębność polega na możliwości wyrażania przez członków własnej indywidualności. To zaś umożliwia dorastającemu rozwijać własny punkt widzenia w sprawach, które uważa za ważne. Spoistość natomiast oznacza otwartość, wrażliwość i szacunek dla poglądów innych osób, daje dorastającemu poczucie bezpieczeństwa w rodzinie, skąd może dokonywać obserwacji i badań świata wobec niej zewnętrznego. W praktyce oznacza to: brak porównań, nie narzucanie swojego zdania, a bardziej zachęcanie i proponowanie, okazywanie zainteresowania, dawanie uwagi, docenianie wysiłku.

Dobra relacja między rodzicami a dorastającymi buduje w nich poczucie wartości. Zakłada ona danie szansy dorastającemu na sprawdzenie się. Jest to niezbędne, by stał się samodzielnym i odpowiedzialnym człowiekiem. W dobrej relacji jest miejsce na wspólne ustalanie celów – pozwala identyfikować dorastającemu czego chce, dbałość o stałość zadań

- pozwala na nabywanie nawyków, automatyzację czynności i ich utrwalanie. W dobrej relacji dochodzi do spotkania dwóch osób, a to rodzi poczucie bycia ważnym.

Zakończenie

Okres młodości jest niezwykle ważnym etapem w rozwoju człowieka. Jak słusznie zauważa Z. Babska (1986), że okres młodości jest wzrastaniem w społeczeństwo ludzi dorosłych, kiedy nie jest się już dzieckiem, a jeszcze nie jest się dorosłym.

Okres dorastania jest okresem trudnym zarówno dla samej osoby dorastającej, jak i dla jej otoczenia, zarówno najbliższego (rodzina), jak i dalszego (rówieśnicy, szkoła). Wynika to z dynamiki zmian zachodzących jednocześnie w wieku obszarach funkcjonowania.

Przebieg tego okresu cechuje kryzysowy charakter. W związku z pojawieniem się zmian, stawiane są określone zadania dla tego okresu:

- akceptacja swych psychofizycznych właściwości jako dojrzałego mężczyzny czy kobiety,
- przyjęcie roli społecznej związanej z płcią,
- uniezależnianie się od rodziców, usamodzielnianie się,
- nawiązywanie nowego typu relacji z rodzicami i innymi dorosłymi, i nie popartego na jednostronnej zależności,
- przygotowanie i podejmowanie ról społecznych człowieka dorosłego,
- przyjęcie systemu wartości i zasad moralnych ukierunkowujących działanie,
- afiliacja z grupą społeczną.

Dla rozwoju młodzieży znaczącym zjawiskiem jest kształtowanie „ja”, jego jedności, co przejawia się w integracji psychicznej, skoordynowaniu różnych ról społecznych. Ma to miejsce także w zakresie przekonań, wartości, zasad preferencji, światopoglądu stanowiących podstawę ujmowania istoty różnych zjawisk, w tym także siebie samego, a także relacji między nimi. Nie byłoby to możliwe bez rozwijającej się sfery poznawczej umożliwiającej coraz doskonalsze funkcjonowanie. Uświadomienie sobie treści niezgodnych z posiadanym obrazem „ja” doprowadzając do powstania napięcia i lęku, może wywołać pewne ograniczenia i zakłócenia procesów spostrzegania i myślenia, jak również zachowania (Arnett, 1999; Fisher, 1984).

Istotną rolę w życiu osób młodych odgrywa samowiedza. Stadium samowiedzy dojrzałej przypada na lata 12-24 (Kozielecki, 1981). Wówczas zwiększa się zbiór elementów, z których powstaje obraz własnej osoby, o reguły komunikacji (przekształcanie sądów osobistych w wypowiedzi publiczne) i reguły generatywne (regulują proces dochodzenia do sądów osobistych). Samoocena staje się bardziej ogólna i samokrytyczna – powstaje w wyniku osobistych refleksji.

W okresie młodości kształtuje się potrzeba samopotwierdzenia, bycia zauważonym i uznanym, a także poczucie własnej odrębności. Do oceny własnej osoby stosowane są wewnętrzne kryteria, zaś osoby trzecie oceniane są na podstawie zewnętrznych zachowań. Własnej osobie bardziej niż innym przypisywane są: zamiłowanie do samotności, potrzeba przyjaźni, przywiązanie do życia rodzinnego, aspiracje osiągnięcia sukcesów zawodowych, a innym – skłonność do ryzyka, śmiałość czy pewność siebie (Chen, 1998; Zazzo, 1972).

Dla młodości charakterystyczny jest również specyficzny idealizm. Rzutuje on na różne dziedziny życia młodzieży. Kształtuje się pojęcie idealnej miłości, rodziny, zawodu, społeczeństwa, Kościoła, państwa. Towarzyszy temu tendencja porównywania ich do aktualnego stanu rzeczy. Rodzi się poczucie różnicy między tym, co jest tylko możliwe, a tym, co naprawdę istnieje. Pobudza ono do stawiania wysokich wymagań w stosunku do siebie samego, ukazuje wielkie cele życiowe oraz rodzi twórczy entuzjazm dla ich realizacji (por. np. Czerwińska-Jasiewicz, 2015; Obuchowska, 1996; Walesa, 1994; Żebrowska, 1986).

Do najważniejszych osiągnięć rozwojowych młodości należy wejście w umiejętność funkcjonowania w sferze możliwości, z czym łączy się kształtowanie perspektywy życiowej, planów, poszukiwanie ideałów, nasilanie się tendencji do samowychowania, a w tym również wzrost aktywności religijnej uwewnętrznionej i uzewnętrznionej. Wraz ze zdolnością funkcjonowania w sferze możliwości wyłania się zasada autonomii wyższych form aktywności psychicznej. Oznaką tej autonomii w sferze ogólnoludzkiej jest to, że młoda osoba czuje się sprawcą, decydem i odpowiedzialnym za własne działania, wykrywa stan rzeczy i reguły ich przewidywania, określa wartość efektów swoich decyzji i wykrywa źródła informacji na temat tych komponentów. Autonomia zasad wyższych form aktywności ludzkiej jest chyba najbardziej doniosłą charakterystyką okresu dorastania. Niektóre jednak postawy i działania zostają odrzucone, gdy nie spełniają zasady autonomii wyższych form ludzkiej aktywności. Na tej zasadzie zostają odrzucone niektóre formy autorytetu osobowego czy instytucjonalnego (Walesa, 1994).

W okresie wczesnego i późnego dorastania młodzież planuje osiągnięcie celów, jak i unikanie niebezpieczeństw. W tworzeniu planu pojawia się więcej alternatyw. Mniej elementów planu podlega kontroli, ponieważ plany dotyczą także innych ludzi. Ramy czasowe planowania poszerzają się, wzrastają wymagania dotyczące planowania. Młodzież jest zdolna do stosowania racjonalnych reguł podejmowania decyzji, ale jej wartości różnią się od wartości dorosłych (stąd np. podejmowanie ryzykownych, niebezpiecznych działań, zakazanych przez dorosłych, które dla młodzieży mają bardzo pozytywne właściwości) (por. np. Czerwińska-Jasiewicz, 2005; Berliner, Calfee, 1996; Cramer, 1979).

Kształtująca się w miarę rozwoju psychospołecznego człowieka hierarchia wartości wytycza cel, który człowiek chce osiągnąć, wyznacza kierunek aktywności, pozwala uporządkować napływające ciągle nowe informacje. W okresie młodzieńczym coraz częściej wysuwa się cele odległe, wiąże się to z wydłużeniem i poszerzeniem się perspektywy życia.

Zadaniami typowymi dla młodości są osiągnięcie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych, przygotowanie do zawodu, osiąganie społecznie odpowiedzialnych zachowań, wzbogacanie sfery poznawczej, emocjonalnej, wolitywnej, przygotowanie do małżeństwa, aktywność społeczna (Havighurst, 1981).

Inną właściwością tego okresu jest poszerzenie się zakresu motywacji i działalności na skutek poznawania nowych obszarów działania. W tym czasie ma miejsce uświadamianie sobie decyzyjnego charakteru wielu problemów życiowych.

W okresie młodości ustala się poczucie własnej tożsamości jako spostrzeganie własnej kontynuacji w przestrzeni i czasie, poczucia bycia tą samą osobą, przy jednoczesnej jedności i odrębności od innych (Bornstein, Lamb, 1992), a także ma miejsce ciągle podtrzymywanie ukształtowanej tożsamości przez dokonywanie odpowiednich wyborów i decyzji zgodnie z przyjętymi zasadami. Owo ukształtowanie własnej tożsamości to główny rys młodości i staje się ono podstawą do przejścia do tzw. młodzieńczej dojrzałości, gdzie pojawiają się nowe jakości życia (Brown, i in., 1993; Bryant, 1987).

Młodość to czas przejścia od dzieciństwa do dorosłości, w którym rodzą się nowe zainteresowania. To również przejście od zależności od dorosłych do autonomii m.in. w decydowaniu o sobie, w sądach moralnych, w odpowiedzialności za siebie i za innych. Wrastanie w społeczeństwo jest jednocześnie procesem trudnym, ale i dającym szansę podjęcia trudu rozwoju, a przy tym otwierającym nowe możliwości.

Wspomaganie w rozwoju młodzieży – w kształtowaniu tożsamości, budowaniu satysfakcjonujących więzi, przygotowaniu do odpowiedzialności to nie tylko zadanie rodziców, ale także nauczycieli, wychowawców, katechetów, duszpasterzy. Wiele z przedstawionych zastosowań praktycznych dotyczy także tej grupy dorosłych towarzyszących w rozwoju młodzieży. Do najistotniejszych oddziaływań zalicza się:

- zainteresowanie się młodym człowiekiem i poznanie jego charakteru – przede wszystkim jego osobą: zainteresowaniami, potrzebami, motywami zachowań i dopiero problemami,

- towarzyszenie dorastającemu – bycie świadkiem rozwoju, wskazywanie na możliwości, potencjalności, a nie tylko nakazywanie, egzekwowanie bądź narzucanie norm i reguł,

- tworzenie ambitnego środowiska rozwoju – nie tylko podpowiadanie propozycji lektur, filmów, ale przede wszystkim tworzenie klimatu rozwoju poprzez: rozmowy, dyskusje, spotkania, wycieczki; w środowiskach tzw. zastępczych jak grupa rówieśnicza, duszpasterska młody człowiek może rozwijać się intelektualnie i społecznie, ale pod warunkiem, że jest rozumiany w rodzinie,

- doświadczanie wspólnoty – we wspólnocie dorastający ma szansę nawiązać relacje i w nich dojrzewać; wspólnota tworzy środowisko kształtowania światopoglądu, tożsamości

- odkrywane są potrzeby, wady, zalety, wymieniane jest doświadczenie, jest okazja do altruistycznych zachowań.

Osobą, która rozumiała młodzież, jej potrzeby i problemy jest nasz Święty – Jan Paweł II. On też był i wciąż jest dla niej prawdziwym autorytetem. Źródłem tego powodzenia jest:

- autentyczne zainteresowanie młodym człowiekiem,
- umiejętność jego słuchania,
- wierność wyznawanym wartościom.

Ponadto św. Jan Paweł II dbał w relacjach z młodymi osobami o poczucie godności i honoru, hartował ducha i ciało przez ambitną turystykę, sport i modlitwę.

Pozytywną rolę w kształtowaniu rozwoju młodego człowieka odgrywają sprawdzone organizacje młodzieżowe, jak: Ruch Światło-Życie, harcerstwo, wolontariat itp. W tego typu wspólnotach jest okazja do tego, by rozwijać i odkrywać zainteresowania. A ponadto można doświadczyć tego, że do rozwiązywania problemów trzeba wykorzystywać intelekt i jest okazja, by przetrenować ten proces. Nieocenione tu są dyskusje nad różnymi sposobami rozwiązań, gdzie dorastający ma szansę, by dzielić się pomysłami i spostrzeżeniami.

Bibliografia:

- Allemand, M., Job, V., Mroczek, D. K. (2018). Self-control development in adolescence predicts love and work in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, December 13,1-13.
- Arnett, J.J. (1999). Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Asadi, S., Amiri, Sh., Molavi, H. (2017). Cognitive development from adolescence through adulthood: Formal operations. *Journal of Iranian Psychologists*, 13(50), 121-132.
- Babska Z. (1986). *Psychologiczna problematyka młodości*. Lublin: RW KUL.
- Baltes, P, B. Reese, H., W., Lipsitt, L.P.(1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Baumrind d. (1966). Effects of authoritative paternal control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind d. (1967). Child-care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind d. (1971). Current patterns of parental authority. Part 2. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1),1-103.
- Baumrind d. (1973). The development of instrumental competence through socialization, (in:) *Minnesota symposia on child psychology*, A. Pick (ed.), 7, 3-46. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Baumrind d. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Berliner, D. Calfee, R. (1996). *Handbook of Educational Psychology. Gender Development and Gender Effects*. New York: Macmillan.

- Beyers, W., Luyckx, K. (2016). Ruminative exploration and reconsideration of commitment as risk factors for suboptimal identity development in adolescence and emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 47, 169-178.
- Bi, X., Yang, Y., Li, H., Wang, M., Zhang, W., Deater-Deckard, K. (2019). Parenting Styles and Parent-Adolescent Relationships: The Mediating Roles of Behavioral Autonomy and Parental Authority. *Frontiers in Psychology*, Vol 9, Nov 13, 2018 ArtID: 2187 10.3389/fpsyg.2018.02187
- Biela, A., Chlewiński, Z., Walesa, Cz. (1978). Rozwój dokonywania decyzji. *Roczniki Filozoficzne*, Z. 4, 5-24.
- Blakemore, S. J. (2017). Social-cognitive development during adolescence, (in:) *Child psychology and psychiatry: Frameworks for clinical training and practice*, D. Skuse, H. Bruce, L. Dowdney (eds.), 3rd ed Publisher: Wiley-Blackwell; 91-95.
- Bronstein, M., Lamb, M. (1992). *Developmental Psychology. An Advanced Textbook*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, B.B., Mounts, N., Lamborn, S.D., Steinberg, L. (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64(2), 467-482.
- Bryant, P.E. (1987). Priorities in developmental psychology: a comment on the paper by Susan Sugarman. *International Journal of Behavioral Development*, 10(4), 415-422.
- Byrnes J.P. (2006), Cognitive Development during Adolescence, (w:) G.R. Adams, M.D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence*, 227-246. Malden, Oxford, Melbourne: Blackwell Publishing Ltd.
- Byrnes, J. P. (2006). Cognitive development during adolescence, (w:) *Blackwell handbook of adolescence*, G.R.Adams, M.D. Berzonsky (eds.), 227-246, Publisher: Blackwell Publishing.
- Chen, C., Greenberger, E., Lester, J., Dong, Q., Guo, M.S. (1998). A cross-cultural study of family and peer correlates of adolescent misconduct. *Developmental Psychology*, 34(4), 770-781.
- Chłopkiewicz, M. (1987). *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*. Warszawa: WSiP.
- Clarke-Stewart, A. Perlmutter, M., & Fried.man, S. (1988). *Lifelong human development*. New York: Wiley.
- Cole, M., Cole, S.R. (1989). *The Development of children*. Scientific American Books.
- Collins, W. A., Laursen, B. (2000). Adolescent relationships: The art of fugue, (in:) *Close relationships: A sourcebook*, C. Hendrick, S.S. Hendrick (eds.), 59-69, Publisher: Sage Publications, Inc.
- Cramer, P. (1979). Defense mechanisms in adolescence. *Developmental Psychology*, 15(4), 476-477.
- Crocetti, E., Klimstra, Th, A., Hale, W.W., Koot, H. M., Meeus, W. (2013). Impact of early adolescent externalizing problem behaviors on identity development in middle to late adolescence: A prospective 7-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(11), 1745-1758.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (1997). *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2005). Koncepcje młodzieży na temat własnego życia - propozycja nowego modelu badań, *Psychologia Wychowawcza*, t. 10, nr 4, s. 59-72.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2015). *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia* Warszawa: Difin.
- Dąbrowski, K. (1975). *Trud istnienia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Darling, N., Hamilton, S. F., Shaver, K. H. (2006). Relationships outside the family: Unrelated. adults, (w:) G.R. Adams, M.D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence*. 349-370, Publisher: Blackwell Publishing.

- Dusek, J. B., McIntyre, J. G. (2006). Self-concept and self-esteem development, (in:) *Blackwell handbook of adolescence*, G.R. Adams, M.D. Berzonsky (eds.), 290-309, Publisher: Blackwell Publishing.
- Ehrlich, K.B., Richards, J. M., Lejuez, C. W., Cassidy, J. (2016). When parents and adolescents disagree about disagreeing: Observed Parent-Adolescent Communication Predicts Informant Discrepancies About Conflict. *Journal of Research on Adolescence*, 26(3), 380-389.
- Elkind D. (1967). Cognitive structure and adolescence experience. *Adolescence*, 2, 427-434.
- Elkind D. (1974). *Children and adolescents. Interpretive essays on Jean Piaget*. New York, London, Toronto: Oxford University Press.
- Elkind D. (1979). Egocentrism in adolescence, (w:) *Readings in research in developmental psychology*, J.J. Gordon (ed.), Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Co.
- Elkind D. (1985). Egocentrism red.ux. *Developmental Review*, 5, 218-226.
- Endedijk, H.M., Nelemans, S.A., Schür, R.R., Boks, M.P., Lier, P., Meeus, W., Vinkers, C.H., Sarabdjitsingh, R.A., Branje, S. (2019). The role of stressful parenting and mineralocorticoid receptor haplotypes on social development during adolescence and young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1082-1099.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle: a reissue*. New York: W.W. Norton.
- Filipiak E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska im. K. Wielkiego.
- Fischer, K.W., Lazerson, A. (1984). *Human development from conception through adolescence*. New York Oxford: W.H. Freeman and Company.
- Fox, V.C. (1997). Is adolescence a phenomenon of modern times? *Journal of Psychohistory*, 5, 271-290.
- Furmanek, W. (2014). Zagrożenia wynikające z rozwoju technologii informacyjnych. *Dydaktyka Informatyki*, nr 9, 20-48.
- Galanaki, E. P. (2012). The imaginary audience and the personal fable: A test of Elkind's theory of adolescent egocentrism. *Psychology*, 3(6), 457-466.
- Gallagher, E., Huth-Bocks, A., Levendosky, A. (2009). Parenting in the context of domestic violence: Unique stresses and outcomes, (w:) P.H. Krause, T.M. Dailey (Eds.), *Handbook of parenting. Styles, stresses, and strategies*. 291-314, New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Gander, M.J., Gardiner, H.W. (1981). *Child and Adolescent Development*. Boston-Toronto: Little, Brown and Company.
- Gauvain, M., Cole, M. (1993). *Readings on the Development of Children*. Scientific American Books.
- Geiwitz, J. (1980). *Psychology looking at ourselves*. Boston-Toronto: Little, Brown and Company.
- Gilligan, C., Murphy, J. (1980). Development from adolescence to adulthood. The philosopher and the dilemma of the fact. *Cognitive Development*. A Quarterly Sourcebook.
- Granic, I., Dishion, Th.J., Hollenstein, T. (2006). The family ecology of adolescence: A dynamic systems perspective on normative development, (w:) *Blackwell handbook of adolescence*, G.R. Adams, M.D. Berzonsky (eds.), 60-91, Publisher: Blackwell Publishing.
- Griffin, L.K.; Adams, Nicole; Little, Todd D. Self determination theory, identity development, and adolescence, (w:) *Development of self-determination through the life-course*, M.L. Wehmeyer, K.A. Shogren, T.D. Little, Sh. J. Lopez, (eds.), 189-196, Publisher: Springer Science + Business Media.
- Grotevant, H., Cooper, C. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415-428.

- Guśpiel, A. (2015). Dialog i relacje między dorastającymi dziećmi a rodzicami na podstawie badań przeprowadzonych w V Liceum Ogólnokształcącym w Krakowie. *Ogrody Nauk i Sztuk*, nr 5, 353-366.
- Haas, L.M., McArthur, B.A., Burke, T.A., Olino, Th.M., Abramson, L Y., Alloy, L.B. (2019). Emotional Clarity Development and Psychosocial Outcomes During Adolescence. *Emotion*, 19(4), 563-572.
- Hart, D., Carlo, G., (2005). Moral Development in Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), Special Issue: Moral Development. 223-233.
- Hauser, S.T., Houlihan, J., Powers, S.I., Jacobson, A.M., Noam, G.G., Weiss-Perry, B., Follansbee, D., Book, B.K. (1991). Adolescent ego development within the family: Family styles and family sequences. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 165-193.
- Havighurst, R.J. (1981). *Developmental tasks and ed. ucation*. New York: Longmans & Green.
- Iacovetta, R.G. (1975). Adolescent-adult interaction and peer-group involvement. *Adolescence*, 10 (39), 327-336.
- Iwiński, T. (1973). Piagetowska struktura operacji formalnych i jej abstrakcyjny model. *Psychologia Wychowawcza*, 4(30), 417-440.
- Jersild, A. T. (1957). *The psychology of adolescence*. New York: Prentice-Hall.
- Jones, D.J., Forehand, R., Beach, S.R. (2000). Maternal and paternal parenting during adolescence: forecasting early adult psychosocial adjustment. *Adolescence*, 35, 139, 513-530.
- Jurkowski, A. (1986). *Ontogeneza mowy i myślenia*. Warszawa: WSiP.
- Kapetanovic, S., Boele, S., Skoog, Th. Parent-adolescent communication and adolescent delinquency: Unraveling within-family processes from between-family differences. *Journal of Youth and Adolescence*, <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-019-01043-w>
- Karmiloff-Smith, A. (2012). The journey from child to scientist: Integrating cognitive development and the ed. ucation sciences, (w:) J. Shrager, Sh. Carver (Eds.). *Is development domain specific or domain general? A third alternative*. 127-140, Publisher: American Psychological Association.
- Keating, D.P. (2012). Cognitive and brain development in adolescence. *Enfance*, 64(3), 267-279.
- Keating, D.P., Clark, L.V. (1980). Development of physical and social reasoning in adolescence. *Developmental Psychology*, 16(1), 23-30.
- Kilford, E.J., Garrett, E., Blakemore, S. J. (2016). The development of social cognition in adolescence: An integrated. perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 70, 106-120.
- Kluckhohn, C. (1962). Values and value – orientation in the theory of action, (in:) *Toward a general theory of action*, R. Pearsons, E. Shilds (eds.), New York: Springer.
- Kowaz, A. M., Marcia, J. E. (1991). Development and validation of a measure of Eriksonian industry. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 390-397.
- Kozielecki, J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Krettenauer, T., Colasante, T., Buchmann, M., Malti, T. (2014). The development of moral emotions and decision-making from adolescence to early adulthood: A 6-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(4), 583-596.
- Kroger, J. (2006). Identity development during adolescence, (w:) *Blackwell handbook of adolescence*, G.R. Adams, M.D. Berzonsky (eds.), 205-226, Publisher: Blackwell Publishing.
- Labouvie, G.V., Baltes, P.B. (1973). Adolescent perception of adolescent change in personality and intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 122, 269-285.

- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Lehalle, H. (2006), Cognitive Development in Adolescence: Thinking Freed. from Concrete Constraints, (w:) S. Jackson, L. Goosens (Eds.), *Adolescent Development*, 71-89. New York: Columbia University Press.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: a historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Maccoby, E.E., Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction, (w:) P.H. Mussen (Ed.) *Socialization, Personality, and Social Development*. T. 4, 1-101, New York: Wiley.
- McCue, R., McCormack, T., McElnay, J. Alto, A., Feeney, A. (2019). The future and me: Imagining the future and the future self in adolescent decision making. *Cognitive Development*, 50, 142-156.
- McGraw, K.O. (1987). *Developmental Psychology*. San Diego-Toronto: Harcourt Brace Jovanovich Publishers and its subsidiary, Academic Press.
- Mika, S. (1982). *Psychologia społeczna*. Warszawa: PWN.
- Miller, P.H. (1983). *Theories of Developmental Psychology*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Mirski, A. (1995) The controversial problem of the idealism of youth. *Polish Quarterly of Developmental Psychology*, 1(4), 207-216.
- Mohr, D.M. (1978). Development of attributes of personal identity. *Developmental Psychology*, 14(4), 427-431.
- Musiał, D. (2003). Rozwój przyjmowania perspektywy drugiej osoby, (w:) *W służbie dziecku*, J. Wilk (red.), t. 3. 49-61, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Musiał, D. (2007a). Kształtowanie się tożsamości w adolescencji, (w:) *Studia z psychologii w KUL*, A. Januszewski, P. Oleś, W. Otrębski (red.). t. 14, 73-92, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Musiał, D. (2007b). Differences in Capturing Parental Attitudes by Adolescent Girls of Various Identity Statuses. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, Vol. LXII, SUPPL. XVIII, N. 5, 507, SECTIO D, 204-209.
- Muszyński, H. (1983). *Rozwój moralny*. Warszawa: PWN
- Nurmi, J. E. (1993). Adolescent development in age-graded. context: the role of personal beliefs, goals and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16 (2), 169-189.
- Obuchowska I. (2000). Adolescencja, (w:) B. Harwas-Napierała, J. Trempała (Red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. T.2, 163-201. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania*. Warszawa: WSiP.
- Obuchowska, I. (2009). Adolescencja, (w:) *Psychologia rozwoju człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), 259-286, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olubiński, A. (2001). *Konflikty rodzice – dzieci: dramat czy szansa?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ostafińska-Molik, B., Wysocka, E. (2015). Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży gimnazjalnej i ich znaczenie rozwojowe – próba teoretycznej i empirycznej egzemplifikacji, *Resocjalizacja Polska*, 213-234.
- Papalia, D.E., Wendkors Olds, S. (1981). *Human development*. New York-Toronto: McGraw-Hill Book Company.

- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*. Warszawa: WSiP.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1970). *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Porębska, M. (1982). *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*. Warszawa: WSiP.
- Powell, D.H. (1983). *Understanding human adjustment. Normal adaptation through the life cycle*. Harold University.
- Przetacznikowa, M. (1971). *Rozwój i wychowanie dzieci i młodzieży w średnim wieku szkolnym*. Warszawa: PWN.
- Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Raths, L., Harman, M., Simon, S. (1978). *Value and teaching*. Toronto-London-Sydney: Ch. E. Merrill Publishing Company.
- Ream, G.L., Savin-Williams, R. C. (2006). Religious development in adolescence, (in:) *Blackwell handbook of adolescence*, G.R. Adams, M.D. Berzonsky (eds.), 51-59, Publisher: Blackwell Publishing.
- Reykowski, J. (1979). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN.
- Reykowski, J., Kochańska, G. (1980). *Szkice z teorii osobowości*. Warszawa: PWN.
- Rice, F. Ph. (1996). *The Adolescent. Development, relationships and culture*. Boston, Mass: Allyn & Bacon.
- Robinson, L.C. (2000). Interpersonal relationship quality in young adulthood: a gender analysis. *Adolescence*, 35, 775-784.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Freeman.
- Rosenblum, G. D., Lewis, M. (2006). Emotional development in adolescence, (in:) *Blackwell handbook of adolescence*, G.R. Adams, M.D. Berzonsky (eds.), 269-289, Publisher: Blackwell Publishing.
- Ryan, A.M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72(4), 1135-1150.
- Ryś M. (2004). *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Satir, V. (2000). *Rodzina, tu powstaje człowiek*. Gdańsk: GWP.
- Schaefer E.S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59(2), 226-235.
- Schaffer H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Tłum. M. Białecka-Pikul, K. Sikora. Kraków: UJ.
- Scott, S.K., Saginak, K.A. (2016). Adolescence: Emotional and social development, (in:) *Human growth and development across the lifespan: Applications for counselors*, D. Capuzzi, M.D. Stauffer (eds.), 347-386, Publisher: John Wiley & Sons Inc.
- Siudem, A. (2013). Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej. *Psychologia Rozwojowa* 18, 69-85.
- Smetana, J. G., Turiel, E. (2006). Moral development during adolescence, (in:) *Blackwell handbook of adolescence*. G.R. Adams, M.D. Berzonsky (eds.), 247-268, Publisher: Blackwell Publishing.
- Strupczewska, B. (1970). Charakterystyka myślenia młodzieży dorastającej, (w:) *Materiały do nauczania psychologii*, L. Wołoszynowa (red.), 103-130. S. II, t. 7. Warszawa: PWN.
- Sugarman, S. (1987). The priority of description in developmental psychology. *International Journal of Behavioral Development*, 10(4), 391-414.
- Turner, J.S., Helms, D.B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.

- Tyszkowa, M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia, (w:) *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, M. Tyszkowa (red.), Warszawa: PWN.
- Victor, E. Ch., Miles, A., Vaisey, S. (2015). The role of moral worldviews in predicting sexual behavior from adolescence to emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 30(6), 779-799.
- Vuyk, R. (1981). *Overview and Critique of Piaget's Genetic Epistemology 1965-1980*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Walesa, Cz. (1988). *Podjęmowanie ryzyka przez dzieci i młodzież*. Lublin: RW KUL.
- Walesa, Cz. (1994). Doświadczenia religijne młodzieży, (w:) *Nauki społeczne o młodzieży*, T. Ożóg (red.), 107-138, Lublin: Norbertinum.
- Walesa, Cz. (1997). Psychologiczna analiza zmian w rozwoju religijności człowieka. *Roczniki Filozoficzne. Psychologia*, 45(4), 109-132.
- Walesa, Cz. (2000). Religijne przeżywanie piękna u młodzieży (rozwojowe badania osób w wieku od 12 do 24 lat). *Roczniki Psychologiczne*, T. II, 55-93.
- Widman, K., Little, T. (1985). Contextual influences on sociomoral judgment an action, (in:) *The development of social cognition*, J. Pryor, J. Day (eds.), New York: Springer Verlag.
- Wilkerson, J., Protinsky, H.O., Maxwell, J.W., Lentner, M. (1982). Alienation and ego identity in adolescents. *Adolescence*, 17(65), 133-139.
- Wortman, C.B., Loftus, E.F., Marschal, M.E. (1988). *Psychology*. New York: A. Knopf.
- Wysocka, E. (2013). Wschodząca dorosłość a tożsamość młodego pokolenia – współczesne zagrożenia dla kształtowania tożsamości. Analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW*, 1, 69-93.
- Zazzo, B. (1972). *Oblicza młodości. Psychologia różnicowa wieku dorastania*. Warszawa: PWN.
- Żebrowska, M. (red.) (1986). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.