

**Joanna Jarmużek**

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0003-4679-3723

## **UWARUNKOWANIA ASPIRACJI EDUKACYJNO-ZAWODOWYCH CZŁOWIEKA**

### **Determinants of Human Educational-Vocational Aspirations**

#### **Streszczenie:**

Celem artykułu jest analiza uwarunkowań aspiracji edukacyjno-zawodowych z różnych perspektyw: pedagogicznej, socjologicznej oraz psychologicznej, ze szczególnym uwzględnieniem paradygmatu salutogenetycznego. Ponadto artykuł będzie próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie, dlatego aspiracje są tak ważne w życiu człowieka. W świetle wybranych teorii aspiracje są istotnym składnikiem osobowości człowieka, wpływają bezpośrednio na podejmowanie decyzji, nowych życiowych zadań, określają kierunek i siłę życiowej aktywności. Aspiracje będą zawsze wynikać z indywidualnego systemu wartości, postaw i oczekiwań życiowych, są więc ściśle związane z planami życiowymi oraz codzienną aktywnością życiową człowieka. Dlatego też osiągnięcia życiowe i poziom aktywności życiowej będą zależeć od siły i kierunku ludzkich dążeń.

**Słowa kluczowe:** aspiracje, aspiracje edukacyjno-zawodowe, jakość życia, poczucie koherencji.

---

**ABSTRACT:**

Aspirations are an essential personality component of an active man. They directly influence the ability of decision-making, starting new life tasks, they determine the direction and strength of life activity. Aspirations are a group of drives, extending the hierarchy of values and aims, which a man accepts and desires to achieve. Aspirations are the factors which strongly influence the life activity during the whole life, especially adult life. Therefore the aspirations are so closely, tightly attached to the life plans of a person. The aspirations will derive from the individual system of values, attitudes and life expectations. The set of life values determines the direction of life activities and pursuits, along the educational and vocational activities and plans. Therefore the life achievements and the level of life activity will depend on the strength and direction of man aspirations.

**Key words:** aspirations, educational aspirations, occupational aspirations, quality of life, sense of coherence.

**Wprowadzenie**

**P**roblematyka aspiracji jest podejmowana przez przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Aspiracje są istotnym składnikiem osobowości człowieka aktywnego, wpływają bezpośrednio na podejmowanie decyzji, określonych działań, realizację zadań życiowych, wyznaczają kierunek oraz determinują siłę aktywności życiowej. Aspiracje można określić jako zespół dążeń, wyznaczonych przez hierarchię celów i wartości, które człowiek uznaje za wartościowe, są więc one czynnikiem silnie warunkującym aktywność życiową człowieka na przestrzeni całego (zwłaszcza dorosłego, samodzielnego) życia. Dlatego też aspiracje są tak silnie powiązane z planami życiowymi i podejmowanymi działaniami osoby, wtórnie kształtując poczucie spełnienia, sensu oraz sprawstwa w życiu człowieka. Aspiracje uzależnione więc będą od przyjętego przez osobę systemu wartości, jej postaw i oczekiwań życiowych. System wartości wyznacza kierunki dążeń życiowych osoby, w tym także kierunek planowanych i realizowanych działań edukacyjnych. Określając trudności, jakie człowiek musi pokonać na drodze do

celu, określamy jednocześnie siłę jego aspiracji. Osiągnięcia życiowe, jak i sam poziom aktywności życiowej (również w obszarze edukacyjnym i/oraz zawodowym) zależą więc będą od siły i kierunku aspiracji osoby.

Tadeusz Lewowicki zwraca uwagę na to, że „aspiracje silnie warunkują zachowanie człowieka, determinują jego aktywność, stanowią siłę napędową wielu ludzkich poczynań, działań skierowanych na osiągnięcie określonych celów, na realizację różnych potrzeb”<sup>1</sup>. W psychologii przedstawia się je jako „chęć do osiągnięcia wyznaczonych sobie celów, pragnienie realizacji istotnych wartości, takich jak różnego rodzaju światopoglądowe oraz ideały życiowe”<sup>2</sup>. Dla psychologów ważne jest pojęcie aspiracji oraz dążeń niezależnie od tego, na co są ukierunkowane. Ponadto psychologowie, opisując psychiczne właściwości dążeń do osiągania danych celów, wskazują na aspirację jako na działania silnie powiązane z osobowością człowieka. Józef Kozielecki definiuje aspirację jako: „zmianę osobowościową, która bazuje na poprzednich doświadczeniach, które odnoszą się do wyników oraz ocen tychże wyników własnego działania, jak również bazują na standardach grupowych oraz procesu modyfikacyjnego, dzięki czemu aspiracje mają spore znaczenie w procesie tworzenia samooceny, z którą wiąże się poziom aspiracji”<sup>3</sup>.

Socjologowie natomiast, analizując i wskazując na znaczenie aspiracji, odwołują się do hierarchii wartości i celów. W ujęciu socjologicznym pojęcie „aspiracji” definiowane jest przez Andrzeja Janowskiego jako „zespół celów wyznaczonych przez hierarchię osoby, które dany człowiek jest w stanie zaakceptować, a także opisuje je jako istotne i które decydują o jego planach życiowych”<sup>4</sup>. Oznacza to, zdaniem Zofii Frączek, że socjologowie zwracają i koncentrują większą uwagę na dą-

---

<sup>1</sup> T. Lewowicki, B. Galas, *Poziom aspiracji młodzieży*, „Nowa Szkoła”, nr 9 (1984), s. 387.

<sup>2</sup> E. Narkiewicz-Niedbalec, *Uczestnictwo w kulturze i aspiracje życiowe młodzieży szkolnej*, Zielona Góra 1997, s. 80.

<sup>3</sup> J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa 1997, s. 32.

<sup>4</sup> A. Janowski, *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, Warszawa 1977, s. 12.

zeniach, wartościach uważanych przez jednostkę za cenne, ponieważ to na ich podstawie wykształca się struktura i poziom aspiracji<sup>5</sup>.

Badając zaprezentowany w literaturze termin „aspiracje”, Lewowicki tłumaczy, iż pomimo różnic indywidualnych można wyróżnić typowe sposoby interpretowania tego pojęcia. Pierwszy sprowadza się do jego utożsamiania z pragnieniami, planami, a nawet marzeniami. W każdym z tych przypadków aspiracje mają głównie charakter życzeń, czyli odległych od rzeczywistości stanów idealnych oraz pragnień, takich, które mają być realizowane, i takich, których człowiek nawet nie próbuje realizować. Drugi sposób rozumienia aspiracji to określenie ich jako gotowość do działania i nastawienie na osiągnięcie jakiegoś celu. Trzeci sposób definiowania aspiracji polega na wiązaniu ich z dążeniami, często już realizowanymi<sup>6</sup>. Janowski uważa, że aspiracje są względnie trwałe i silnymi życzeniami człowieka, które odnoszą się do właściwości bądź stanów, którymi ma się wyróżniać jego przyszłe życie, a także do obiektów, które zechce osiągnąć<sup>7</sup>. Według Wincentego Okonia „aspiracje – to pragnienie do osiągnięcia założonych celów, do realizacji ważnych ideałów życiowych”<sup>8</sup>.

W literaturze przedmiotu występują wielorakie stanowiska ukazujące możliwości klasyfikowania aspiracji. Można je podzielić, biorąc pod uwagę tendencję do osiągania lub unikania obranego punktu aspiracji (aspiracje pozytywne lub negatywne), siły albo natężenia. Zdaniem Frączek, różnią się one nasileniem danej cechy; momentami mogą być też nieuświadomione przez jednostkę. Ich zasięg czasowy może być różny; mogą się różnić ze względu na dziedziny; można je też rozróżniać, biorąc pod uwagę rzeczywistą lub spodziewaną przydatność dla społeczeństwa<sup>9</sup>. Typowe aspiracje człowieka można uszeregować w gru-

---

<sup>5</sup> Z. Frączek, *Aspiracje życiowe a wartości uczniów szkół średnich*, „Nowa Szkoła”, nr 1 (2009), s. 41.

<sup>6</sup> T. Lewowicki, *Aspiracje – podstawowe pojęcia i zarys zagadnień badawczych*, w: *Aspiracje dzieci i młodzieży uczącej się w województwie zielonogórskim*, red. M. Jakowicka, T. Lewowicki, Zielona Góra 1987, s. 14.

<sup>7</sup> S. Bębas (red.), *Współczesne determinanty profilaktyki i resocjalizacji nieletnich*, Radom 2010, s. 365.

<sup>8</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 25.

<sup>9</sup> Z. Frączek, *Aspiracje życiowe*, s. 42.

py. Zbigniew Skorny zaproponował klasyfikację aspiracji według: poziomu aspiracji (niskie, wysokie); związku z działaniem (życzeniowe, działaniowe); ruchliwości (mała ruchliwość, duża ruchliwość); trwałości (przejściowe, trwałe); okresu realizacji (aktualne, perspektywiczne); związku ze świadomością (latentne, uświadomione); przedmiotu (ukierunkowane na przedmiot, ukierunkowane na stan); możliwości ich realizacji (adekwatne, zaniżone, zawyżone); treści (ludyczne, edukacyjne, społeczne, zawodowe, kierownicze i inne); struktury (aspiracje o strukturze spójnej i niespójnej)<sup>10</sup>. Natomiast Janowski<sup>11</sup> i Lewowicki<sup>12</sup> podzielili aspiracje ze względu na obszary życia.

### **1. Aspiracje życiowe – uwarunkowania oraz dynamika dążeń**

Zdaniem Wiesława Sikorskiego, proces powstawania i kształtowania się aspiracji jest stopniowy<sup>13</sup>. Początkowo u jednostki pojawiają się pojedyncze motywy rozumiane jako stany skierowane na osiągnięcie pewnego obiektu lub celu, realizację konkretnej potrzeby. Z nich kształtują się życzenia, czyli jednorazowe, krótkotrwałe pragnienia i dążenia mające prowadzić do osiągnięcia jakiegoś celu. Ich nietrwałość i zmienność różnicuje je w porównaniu z aspiracjami. Zestaw życzeń mobilizuje jednostkę do podjęcia działań możliwych do zrealizowania. Tylko te mające dużą siłę oraz określony kierunek są dążeniami bardziej sprecyzowanymi, czyli aspiracjami. Aspiracje to życzenia tak mocne, że mają wpływ na postępowanie i sposób myślenia osoby. Jednocześnie muszą to być życzenia uaktywniające jednostkę do działania i możliwe do realizacji, gdyż nie traktuje się jako aspiracji nierealnych marzeń lub fantazji. Są to takie dążenia, których realizacja jawi się w umyśle jednostki jako zestaw konkretnych działań, zachowań doprowadzają-

---

<sup>10</sup> Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży i kierujące nimi prawidłowości*, Warszawa 1990, s. 24.

<sup>11</sup> A. Janowski, *Poznawanie uczniów*, Warszawa 1991, s. 61.

<sup>12</sup> T. Lewowicki, *Aspiracje*, s. 2–28.

<sup>13</sup> W. Sikorski, *Dynamika aspiracji życiowych młodzieży uczącej się*, „Edukacja”, 2000 nr 1, s. 43–52.

cych do realizacji określonego, istotnego dla osoby, celu. Ostatecznie pewien układ aspiracji oraz dążeń konstruuje charakterystyczną dla danej osoby orientację życiową, która odzwierciedla istotne dla osoby cele, wartości. To właśnie te cele i wartości ukierunkowują aktywność osoby w jej dorosłym życiu. Realizacja tych aspiracji w ciągu życia pozwala na osiągnięcie satysfakcji życiowej, poczucia sensu i spełnienia. Warto w tym momencie podkreślić, iż zarówno w dzieciństwie, jak i w późniejszych etapach życia nasza aktywność bywa w różnym stopniu uwarunkowana czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Jednak w okresie dzieciństwa dużo częściej podyktowana jest oczekiwaniami lub bodźcami wy wpływającymi od osób dla nas kluczowych, choć trudno zaprzeczyć wpływowi czynników wewnętrznych takich jak własne upodobania, zainteresowania oraz potrzeby. Z biegiem czasu aktywność osoby staje się coraz bardziej ukierunkowana przez wewnętrzne stany takie jak istotne wartości, marzenia, cele życiowe<sup>14</sup>.

Indywidualny układ aspiracji i dążeń jednostki możemy nazwać charakterystyczną dla niej orientacją życiową, która potocznie nazywana jest stylem życia. Orientacja życiowa według Hejnickiej-Bezwińskiej to skonkretyzowany obraz własnego życia, przez jednostkę wybrany do realizacji. Zdaniem badaczki: „jest wizją przyszłego życia skonstruowaną na podstawie zinternalizowanego systemu wartości, uwzględniającą życzenia (pragnienia) zweryfikowane poprzez ocenę własnych możliwości i aktualnych szans tworzonych przez sytuację społeczną”<sup>15</sup>. Sposób realizacji aspiracji jawi się w umyśle jednostki jako zestaw konkretnych działań, zachowań doprowadzających do określonego celu. Ostatecznie pewien układ aspiracji oraz dążeń konstruuje charakterystyczną dla danej osoby orientację życiową. Na tworzenie indywidualnej orientacji życiowej mają również wpływ nasze zainteresowania. Nasze indywidualne preferencje znajdują swoje odzwierciedlenie w naszym hobby, sposobie spędzania czasu wolnego, wyborze zawodu, partnera, szkoły. Mają również wpływ na nasze potrzeby, stawianie celów, a więc i pla-

---

<sup>14</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańsk 2016, s. 26–32.

<sup>15</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991, s. 32.

nów życiowych. Gdy nasze zainteresowania pokrywają się z naszymi dyspozycjami, wtedy mamy większe szanse sukcesu. Ale tak naprawdę zainteresowanie np. skokami narciarskimi, kulturą żydowska, małymi dziećmi nie oznacza, że każdy będzie je realizować w taki sam sposób – zawsze zależy to będzie od naszych planów życiowych, od naszej koncepcji udanego życia, od ukształtowanej tożsamości. Zdaniem Tadeusza Mądrzyckiego, każdy człowiek, pragnąc rozumieć świat, czuć się w nim bezpieczny oraz pragnąc realizować siebie w świecie, tworzy sobie umysłową reprezentację, uogólniony i abstrakcyjny obraz świata. Jest to względnie spójny zespół przekonań, który odzwierciedla stosunek osoby do siebie samej, świata, przyszłości i przeszłości. Jak zaznacza Mądrzycki, ten obraz świata ma określone wymiary takie jak złożoność, spójność, otwartość oraz racjonalność<sup>16</sup>. Warto dodać, iż skryształizowany pogląd na świat jest między innymi wynikiem pozytywnie rozwiązanego kryzysu tożsamości<sup>17</sup>.

Orientacje życiowe są więc zgeneralizowanymi tendencjami do postrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość społeczną. W warstwie formułowanych ideałów czy percepcji świata zawierać one mogą pewne konkretne przekonania, ściśle określone treściowo. Jednak przede wszystkim zawierają one podstawowe kategorie wartościowania, rozpoznawania i odczuwania obiektów dostępnych percepcji czy wartościowaniu. Na orientację, pojmowaną jako całościowy stosunek jednostek do świata społecznego, składają się następujące elementy: wartości, potoczna wiedza o rzeczywistości społecznej, ewaluacja rzeczywistości oraz dyspozycje do zachowań<sup>18</sup>. Określając trudności, jakie człowiek musi pokonać na drodze do celu, określamy jednocześnie poziom jego aspiracji. Aspiracje realistyczne są zgodne z możliwościami człowieka, aspiracje zawyżone to te, które przekraczają indywidualne możliwości, a zaniżone to takie, które jednostka jest

---

<sup>16</sup> T. Mądrzycki, *Osobowość a plany życiowe*, „Przegląd Psychologiczny”, 1996 nr 3/4, s. 7–28.

<sup>17</sup> A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia*, s. 32.

<sup>18</sup> M. Ziółkowski, *Spoleczne uwarunkowania wiedzy indywidualnej. Socjalizacja poznawcza i role poznawcze*, w: *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, red. H. Muszyński, Poznań 1989.

w stanie realizować małym nakładem sił, nieangażujące całej osoby i w związku z tym nieprzyczyniające się do jej wszechstronnego, wieloaspektowego rozwoju.

Sikorski przedstawia teorię, według której poziom aspiracji zależy między innymi od poziomu motywacji osiągnięć i unikania<sup>19</sup>. Jednostki o dominującej motywacji osiągnięć konstruują cele swojego działania, przyjmując za punkt wyjścia realistyczny poziom aspiracji, z kolei motywacja do unikania przejawia się w realistycznie zaniżonym lub zawyżonym poziomie aspiracji, prowadząc do podejmowania zadań albo bardzo trudnych, albo bardzo łatwych. Aspiracje edukacyjno-zawodowe również podlegają tym prawidłowościom: zawody łatwo dostępne lub praktycznie nieosiągalne będą wybierać osoby o silnej motywacji unikania, podczas gdy u młodzieży o silnej motywacji osiągnięć będą występować realistyczne aspiracje zawodowe.

Obuchowski z kolei wyróżnia ze względu na zróżnicowanie poziomu aspiracji (PA) oraz poziomu sprawności (PS) trzy typy osobowości: typ stabilny, gdzie  $PA = PS$ , typ ochronny, gdzie  $PA < PS$ , oraz typ progresywny, gdzie  $PA > PS$ <sup>20</sup>. Jak widać, istotną rolę w realizacji własnej ścieżki życia odgrywa umiejętność trafnej i adekwatnej oceny własnych możliwości, indywidualny poziom lęku oraz wiele innych czynników osobowościowych. Można prognozować, który z typów osobowości będzie realizować w życiu realny poziom własnych możliwości, czyli typ, który będzie potrafił dopasować poziom własnych możliwości, poziom aspiracji życiowych oraz rzeczywiste realia zawodowe i edukacyjne lub inne wymogi życiowe. Ten typ osobowości w największym stopniu predysponowany jest do odniesienia sukcesu życiowego. W sytuacji, gdy osoba zaniża swój poziom aspiracji poniżej swojego poziomu sprawności, nie będzie w pełni realizowała swojego potencjału życiowego, jej osiągnięcia będą zawsze niższe od możliwości życiowych, czyli ta osoba będzie wybierać gorszą pracę, o węższych perspektywach zawodowych i rozwojowych, będzie rezygnować z wy-

---

<sup>19</sup> W. Sikorski, *Zaniżone aspiracje edukacyjne – ich źródła i korekcja*, „Opieka, Wychowanie, Terapia”, 1999 nr 2, s. 5–8.

<sup>20</sup> K. Obuchowski, *Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, w: *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Koziński, Warszawa 1999.



zwań, możliwości, a w nowych sytuacjach zawodowych i/lub edukacyjnych będzie dostrzegać więcej barier niż szans związanych z konkretną sytuacją życiową.

Na poziom aspiracji, poza czynnikami osobowościowymi, wpływa wiele czynników społecznych<sup>21</sup>. W trakcie badań Wilk ustalono, iż wpływają nań zarówno płeć, pochodzenie społeczne, stopień urbanizacji środowiska, dostępność placówek oświatowych, uzyskiwane wcześniej oceny przy jednoczesnym uwzględnieniu osobistego zaangażowania i wysiłku, wykształcenie rodziców, standard życia rodzinnego, postawy rodzicielskie, poziom uczestnictwa rodziny w kulturze, poziom samodzielności w działaniu. Jak wynika z badań Cudowskiej, siła aspiracji najbardziej zależy od uznanych za najistotniejsze w życiu określonych wartości<sup>22</sup>. Mniejsze, ale nadal istotne znaczenie ma wpływ pochodzenia społecznego, środowiskowego, struktura rodziny, poziom uczestnictwa w kulturze oraz religijność. Warto zauważyć, że w rzeczywistości to typ religijności lub uczestnictwa może warunkować wykształcenie określonych aspiracji, ale też można mieć do czynienia ze zjawiskiem odwrotnym.

## 2. Uwarunkowania aspiracji edukacyjno-zawodowych

Współcześnie zwiększa się rola i znaczenie aspiracji edukacyjnych w podejmowanych decyzjach życiowych<sup>23</sup>. Społeczeństwo wyraźnie dostrzega, że kształcenie, rozwój osobisty i zawodowy wpływają na jakość życia, poziom satysfakcji życiowej oraz możliwości realizacji siebie oraz ambicji swojej rodziny. Przy niestety zwiększającej się nierówności społecznej, wyrażającej się w poziomie dobrobytu, poziomie życia, dostępie do wiedzy oraz dóbr kultury, wyraźnie zaznaczają się nierówne

---

<sup>21</sup> T. Wilk, *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*, Kraków 2003.

<sup>22</sup> A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997.

<sup>23</sup> Por. W. Wróblewska, *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*, Białystok 2004 oraz J. Czapiński, *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*, Warszawa 1996.

szanse edukacyjne, które często skutecznie uniemożliwiają realizację aspiracji życiowych<sup>24</sup>.

Jednym z czynników wpływających na poziom aspiracji edukacyjnych jest wykształcenie rodziców; im ono jest wyższe, tym bardziej nasilone i o wyższym poziomie są aspiracje edukacyjne dzieci<sup>25</sup>. Sikorski badał, które z postaw rodzicielskich (rozumiane jako czynnik pośredniczący między wartościami rodziców i dzieci) będą w największym stopniu determinowały poziom aspiracji u dzieci<sup>26</sup>. Postawy poprzez proces identyfikacji z rodzicami pośredniczą w przejmowaniu najważniejszych wartości przez dzieci (przy współwystępujących relacjach opartych na miłości, akceptacji, wsparciu, obopólnym zrozumieniu), mają największy wpływ na rozwój aspiracji edukacyjnych u dzieci. Wysokim aspiracjom edukacyjno-zawodowym u dzieci towarzyszyły dwa style kierowania rodziców: zmiennie-konsekwentny oraz demokratyczny, niski poziom aspiracji korelował ze stylem autokratycznym, a średni ze stylem liberalnym. Wysokie aspiracje dzieci najbardziej korelowały z ochraniającą i akceptującą postawą matek oraz z wymagającą ojców. Dzieci najczęściej zaniżały aspiracje względem swoich możliwości pod wpływem postawy odrzucającej ze strony matki. Podobny, ale nieco słabszy związek ujawniała postawa wymagającej matki i liberalnego ojca. Poza istotnością postaw konstruktywnych ważną rolę w tworzeniu aspiracji u dzieci odgrywa komplementarność postaw rodzicielskich. Zarówno styl autorytarny, jak i permissywny prowadzą często do ustalenia aspiracji nieadekwatnych. Podsumowując, wysokim aspiracjom sprzyjają postawy ochraniające i kochające matek oraz wymagające i ochraniające ojców; postawa liberalna i odrzucająca rodziców często implikuje aspiracje niskie, w im większym stopniu dorastający doświadczają postaw ochraniających, kochających, ale i wymagających zarazem, tym na wyższym poziomie formułują własne cele edukacyjne. Jednak im niższe jest wykształcenie rodziców, tym mniejsze są szanse awansu edukacyjnego dzieci.

---

<sup>24</sup> T. Wilk, *Edukacja*, s. 150.

<sup>25</sup> J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2015: warunki i jakość życia Polaków – Raport*, Warszawa 2015.

<sup>26</sup> W. Sikorski, *Dynamika aspiracji*, s. 43–52.

Aspiracje edukacyjne pozostają również w silnym związku z aspiracjami zawodowymi, kulturalnymi itp. Jak świadczą wyniki badań przeprowadzonych przez Skornego oraz Janowskiego, zawyżone i nieadekwatne do możliwości aspiracje często są powodem niepowodzeń w nauce oraz w innych typach działań, również zawodowych, samokształceniowych<sup>27</sup>. Mogą prowadzić do poczucia wyobcowania, złego samopoczucia, izolacji społecznej, aż wreszcie do sytuacji niedostosowania społecznego. Według badań Polacy powszechnie uważają, że warto się kształcić. Wśród motywów zdobywania wykształcenia najczęściej wymieniane są wyższe zarobki (65%), możliwość uniknięcia bezrobocia (41%), interesujący zawód (37%), łatwiejsze życie (36%), niezależność, samodzielność (35%), rozwój intelektualny, samokształcenie (17%). W ciągu ostatniego dziesięciolecia aspiracje edukacyjne Polaków znacznie wzrosły: obecnie zdecydowana większość chciałaby dla swoich dzieci wyższego wykształcenia – 84% dla córki i 85% dla syna (w 1993 roku odpowiednio 64% dla córki i 65% dla syna). W dzisiejszych czasach tym, czego nawet słabo wykształceni rodzice dla swoich dzieci pragną i w co, o ile ich stać, inwestują, jest przede wszystkim wykształcenie. Mniej lub bardziej są oni świadomi faktu, że niskie wykształcenie zmniejsza prawdopodobieństwo znalezienia pracy, a zwiększa prawdopodobieństwo ubóstwa i marginalizacji w życiu społecznym<sup>28</sup>. Kwiecieński podkreśla: „Odwrócenie składu uczniów w głównych typach szkół po pierwszym progu selekcyjnym oznacza zmianę autobiograficznej definicji tożsamości przez samych uczniów w rezultacie wyboru i znalezienia się w określonej ścieżce edukacyjnej, dającej z jednej strony nadzieję na studia wyższe, na dobrą pozycję społeczno-zawodową, na wysoką jakość życia (licea i technika), a z drugiej

---

<sup>27</sup> Por. Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży* oraz A. Janowski, *Poznanie uczniów*.

<sup>28</sup> Por. zjawisko wykluczenia, o którym pisali J. Czapiński, *Cywilizacyjna rola edukacji* oraz P. Alheit, *Podwójne oblicze całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy cichej rewolucji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2002 nr 2, s. 55–77 oraz E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej: między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2009.

– na potencjalną marginalizację społeczną i kulturalną, duże prawdopodobieństwo bezrobocia”<sup>29</sup>.

Jak wynika z badań Janusza Czapińskiego i Tomasza Panka, im wyższe wykształcenie, tym większe zadowolenie z pracy i tym silniejsza pozafinansowa motywacja do jej wykonywania. Osoby lepiej wykształcone są bardziej mobilne zawodowo i mniej zagrożone utratą pracy. Ogromne są różnice w stopie bezrobocia pomiędzy różnymi grupami edukacyjnymi Polaków. Jedynie 4–5% osób z wyższym wykształceniem nie ma stałej pracy, w porównaniu z 18% osób z wykształceniem zawodowym<sup>30</sup>. Ponadto sytuacja osób bezrobotnych lepiej wykształconych jest bardziej optymistyczna niż osób słabo wykształconych, krócej szukają pracy, rzadziej u nich bezrobocie wynika z utraty pracy, ponoszą mniejsze psychologiczne koszty wynikające z braku pracy, częściej próbują stwarzać własne miejsca pracy lub podejmują wielokierunkowe starania w celu poprawy własnych atrybutów, czyli generalnie mają większe możliwości adaptacyjne<sup>31</sup>.

Anna Pluskota oraz Teresa Wilk potwierdzają doniesienia Czapińskiego dotyczące poziomu, dynamiki i barier związanych z aspiracjami edukacyjnymi dzieci<sup>32</sup>. Zdaniem badaczek mamy do czynienia z ogólnym wzrostem społecznej świadomości znaczenia dobrego wykształcenia, rozbudzenia aspiracji wśród młodzieży oraz jednoczesnym drastycznym ich załamywaniem się wśród uczniów posiadających niekorzystną pozycję wyjściową. Efektem tego jest pogłębianie się nierówności szans kształcenia, wzrost poziomu deprivacji osób o „gorszym” położeniu społecznym. Z drugiej zaś strony zdaniem Pluskoty zwiększa się dystans między tymi, których socjalizacja pierwotna sprzyja rozwojowi jednostki, a tymi, którzy z racji urodzenia skazani są na mniej sprzyjające warunki. Wnioski te znajdują potwierdzenie w badaniach

---

<sup>29</sup> Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002, s. 10.

<sup>30</sup> J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna*.

<sup>31</sup> A. Wawrzonek, *Sytuacja utraty pracy – szansą rozwoju*, w: *Edukacyjne wyzwania początku XXI wieku*, red. A. Zduniak, K. Pająk, Warszawa–Poznań 2003.

<sup>32</sup> A. Pluskota, *Uwarunkowania aspiracji edukacyjnych współczesnej młodzieży*, „*Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*”, 2000, s. 257–269, por. także T. Wilk, *Edukacja, wartości i style życia*, s. 150.

Wilk, Cudowskiej oraz Sikorskiego. Zatem, jak podkreśla Ewa Solarczyk-Ambrozik, dostęp do wykształcenia częściowo zdeterminowany jest czynnikami społeczno-środowiskowymi<sup>33</sup>. Również Kwieciński akcentuje, iż na poziom aspiracji mają wpływ doświadczenia porażki i sukcesu edukacyjnego, pozycja wśród rówieśników, miejsce w strukturze klasowej, styl pracy nauczyciela<sup>34</sup>. Dlatego zdaniem Sikorskiego aspiracje są uwarunkowane aktywnością edukacyjną, społeczną oraz oddziaływaniem środowiska wychowawczego<sup>35</sup>.

Chciałabym te rozważania odnieść również do sytuacji szkolnej – postawa nauczyciela nastawiona na kontrolę tłumi poczucie kompetencji uczniów, a więc i ich inicjatywę, samodzielność, aktywność samokształceniową, i odwrotnie – nastawienie na autonomię pobudza uczniów do brania odpowiedzialności za proces nauczania, za własne wyniki, o czym donoszą w swoich badaniach Richard Arends oraz Ziemowit Włodarski i Andrzej Hankała<sup>36</sup>. Styl pracy nauczyciela ma ogromne znaczenie dla poznania przez dziecko własnych możliwości, a odniesienie sukcesu lub porażki w sytuacji braku wsparcia i/lub pomocy ze strony nauczyciela może częściowo determinować percepcję wewnętrznych dyspozycji przez dziecko, jak i poziom motywacji do uczenia się. „W skali ogólnej rola nauczyciela podlega przemianom, w miarę jak jego główna funkcja, polegająca na przekazie wiedzy, jest uzupełniana funkcjami diagnozowania potrzeb ucznia, wpływania na motywację i zachęcania do nauki, a także kontrolowania zdobytej wiedzy”<sup>37</sup>.

Warto podkreślić rolę kapitału w redukcji rozżewu aspiracji i realnych osiągnięć w życiu człowieka<sup>38</sup>. Rozważając problematykę kapitału, można dokonać podziału na kapitał społeczny i indywidualny (ludzki). Kapitałem jest ten zasób społeczny (np. sieć powiązań, zaplecze organizacyjne i sprzętowe firmy, możliwość wsparcia przez in-

---

<sup>33</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*.

<sup>34</sup> Z. Kwieciński, *Wykluczanie*.

<sup>35</sup> W. Sikorski, *Zaniżone aspiracje*, s. 5–8.

<sup>36</sup> R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994 oraz Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie*, Warszawa–Kraków 2004.

<sup>37</sup> E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, s. 265.

<sup>38</sup> R. D. Putnam, *Samotna gra w kregle*, Warszawa 2008.

stytucje publiczne, możliwość kształcenia przez przedsiębiorstwa) lub indywidualny (wiek, zdrowie, możliwości finansowe, poziom samooceny, IQ, asertywność), który może zostać wykorzystany dla realizacji celu społecznego lub indywidualnego. Michał Bartnicki i Janusz Strużyna wyróżnili zaś: kapitał społeczny, jednostkowy oraz organizacyjny (przedsiębiorstwa). Z przytoczonego podziału wynika, iż kapitał intelektualny można rozważać z punktu widzenia danej społeczności (społeczność lokalna, obywatelska, grupa społeczna, organizacja, przedsiębiorstwo), jak i z punktu widzenia pojedynczego człowieka<sup>39</sup>. Również sztandarowe badania przeprowadzone przez Roberta Putnama wskazują, że na jakość procesu edukacyjnego, jego wyniki i wytrwałość mają znaczenie takie zasoby jak rodzaj relacji w rodzinie, nacisk na wartości, zaangażowanie pozarodzinne<sup>40</sup>. Podział kapitału na ludzki, społeczny oraz korporacyjny pokazuje, jak wiele czynników współdeterminuje sukces edukacyjny – dziecko przeciętnie inteligentne lepiej poradzi sobie w rodzinie wykształconej, cechującej się przynajmniej średnią stopą życiową, niż dziecko, którego rodzice słabo wykształceni, o niskim poziomie kapitału strukturalnego, nawet jeśli wywierają nacisk na dziecko, by się uczyło, to nie potrafią udzielić mu adekwatnego wsparcia (emocjonalnego, finansowego, poznawczego) w celu wykształcenia odpowiednich kompetencji edukacyjnych.

Kulcutin napisał: „Człowiek stale tworzy i wzbogaca własny stosunek do świata, rozwija koncepcyjne struktury i aparat pojęciowy swego myślenia, opanowuje nowe i doskonali stare sposoby działalności. Ale sam proces zależy od tego, w jakim stopniu człowiek posiadał wyjściowy potencjał takiego rozwoju, a dokładniej – samorozwoju”<sup>41</sup>. Człowiek może osiągnąć dużo, ale to zależy od poziomu jego potencjału, od aktywności oraz od poziomu i rodzaju aspiracji. Delors podkreśla wagę kapitału ludzkiego i jego znaczenie dla postępu gospodarczego. Inwe-

---

<sup>39</sup> M. Bartnicki, J. Strużyna, J. (red.), *Przedsiębiorczość i kapitał intelektualny*, Katowice 2001.

<sup>40</sup> R. D. Putnam, *Samotna gra*.

<sup>41</sup> J. N. Kulcutin, *Problemy twórczych możliwości rozwoju człowieka dorosłego*, w: *Integracja prac andragogów Europy Środkowej i Wschodniej*, red. E. A. Wesołowska, Z. P. Kruszewski, Płock 2000, s. 155.

stowanie w edukację zwiększa jakość działania, innowacyjność, rozumienie otaczającej rzeczywistości, co w sposób bezpośredni działa jako „akcelerator wzrostu gospodarczego”, dlatego też Delors traktuje edukację jako kluczowy czynnik rozwoju<sup>42</sup>. Również Czapiński oraz Panek zawsze podkreślają wpływ edukacji na tworzenie kapitału ludzkiego<sup>43</sup>. Wykształcenie wpływa na nasze postrzeganie i interpretowanie świata, na naszą elastyczność, inicjatywę – dlatego jest tak cennym skarbem współczesnej gospodarki.

### **3. Wewnętrzne przekonania o nas samych – ich wpływ na nasze życie**

W refleksji naukowej nad tym, co determinuje nasz sukces w życiu, pojawia się pytanie, co powoduje, że w podobnej sytuacji życiowej jedni radzą sobie i osiągają sukcesy, inni zaś przestają wierzyć w siebie i poddają się. Bardzo często, szukając przyczyn sukcesu lub porażki, nie potrafimy znaleźć obiektywnych czynników, które by je determinowały, często osoby o bardzo podobnej biografii osiągają diametralnie różne wyniki życiowe. Często również dzieci o podobnym obciążeniu środowiskowym lub z podobnie sprzyjającego środowiska wychowawczego będą zupełnie inaczej funkcjonować w rzeczywistości społecznej, edukacyjnej lub szkolnej. Przyczyną tych różnic są nasze wewnętrzne przekonania o nas samych, o naszych szansach i porażkach, o tym, co jesteśmy w stanie osiągnąć w przyszłości oraz w odniesieniu do tego, jak interpretujemy otaczającą nas rzeczywistość. Dziecko w zależności od tego, czy dane wydarzenie, sytuację (np. niezdany sprawdzian) będzie interpretować jako wyzwanie („następnym razem się postaram bardziej i mi się uda”), czy porażkę („jestem do niczego”), podejmie zupełnie inne działania. W literaturze naukowej jest wiele rozpraw na temat przekonań o samym sobie i świecie, które mają istotny wpływ na funkcjonowanie człowieka, zwłaszcza w jego dorosłym życiu. Naukowcy piszą o wpływie poczucia skuteczności Alberta Bandury, poziomie opty-

---

<sup>42</sup> J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s. 101.

<sup>43</sup> J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2015*.

mizmu Martina Seligmana, samosterowności (wewnątrzsterowności) i umiejscowienia poczucia kontroli Juliana B. Rottera bądź poczuciu koherencji Aarona Antonovsky'ego. Wszystkie te teorie zostały wielokrotnie omówione i zweryfikowane empirycznie. Chciałabym skupić się na koncepcji mniej znanej – salutogenezie Antonovsky'ego, która wykazuje zależność między tym, w jaki sposób postrzegamy i interpretujemy świat, a tym, jak radzimy sobie w życiu.

Uwarunkowania indywidualnej ścieżki indywidualnej życiowej w kontekście koncepcji salutogenezy wskazują, jak bardzo istotną zmienną jest poczucie koherencji. Na świecie zostało przeprowadzonych wiele badań, jest wiele klinik medycznych prowadzących długofalowe badania nad wpływem poczucia koherencji na funkcjonowanie fizyczne, psychiczne, społeczne i duchowe człowieka. Twórcą podejścia salutogenetycznego był Aaron Antonovsky – zarówno w pracy badawczej, jak i koncepcyjnej kierował się paradygmatem holistycznym, dążącym do postrzegania człowieka jako całości, a nie jedynie sumy poszczególnych aspektów. Salutogeneza opiera się po pierwsze na założeniu, iż zasoby (osobowe i zewnętrzne) są istotniejsze od deficytów osoby; po drugie na przekonaniu, iż każdy z nas znajduje się w określonym punkcie na kontinuum zdrowia i choroby – jest więc i zdrowy, i chory, i w zależności od posiadanych zasobów wewnętrznych i zewnętrznych, pod wpływem różnych wydarzeń życiowych – przemieszcza się na tym kontinuum i staje się bardziej zdrowy lub chory. Nasze zdrowie ma więc charakter procesualny, zmienny, zależny od naszych zasobów oraz tego, jak radzimy sobie z wyzwaniami życiowymi<sup>44</sup>. Antonovsky urodził się w Stanach Zjednoczonych, w Nowym Jorku, jednak w latach 60. wyemigrował do Izraela, gdzie na początku lat 70. badał osoby, które przeżyły pobyt w obozie koncentracyjnym. W trakcie badań postawił istotne pytanie dotyczące piętna tamtych doświadczeń: dlaczego część osób badanych, pomimo doświadczenia stresujących i traumatycznych wydarzeń życiowych, pozostaje zdrowa, dobrze funkcjonuje w społeczeństwie i potrafi cieszyć się z życia? Zdaniem

---

<sup>44</sup> J. Jarmużek, *Poczucie koherencji a aktywność edukacyjna dorosłych*, Poznań 2018, s. 11 – 16.



Antonovsky'ego to indywidualny poziom poczucia koherencji decyduje o jakości naszego życia<sup>45</sup>.

Poczucie koherencji jest stałą dyspozycją osobowościową, dzięki której człowiek potrafi radzić sobie z wyzwaniem życiowym oraz efektywnie korzystać z zasobów osobistych i środowiskowych. Jest globalną orientacją życiową, będącą zgeneralizowanym emocjonalno-poznawczym sposobem ujmowania rzeczywistości, na które składają się trzy komponenty: poczucie zrozumiałości, poczucie zaradności i poczucie sensowności. Poczucie koherencji kształtuje się w wyniku doświadczeń wieku dziecięcego i osiąga właściwy poziom w okresie wczesnej dorosłości, czyli ok. 30 roku życia. Im bardziej spójne są doświadczenia dziecka, cechujące się równowagą między niedociążeniem i przeciążeniem oraz możliwością w podejmowaniu decyzji, tym większa szansa na wykształcenie silnego poczucia koherencji, o spójnych wysokich komponentach<sup>46</sup>. Poziom poczucia koherencji osoby będzie determinować jej zachowanie w różnorodnych sytuacjach życiowych, zwłaszcza tych nowych i trudnych. Człowiek nieustannie styka się z bodźcami, na które nie ma gotowej odpowiedzi adaptacyjnej – reagując na pojawiające się wymagania życiowe, ocenia je pod kątem tego, czy potrafi uruchomić odpowiednie zasoby po to, aby skutecznie sprostać tym wyzwaniom.

Poczucie zrozumiałości jest komponentem, który odnosi się do stopnia, w jakim człowiek postrzega bodźce, z którymi się styka (napływające ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego) jako sensowne poznawczo, jako informacje uporządkowane, spójne i jasne, a nie jako szum, informacje chaotyczne, losowe i niewytłumaczalne. Człowiek o silnym poczuciu zrozumiałości spodziewa się, że bodźce i sytuacje, z którymi zetknie się w przyszłości, będą przewidywalne lub przynajmniej gdy dany bodziec go zaskoczy, że będzie potrafił go zidentyfikować i wyjaśnić. Ten komponent poczucia koherencji nie dotyczy więc jedynie bodźców wyczekiwanych, pożądaných z punktu widzenia interesu osoby, ale także tych, które mogą być odbierane jako niemiłe lub wręcz przykre zdarzenie. Silne poczucie zrozumiałości powoduje,

---

<sup>45</sup> A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, Warszawa 2005.

<sup>46</sup> J. Jarmużek, *Poczucie koherencji*, s. 24–27.

że taki człowiek potrafi dostrzec jakiś sens nawet w najbardziej niepożądaney, tragicznej lub zaskakującej sytuacji. Osoba o silnym poczuciu zrozumiałości ma więc umiejętność trafnej oceny rzeczywistości<sup>47</sup>.

Poczucie zaradności jest tym składnikiem poczucia koherencji, który ma bardziej charakter poznawczy niż emocjonalny. Ma formę procesu szacowania i oceny poznawczej zasobów i możliwości. Zaradność odnosi się do stopnia, w jakim osoba wierzy, że ma dostęp do zasobów osobistych i społecznych, po to, aby móc sobie poradzić z zadaniem. Silne poczucie zaradności powoduje zatem, że człowiek ma umiejętność emocjonalnego radzenia sobie z wymogami życia i dlatego trafnie wykorzystuje zarówno zasoby podmiotowe, jak i odwołuje się do zasobów pozasobowych, jak przyjaciele, rodzina, instytucje. Siła poczucia zaradności przejawia się więc w przekonaniu osoby, że zawsze może znaleźć wyjście z przykrych sytuacji, zawsze uda jej się pokonać trudności w ważnych dziedzinach życia. Taka osoba spostrzega wydarzenia życiowe jako doświadczenia, z którymi jest w stanie sobie poradzić, jako wyzwania, którym będzie umiała stawić czoło. Osoby o niskim poczuciu zaradności wierzą, że wszystko będzie się zawsze sprzysięgać przeciwko nim, że zawsze będą im rzucane kłody pod nogi. Człowiek o silnym poczuciu zaradności nie czuje się ofiarą losu ani nie ma poczucia, że życie jest niesprawiedliwe. Taki człowiek potrafi poradzić sobie (fizycznie i/lub psychicznie) z niepomyślnymi wydarzeniami, nie popada w rozpacz<sup>48</sup>.

Poczucie sensowności wywołuje w człowieku potrzebę zaangażowania i uczestnictwa w procesie kształtowania swojego życia. Sensowność wyraża stronę motywacyjną, emocjonalną i popędową poczucia koherencji. Osoba z silnym poczuciem koherencji potrafi wskazać na te aspekty własnego życia, które są dla niej ważne nie tylko w sensie poznawczym, ale i motywacyjnym, i które będą przedmiotem jej działań. Zdarzenia dotyczące istotnych dla danej osoby obszarów życia postrzegane są jako wyzwania, jako coś, w co warto się zaangażować, czemu warto się poświęcić. Osoby o słabym poczuciu koherencji sprawiają

---

<sup>47</sup> A. Antonovsky, *Rozwikłanie*, s. 31–45.

<sup>48</sup> B. Dobrzańska-Socha, *Sytuacja utraty zdrowia. Problemy psychologiczne osób z kalectwem nabytym*, Kraków 2013, s. 139–150.

wrażenie, jakby nic ich szczególnie w życiu nie obchodziło. Formalny sens tego składnika poczucia koherencji jest następujący: to stopień, w jakim człowiek czuje, że życie ma sens, że przynajmniej część problemów i wymagań, jakie niesie życie, warta jest wysiłku, poświęcenia i zaangażowania i nie postrzega ich jedynie jako niepotrzebne i uciążliwe obciążenie. Osoba o wysokim poczuciu sensowności, kiedy spotka ją osobiste nieszczęście, podejmuje wyzwanie, stara się bronić, poszukuje sensu w tym problemie, wydarzeniu i robi wszystko, co w jej mocy, by się z tym problemem uporać. Siła poczucia sensowności przejawia się w tym, że daną osobę obchodzi to, co się wokół niej dzieje, życie postrzega jako bardzo sensowne wyzwanie, ma wyraźne cele i dążenia<sup>49</sup>.

Wysokie poczucie koherencji daje istotną przewagę w sytuacji nowej i/lub trudnej, gdyż osoby cechujące się wysokim poziomem tej zmiennej będą częściej oceniać bodźce jako takie, z którymi potrafią sobie poradzić, będą również wybierać adekwatne do zadania strategie radzenia sobie. Osoby o wysokim poczuciu koherencji rzadziej używają strategii nastawionych na redukcję emocji lub unikanie (wynikające z poczucia zagrożenia), korzystają głównie ze strategii instrumentalnych, zadaniowych bądź związanych z poszukiwaniem wsparcia u innych. Skoro poziom poczucia koherencji kształtuje naszą ocenę sytuacji, jej interpretację oraz umiejętność adekwatnego reagowania, powinien również determinować naszą gotowość do działania i podejmowania ryzyka oraz trwałość podejmowanych aktywności, np. realizacji dążeń aspiracyjnych w osiągnięciu celów edukacyjnych i zawodowych. Badania potwierdzają powyższą tezę, zwłaszcza silnie rolę komponentu sensowności, czyli przekonania, iż warto się angażować w rzeczy dla nas ważne<sup>50</sup>.

\*

Analizując uwarunkowania aspiracji edukacyjno-zawodowych w świetle wszystkich teorii pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych, można podkreślić rolę samodzielnie formułowanych celów ży-

---

<sup>49</sup> J. Jarmużek, *Poczucie koherencji*, s. 23.

<sup>50</sup> A. Antonovsky, *Rozwikłanie*, s. 23.

ciowych oraz aktywności własnej osoby. Zarówno teorie Sikorskiego, Hejnickiej-Bezwińskiej, Mądrzyckiego, jak i Obuchowskiego czy Antonovsky'ego pokazują, jak istotną rolę aspiracje odgrywają w życiu człowieka: wyznaczają one perspektywę życiową, są drogowskazem, umożliwiają realizację sensu życia.

Pokazano również, jakie czynniki mają wpływ na wielkość i siłę aspiracji edukacyjno-zawodowych, które w obecnych czasach mają bardzo istotny wpływ na jakość życia osoby. W wyniku zmian cywilizacyjnych i społecznych aktywność edukacyjna i zawodowa zostały nierozdzielnie ze sobą powiązane. Edukacja przez całe życie staje się z jednej strony koniecznością dla tych, którzy dążą do zminimalizowania ryzyka wykluczenia lub marginalizacji zawodowej, z drugiej zaś umożliwia realizację dążeń samodoskonalących i samorealizacyjnych. W obecnym świecie zmianie ulega postrzeganie osoby uczącej się. Staje się ona podmiotem procesu edukacyjnego. Uczenie dzięki temu staje się wszechobecne oraz ustawiczne. Ma charakter świadomej, celowej, samodzielnie projektowanej oraz kontrolowanej aktywności życiowej, w tym również edukacyjnej.

Warto podsumować, jak można wspierać osoby wkraczające w dorosłość zgodnie z własnymi celami i aspiracjami. Twórcza adaptacja, inicjatywność i elastyczność to istotne cechy osoby realizującej własne aspiracje życiowe (m.in. edukacyjne, zawodowe) i osiągającej cele życiowe. Stabilna tożsamość, jak również silne poczucie koherencji, na które będzie składać się przekonanie o własnej zaradności, poczucie trafności podejmowanych decyzji i działań oraz przekonanie o tym, że warto się angażować, to czynniki zdecydowanie ułatwiające odważne podążanie za wartościami i aspiracjami.

---

### Bibliografia

- Alheit, Peter. „Podwójne oblicze całozyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy «cichej rewolucji». *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 2 (2000): 55–77.
- Antonovsky, Aaron. *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo IPIŃ, 2005.
- Arends, Richard. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP, 1994.
- Bartnicki, Michał, Janusz Strużyna. *Przedsiębiorczość i kapitał intelektualny*. Katowice: Wydawnictwo AE, 2001.
- Bębas, Sylwester. *Współczesne determinanty profilaktyki i resocjalizacji nieletnich*. Radom: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej, 2010.
- Brzezińska, Anna, Karolina Appelt, Beata Ziółkowska. *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP, 2016.
- Cudowska, Agata. *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok: Trans Humana, 1997.
- Czapiński, Janusz. *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*. Warszawa: Instytut Studiów Społecznych, 1996.
- Czapiński, Janusz, Tadeusz Panek. *Diagnoza społeczna 2015: warunki i jakość życia Polaków – Raport*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, 2015.
- Dobrzańska-Socha, Barbara. *Sytuacja utraty zdrowia. Problemy psychologiczne osób z kalectwem nabytym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Delors, Jacques. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, 1998.
- Faure, Edgar. *Uczyć się, aby być*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1975.
- Frączek, Zofia. „Aspiracje życiowe a wartości uczniów szkół średnich”. *Nowa Szkoła* 1 (2009): 41–47.
- Hejnicka-Bezwińska, Teresa. *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1991.
- Janowski, Andrzej. *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1977.
- Janowski, Andrzej. *Poznanie uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.

- Jarmużek, Joanna. *Poczucie koherencji a aktywność edukacyjna dorosłych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2018.
- Kozielecki, Józef. *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1977.
- Kulutkin, Julij N. *Problemy twórczych możliwości rozwoju człowieka dorosłego*. W: *Integracja prac andragogów Europy Środkowej i Wschodniej*, red. Eugenia Anna Wesołowska, Zbigniew P. Kruszewski. Płock: Wydawnictwo Novum, 2000.
- Kwieciński, Zbigniew. *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2002.
- Lewowicki, Tadeusz. „Aspiracje – podstawowe pojęcia i zarys zagadnień badawczych”. W: *Aspiracje dzieci i młodzieży uczącej się w województwie zielonogórskim*, red. Maria Jakowicka, Tadeusz Lewowicki. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1987.
- Lewowicki, Tadeusz, Barbara Galas. „Poziom aspiracji młodzieży”. *Nowa Szkoła* 9 (1984): 387–390.
- Mądrzycki, Tadeusz. „Osobowość a plany życiowe”. *Przegląd Psychologiczny* 3/4 (1996): 7–28.
- Narkiewicz-Niedbalec, Ewa. *Uczestnictwo w kulturze i aspiracje życiowe młodzieży szkolnej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, 1997.
- Obuchowski, Kazimierz. „Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm”. W: *Humanistyka przełomu wieków*, red. Józef Kozielecki. Warszawa: Wydawnictwo Żak, 1999.
- Okoń, Wincenty. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo PWN, 1987.
- Pluskota, Anna. „Uwarunkowania aspiracji edukacyjnych współczesnej młodzieży”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* (wydanie specjalne) (2000): 257–269.
- Putnam, Robert D. *Samotna gra w kręgle*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Skorny, Zbigniew. *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław: Zakład Narodowy Ossolińskich, 1990.
- Sikorski, Władysław. „Zaniżone aspiracje edukacyjne – ich źródła i korekcja”. *Opieka, Wychowanie, Terapia* 2 (1999): 5–10.
- Sikorski, Władysław. „Dynamika aspiracji życiowych młodzieży uczącej się”. *Edukacja* 1 (2000): 43–52.

- Solarczyk-Ambrozik, Ewa. *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej: między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2009.
- Wawrzonek, Anna. „Sytuacja utraty pracy – szansą rozwoju”. W: *Edukacyjne wyzwania początku XXI wieku*. Red. Andrzej Zduniak, Kazimierz Pająk. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Elipsa, 2003.
- Wilk, Teresa. *Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2003.
- Włodarski, Ziemowit. Andrzej Hankała. *Nauczanie i wychowanie*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2004.
- Wróblewska, Walentyna. *Dynamika aspiracji edukacyjnych studentów w obliczu zmian*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, 2004.
- Ziółkowski, Marek. „Społeczne uwarunkowania wiedzy indywidualnej. Socjalizacja poznawcza i role poznawcze”. W: *Socjalizacja – osobowość – wychowanie*, red. Heliodor Muszyński. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1989.

