

<http://dx.doi.org/10.17951/kw.2016.18.69>

Wspieranie młodzieży akademickiej w dojrzwaniu do dorosłości

Katarzyna Klimkowska

Celem artykułu jest ukazanie potrzeby psychoedukacyjnego akademickiego wspierania rozwoju w dorosłości studentów oraz budowania wśród młodzieży akademickiej pozytywnego klimatu dla korzystania z tego typu wsparcia. Obszary wymagające profesjonalnej interwencji doradczej i edukacyjnej wyodrębniono na podstawie analizy specyfiki rozwojowej okresu wczesnej dorosłości w świetle wybranych koncepcji rozwoju człowieka dorosłego, analizy problemów życiowych doświadczanych przez dorosłych, analizy założeń psychoprofilaktyki oraz analizy wyników badań empirycznych nad wybranymi kompetencjami studentów do funkcjonowania jako osoby dorosłe.

Słowa kluczowe: wczesna dorosłość, studenci, problemy życiowe, rozwój dorosłych, psychoedukacja, psychoprofilaktyka

Człowiek w biegu życia rozwija się i dojrzewa. Pożądane pozytywne zmiany rozwojowe w dzieciństwie i adolescencji dokonują się przy wsparciu naturalnych i/lub intencjonalnych środowisk wychowawczych, jak rodzina, grupy rówieśnicze, placówki edukacyjne, opiekuńcze i wychowawcze. Osoby dorosłe rozwijają się i nabywają cech dojrzałej dorosłości poprzez aktywność własną, która wynika z ich autonomicznych decyzji, wyborów. Jakość funkcjonowania w dorosłości jest wypadkową wielu czynników. Do głównych zaliczyć można zasoby własne jednostki – między innymi jej cechy, osobowość, postawy, wiedzę o sobie i świecie, schematy poznawcze i behawioralne, które w przeważającej mierze ukształtowały się we wcześniejszych okresach życia pod wpływem

KATARZYNA KLIMKOWSKA, doktor habilitowany, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Adres do korespondencji: Instytut Pedagogiki UMCS, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin. E-mail: katarzyna.klimkowska@poczta.umcs.lublin.pl

środowiska życia i osób znaczących, a także uwarunkowania społeczno-kulturowe i zdarzenia losowe.

Potocznie dorosłość utożsamiana jest z pełnoletnością, z prawną możliwością podjęcia ról zawodowych i rodzinnych. Z perspektywy rozwoju psychospołecznego rozróżnia się dwie kategorie – dorosłość i dojrzałość. Osoba jest dorosła i jednocześnie dojrzewa do dorosłości. W miarę upływu lat i nabywanego wraz z nimi doświadczenia życiowego, człowiek rozwija i doskonali swoje kompetencje do funkcjonowania jako dojrzały dorosły. Proces dojrzewania w dorosłości jest skomplikowany i trudny. Jest on szczególnie trudny dla młodych osób, które dopiero wkraczają w dorosłe życie, nie mają własnych doświadczeń z nim związanych, a w sferze psychospołecznej często dysponują przewagą cech specyficznych dla późnej adolescencji niż dorosłości. Do tej grupy należy młodzież akademicka.

Okres edukacji wyższej zbiega się z debiutem studentów w świecie dorosłych. Stoją oni wobec konieczności określenia swojej tożsamości osób dorosłych. Muszą rozwinać nowe kompetencje psychologiczne, społeczne, kulturowe, które pozwolą im podjąć i z sukcesem realizować dorosłe role. Wielość zmian i wyzwań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości może prowadzić do odczuwania przez młodego człowieka lęku, zagubienia, powątpiewania we własne możliwości poradzenia sobie ze swoją dorosłością. Pojawianiu się tego typu trudności sprzyja nie tylko konieczność dokonania wiodących wyborów i decyzji życiowych, ale też wielość możliwości i zmienność, jakie oferuje współczesność. Ze względu na ramy niniejszego opracowania, dla zobrazowania wybranych aspektów współczesności, które istotnie oddziałują na funkcjonowanie młodych dorosłych, można odwołać się do stanowiska Z. Baumana.

Określa on ponowoczesną współczesność jako świat, w którym konsumpcja staje się obowiązującym modelem życia, punktem odniesienia w ocenie własnych osiągnięć, w konstruowaniu własnej tożsamości. Jest to świat, którym rządzą pragnienia, pokusy i zachcianki, a ich zaspokojenie ma być natychmiastowe. „Nie ma tu »średniej«, do której można by się odwołać, szukając miary udanego życia”².

I w dalej autor komentuje: „tym, co ludzi dręczy w tej chwili najbardziej, nie jest niedostatek, ale przeciwnie – nadmiar możliwych tożsamości, sposobów życia, towarów upiększających życie. Udręka wielka, bo nic, co osiągnięte, nie zaspokaja w pełni, zawsze może być lepsze. I nigdy nie osiągnie się takiego momentu, że można sobie powiedzieć: dotarłem, przybyłem, mogę usiąść, zapalić i nic więcej nie muszę robić”³. Współczesność charakteryzuje też wysoka zmienność i niepewność w sferze pracy i zatrudnienia.

² Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 118.

³ Tenże, *Koniec orgii*, „Gazeta Wyborcza”, 09.02.2009 (rozmawiał T. Kwaśniewski).

W opisanej rzeczywistości każdy dorosły, a szczególnie debiutant w dorosłości może odczuwać zagubienie. Co więcej, wielość możliwości nie ułatwia dokonania wyboru, szczególnie w przypadku konieczności wyboru między równie atrakcyjnymi i wartościowymi alternatywami. P. Oleś wyjaśnia, że „człowiek z jednej strony kształtuje własne życie, z drugiej – kształtując je, traci pewne możliwości. Ten wymiar strat często paraliżuje ludzi przed podejmowaniem ostatecznych wyborów. Może skutkować odwlekaniem decyzji życiowo doniosłych, co z kolei negatywnie rzutuje na przystosowanie, a nawet zdrowie psychiczne”⁴. Zatem jednym z wiodących wyzwań dojrzewania do dorosłości studentów jest osiągnięcie gotowości do podejmowania decyzji życiowo znaczących oraz wytrwania w nich i wzięcia odpowiedzialności za własne decyzje.

Złożoność procesów rozwojowych we wczesnej dorosłości oraz specyfika rzeczywistości dorosłego życia, w którą wkraczają współcześni studenci, generują potrzebę profesjonalnego wsparcia młodzieży akademickiej w radzeniu sobie „ze swoją dorosłością”. Jest to ważne zadanie i wyzwanie dla środowisk akademickich. Wpisuje się ono w cele współczesnej edukacji wyższej, o których T. Neckar-Ilnicka, napisała: „zakładając, że celem edukacji w szkole wyższej jest – mimo wszystko (a więc mimo stanu początkowego – nie zawsze »elitarnego klienta« a »studenta masowego«), kształcenie umiejętności umożliwiających twórcze przekształcanie rzeczywistości (też w obszarze ról zawodowych), to konieczne wydaje się podejmowanie przez organizatorów tego procesu takich działań, które umożliwiają kształcenie dyspozycji do rozwoju wewnętrznego, prowokującego namysł i w konsekwencji – refleksyjną praktykę w różnych obszarach aktywności (też okołozawodowej)”⁵. Wielokierunkowe wspieranie dojrzewania do dorosłości studentów odpowiada na powyższy postulat Neckar-Ilnickiej „kształcenia dyspozycji do rozwoju wewnętrznego”.

Uczelnie wyższe to środowiska dysponujące ogromnymi możliwościami w zakresie profesjonalnego wsparcia rozwoju osobowego młodych. Dysponują one zarówno możliwościami merytorycznymi i organizacyjnymi, jak i właściwym klimatem do realizowania tego typu przedsięwzięć. Można wskazać trzy wiodące warunki sprzyjające takiej działalności: 1) działalność środowisk akademickich ukierunkowana jest na wszechstronną edukację studentów – od specjalistycznego, wyższego kształcenia, po kształtowanie pożądaných wartości i postaw; 2) środowiska akademickie dysponują specjalistami z różnych dziedzin – zarówno pracownikami akademickim, jak i studentami – którzy mogą opracowywać i realizować różne formy wsparcia psychologicznego w ramach funkcjonowania uczelni; 3) klimat studiowania sprzyja większej gotowości młodych

⁴ P. K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa 2011, s. 40.

⁵ T. Neckar-Ilnicka, *Absolwent szkoły wyższej – humanista (?) na rynku pracy*, [w:] *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia*, red. A. Szerlag, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009, s. 47.

dorosłych do różnorodnej aktywności edukacyjnej i samorozwojowej, w tym do uczestnictwa w różnych formach psychologicznego wsparcia ich rozwoju w dorosłości organizowanych przez uczelnię.

Szczegółowe propozycje akademickiej działalności wspierającej dojrzewanie w dorosłości studentów przedstawione zostaną w ostatniej części niniejszego opracowania. Aby możliwie pełnie ukazać ich znaczenie rozwojowe i zakres, poprzedzone zostaną analizami następujących zagadnień: specyfika dojrzałości w dorosłości, wczesna dorosłość, struktura problemów życiowych oraz badania nad funkcjonowaniem studentów w wybranych kategoriach dorosłości.

Dojrzałość w dorosłości

Dorosłość – okres życia między osiągnięciem pełnoletności a śmiercią, charakteryzuje wielowymiarowość i wewnętrzne zróżnicowanie. Przegląd koncepcji dorosłości ukazuje różnorodność sposobów określania elementów danej periodyzacji – mowa w nich o fazach, stadiach, etapach, okresach bądź erach życia. Mimo wskazanego zróżnicowania, badacze są zgodni co tego, że w dorosłości wyodrębniają się trzy generalne etapy/fazy/ery/okresy – wczesna dorosłość, średnia dorosłość oraz późna dorosłość/starość. Poszczególne etapy wiążą się ze specyficznymi zmianami rozwojowymi i stawiają wobec jednostki określone wymagania.

Zmiany rozwojowe w poszczególnych okresach dorosłości rozpatruje się nie tylko w kontekście konkretnego etapu, ale w odniesieniu do całego biegu życia. Dojrzałość osób dorosłych jest szczegółowo opisana w literaturze przedmiotu. Generalnie przyjmuje się, że „dojrzała osoba posiada dobrze rozwinięty system wartości, realistyczne pojęcie własnej osoby, przejawia stabilność w zachowaniu emocjonalnym, utrzymuje satysfakcjonujące relacje społeczne, potrafi dokonać wglądu intelektualnego. Radzi sobie z wymaganiami dorosłości poprzez realistyczną ocenę przyszłych celów i ideałów. Ujawnia zdolności do bardziej pomyślnego radzenia sobie z problemami życiowymi, wzrasta jej efektywność w zakresie strategii planowania, pogłębia się rozumienie przez nią otoczenia, rozszerza zasób środków potrzebnych do osiągnięcia szczęścia”⁶. Wymienione sprawności wskazują na procesualność – dojrzewanie do dojrzałości. Poszczególne cechy dojrzałego dorosłego rozwijają się w biegu dorosłego życia, przy czym o ostatecznym poziomie osiągniętej dojrzałości decyduje w znacznej mierze świadoma i celowa aktywność własna podmiotu. Człowiek może nabywać różnych sprawności „przy okazji”, angażując się w kolejne życiowe przedsięwzięcia, realizując cele, radząc sobie z przeżywanymi trudnościami i problemami. Jednak dynamika i jakość zmian rozwojowych jest wyższa, jeśli osoba

⁶ J. S. Turner, D. B. Helms, *Rozwój człowieka*, tłum. S. Lis [i in.], WSiP, Warszawa 1999, s. 406.

refleksyjnie kieruje własnym rozwojem, dokonuje autoewaluacji, konstruuje cele odnoszące się zarówno do osiągnięć w sferze fizykalno-materialnej, jak również w sferze jakości funkcjonowania psychospołecznego, rozwoju osobowości itp.

Złożoność i rozległość zmian rozwojowych składających się na poszczególne cechy dojrzałości ukazuje między innymi propozycja M. Jahody z 1958 roku⁷. Konstrukcja ta, mimo zmian cywilizacyjnych i społecznych, które zaszły od momentu jego powstania, nadal jest aktualny i wskazuje charakterystyki specyficzne również dla współczesnych dorosłych. W literaturze polskiej, wyznaczniki *positive mental health* Jahody zostały trafnie określone jako *kryteria optymalnego funkcjonowania człowieka dorosłego*⁸, czyli wyznaczniki dojrzałości w dorosłości. Są to:

1. *pozytywne nastawienie do siebie* – akceptacja siebie takim, jakim się jest (z własnymi ograniczeniami i możliwościami);
2. *wzrost i rozwój osobisty* – dążenie do samorealizacji, stawianie sobie odległych i konstruktywnych celów;
3. *autonomia* – względna niezależność od innych ludzi, umiejętność kierowania się w życiu własnymi wewnętrznymi standardami;
4. *adekwatne spostrzeganie rzeczywistości* – umiejętność konfrontowania i weryfikacji własnych spostrzeżeń i ocen z nowymi faktami;
5. *kompetencja w działaniu* – wywiązywanie się z pełnionych ról społecznych;
6. *pozytywne relacje interpersonalne* – kontakty partnerskie, oparte na wzajemnym zrozumieniu, szacunku, pozytywnych emocjach itp.⁹

Przedstawione kryteria dojrzałej dorosłości stanowią konstrukty o wysokiej wartości zarówno poznawczej, jak i aplikacyjnej – diagnostycznej i edukacyjnej. Z jednej strony opisują specyfikę pozytywnych efektów rozwoju w dorosłości i wskazują pożądane kierunki zmian rozwojowych u dorosłych. Z drugiej mogą stanowić kanwę do diagnozowania zakresu funkcjonowania poszczególnych osób lub grup w kategoriach dorosłości, co pozwoli na projektowanie zindywidualizowanych działań psychoedukacyjnych i pomocowych ukierunkowanych na wspieranie dojrzewania osób dorosłych.

⁷ M. Jahoda, *Current concepts of positive mental health*, „Joint commission on mental health and illness monograph series” 1958, vol 1, Basic Books, New York.

⁸ Z. B. Gaś, *Psychoprofilaktyka*, Wyd. UMCS, Lublin 2000, s. 36.

⁹ Tamże, s. 36–37.

Wczesna dorosłość – przegląd wybranych podejść

Wczesna dorosłość to okres między 18/20–30/35 rokiem życia. Jest to czas wieloobszarowych, wielokierunkowych dynamicznych zmian, którego przebieg i wyniki rzutują na dalsze życie jednostki. Dwie cechy czynią ten okres szczególnie znaczącym i specyficznym. Jest to debiut w świecie dorosłych oraz perspektywa posiadania „życia przed sobą”¹⁰. W tym czasie człowiek dysponuje najszerszym wachlarzem możliwości zagospodarowania swojego życia – podejmuje decyzje dotyczące edukacji, stylu życia, związków interpersonalnych, ról społecznych, zawodu, zainteresowań itp., a towarzyszy temu perspektywa dziesiątków lat życia oraz stosunkowo niewielki bagaż doświadczeń i zobowiązań.

Specyfikę tego okresu rozwojowego szczegółowo przedstawiają liczne koncepcje rozwoju człowieka w biegu życia. Młoda osoba podejmuje autonomiczne decyzje co do kształtu swojego dorosłego życia, jednak środowisko społeczno-kulturowe, w którym żyje, generuje wobec niej określone oczekiwania. R. Havighurst określił te oczekiwania jako zadania rozwojowe, które powinny być zrealizowane we wczesnej dorosłości: „– wybór małżonka(i), – nauczenie się współżycia z żoną/mężem, – założenie rodziny, – wychowywanie dzieci, – prowadzenie domu, – rozpoczęcie pracy zawodowej, – przyjęcie odpowiedzialności obywatelskiej, – znalezienie pokrewnej grupy społecznej”¹¹. Jednostka może dokonać wyboru odmiennego od społecznych oczekiwań, jednak wiązać się to może z różnymi sankcjami społecznymi. Mimo że prezentowane zadania rozwojowe zostały opracowane przez autora w latach 50.–60. XX w., zatem w odniesieniu do rzeczywistości społeczno-kulturowej znacząco różnej od współczesnej, to nadal trafnie oddają specyfikę oczekiwań społecznych wobec młodych dorosłych i wielokrotnie są przywoływane w opracowaniach naukowych. I można je również traktować jako pewien zbiór desygnatów dojrzałości społecznej młodych dorosłych.

Wyodrębniony etap wczesnej dorosłości posiada własną wewnętrzną strukturę. Autorzy, między innymi D. Levinson, J. Arnett podkreślają znaczenie rozwojowe początkowej fazy wczesnej dorosłości określanej mianem debiutu w świecie dorosłych. Jest to czas tranzykcji ze świata młodzieży do świata dorosłych, od młodzieńczej zależności (emocjonalnej, ekonomicznej) do dorosłej niezależności.

¹⁰ P. K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, wyd. cyt., s. 39.

¹¹ M. Przetacznik-Gierowska, *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia wstępne*, t. 1, PWN, Warszawa 2000, s. 69.

J. Arnett¹² w celu opisanego specyfiki tego okresu posłużył się pojęciem *emerging adulthood* (wschodzącej, wyłaniającej się dorosłości). Wschodząca dorosłość odnosi się do osób w wieku 18–29 lat, które nie w pełni podjęły role społeczne specyficzne dla dorosłości. Według Arnetta, to nie sam fakt konkretnego wieku jest czynnikiem decydującym o dorosłości, ale zakres podjęcia i realizacji dorosłych ról społecznych: „przeważnie są to osoby stanu wolnego, niemające dzieci oraz nie posiadające jeszcze ustabilizowanej sytuacji zawodowej przejawiającej się w podjęciu pełnowymiarowej pracy zawodowej. Z drugiej strony nie są to również adolescenty, ponieważ zakończyli już okres pokwitania, nie są już uczniami (w rozumieniu edukacji obowiązkowej) oraz znaczna ich część opuściła już dom rodzinny”¹³. Jako cechy konstytutywne wyłaniającej się dorosłości (*emerging adulthood*) J. Arnett wskazał:

1. poszukiwanie tożsamości (*the age of identity explorations*);
2. niestabilność (*the age of instability*);
3. skoncentrowanie na sobie (*the self-focused age*);
4. niezdecydowanie (*the age of feeling in-between*);
5. perspektywy, możliwości (*the age of possibilities*)¹⁴.

Charakterystyki okresu wschodzącej dorosłości dokonał również A. Bańka. Autor skrócił ten okres do przedziału 18–25 lat i jako wiodące cechy funkcjonowania osób w tym okresie wskazał:

1. „brak wykrystalizowania poczucia tożsamości;
2. wzmożone eksperymentowanie z rynkiem pracy i na rynku pracy;
3. spiętrzenie zachowań ryzykownych – z jednoczesnym zapotrzebowaniem na wsparcie psychologiczne i instytucjonalne (doradztwo zawodowe, poradnictwo personalne);
4. bilansowanie własnego doświadczenia życiowego w wymiarze ponadnarodowym i międzykulturowym”¹⁵.

¹² Szczegółowe omówienie koncepcji okresu *emerging adulthood* (wschodzącej dorosłości) wraz z doniesieniami badawczymi zob.: J. J. Arnett, *Emerging adulthood, a theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 2000, vol. 55, nr 5, s. 469–480; J. J. Arnett, *Conceptions of the transition to adulthood: perspectives from adolescence through midlife*, „Journal of Adult Development” 2001, vol. 8, nr 2, s. 133–143; J. J. Arnett, *Emerging adulthood: what is it, and what is it good for?*, „Journal of Society for Research in Child Development” 2007, vol. 1, nr 2, s. 68–73; J. J. Arnett, *Suffering, selfish, slackers? myths and reality about emerging adults*, „Journal of Youth and Adolescence” 2007, nr 36, s. 23–29; J. J. Arnett, *Emerging Adulthood(s). The cultural psychology of a new life stage*, [w:] *Bridging cultural and developmental approaches to psychology, new syntheses in theory, research, and policy*, red. L. A. Jensen, University Press, Oxford 2011, s. 255–275.

¹³ K. Klimkowska, *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*, Wyd. UMCS, Lublin 2013, s. 50.

¹⁴ J. L. Tanner, J. J. Arnett, J. A. Leis, *Emerging adulthood: Learning and developing during the first stage of adulthood*, [w:] *Handbook of research on adult development and learning*, red. M. C. Smith, N. DeFrates-Densch, Routledge, New York/London 2008, s. 34

W swoim podejściu Bańka wyraźnie akcentuje aktywność młodych osób związaną z tranzycją na rynek pracy. Zwraca także uwagę na potencjalne trudności rozwojowe ujawniające się w procesie krystalizowania własnej dorosłej tożsamości i często występujące bądź nasilające się w tym okresie zachowania ryzykowne. Pojęciem tym najczęściej określa się zachowania, które mogą skutkować wystąpieniem w krótszym bądź dłuższym czasie negatywnych konsekwencji fizycznych, psychicznych bądź społecznych¹⁶. W odniesieniu do osób dorosłych, za zachowania ryzykowne uznaje się stosowanie substancji psychoaktywnych (alkoholu, nikotyny, narkotyków, dopalaczy, leków), ryzykowne zachowania seksualne (wielu partnerów, przypadkowe kontakty seksualne), niewłaściwą dietę prowadzącą do otyłości lub zaburzeń odżywiania. Badacze prezentują odmienne stanowiska odnośnie do oceny zachowań ryzykownych – jedni uznają je za przejaw tendencji autodestrukcyjnych¹⁷. Inni natomiast podkreślają ich rozwojową funkcję. Poprzez podejmowanie wymienionych działań, zarówno młodzież, jak i dorośli starają się zaspokoić swoje najważniejsze potrzeby psychologiczne (miłości, akceptacji, uznania), poradzić sobie z doświadczanymi trudnościami (lękiem), bądź zrealizować ważne cele rozwojowe (np. niezależnienie się od rodziny)¹⁸.

Problemy życiowe w dorosłości

Samo zjawisko rozwoju, nawet w pełni prawidłowego i niezakłóconego, wiąże się z przewyciężaniem trudności i pokonywaniem przeszkód. Samorozwój, samodoskonalenie, dojrzewanie to procesy, których pozytywne efekty wiążą się ze zmaganiem się ze sobą, z uwalnianiem się od anachronicznych w danym okresie życia postaw/przekonań/zachowań, z rozwiązywaniem konfliktów wewnętrznych między równoważnymi i równie wartościowymi dążeniami i celami.

W biegu życia człowiek doświadcza wielu trudności i problemów, są one powszechne. Trudności i problemy, jakkolwiek przeżywane jednostkowo, a co za tym idzie, nacechowane wysokim subiektywizmem, można kategoryzować ze

¹⁵ A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 64.

¹⁶ K. Ostaszewski, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003; R. Jessor, S. Jessor, *Problem Behavior and Psychosocial Development*, Academic Press, New York 1977; J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, ORE, Warszawa 2015.

¹⁷ A. Suchańska, *Przejawy i uwarunkowania psychologiczne pośredniej autodestrukcyjności*, UAM, Poznań 1998.

¹⁸ A. Kazdin, *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i lecznicze*, „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 2.; Z. B. Gaś, *Profilaktyka w szkole, Zapobieganie uzależnieniom uczniów*, CMPPP, Warszawa 1997; J. Szymańska, *Programy profilaktyczne*, wyd. cyt.

względu na pewne ich cechy wspólne – np. ze względu na sferę życia, której dotyczą, ze względu na okres życia, w którym najczęściej się ujawniają itp. Część z nich to wynik naturalnego rozwoju, dojrzewania, starzenia się i można je traktować jako immanentną cechę rozwoju i funkcjonowania człowieka w danym okresie życia. Inne z kolei wiążą się z deficytami pewnych cech, umiejętności, kompetencji podmiotu działającego, bądź z konstelacją uwarunkowań społeczno-kulturowych, lub też z oboma grupami czynników jednocześnie.

Do zobrazowania rozległości problemów życiowych, których doświadczają dorośli, w tym również młodzi dorośli, może posłużyć koncepcja struktury problemów życiowych sformułowana przez M. Kulczyckiego. Powstała ona pod koniec XX w., a jej struktura i rozległość ujęcia problematyki problemów życiowych posiada wysokie walory aplikacyjne. Została skonstruowana w oparciu o kryterium roli danego typu problemu w całokształcie życia człowieka. Autor wyodrębnił trzy grupy problemów: bytowe, podstawowe i integracyjne.

Problemy bytowe – wiążą się z życiem codziennym i składają się na normalny tryb zwykłej egzystencji:

1. problemy zawodowe:

- zabezpieczenie materialne,
- podnoszenie kwalifikacji,
- rozwój zawodowy,
- satysfakcja z pracy zawodowej,
- nawiązywanie wartościowych relacji społecznych;

2. problemy związane z życiem rodzinnym:

- założenie rodziny i jej prawidłowy rozwój
- właściwy wybór partnera,
- bliskie współżycie z wybraną osobą oparte na wzajemnej miłości,
- wychowywanie dzieci;

3. problemy związane z działalnością społeczną:

- angażowanie się w działania społeczne,
- współdziałanie dla dobra ogółu,
- oddziaływanie na społeczeństwo;

4. problemy związane z życiem towarzyskim:

- wchodzenie w relacje bliskiej znajomości i przyjaźni,
- specyficzne prawa i obowiązki w relacjach towarzyskich,
- poczucie samotności, obcości;

5. problemy związane z relaksem i odpoczynkiem:

- zabawa,
- odpoczynek,
- umiejętność organizacji własnego czasu wolnego i wypoczynku.

Problemy podstawowe – związane ze stwarzaniem sobie warunków koniecznych i wystarczających dla możliwości realizacji najważniejszych swoich celów życiowych:

1. problemy somatyczne – związane z kwestiami zdrowia:
 - codzienna higiena i pielęgnacja ciała,
 - sposób odżywiania się,
 - uczestniczenie w badaniach profilaktycznych,
 - utrzymywanie sprawności fizycznej i zgrabnej sylwetki – uprawianie sportu, turystyki;
2. problemy psychologiczne:
 - równowaga psychiczna,
 - umiejętność radzenia sobie ze stresem,
 - ukształtowanie odpowiedniej filozofii życiowej,
 - realistyczny kontakt z rzeczywistością,
 - gotowość działania w każdych warunkach,
 - utrzymanie dyscypliny pracy,
 - stała podatność na rozwój,
 - podejmowanie coraz to trudniejszych zadań,
 - umiejętność współdziałania z konkretnymi ludźmi
 - wykonywanie czynności polegających na znalezieniu nowego rozwiązania,
 - przewycięzanie siebie, własnych słabości,
 - prawidłowa, realistyczna samoocena,
 - optymizm życiowy, wyrażający się z jednej strony niezależnością od świata, z drugiej – skutecznym na niego oddziaływaniem.

Problemy integracyjne – związane z porządkowaniem i organizowaniem w całość własnego życia:

1. ukształtowanie nadrzędnej filozofii życiowej:
 - wyróżnienie celów nadrzędnych, których osiągnięciu warto byłoby się poświęcić;
2. ustalenie naczelných zasad postępowania pomagających w osiągnięciu celów życiowych;
3. posiadanie tzw. mądrości życiowej:
 - umiejętność rozwiązywania własnych problemów,
 - refleksyjny dystans do życia,
 - pogodna afirmacja własnego losu¹⁹.

¹⁹ M. Kulczycki, *Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego*, „Prace Psychologiczne XLIX, Acta Universitatis Wratislaviensis” 1998, nr 2044, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 14–16.

W jednostkowych losach wymienione problemy ujawniają się z różnym na-
tężeniem i częstotliwością, ponadto, co oczywiste, nie wszystkie są udziałem
każdego człowieka. Osoby doświadczające analogicznych problemów mogą je
odmiennie hierarchizować pod względem ważności, a hierarchizowanie to w
biegu życia również ulega zmianie. Kulczycki wyjaśnia, że układ ważności pro-
blemów życiowych zależy od czterech czynników:

1. doświadczenia życiowego:

- doznawane w przeszłości sukcesy i porażki,
- przekonanie o tym, czemu warto się poświęcić, w co się zaangażować,
a z czego zrezygnować, czy nawet zbagatelizować.

2. poglądów grupy społecznej,

3. autorytetów,

4. własnej pracy nad sobą²⁰,

Umiejętność strukturyzowania problemów życiowych pod względem ich
ważności sama w sobie może generować różnorodne trudności. Szczególnie
w okresie wczesnej dorosłości, gdy debiutanci w nowych rolach społecznych
stoją wobec kardynalnych dla dalszego życia decyzji, i w związku z nimi prze-
żywają liczne dylematy, konflikty i problemy, umiejętne uporządkowanie prze-
żywanych trudności jest kluczowe. Jak konstatuje M. Kulczycki, „brak umiejęt-
ności tworzenia odpowiedniej organizacji problemów życiowych prowadzi do
przykrych stanów, takich jak: poczucie zmęczenia, rozdrażnienia, chaos,
zwłaszcza w przypadku, kiedy kilka problemów jest ważnych, wymagających
jednoczesnego rozwiązania lub gdy struktura problemów nie tworzy sensownej
całości. Tak zatem, sukcesy, powodzenia lub niepowodzenia życiowe tkwią w
określonej organizacji problemów”²¹.

Młodzież akademicka jako osoby dorosłe – wnioski z badań autorskich

Autorka niniejszego opracowania od niemal dekady prowadzi badania wy-
branych aspektów funkcjonowania młodzieży akademickiej²². Badania różnych

²⁰ Tamże, s. 22.

²¹ Tamże, s. 21.

²² K. Klimkowska, *Student jako człowiek dorosły*, [w:] *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych* red. T. Aleksander, D. Barwińska, ITE, Kraków–Radom 2007, s. 459–463; też, *Student pedagogiki specjalnej jako osoba dorosła*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego*, red. Palak Z., A. Bujnowska, Wyd. UMCS, Lublin 2008, s. 27–31; też, *Students attitudes towards being professionally counseled*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2013, vol. 84, s. 1275–1280; też, *Students’ Opinions on Their Competences for Reaching Life Success*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2012, vol. 55, nr 5, s. 32–38; też, *Ustawiczna autoedukacja jako korelat jakości życia w percepcji dorosłych*, [w:] *W poszukiwaniu jakości życia, Ujęcie interdyscyplinarne*, red. M. Jasiński, NWSP, Białystok 2013, s. 41–65; też, *Cognitive Proactivity of Translators-to-be*, „Language and Literary Studies of Warsaw”, 2014, vol. 4, s. 223–237; też, *Ustawiczna autoedukacja jako*

grupy studentów koncentrowały się wokół takich kwestii jak: ocena własnego funkcjonowania studentów w kategoriach dorosłości, orientacja na sukces zawodowy, ocena własnych szans odniesienia sukcesu życiowego, planowanie własnej przyszłości, proaktywność, nadzieja na sukces, poczucie własnej skuteczności, style radzenia sobie w sytuacjach stresowych, gotowość do korzystania z profesjonalnej pomocy psychologicznej. Ze względu na niereprezentatywność badanych grup, wyniki badań nie uprawniają do formułowania wniosków generalnych, pozwoliły jednak na pewien wgląd w specyfikę funkcjonowania badanych młodych dorosłych²³. Syntetyczne wnioski badań autorskich przedstawiają się następująco.

Z jednej strony badana młodzież akademicka, stojąca u progu tranzycji na rynek pracy, to osoby zainteresowane własnym rozwojem i zaangażowane w ten rozwój. Mają określone cele i sprecyzowane plany, posiadają skonkretyzowaną wizję sukcesu i określone parametry czasowe poszczególnych etapów jego realizacji. Wierzą we własne możliwości, są przekonane o własnych kompetencjach, zasobach i potencjale. Radzą sobie w sytuacjach trudnych preferując działania skoncentrowane na poszukiwaniu rozwiązań. Są proaktywne w poszukiwaniu możliwości realizacji zamierzeń zawodowych. Angażują się w dodatkowe, poza studiami, formy edukacji. Rozwijają własne kompetencje zawodowe, realizują też swoje pasje, zainteresowania. Pozytywnie antycypują swoje szanse osiągnięcia sukcesu życiowego.

Z drugiej natomiast, w badaniach różnych grup studentów ujawniała się liczna grupa doświadczająca różnych trudności z funkcjonowaniem jako osoby dorosłe. Przynajmniej co trzeci badany student nie ma sprecyzowanej wizji swojej przyszłości (bądź deklaruje, że ma tę wizję, ale nie potrafi jej sprecyzować), planuje w perspektywie kilku najbliższych miesięcy, koncentruje się na teraźniejszości, w niewielkim stopniu wierzy w możliwość powodzenia jego zawodowych przedsięwzięć. W sytuacjach trudnych najczęściej przejawia style radzenia oparty na emocjach, lub na zachowaniach zastępczych. Sporadycznie myśli o sobie jak o człowieku sukcesu, powątpiewa w swoje zasoby, kompetencje i możliwości. Ocenia, że dysponuje zbyt niską siłą woli, aby zrealizować cel i osiągnąć sukces. Nie podejmuje też dodatkowych form edukacji i samokształcenia. Ma trudności z oceną własnych szans na osiągnięcie sukcesu życiowego, bądź ocenia je nisko.

korelat jakości życia w percepcji dorosłych, [w:] *W poszukiwaniu jakości życia*, dz. cyt.. Autorka badała głównie studentów kierunków pedagogicznych i filologicznych.

²³ Obszernych danych dostarczyły badania wybranych korelatów orientacji na sukces studentów kończących studia translatorskie – wzięło w nich udział ponad 400 osób z kilkunastu ośrodków akademickich w Polsce. Por. K. Klimkowska, *W poszukiwaniu jakości życia*, dz. cyt.

Badania gotowości studentów do korzystania z profesjonalnej pomocy przeprowadzone wśród przyszłych specjalistów zawodów pomocowych²⁴ ukazały wyraźny opór wobec takiej konieczności. Niemal połowa badanych studentek przyznała, że perspektywa konieczności skorzystania z profesjonalnej pomocy psychoterapeutycznej bądź psychiatrycznej jest dla nich wysoce stresująca i budzi silną niechęć i o ile będzie to tylko możliwe, nie skorzystają z niej.

Zapotrzebowanie na wspieranie młodzieży akademickiej w dojrzewaniu do dorosłości

Mówiąc o wspieraniu młodzieży akademickiej w dojrzewaniu do dorosłości należy zwrócić uwagę na znaczenie budowania w środowiskach uczelni wyższych pozytywnego klimatu i swoistej mody na podejmowanie przez studentów celowej aktywności samorozwojowej, zwłaszcza w odniesieniu do psychospołecznego funkcjonowania w sferze prywatnej. Oczywiście jest, że nawet najlepsza i najbardziej rozbudowana oferta wsparcia psychologicznego i edukacyjnego nie będzie atrakcyjna i efektywna, jeśli studenci nie będą zainteresowani korzystaniem z niej. Zatem pierwsza ujawniająca się potrzeba w zakresie omawianego wspierania młodzieży akademickiej, to działania ukierunkowane na motywowanie studentów do tego typu aktywności. Chodzi o generowanie możliwie licznych sytuacji (w ramach zajęć dydaktycznych i poza nimi), w których studenci będą niejako zmuszeni do autorefleksji, do ewaluacji jakości własnego funkcjonowania (nie tylko ściśle związanego z przyszłym zawodem i studiowaną dziedziną), do precyzyjnego określenia swoich potrzeb i oceny poziomu ich realizacji. Zdiagnozowanie potrzeb życiowych jest podstawą autonomicznej decyzji o zaangażowaniu w samorozwój. Mówiąc wprost, konieczne jest stawianie studentów wobec pytań: jak bardzo jesteś zadowolony ze swojego życia? Co jest dla ciebie najważniejsze? W jakim stopniu realizujesz to, co jest dla ciebie najważniejsze? Czego potrzebujesz, aby twoje życie było bardziej satysfakcjonujące? Co możesz zrobić, żeby ...itd. Pytania wydają się banalne, jednak odpowiedzi na nie stanowią często punkty zwrotne czy kamienie milowe w rozwoju jednostek. Poszukiwanie odpowiedzi na nie stanowi jeden z istotnych czynników kształtowania własnej tożsamości studentów jako dorosłych. Pytania z grupy przywołanych powyżej można wykorzystywać jako punkt wyjścia do personalizacji oferty pomocowej uczelni.

Propozycje akademickich działań wspierających studentów w dojrzewaniu do dorosłości, można określić jako szeroko rozumianą psychoprofilaktykę i psychoedukację. W odniesieniu do studentów o wysokim poziomie funkcjonowania psychospołecznego można mówić o działaniach w ramach profilaktyki pierw-

²⁴ Tamże.

szorzędowej, natomiast w przypadku studentów doświadczających pewnych trudności w tym funkcjonowaniu – o profilaktyce drugorzędowej.

Psychoprofilaktyka, szeroko rzecz ujmując, to różnego typu działania edukacyjne i pomocowe ukierunkowane na kształtowanie w młodych osobach umiejętności wyboru i realizowania zdrowego stylu życia, konstruktywnego radzenia sobie z problemami, aby w ich obliczu nie podejmowały zachowań dysfunkcyjnych²⁵.

Profilaktyka pierwszorzędowa to działania adresowane do osób zdrowych, sprawnie funkcjonujących. Udział w różnych formach wsparcia psychologicznego i edukacyjnego ukierunkowanego na wzmacnianie i rozwój zasobów osobistych skierowanych do osób sprawnie funkcjonujących w dorosłości i radzących sobie z aktualnymi wymogami życia, pozwala uczestnikom rozwinąć umiejętności i kompetencje konieczne do optymalnego poradzenia sobie z kolejnymi zadaniami rozwojowymi – wyzwaniem, decyzjami, kryzysami, problemami życiowymi. Tu można wskazać liczne działania realizowane w formach grupowych i indywidualnych: warsztaty, treningi umiejętności, seminaria, grupy edukacyjne, grupy rozwojowe, e-learning, wykłady itp. Najczęściej organizatorami takich działań są biura karier, poradnie uniwersyteckie bądź sami nauczyciele akademicy. Warto w większej mierze zachęcać do organizowania tego typu inicjatyw samych studentów – samorzady studenckie, koła naukowe, poszczególne grupy itp.

Profilaktyka drugorzędowa to działania skierowane do osób, które doświadczają pewnych trudności w radzeniu sobie z wymogami życia. W efekcie mogą przejawiać zachowania ryzykowne jak np. używanie substancji psychoaktywnych. Celem tego typu działań jest kształtowanie umiejętności konstruktywnego radzenia sobie z przeżywanymi problemami. Tu poza wyżej wymienionymi, szczególnie skuteczne są grupy treningowe, warsztatowe, grupy samopomocowe. Dla osób doświadczających konkretnych trudności ważna jest również możliwość konsultacji/rozmowy z psychologiem, pedagogiem, doradcą, coachem. Dlatego warto rozważyć inicjowanie w ramach poszczególnych wydziałów punktów konsultacyjnych dla studentów.

Psychoedukacja jest wskazywana jako odrębna od psychoprofilaktyki forma profesjonalnej interwencji psychologicznej, jednak obie te formy wyraźnie się przenikają. Psychoedukacja przybiera różne formy i jest adresowana do różnych grup odbiorców – od osób uzależnionych lub chorych, po osoby sprawnie funkcjonujące. Potocznie psychoedukacja kojarzona jest z pomocą w radzeniu sobie z chorobą poprzez uczenie się życia z nią. Jednak są to oddziaływania edukacyjne o wiele szerszym zakresie. W niniejszym opracowaniu psychoedu-

²⁵ Z. B. Gaś, *Współczesne koncepcje profilaktyki uzależnień*, dz. cyt.; J. Szymańska, *Programy profilaktyczne*, dz. cyt. Psychoprofilaktyka pierwotnie wiązana była z przeciwdziałaniem uzależnieniom.

kację rozumie się jako „zespół zaplanowanych lub spontanicznych działań dostarczających wiedzy i doświadczeń pomagających lepiej radzić sobie z trudnościami, emocjami, relacjami. Są one adresowane do pojedynczych osób lub grupy odbiorców. Działania te służą promocji zdrowia i profilaktyce, a także leczeniu zaburzeń psychicznych”²⁶.

Przedstawione w niniejszym opracowaniu charakterystyki rozwoju, funkcjonowania i problemów młodych dorosłych wskazują na następujące potrzeby psychoedukacyjnego wspierania dojrzewania w dorosłości młodzieży akademickiej, które w znacznej mierze wpisują się cele psychoprofilaktyki²⁷:

- potrzeba stwarzania studentów sposobności do pozyskiwania prawdziwych i rzetelnych informacji na temat konkretnych aspektów funkcjonowania w dorosłości – życie zawodowe, życie rodzinne, związki, itp.;
- potrzeba kształtowania świadomych wzorców konsumpcyjnych – m.in. rozwijanie umiejętności odróżniania potrzeb od zachcianek i kaprysów oraz umiejętności pozytywnego zaspokajania jednych i drugich;
- potrzeba kształtowania umiejętności intrapersonalnych – samoświadomości, samooceny, samodyscypliny, autorefleksyjności;
- potrzeba kształtowania umiejętności interpersonalnych – empatycznych, współpracowania, komunikowania się, rozwiązywania konfliktów;
- potrzeba rozwijania umiejętności podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów – umiejętność wybierania pozytywnych, a nie negatywnych stylów życia, umiejętności wyboru wartości spośród równoważnych, umiejętności wzięcia odpowiedzialności za swój wybór;
- potrzeba rozwijania poczucia odpowiedzialności za grupy, do których osoba przynależy – rodziny pochodzenia i nuklearnej, grupy studenckiej, społeczności akademickiej, grupy pracowniczej, towarzyskiej itp.;
- potrzeba kształtowania w studentach świadomości związków aktywności wolnoczasowej z pracą zawodową; Kształtowanie umiejętności organizowania własnego czasu wolnego i odpoczynku;
- potrzeba kształtowania w studentach kompetencji do projektowania i zarządzania swoją karierą życiową; rozwijanie umiejętności funkcjonowania w sytuacji niepewności i zmienności;
- kształtowanie psychospołecznych kompetencji związanych z tranzycją na rynek pracy;
- kształtowanie psychospołecznych kompetencji koniecznych do angażowania się w pozytywne relacje i satysfakcjonujące związki;

²⁶ J. Fudała, *Pomoc psychologiczna – rodzaje i warunki pomagania*, http://www.swiat-problemow.pl/2012_01_1.html [dostęp: 02.02.2016].

²⁷ Por. Z. B. Gaś, *Współczesne koncepcje profilaktyki uzależnień*, [w:] *Psychologia wychowawcza stosowana Wybrane zagadnienia*, red. Z. B. Gaś, Wyd. UMCS, Lublin 1995, s. 100.

- kształtowanie umiejętności radzenia sobie z lękiem, stresem, zagubieniem, stratą, cierpieniem;
- kształtowanie umiejętności wczesnego rozpoznawania pojawiających się problemów lub zagrożeń oraz podejmowania konstruktywnych działań zaradczych.

Podsumowanie

Przedstawione w opracowaniu analizy miały na celu ukazanie generalnych obszarów pomocowej działalności uczelni wraz z ich implikacjami empirycznymi, jak i możliwymi kontekstami teoretycznymi. Jakkolwiek liczne przywołane w niniejszym tekście opracowania nie należą do najnowszych, w ocenie autorki, mogą stanowić kanwę zarówno konstruowania skutecznych narzędzi do diagnozowania potrzeb rozwojowych i pomocowych studentów, jak i opracowywania adekwatnej do zdiagnozowanych potrzeb oferty akademickiego wsparcia studentów w dojrzewaniu do i w dorosłości. Psychoprofilaktyka oferuje liczne propozycje skutecznych działań – pomocowych i samopomocowych, realizację których z powodzeniem inicjować mogą zarówno nauczyciele akademicy – specjaliści z różnych dziedzin, jak i sami studenci.

Bibliografia

- Arnett J. J., *Emerging adulthood, a theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 2000, vol. 55, nr 5, s. 469–480.
- Arnett J. J., *Conceptions of the transition to adulthood: perspectives from adolescence through midlife*, „Journal of Adult Development” 2001, vol. 8, nr 2, s. 133–143.
- Arnett J. J., *Emerging adulthood: what is it, and what is it good for?*, „Journal of Society for Research in Child Development” 2007, vol. 1, nr 2, s. 68–73.
- Arnett J. J., *Suffering, selfish, slackers? myths and reality about emerging adults*, „Journal of Youth and Adolescence” 2007, nr 36, s. 23–29.
- Arnett J. J., *Emerging Adulthood(s). The cultural psychology of a new life stage*, [w:] *Bridging cultural and developmental approaches to psychology, new syntheses in theory, research, and policy*, red. L. A. Jensen, University Press, Oxford 2011, s. 255–275.
- Bańka A., *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 59–117.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Koniec orgii*, „Gazeta Wyborcza”, 09.02.2009 (rozmawiał T. Kwaśniewski).
- Fudała J., *Pomoc psychologiczna – rodzaje i warunki pomagania*, „Świat problemów” 2012, http://www.swiatproblemow.pl/2012_01_1.html [dostęp: 02.02.2016].
- Gaś Z. B., *Współczesne koncepcje profilaktyki uzależnień*, [w:] *Psychologia wychowawcza stosowana Wybrane zagadnienia*, red. Z. B. Gaś, Wyd. UMCS, Lublin 1995, s. 97–113.
- Gaś Z. B., *Psychoprofilaktyka*, Wyd. UMCS, Lublin 2000.

- Gaś Z. B., *Profilaktyka w szkole, Zapobieganie uzależnieniom uczniów*, CMPPP, Warszawa 1997.
- Jahoda M., *Current concepts of positive mental health*, „Joint commission on mental health and illness monograph series” 1958, vol 1, Basic Books, New York.
- Jessor R., Jessor S., *Problem Behavior and Psychosocial Development*, Academic Press, New York 1977.
- Kazdin A., *Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i lecznicze*, „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 2.
- Klimkowska K., *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*, Wyd. UMCS, Lublin 2013.
- Klimkowska K., *Student jako człowiek dorosły*, [w:] *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, red. T. Aleksander, D. Barwińska, ITE, Kraków–Radom 2007, s. 459–463.
- Klimkowska K., *Student pedagogiki specjalnej jako osoba dorosła*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego*, red. Z. Palak, A. Bujnowska, Wyd. UMCS, Lublin 2008, s. 27–31.
- Klimkowska K., *Students attitudes towards being professionally counseled*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2013, vol. 84, s. 1275–1280.
- Klimkowska K., *Students’ Opinions on Their Competences for Reaching Life Success*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2012, vol. 55, nr 5, s. 32–38.
- Klimkowska K., *Ustawiczna autoedukacja jako korelat jakości życia w percepcji dorosłych*, [w:] *W poszukiwaniu jakości życia, Ujęcie interdyscyplinarne*, red. M. Jasiński, NWSP, Białystok 2013, s. 41–65.
- Klimkowska K., *Cognitive Proactivity of Translators-to-be*, „Language and Literary Studies of Warsaw” 2014, vol. 4, s. 223–237.
- Kulczycki M., *Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego*, „Prace Psychologiczne XLIX, Acta Universitatis Wratislaviensis” 1998, nr 2044, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Neckar-Ilnicka T., *Absolwent szkoły wyższej – humanista (?) na rynku pracy* [w:] *Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę czasów. Wybrane ujęcia*, red. A. Szerłaż, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2009.
- Oleś P. K., *Psychologia człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa 2011.
- Ostaszewski K., *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Przetacznik-Gierowska M., *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia wstępne*, t. 1, PWN, Warszawa 2000.
- Suchańska A., *Przejawy i uwarunkowania psychologiczne pośredniej autodestrukcyjności*, UAM, Poznań 1998.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, ORE, Warszawa 2015.
- Tanner J. L., Arnett J. J., Leis J. A., *Emerging adulthood: Learning and developing during the first stage of adulthood*, [w:] *Handbook of research on adult development and learning*, red. M. C. Smith, N. DeFrates-Densch, Routledge, New York/London 2008, s. 34–67.
- Turner J. S., Helms D. B., *Rozwój człowieka*, tłum. S. Lis [i in.], WSiP, Warszawa 1999.

Summary

Supporting Students in Becoming Adults

The aim of this article is to highlight the need for psychoeducational initiatives that can empower students' transition to adulthood and can help create positive climate around this kind of support. The areas that require professional counselling discussed in the article were determined through analysing the following factors: the characteristic features of the stage of early adulthood as propounded in selected conceptions of human development; typical life problems encountered by adults; aspects of the theory and practice of psychological prevention and empirical data concerning selected student competences for adult functioning.

Keywords: early adulthood, students, life problems, adult development, psychoeducation, psychological prevention

Summarised by Katarzyna Klimkowska

Zusammenfassung

Die Unterstützung der akademischen Jugend beim Heranreifen

Der Artikel setzt sich zum Ziel, das Bedürfnis nach einer psychoedukatorischen akademischen Unterstützung des Heranreifens der Studenten sowie nach der Bildung eines positiven Klimas für die Nutzung einer solchen Hilfeleistung bei den jungen Studierenden aufzuzeigen. Die Bereiche, die eine professionelle Betreuungs- und Bildungshilfe erfordern, wurden aufgrund folgender Kriterien unterschieden: der Analyse der Entwicklungsbesonderheiten des frühen Erwachsenenalters im Lichte ausgewählter Auffassungen von Erwachsenenentwicklung, der Analyse der Lebensschwierigkeiten im Erwachsenenalter, der Analyse der Annahmen der Psychoprophylaxe sowie der Analyse der Ergebnisse der empirischen Forschungen über ausgewählte Kompetenzen der Studierenden als erwachsene Personen.

Schlüsselworte: frühes Erwachsenenalter, Studenten, Lebensprobleme, Entwicklung der Erwachsenen, Psychoedukation, Psychoprophylaxe

Aus dem Polnischen übersetzt von Anna Pastuszka

Information about Author:

KATARZYNA KLIMKOWSKA, habilitated doctor, Institute of Pedagogy, Maria Curie-Skłodowska University, Poland. Address for correspondence: Institute of Pedagogy UMCS, ul. Narutowicza 12, PL 20-004 Lublin. E-mail: katarzyna.klimkowska@poczta.umcs.lublin.pl

