

# KATARZYNA DOBRZYŃSKA

## **Przywiązanie do miejsca w warunkach zmiany a tranzycja do dorosłości. cz.1. Przywiązanie i zmiana jako elementy rozwoju i życia człowieka – wyjaśnienie pojęć**

Całe życie człowieka dzieje się w określonej przestrzeni. Tą przestrzenią egzystencji jest miejsce. Według mnie miejsce to określony obszar fizyczny, nabierający swego charakteru dzięki specyficznym układom różnorodnych motywów. Owymi motywami mogą być przedmioty, dźwięki, zapachy, ale także i charakterystyczny układ obrazów, w efekcie tworzących krajobraz danego miejsca. Człowiek niejako jest wkomponowywany w określone miejsce w czasie urodzenia. I w tym momencie zaczyna tworzyć się od załóżka uczucie przywiązania jednostki do niego. Na to uczucie składają się między innymi doświadczenia związane z przeżywaniem radości bycia w tym miejscu, poczucie tożsamości z nim, które jest składową identyfikacji Ja jednostki, czy chociażby uczucia tęsknoty i sentymentu w momencie izolacji od tego miejsca.

W perspektywie miejsca zachodzą niezliczone przemiany w osobowości jednostki. Miejsce jest świadkiem metamorfozy dziecka w człowieka młodego, a później – w jednostkę dorosłą. Ulegają tym samym przemianie uczucia przywiązania do miejsca – w zależności od kontekstu sytuacyjnego słabną lub przybierają na sile.

Psychologia zna bardzo wielu badaczy zajmujących się problemem przywiązania do miejsca, chociażby np. Altman, Werner i Oxley (1982, w: P. A. Bell, Th. Greene, J. D. Fisher, A. Baum 2004, str. 497), którzy w latach 80. zwrócili uwagę na fakt, iż nawet zwykłe, codzienne czynności przyczyniają się do wytworzenia więzi psychologicznej jednostki z danym środowiskiem. Mazumdar z kolei (Mazumdar, *op. cit.*, str. 499) zwrócił uwagę na to, że liczba i różnorodność czynników wpływająca pozytywnie na przywiązanie jest tak ogromna, iż nawet te aspekty można zaobserwować u bezdomnych w stosunku do miejsca, w którym aktualnie się znajdują.

Człowiek jest istotą, która w biegu swojego życia natrafia na coraz to nowe sytuacje, coraz to nowe wyzwania i zadania. Życie człowieka jest splotem emocji i uczuć towarzyszącym takim zjawiskom, jak przywiązanie do ludzi, środowiska, miejsca oraz emocji i uczuć towarzyszącym zmianom tych miejsc i osób. Bieg życia to kaskada zmian w osobowości jednostki, które również

silnie związane są z przemieszczaniem się, w szczególności jeśli chodzi o młode jednostki, wyruszające do innych miast w celu kontynuowania edukacji. Jest to zjawisko bardzo powszechne we współczesnych czasach, ale jednocześnie niezwykle istotne, gdyż wiąże się ono z wieloma przejściami jednostki do różnorodnych zadań rozwojowych.

Dlatego uważam, że ten problem – problem przejścia w dorosłość w perspektywie przywiązania do miejsca – jest wartym do analizy oraz dodatkowych badań i wniosków, gdyż czasy nam współczesne stawiają młodym ludziom za zadanie mobilność geograficzną, która nierzadko niesie ze sobą dyskomfort psychiczny w postaci różnorodnych form tęsknoty i syndromów oderwania od korzeni.

# Przywiązanie i zmiana jako elementy rozwoju i życia człowieka – wyjaśnienie pojęć

## 1. Pojęcie „*attachment*” wg Bowlbiego

Przez całe życie człowieka przewijają się uczucia związane z mechanizmami więzi i przywiązania. Według Belskiego i Simpsona (1999, w: Bańka 2005, str. 19) zachowania związane z przywiązaniem (ang. *attachment behaviour*) mają korzenie ewolucyjne, są to systemy składające się z zachowań funkcjonalnie zmiennych, które mają na celu osiągnięcie tego samego efektu. Jednak każde zachowanie może należeć do wielu tego typu systemów. Systemy zachowań, w skład których wchodzi zachowania związane z karmieniem, reprodukcją, eksploracją, opiekowaniem się, przywiązaniem (ang. *attachment*) oraz z uspołecznieniem zostały wyselekcjonowane przez ewolucję, gdyż okazały się one funkcjonalne. Systemy owych zachowań aktywują się lub dezaktywują w zależności od stanu organizmu, stanu wewnętrznego, otoczenia środowiskowego oraz harmonii lub jej braku przy współdziałaniu z innymi systemami. Główną funkcją jaką pełnią zachowania związane z przywiązaniem jest utrzymanie bliskości jednostki z tzw. figurą przywiązania (ang. *attachment figure*), czyli z osobą wobec której te wszystkie zachowania są skierowane. Belsky (*ibidem*) zwraca uwagę na zależność zachowań związanych z przywiązaniem od kontekstu sytuacyjnego. Otóż działają one według mechanizmu sprzężenia zwrotnego. Znaczy to, że przykładowo podczas choroby, czy niebezpieczeństwa, np. w obliczu nowej sytuacji, zachowania te będą się aktywować, natomiast gdy jednostka wejdzie w stan zaspokojenia wszystkich potrzeb organizmu, zachowania te ulegną wyłączeniu. Zatem jeśli jednostka czuje się bezpieczna, jeśli czuje, że w każdej chwili może wrócić do swojej figury przywiązania, jej systemy eksploracyjne uaktywniają się i jednostka zaczyna badać świat zewnętrzny, poznawać go i uczyć. Natomiast jeśli ma poczucie zagrożenia, jej system eksploracyjny przestaje dominować, a górę biorą zachowania związane z przywiązaniem, w związku z czym jednostka wraca do swojej figury przywiązania i odbudowuje poczucie bezpieczeństwa, dzięki czemu przy kolejnej okazji będzie mogła eksplorować środowisko.

Zachowania związane z przywiązaniem oparte są na bardzo intensywnych emocjach, takich jak miłość, złość, smutek, czy nawet lęk. Każda z tych emocji pełni swoje funkcje. I tak np. miłość pomaga podtrzymać więź z figurą przywiązania, natomiast smutek pomaga uporać się z jej stratą. A w sytuacji lękowej jednostka będzie poszukiwać, jak wcześniej wspomniano, bliskości z figurą przywiązania. W tym momencie figura przywiązania powinna otoczyć opieką jednostkę poszukującą bliskości, gdyż z zachowaniami przywiązania ściśle są związane zachowania opiekuńcze (ang. *attachment caregiving social bond*) (Bowlby 1965, w: Bańka 2005, str. 21).

Celem tego typu zachowań jest przede wszystkim ochrona innej, młodej jednostki, danie jej poczucia bezpieczeństwa w momentach, kiedy najbardziej tego potrzebuje. Zatem, w zgodzie z tym, co zostało uprzednio napisane, nasuwa się logiczny wniosek, iż systemy zachowań związanych z przywiązaniem nie muszą się aktywować, gdy system zachowań opiekuńczych jest dostatecznie mocno zaktywizowany. Można więc dostrzec w takim układzie swoisty podział ról. Otóż figura przywiązania bierze na siebie odpowiedzialność za zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i bliskości, a młoda jednostka może wówczas spokojnie eksplorować środowisko i uczyć się go. Jeśli natomiast system opiekuńczy jest zawodny, młoda jednostka z aktywnym systemem przywiązania ma ograniczone możliwości eksploracji i nauki otoczenia (Solmon, George 1999, w: *ibidem*).

Jak widać, zachowania związane z przywiązaniem pełnią funkcję regulującą i dostosowującą młodą jednostkę do warunków i sytuacji, w których się znajduje. Dzięki temu, czując się bezpiecznie, odkrywa swoje otoczenia, natomiast podczas gdy tego bezpieczeństwa nie czuje, nie naraża się na ryzyko. Wniosek, który się nasuwa po tych rozważaniach to potwierdzenie faktu, iż zachowania związane z przywiązaniem są ewolucyjnie funkcjonalne i niezbędne.

Z początku twierdzono, że zachowania związane z przywiązaniem obierają sobie za cel fizyczną bliskość z figurą przywiązania, natomiast jej brak uniemożliwia osiągnięcie poczucia szczęścia. Jednak badania nad sytuacją obcą, prowadzone przez Ainsforth doprowadziły do ciekawego wniosku, iż „to nie fizyczna obecność figury przywiązania, a świadomość jej dostępności jest czynnikiem regulującym aktywację zachowań związanych z przywiązaniem” (Kobak 1999, w: Bańka 2005). Jest to twierdzenie tłumaczące, że zachowania związane z przywiązaniem cechują także młodzież i dorosłych, którzy to nie potrzebują już fizycznej bliskości swojej figury przywiązania, aby swobodnie eksplorować. Także zachowania związane z przywiązaniem towarzyszą nam od momentu narodzin po dorosłość, skończywszy na starości.

## 2. Pojęcie „*place attachment*”

Miejsce zamieszkania bywa dla człowieka nie tylko miejscem schronienia, ale także symbolem statusu (Duncan 1985, w: P. A. Bell, Th. Greene, J. D. Fisher, A. Baum 2004, str. 497) oraz tym, co strukturalizuje nasze rozmaite, codzienne czynności. Miejsca, w których człowiek się urodził i wychował są ośrodkami rozmaitych zdarzeń i wyzwalają wspomnienia ważnych wydarzeń z przeszłości. Według Altmana, Wernera i Oxleya (*ibidem*) aspekty te przyczyniają się do wytworzenia psychologicznej więzi z tym środowiskiem. Więzy ta jest skierowana zarówno do mieszkania czy domu jednostki, ale także rozciąga się do okolic sąsiedztwa i dalszych regionów. Altman i Low (1992, *ibidem*) nazwali ją przywiązaniem do miejsca (ang. *attachment place*). Przywiązanie do miejsca można określić również jako przywiązanie jednostki do społeczności i miejsca, jako bezpiecznego systemu eksploracji Ja jednostki, opartego na ciągłości z przeszłością (Hammon, 1992; Tokar i in., 2003, *ibidem*).

Zjawisko przywiązania do miejsca było i jest obiektem badań psychologów. Okazało się dzięki nim, że przywiązanie do domu i okolicy może być bardzo silne nawet gdy badani mieszkali w dzielnicy slumsów. W badaniu obejmującym mieszkańców Senegalu, Irlandii i Stanów Zjednoczonych, Newell (1997, *ibidem*) stwierdziła, że 38 % osób badanych za swoje ulubione miejsce uznało własny dom. W 1963 roku Fried (*ibidem*) przeprowadził przełomowe badanie, mianowicie poddał analizie rodziny, które w ramach projektu renowacji urbanistycznej zmuszono do przeprowadzki z dzielnicy West End w Bostonie. Fizyczne warunki bytowania po przeprowadzce były zdecydowanie lepsze, niemniej jednak utrata społecznych więzi z sąsiadami i przyjaciółmi była dla tych ludzi nie do zniesienia. Wniosek z tych badań jest taki, iż więzi społeczne odgrywają niezwykle istotną rolę w przywiązaniu do miejsca.

Ogólnie przywiązanie do miejsca obejmuje afektywne lub emocjonalne więzi z miejscem, wspomnienia oraz inne interpretacje poznawcze i to właśnie one nadają owemu miejscu subiektywne znaczenie, a także wywołują lęk związany z możliwością jego opuszczenia. Związek między siłą przywiązania do miejsca, a poczuciem dyskomfortu po jego opuszczeniu jest wprost proporcjonalny. Im większe przywiązanie tym większy dystres, gdy człowiek jest zmuszony do rozstania się z miejscem. Holman i Silver (1994, *op. cit.*, str. 499) stwierdzili, że mieszkańcy okolic Los Angeles, którzy stracili swoje domy w wyniku trzęsienia ziemi i pożarów, wykazywali tym wyższy poziom dystresu, im większe było ich przywiązanie do miejsca. Podobnie jest ze studentami, którzy pobierają naukę z dala od rodzinnego domu. Ich tęsknota za domem prawdopodobnie wynika z przywiązania do miejsca.

Ale przywiązanie do miejsca oznacza coś więcej aniżeli tylko dom oraz wynikające z

miejsca więzi społeczne. Ważnym elementem przywiązania są rzeczy martwe otaczające człowieka, jak: meble, różnego rodzaju pamiątki, czy prezenty otrzymane od istotnych osób. Jednakowoż przywiązanie do miejsca nie obejmuje tylko przywiązania do domu, ale także do okolicy i lokalnego społeczeństwa co udowodnił w swoich badaniach Wiesenfeld (1997, *ibidem*). Innym badaczem przywiązania do miejsca był Mazumdar. Stwierdził on, że innymi czynnikami jakie wpływają na stopień przywiązania do miejsca są instytucje, takie jak religia. Religijne nawyki w domu, jak również w innych uświęconych miejscach mogą wzmacniać poczucie więzi z miejscem (Mazumdar, 1993, 1999, *op. cit.*, str. 500).

Przywiązanie do miejsca jest zjawiskiem ewoluującym przez całe życie człowieka. Na przełomie lat człowiek przenosi się z jednego miejsca do drugiego, przez co często stare związki idą w odstawkę i jednostka skupiona jest na budowaniu nowych. Ale nie znaczy to, że człowiek zapomina o starych miejscach i jego środowisku, wręcz przeciwnie. Gdy tworzy nowe więzi, wykorzystuje wiele mechanizmów w celu utrzymania przywiązania do starych miejsc. *Place attachment* są to zachowania oparte na pozytywnych doświadczeniach więzi, które czasami pojawiają się poza zasięgiem świadomości (Brown i Perkins 1992, *ibidem*). Być może dlatego zdarzają się sytuacje, w których człowiek dopiero po przeprowadzce zdaje sobie sprawę z tego jak dane miejsce było mu bliskie. Odczuwają oni przejmującą tęsknotę za miejscem swojego długoletniego bytowania. Nie znaczy to jednak, że te jednostki nigdy nie przystosują się do nowego otoczenia i nie zwiążą się z nim, aczkolwiek zawsze w pamięci pozostanie, nacechowany emocjonalnie obraz środowiska, w którym się wychowali. Nie wszyscy ludzie jednak żywią pozytywne emocje do miejsca, w którym przeżyli część swojego życia. Czasami myślą o nim ze strachem, niechętnie je wspominają, a czasem mają mieszane uczucia. Dzieje się tak dlatego, że ludzi łączy ze swoim środowiskiem urodzenia i życia taka sama więź (ang. *place attachment*), jaka łączy ludzi między sobą (ang. *attachment bonds*) (Bowlby 1988, w: Bańka, str. 16).

### 3. Tranzycje w rozwoju człowieka

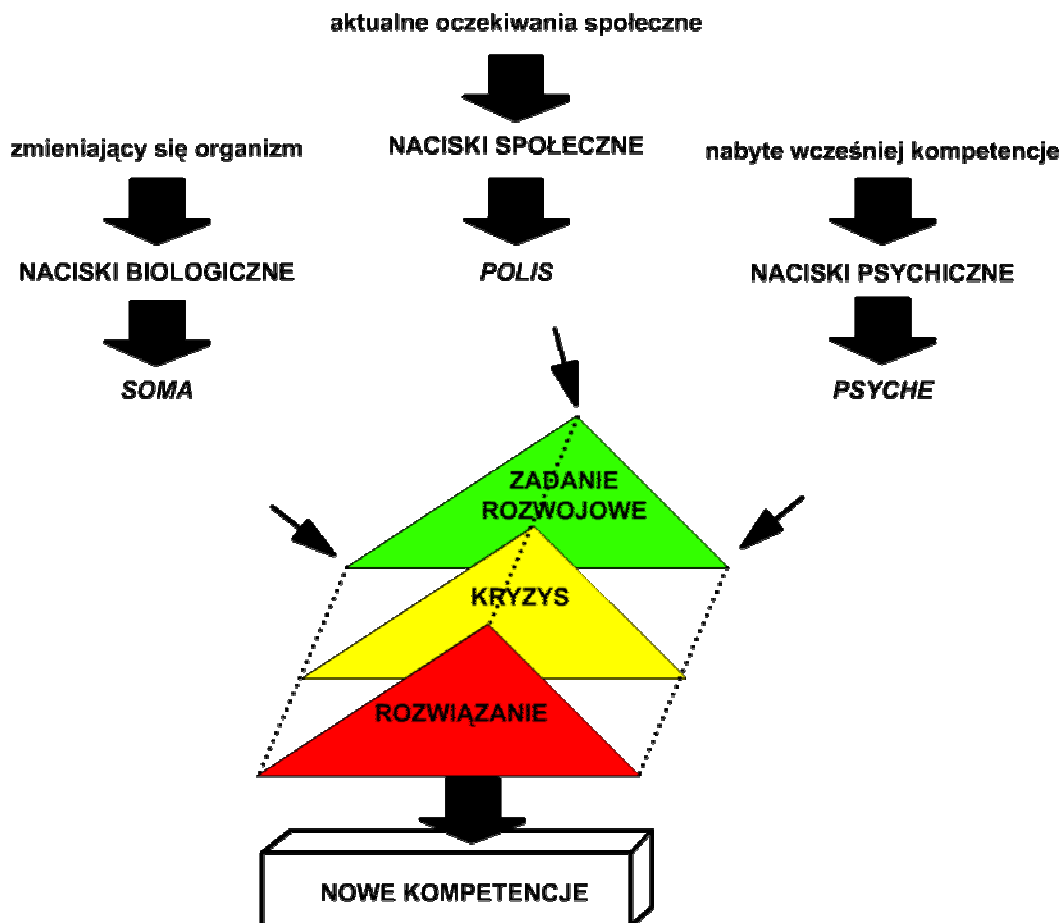
Życie człowieka nacechowane jest ciągłą zmianą, a ta z kolei ma cechy rozwojowe. Każdy człowiek przechodzi przez kolejne stadia rozwojowe, podczas których nabywa nowe i coraz bardziej skomplikowane umiejętności, jego systemy poznawcze oraz kompetencje społeczne ewoluują wraz ze zmianą danego etapu życia. Podczas przechodzenia jednostki przez kolejne stadia rozwoju wzrasta jej niezależność od otoczenia w rozmaitych aspektach jej funkcjonowania.

Pierwszym podstawowym etapem życia jest dzieciństwo. W tym oto okresie jednostka nabywa podstawowe umiejętności, które pozwalają jej na zaspokojenie własnych potrzeb osobistych oraz społecznych. Są to umiejętności związane z poszukiwaniem własnego miejsca w danej społeczności, dziecko opanowuje je we własnym, indywidualnym zakresie, a dzięki nim tworzy sposoby kontrolowania swojego najbliższego otoczenia, wywierania nań wpływu, dostosowywania go do swoich potrzeb. Jest to okres, w którym dziecko staje się nieco mniej zależne od opiekunów, zarówno pod względem fizycznym jak i społecznym. Są rozmaite podziały tego okresu, M. Debessé na przykład proponuje podział według zmiany całokształtu funkcjonowania i z tego wyprowadza charakterystykę każdego kolejnego etapu jak i jego nazwę (M. Debessé 1998, 1996, w: Brzezińska 2000, str. 219). Zatem według jego propozycji mamy wiek dziecinnego pokoju, zawierający się w okresie rozpoczynającym się od narodzin skończywszy na ukończeniu 3 roku życia, potem następuje wiek koziołka, trwający do 7 roku życia, dalej wiek szkolny do około 13 roku życia, po nim następuje wiek niepokoju dojrzewania, mający granice do około 17 roku życia oraz kończący ostatecznie erę dzieciństwa – wiek młodzieńczego entuzjazmu do około 20 roku życia. Kolejnym okresem jest okres dojrzewania, przypadający na lata od około 12 do 22 roku życia. Czas ten traktuje się jako okres przejściowy między dzieciństwem, a dorastaniem. Natomiast sama dorosłość to łącznie około 60—80 lat życia człowieka – od około 20 roku życia do śmierci.

Każdy z etapów życia ma swój wewnętrzny podział, jest on jednak nieco odmienny u poszczególnych twórców klasyfikacji, niemniej jednak w każdym okresie życia rozwijająca się jednostka podlega wpływom zarówno zmian biologicznych jak i społecznych, co doprowadza do odmienności w sposobach działania w poszczególnych etapach życia. Żadna jednostka nie przechodzi jednak z etapu do etapu automatycznie, tj. tylko zgodnie ze wskazówkami zegara biologicznego. Jednostka „przesuwa się z jednego stadium do drugiego, dopiero gdy zajdą określone wydarzenia psychologiczne, (...) a każdy człowiek ma swój własny rozwojowy rozkład jazdy” (Newman 1984, w: Brzezińska 2000, str. 227). Tymi metaforycznymi „indywidualnymi rozwojowymi rozkładami jazdy” są tranzycje do zbiorów różnorodnych kompetencji i sprawności,

które jednostka nabywa w trakcie całego życia poprzez kontakt z otoczeniem. Według R. J Havighursta (1981, w: Brzezińska 2000, str. 228) podejmowanie i rozwiązywanie zadań rozwojowych pociąga za sobą konsekwencje w postaci zmian w umiejętnościach motorycznych, poznawczych, społecznych oraz emocjonalnych. Można powiedzieć, że między efektem rozwiązań zadań wcześniejszych, a efektem rozwiązań zadań późniejszych istnieje duża zależność na zasadzie sprzężenia zwrotnego, mianowicie powodzenie w spełnieniu zadań w okresach późniejszych zależy od tego jak jednostka poradziła sobie z zadaniami wcześniejszymi. Podobnie jest z kryzysami rozwojowymi, które ściśle są związane z podejmowaniem zadań rozwojowych, gdyż traktuje się je jako przełom w zdobywaniu nowych kompetencji mechanicznych jak i społecznych.

Twórca pojęcia „zadanie rozwojowe” – Robert J. Havighurst, stworzył także ogólny jego schemat, którego proporcje będą się zmieniały w zależności od tego, ku czemu w danym okresie rozwój będzie „zmierzał”. Schemat przedstawiono na Rys. 1.1.



Rys. 1.1. Koncepcja zadania rozwojowego według Havighursta  
 Źródło: cyt. za: Brzezińska, 2000, s. 228

Każdy etap rozwojowy jest okresem przejścia jednostki do kolejnych kompetencji życiowych. Pierwszym okresem jest okres dzieciństwa, jest to czas bardzo intensywnej nauki wszelkich form i płaszczyzn życiowych. W okresie niemowlęctwa, a więc w ciągu pierwszego roku

życia, dziecko postawione jest wobec szeregu zadań rozwojowych. Według Havighursta (1983, w: Brzezińska 2000, str. 231) dotyczą one nauki chodzenia, przyjmowania stałych pokarmów, mówienia, kontrolowania własnego ciała oraz różnic związanych z płcią. Okres późniejszy to jest 2 i 3 rok życia to moment, w którym dziecko powinno osiągnąć stabilność fizjologiczną. Jest to okres formułowania się prostych pojęć dotyczących rzeczywistości społecznej i fizycznej, dziecko w tym okresie uczy się emocjonalnego podejścia do najbliższych oraz rozróżniania dobra od zła, co wiąże się z kształtowaniem się sumienia. Kolejnym etapem okresu dziecięcego jest wiek zabawy (4—5 rok życia), to czas na opanowywanie sprawności fizycznych koniecznych do różnych zabaw i gier, ale także na budowanie holistycznej postawy wobec samego siebie jako rozwijającej się jednostki. Wiek zabawy to dobra chwila na zawieranie znajomości, dlatego też przed młodą jednostką czas ten stawia zadanie mające na celu uczenie się obcowania z rówieśnikami. Jest to bardzo ważne, gdyż daje to podwaliny do rozwijania się postaw wobec grup i instytucji, co ma miejsce między 6, a 12 rokiem życia, czyli w okresie szkolnym. W tymże też czasie jednostka osiąga niezależność osobista oraz kształtuje umiejętności i pojęcia niezbędne w codziennym życiu.

Wraz z upływem czasu na młodego człowieka czekają coraz to bardziej zaawansowane kompetencje do opanowania. Ważne jest aby jednostka tworzyła nowe i bardziej dojrzałe związki z rówieśnikami obojga płci oraz emocjonalną niezależność od rodziców i innych dorosłych. Powinna przygotowywać się do wyboru zajęcia lub zawodu, a także winna nabyć zbiór wartości etycznych, którymi będzie się kierować w życiu. Na to wszystko jest czas w okresie adolescencji jednostki.

Przechodzenie z jednego etapu do drugiego jest zatem płynne i bardzo indywidualne dla każdej jednostki. Trudno jest więc ustalić konkretnie kiedy jeden etap się kończy, a drugi zaczyna. Najlepiej trudności te można dostrzec w okresie z pogranicza adolescencji a dorosłości, a przyczyną tego jest „zmiana w ścieżkach tranzycji jednostki z systemu edukacyjnego do rynku pracy” (Fischer, Cooper 1990, w: Bańka 2005, str. 36). Zatem obok przejść z jednego etapu rozwojowego w następny jednostka uczestniczy także w tranzycjach do nowych ról i zadań życiowych. I tak na przykład przejście ze szkoły do życia zawodowego jest we współczesnych czasach rozumiane nieco inaczej niż kilkanaście lat temu. Według Robertsa (1997, w: *ibidem*) nie jest to już jednorazowy akt podjęcia pracy zawodowej tuż po skończeniu edukacji, ale jest to długi i rozciągnięty w czasie proces tranzycji od młodszej zależności do dorosłej niezależności, zarówno finansowej jak i rodzinnej. Ale aby jednostka doszła do tego etapu musi zgromadzić w swoich schematach poznawczych umiejętności przygotowujące do samodzielnego życia, dotyczące sposobów:

- pogodzenia nauki jak i pracy
- metod wspomagających płynne przejście ze statusu ucznia do statusu pełnoetatowego

pracownika

- sposobów, dzięki którym będzie w stanie przechodzić przez różne etapy edukacji, rozmaite powiązania z rynkiem pracy i różne doświadczenia dotyczące aktywności, które nie są bezpośrednio powiązane ani z pracą ani z nauką, ale w konsekwencji przekładają się na dojrzałość zawodową.

Termin mówiący o przejściu z edukacji do życia zawodowego charakteryzuje coraz bardziej popularna, w wysoko rozwiniętych krajach postawę, w której życie młodych ludzi przeplatane jest okresami nauki i pracy. Zdarza się, że zarówno okres edukacji jest wzbogacony doświadczeniami zawodowymi, jak i okres zawodowej aktywności jest uzupełniany elementami edukacyjnymi, ale także i rekreacyjno—rozwojowymi. Tranzycja z systemu edukacyjnego na rynek pracy jest problemem, którego młody człowiek nie ominie w dochodzeniu do dorosłości. Z ową tranzycją wiąże się szereg problemów, które zostały wyodrębnione na podstawie badań przeglądowych dotyczących 14 krajów OECD.

Skrót OECD oznacza Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, powstałej 30. września 1961 roku, skupiającej wokół siebie 30 wysoko rozwiniętych i demokratycznych państw, choć wstępnie założona przez 20 krajów, które podpisały Konwencję o Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju z grudnia 1960 r. (strona: [wikipedia.org/wiki/oecd](http://wikipedia.org/wiki/oecd)).

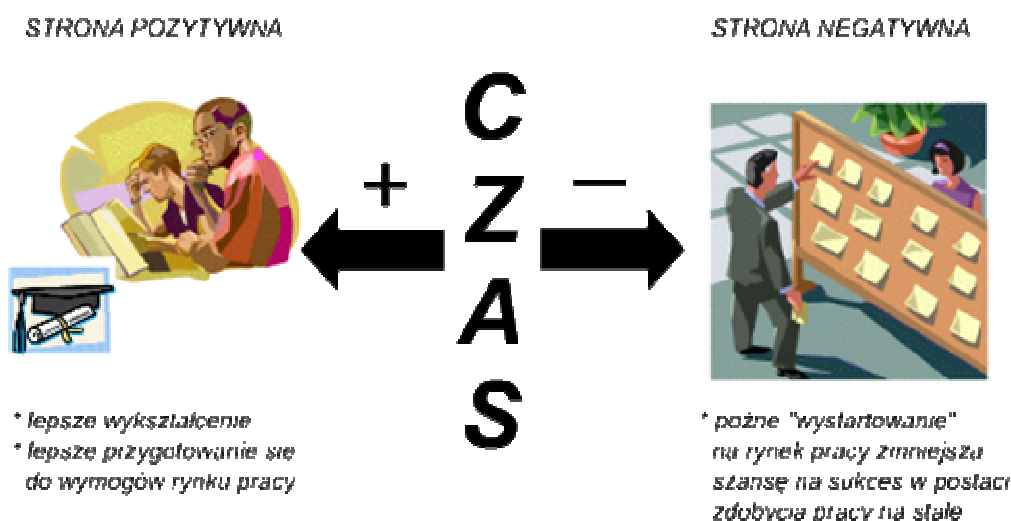
Zatem badania te zostały przedstawione w raporcie pt. „*Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life: Final Comparative Life*” (Bańka 2005, str. 37). Badania te dowodzą, że problem tranzycji z systemu edukacyjnego do rynku pracy jest bardzo powszechny, a dotyczy wielu płaszczyzn, przede wszystkim jednak wykazują one, że nie ma ani jednego kraju na świecie, który rozwiązałby problemy przejścia z edukacji szkolnej i zawodowej do rynku pracy. Sytuacja wygląda tak, że są faktycznie kraje radzące sobie lepiej z tym problemem, nie mniej jednak jest on bardzo charakterystyczny dla krajów członkowskich OECD z Europy Środkowej i Wschodniej. Owe problemy dotyczące przechodzenia jednostki na rynek pracy rozpoczęły się po roku 1990 (Bańka 2005, str. 38), kiedy to nastąpiło wiele zmian, dotyczących między innymi:

- wzrostu liczby uczestnictwa młodzieży w edukacji ponadpodstawowej i wyższej
- niestety coraz bardziej pogarszająca się sytuacja młodych ludzi na rynku pracy związanej z bezrobociem
- ze zwiększającym się udziałem prac i niskich kwalifikacjach, płacach i niskiej pewności zatrudnienia

Współczesne czasy naznaczone są również pewnym piętnem dotyczącym zmiany statusu różnych etapów edukacyjnych, co w szczególności można zauważyć w krajach stowarzyszonych

przy OECD. Bańka pisze (2005, str. 39), że młodzież coraz częściej traktuje ścieżki edukacyjne, których efektem jest wprowadzenie na aktywny rynek pracy, jako swoiste „przedłużenie statusu nijakości, co wyraża powiedzenie »ani pracownik, ani bezrobotny«”. Z tego wynika, że proces tranzycji ze szkoły do rynku pracy, podobnie jak przechodzenie w dorosłość staje się rozmyty, granice się zacierają gdyż większość młodych ludzi, zanim otrzyma stałą pracę ma już za sobą różnorakie doświadczenie zawodowe w postaci pracy w niepełnym wymiarze godzin, dorywczej, ale także praktyk i stażów w ramach placówki organizacyjnej.

Rozciągnięcie w czasie okresu tranzycji z edukacji do rynku pracy ma dwie strony – pozytywną i negatywną (*ibidem*). Pozytywna strona wiąże się ze związkiem czasu i poziomu edukacji na zasadzie, że im dłuższa droga przechodzenia do realiów rynku pracy z edukacji, tym wyższy poziom edukacji oraz jakościowo lepsze przygotowanie do działalności zawodowej, ponieważ jednostka ma więcej czasu na dopasowanie swojej wiedzy do wymagań rynku pracy. Druga strona, ta negatywna, także opierająca się na związku czasu z – tym razem – poszukiwaniem stałej pracy. Zwraca ona uwagę, iż wydłużenie okresu, w którym jednostka pobiera naukę, przysposabiając ją do pracy zawodowej również wydłuża jej czas pobytu w strefie nauki, co zmniejsza jej szansę sukcesu na rynku pracy w postaci znalezienia stałego zatrudnienia, gdyż jednostka „wystartuje” z odpowiednim opóźnieniem w stosunku do czasu swego kształcenia. Opisana sytuacja została przedstawiona na Rys. 1.2.



Rys. 1.2. Dwie strony rozciągnięcia w czasie okresu tranzycji z edukacji do rynku pracy  
 Źródło: opracowanie własne

Okres tranzycji do rynku pracy jest bardzo płynny. Jest to czas burzliwy, stawiający przed młodym człowiekiem zarówno możliwości jak i bariery. Często jeden aspekt, jak w postaci czasu, ma dwa oblicza i działa z jednej strony na korzyść jednostki, pozwalając jej zdobyć upragnione, konkretne wykształcenie, z drugiej równolegle rzuca jej kłody pod nogi, ponieważ w czasie

pobierania nauki konkurencji, nawet z niższymi kwalifikacjami, zajmują określone stanowiska. Dlatego też ta nowa sytuacja doprowadziła do nałożenia na młodych ludzi konieczności większej mobilności geograficznej, która to zwiększy ich szansę uzyskania stałej pracy zawodowej.

Po sprostaniu tym problemom następuje tranzycja do okresu wczesnej dorosłości (25—34 lata), gdzie jednostka powinna znaleźć się w kontekście rodzinnym, mianowicie dokonać wyboru partnera życiowego, uczyć się z nim żyć, ale także jest to moment rozkwitu kariery zawodowej (Havighurst 1983, w: Brzezińska 2000, str. 235). Średnia dorosłość natomiast mieści się między 35. a 65. rokiem życia. Wtedy to jednostka ma czas na osiągnięcie dorosłej, obywatelskiej i społecznej odpowiedzialności, a także jest to czas na pomoc dzieciom w stawaniu się odpowiedzialnymi dorosłymi. Ważne w tym okresie jest ustalenie i utrzymanie odpowiedniego standardu ekonomicznego życia, przy jednoczesnym ustalaniu przynależności do swojej grupy wiekowej.

Okres po 61. roku życia Havighurst (*ibidem*) uznaje za późną dorosłość, w skład której wchodzi starość. W tym czasie jednostka musi zacząć się przyzwyczajać do słabnących sił fizycznych, a przede wszystkim do życia emerytowanego człowieka, a co za tym idzie, do niższych dochodów. Tranzycja z aktywności zawodowej do emerytury stanowi wydarzenie, które zajmuje 10-tą pozycję w skali najbardziej stresogennych wydarzeń życiowych. Dobre funkcjonowanie w roli emeryta wiąże się z akceptacją stopniowego wycofania się z pewnych obszarów życia zawodowego i społecznego przy jednoczesnej aktywności i produktywności w innych, na przykład w rodzinie (Strelau 2000, str. 327). Końcowa faza późnej dorosłości – starość – to czas bilansu życiowego, najważniejsze wydaje się posiadanie poczucia ładu wewnętrznego, który rzutuje na samopoczucie starego człowieka. Faza starości łączy się z myślą o śmierci i obawą przed nią. Jednostka staje przed zadaniem przyjęcia własnej śmiertelności, co jest ważnym elementem w procesie samopoznania. To ostatnia faza w rozwoju człowieka, tranzycje z jednego etapu do kolejnego zostały zakończone.