

Marek Kuźnik  
*Zakład Psychologii*  
*Akademia im Jana Długosza w Częstochowie*

## **Nauczyciel w teatrze życia — czyli uwagi o projektowaniu własnej drogi**

Niniejszy artykuł wpisuje się w problem postawiony przez Z. Kwiecińskiego (za: Brzezińska: informacja ustana, 2003), sformułowany w postaci pytania: czy ludzie, wychowani w poprzednim systemie społecznym są zdolni do wychowywania — wspomagania rozwoju młodego pokolenia, któremu przyszło żyć w dzisiejszych czasach? Artykuł niniejszy ma wykazać, iż to właśnie nauczyciel, w dobie transformacji i tworzącej się kultury postfiguratywnej, musi tworzyć projekty własnej przyszłości, aby móc być autentycznym i wiarygodnym partnerem dla dziecka w epizodach wspólnego zaangażowania (Schaffer, 1994, s. 151). To on sam ma „kreować spektakl dorosłości” — nową, oryginalną drogę własnego życia, a nie tylko podrzędną, oklepaną sztukę. Podjęty temat ogniskować się będzie zatem wokół trzech wątków — aktów owej sztuki:

- wspólnego wszystkim ludziom dorosłym projektowania własnego życia,
- wyodrębnienia jednego ze specyficznych obszarów podlegających owej kompetencji — płaszczyzny rozwoju zawodowego,
- aby w końcu skonfrontować właściwości kompetencji projektowania ze specyfiką ścieżki zawodowej wybranej grupy, jaką są nauczyciele.

### **Akt pierwszy — projektowanie własnej dorosłości**

Okres wczesnej dorosłości (24 – 40 rok życia) stanowi kluczowy moment definitywnego przejścia ze świata dziecięcego do świata ludzi dorosłych. Objawia się podjęciem zupełnie nowych jakościowo zadań rozwojowych, którymi są: wybór partnera życiowego, uczenie się z nim życia, pełnienie ról rodzinnych, opieka nad dziećmi, zarządzanie domem, wzięcie na siebie odpowiedzialności obywatelskiej, znalezienie odpowiedniej grupy towarzyskiej i końcu start w karierze zawodowej (Havighurst, 1983, za Brzezińska, 2000, s. 235). Jednocześnie młodzi dorośli muszą nadać taki kształt nowym strukturom życia i sprawdzić je, aby stanowiły pomost pomiędzy wartościami osobistymi i wartościami uznawanymi przez społeczeństwo. Jak twierdzi Levinson (1986, s. 10), w okresie nazywa-

nym „wejściem w struktury życia dorosłego” (22 – 28 lat) jednostka powinna badać różne opcje i możliwości oferowane przez otaczający świat. Zmierza w ten sposób do sformułowania skryształizowanej (co nie oznacza: ostatecznej) definicji siebie jako dorosłego, a także do tego, by działać i żyć zgodnie z podjętymi wyborami. Przekroczenie 30 roku życia stwarza szansę pracy nad słabymi punktami struktury życia, będącymi pozostałością okresu wcześniejszego oraz nad tworzeniem podstaw do sprawniejszego funkcjonowania, które swoje rozwinięcie znajdzie w okresie do około 40 roku życia (ibidem). Oznacza to fazę, podczas której należy „położyć fundamenty, zbudować gniazdo i energicznie działać w ramach ustalonego wzorca” (za Turner, 1999, s. 411). Jednocześnie jednostka podejmuje pracę nad postępowaniem i pomyślnym dążeniem do przodu i wznoszenia. Mamy tu zatem do czynienia zarówno z procesami stabilizacji, jak i znaczącego progresu.

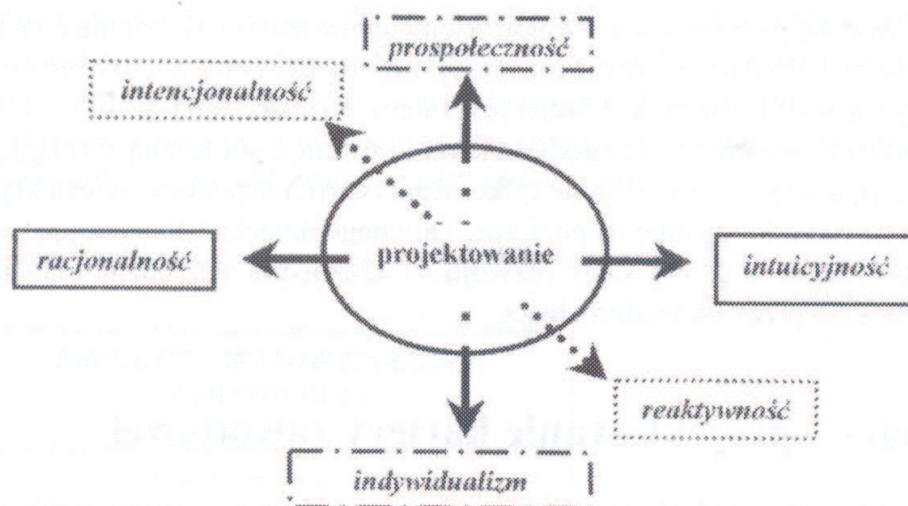
Ujęcie biegu ścieżek dorosłości w perspektywie *life-span* zmusza do wyprowadzenia wniosków zgodnych z modelem cykliczno fazowego rozwoju (Brzezińska, 2000, s. 82 – 86), iż mamy do czynienia z ciągiem przekształceń intra- i interpsychicznych, skupionych wokół kluczowych kryzysów dorosłości. Oczywiście chodzi tu o kryzys normatywny, czyli prawidłowy dla rozwoju, który jednak stawia jednostkę w sytuacji nowej i nieznanej. W okresie dorosłości ma on doprowadzić do uzyskania tego, co G. Allport (1961; por.: Turner, 1999, s. 407 – 408) nazywa dojrzałością. W jej skład wchodzi:

- zasięg „ja”, czyli szeroko wykraczające poza własną perspektywę myślenia rozumienie otaczających zjawisk i zróżnicowanych środowisk,
- bezpieczeństwo emocjonalne i ciepłe odnoszenie się do innych, czyli wyniki procesu przekraczania własnej tożsamości na rzecz drugiej osoby (Erikson, 1997); efektem jest ukształtowanie się poczucia intymności (ibidem), chroniącego jednostkę przed izolacją społeczną,
- realistyczna percepcja, czyli umiejętność utrzymywania kontaktu z rzeczywistością bez zniekształceń i wypaczania spostrzeganego otoczenia,
- dysponowanie kwalifikacjami i kompetencjami niezbędnymi do adaptacji w środowisku społecznym,
- wiedza o sobie, czyli możliwość wglądu w siebie, w swoje „ja”, a więc możliwość podejmowania refleksji nad własnym życiem,
- stabilna i spójna filozofia życiowa, zapewniająca poczucie sensowności istnienia, stanowiąca ukoronowanie wyżej przytoczonych elementów.

Powstaje zatem pytanie: czy potrzebne są jakieś specyficzne kompetencje psychospołeczne, aby owa dojrzałość mogła stać się udziałem dorosłego? Wydaje się, że tylko wypracowanie jakościowo odmiennych, niż stosowane do tej pory, narzędzi, może pozwolić na takie pozytywne rozwiązanie kryzysu — osiągnięcie dojrzałości. Narzędziem — kompetencją pozwalającą na przezwyciężenie kryzysu wczesnej dorosłości jest właśnie możliwość tworzenia projektów własnego życia. Czym jest ta szczególna kompetencja?

Projektowanie stanowi rodzaj zorientowanych na przyszłość programów działań<sup>1</sup>. To intencjonalna, ale i reaktywna reprezentacja racjonalnego, wspieranego intuicją, ciągu zamierzonych czynności oraz ich założeń i wytycznych mających te założenia realizować (patrz: Rys.1.).

<sup>1</sup> ZPPD stanowią subiektywną reprezentację ustrukturalizowanego ciągu zamierzonych czynności oraz ich założeń i wytycznych mających te założenia realizować. Reprezentacja ta ma wartość i siłę regulującą przyszły stan rzeczy, do którego człowiek dąży poprzez własną aktywność (szersze omówienie: Kuźnik, 2003, s. 427 – 450).



Rys. 1. Model właściwości projektowania

Źródło: Kuźnik, 2003, s. 439

Jest to więc działalność cechująca się (patrz Rys. 1.): intencjonalnością rozumianą jako aktywne, świadome kreowanie otaczającej rzeczywistości, z drugiej strony uwzględniającą reagowanie na bodziec zewnętrzny (reaktywność). Daje to jednostce możliwość zaangażowania się przy jednoczesnej elastyczności i otwartości poznawczej, umożliwiającej modyfikację zachowania w odpowiedzi na zmieniające się warunki. Jest to program działań stanowiący rodzaj strategicznej działalności, który kieruje się racjonalnością, co daje mu szanse skuteczności i efektywności, ale wspierany także możliwością odwołania się do strategii opartych na nasyconych emocjonalnie przesłankach i intuicyjnym doświadczeniu. Reprezentacja ta stanowi consensus pomiędzy interesem prospołecznym a indywidualnym zaspokojeniem potrzeb (szerzej w: Kuźnik, 2003). Projektowanie jest zatem budowaniem koncepcji własnego działania zmierzającego do rozwiązania postawionego problemu, a w konsekwencji zaplanowaniem uporządkowanego zbioru zdarzeń, które mają być inicjowane w celu spełnienia intencji i zamierzeń (Wiliński, 1996, s. 198).

Okazuje się więc, że kategoria projektu może być użyteczna do analizy przemian i sposobu realizacji zadań życiowych w okresie wczesnej dorosłości. Podjęcie konkretnych ról osób wchodzących w świat dorosły, jak i ich realizacja, zmusza do ujmowania własnych zadań społecznych w strukturę celów i działań podejmowanych przez dłuższe okresy w ciągu swojego życia. Uruchomienie kompetencji projektowania daje podstawę dla pozytywnego rozwiązania kryzysu, spełniając niżej wymienione funkcje:

- Służy zaspokajaniu potrzeby poznawczej, pozwalając jednostce na stworzenie pewnej mapy świata, umożliwiającej jej orientację w nim, tzn. wyjaśniania, porządkowania zjawisk, ich oceniania poprzez nadanie im jednostkowych znaczeń;
- Pozwala więc na ukonstytuowanie się stylu życia;
- Implikuje podejmowanie określonego rodzaju efektywnych i satysfakcjonujących działań;
- Daje poczucie bezpieczeństwa, chroni, zapewniając stabilność i osadzenie w otaczającej przestrzeni;
- Uzasadnia wybór wartości, norm oraz form podejmowanej aktywności, co daje poczucie sensowności i całości własnego życia (por. Mądrzycki 1996, s. 102).

I tu pojawia się pytanie: co w sytuacji, kiedy jednostka nie dysponuje ową kompetencją projektowania. Wydaje się, iż nie ma wtedy możliwości pełnego rozwoju — tworzenia własnej przyszłości. Osoba taka skazana jest zatem (Kuźnik, 2003, s. 440 – 444): bądź to na stereotypowe funkcjonowanie zgodne z jakąś konwencją społeczną, na ciągłą frustrację własnych wizji, a więc doświadczanie tylko negatywnych aspektów okresu kryzysowego lub w końcu na funkcjonowanie na poziomie naiwnego dziecka<sup>2</sup>. Reasumując, możliwość tworzenia projektów stanowi owo rozwojowo niezbędne narzędzie dla satysfakcjonującego przejścia przez okres dorosłości.

## Akt drugi — projektowanie kariery zawodowej

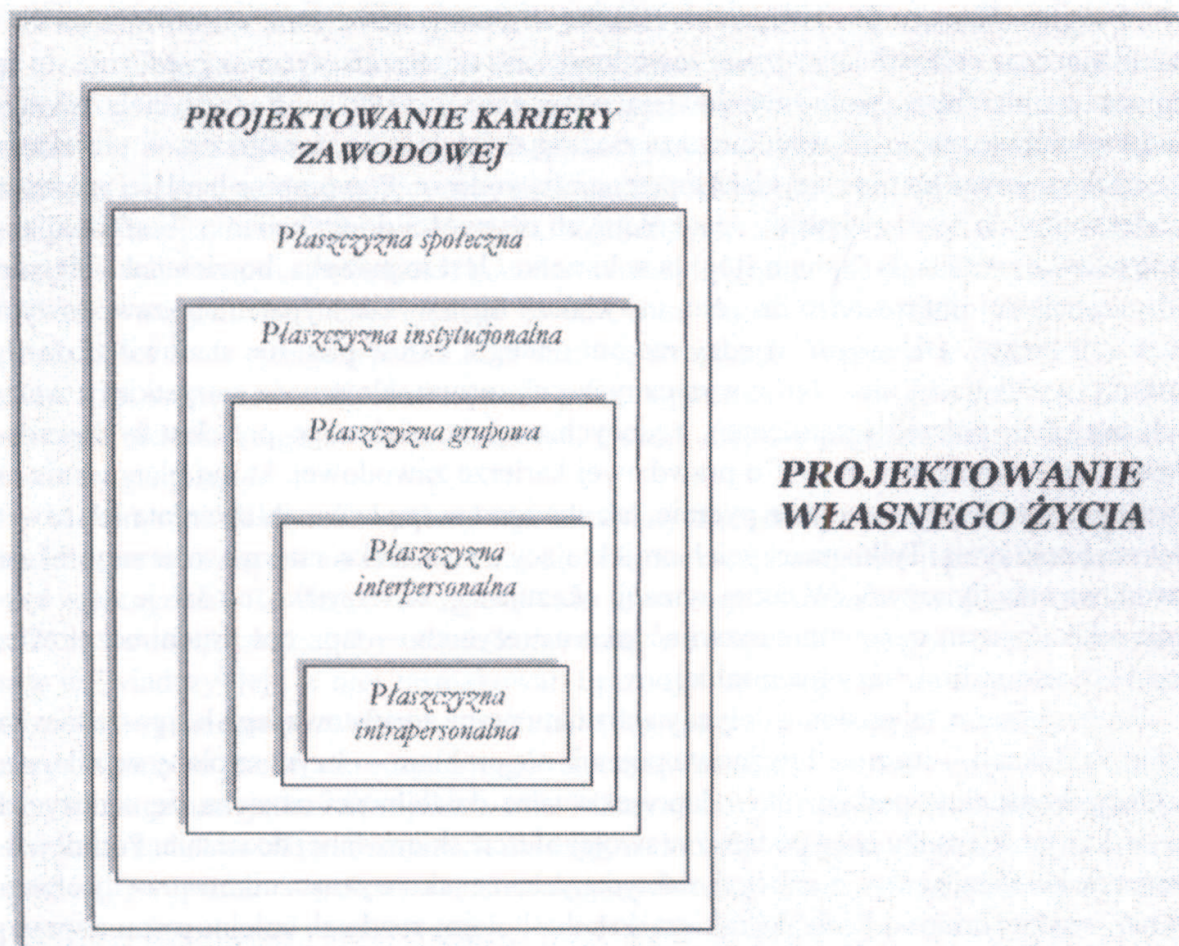
Jednym z obszarów projektowania własnego życia jest planowanie kariery zawodowej (Bańka, 2000), wiąże się on bezpośrednio z możliwością materialnego utrzymania domu, ale z drugiej strony z odrębną gałęzią celów ogólnych, związanych z rozwojem pasji i zainteresowań oraz samorealizacją. Praca umieszcza osobę w określonym psychologicznym kontekście, a każda rola zawodowa wywiera odmienny psychologiczny nacisk — stawia odmienne wymagania. Ponieważ określając ten typ celów, nie sposób w pełni przygotować się do ich realizacji w okresie dorastania, jednostka zmuszona jest do przyuczania już w fazie ich realizacji. Stąd właśnie w projektowaniu kariery zawodowej niezbędne jest uwzględnienie okresu treningu i przyuczania się (Brzezińska, 2000, s. 240). Okres takiego nowicjatu trwający do kilku lat, wydaje się zamkniętym cyklem działania strategicznego zawierającego fazę orientacji, realizacji i korekcji. Często nowicjat trwa przez cały okres wczesnej dorosłości, wtedy szczególnie ważne wydaje się posiadanie nadrzędnych odpowiedzi na pytania typu: „Po co to robić? Do czego to zmierza?”.

Obszar zawodowy podlegający projektowaniu, musi uwzględniać poza zdobyciem określonych informacji o pracy, umiejętności techniczne oraz cały zespół procesów społecznych — chodzi tu o ów kontekst psychologiczny. Mówiąc „określone informacje o pracy i umiejętności techniczne”, będziemy rozumieć refleksję i świadomość wiedzy, i kompetencji niezbędnych do wykonywania określonego zawodu oraz ocenę, na ile wymagania wobec osoby są w zasięgu jej możliwości (Bańka, 1996). Zespół procesów społecznych wiązać się będzie z rozpoznaniem i ustosunkowaniem do istniejących relacji władzy, i autorytetu, a także z wymaganiami i czynnikami ryzyka związanymi z relacjami interpersonalnymi. Jest to więc problem usytuowania się w hierarchii społeczności zawodowej, bliskości pomiędzy partnerami w pracy, zjawiskiem stresu interpersonalnego, formy spędzania wolnego czasu — i świadomego ich przebudowywania.

Spróbujmy bliżej i konkretniej przyjrzeć się znaczeniu interesującej nas kompetencji w kontekście kariery zawodowej — nauczycieli. Dlaczego tej grupy zawodowej? Otóż osoby, które mają edukować — a więc wspomagać rozwój młodego pokolenia, same muszą się rozwijać. Jak to ukazano powyżej — ich rozwój w okresie dorosłości zależy od możliwości uruchomienia kompetencji projektowania. Spróbujmy odsłonić zatem akt drugi i rozpoznać, czego dotyczy projektowanie w kontekście pracy nauczyciela. Kompetencja ta obejmuje wszystkie płaszczyzny funkcjonowania systemu edukacyjnego: społeczną,

<sup>2</sup> Konsekwencje nietworzenia projektów są komplementarne do rodzajów zamian wyróżnionych przez K. Obuchowskiego (1985): zmiany neurotyczne, naturalne, programowe.

instytucjonalną, grupową, interpersonalną i intrapersonalną (za: Brzezińska, 2003, s. 8 – 9). Już samo takie ustawienie problemu oznacza konieczność kreowania siebie w czymś, co nazywamy systemem edukacyjnym. Jeżeli nauczyciel ignoruje owe prawidłowości, to w najlepszym razie naraża się na śmieszność, w najgorszym zaś niemożność wykonywania zawodu. Zobaczmy, co projektowanie oznacza tu w praktyce.



Rys. 2. Odsłony projektowania w praktyce nauczyciela

Źródło: opracowanie własne na podstawie Brzezińska, 2003, s. 8 – 9

Pierwsza odsłona to płaszczyzna społeczna (patrz Rys. 2.). Na tym poziomie kompetencja projektowania ujawnia się szczególnie w postaci wizji własnego zawodu, czyli przyjęcia pewnych założeń — ideologii edukacyjnej we własnej drodze zawodowej (por. Meighan, 1993). Oczywiście można by zapytać: co się stanie, gdy ktoś tego nie robi? Otóż wydaje się, że taka sytuacja w rzeczywistości jest fikcją, samooszukiwaniem się. Każdy edukator zanurzony jest w jakiejś wizji — nadrzędnych ideach, postulatach, wyznaczających krąg jego aktywności zawodowej. Problem tylko w tym, czy to sobie uświadamiamy, bo tylko świadomość obecności pewnego kontekstu kulturowego pozwala współtworzyć kulturę poprzez własne oddziaływania wychowawcze (por. Wygotski, 2002. s. 360). Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że wszelkie nawet totalne jawne ideologie są tu dla rozwoju zawodowego korzystniejsze od braku świadomości — ukrytych programów funkcjonowania w określonej sferze idei wychowawczych. Wtedy nauczyciel staje się jak

okręt, który niesiony jest przez fale mody, prostych sloganów lub utartych stereotypów, ni jak nie przystających do rzeczywistości, w której przychodzi mu pracować. A przecież na swoim pokładzie ma on „nasze dzieci”.

Druga odsłona tego aktu to instytucjonalna płaszczyzna projektowania, zawierająca w sobie przepisy i zasady dotyczące roli nauczyciela. Sfera ta w kontekście projektowania oznacza cały sformalizowany warsztat pracy edukatora. Jeżeli projektuje swoją aktywność zawodową, to mamy tu do czynienia ze złożoną strukturą strategiczną, nastawioną na dwa przenikające się cele: własny rozwój zawodowy i rozwój ucznia. Pierwszy realizuje się za pomocą tzw. planów rozwoju zawodowego, wymaganych od każdego nauczyciela. Niestety najczęściej nie ma on nic wspólnego ze złożoną działalnością strategiczną — projektem własnych zmierzeń podnoszących kompetencje zawodowe. Przypomina bardziej sztywny, nieadekwatny do rzeczywistości, spis kolejnych czynności do wykonania — sformalizowaną taktykę awansu, kolejnego stopnia w karierze. Jest to pułapka, bowiem taka taktyka być może nawet doprowadza do celu, ale kończy się zwykle wypaleniem zawodowym „awansowanego”. Dlaczego? Między innymi dlatego, że ów plan nie stanowił złożonej struktury wynikającej nie tylko z wytycznych kuratorium, ale przede wszystkim z własnych aspiracji, potrzeb i zamierzeń, będących częścią większego projektu życiowego. Wtedy dopiero możemy mówić o prawdziwej karierze zawodowej, której planowanie to również szukanie odpowiedzi na pytanie, jak zamierzam spędzić najbliższe lata lub nawet większą część życia. Tylko nauczyciel, projektujący ową ścieżkę, ma szansę na satysfakcję zawodową i ciągły rozwój. W takiej sytuacji okazuje się, że wszystko, co dzieje się w systemie edukacyjnym może mnie rozwijać jako nauczyciela — np.: tzw. trudni uczniowie, kiepski dyrektor, brak bazy materialnej.

Drugi obszar w tej odsłonie dotyczy warsztatu pracy zorientowanego bezpośrednio na podmiot edukacji — ucznia. I tu znowu pojawia się problem — czym są plany wynikowe, rozkłady, konspekty, podręczniki? Zaprojektowana działalność oznacza, że nauczyciel wie, w którym kierunku chce podążać w swojej ofercie skierowanej do ucznia. Potrafi jednocześnie korzystać z tzw. pomocy dydaktycznych, nie jako wyznaczników prawdy obiektywnej, wąskiej drogi — krok za krokiem do celu (kolejny rozdział, kolejne pytania sprawdzające), ale raczej jako narzędzie, kontekst spotkania edukacyjnego. Przyglądając się przykładowo podręcznikom z języka polskiego do gimnazjum, wyraźnie można rozpoznać oferty, które „wymuszają” od nauczyciela stworzenie własnej koncepcji działania. Brak tu konkretnego prowadzenia nauczyciela za rękę, przy przyjęciu założenia, że tylko taka ścieżka jest słuszną. Na szczęście są i takie oferty programowe, w których *a priori* zakłada się, iż nauczyciel, to osoba rozwijająca się i zdolna do autorskiego działania edukacyjnego. Program jest wtedy propozycją, elastycznym, hierarchicznym szkieletem, który pozwala dane zagadnienie realizować na tysiące sposobów. Jednocześnie mamy tu do czynienia z cyrkularnością i nakładaniem się pewnych treści, poprzez ich przekształcania na coraz to wyższym poziomie znaczeń, a nie tylko prostym dodawaniem kolejnej wiedzy, oderwanej od poprzedniej. Takie programy stanowią jednak „przeszkodę” nie do pokonania dla osób, które nie potrafią projektować własnych działań.

Trzecia odsłona projektowania to płaszczyzna grupowa. Zaprojektowanie tego obszaru oznacza uwzględnienie w swojej pracy procesu rozwoju grupowego (Smykowski, 1996, s. 215 – 229), który dotyczy każdej klasy szkolnej, a którego sekwencja stawia określone wymagania przed osobą chcącą być liderem grupy. Mamy tu w zasadzie do czynienia z zarządzaniem klasą (Amstrong, 2002), a to niejako nie jest możliwe bez strategii, a więc

kompetencji projektowania. Projektowanie wchodzi tu więc w to, co zwykle się określać jako „zaangażowanie w życie szkoły”. Jeżeli szkoła ma być miejscem edukacji, to musi mieć w sobie określoną wizję, np.: szkoła promująca zdrowie (Lutomski, 1994). To właśnie owa wizja winna wyznaczać osobiste działania nauczyciela, na rzecz całej szkoły. Inaczej życie szkolne to puste akademie przepojone formą bez treści przyswajalnej dla ucznia.

Kolejny obszar, który wymaga ujęcia własnej aktywności w postaci szerszego projektu to sama relacja interpersonalna w diadzie uczeń – nauczyciel. Nie ma możliwości stworzenia tego, co Schaffer (1994) nazywa epizodami wspólnego zaangażowania, bez odniesienia ich do wcześniej zarysowanych płaszczyzn projektu edukacyjnego. Owa jakość kontaktu nie jest bowiem pojedynczym aktem lub ich sumą. Ich treść i forma muszą być podyktowane z jednej strony ciągiem racjonalnych zamierzeń, ale z drugiej strony uwzględniać warunki zewnętrzne i kontekst sytuacyjny, opierając się często na intuicji obu zainteresowanych. Elementy takiego kontaktu są przecież elementami projektowania działalności — w tym przypadku kontaktu wspierającego. Wspieranie będzie tu metodą nauczania, w której dorosły dostosowuje poziom pomocy uczniowi do poziomu funkcjonowania, skłaniając go do samodzielności. Uczeń uczy się przecież dzięki doświadczeniom drugiej osoby.

Zatem, czas na ostatnią odsłonę tego aktu dotyczącą owej wzajemności na płaszczyźnie intrapersonalnej i to nie tylko ucznia, ale w kontekście kompetencji projektowania również nauczyciela. To dzięki uwzględnieniu sfery najbliższego rozwoju (Brown, 1994, s. 218), powstaje okazja, aby uczeń, korzystając z kompetencji projektowania dorosłego, sam doświadczył jej i w niej zasmakował. Epizody wspólnego zaangażowania pozwalają uczniowi wychodzić poza sferę bezpośrednio dostępnej rzeczywistości, a przy pomocy nauczyciela ma on szansę wkroczyć i współtworzyć własną kreację rzeczywistości. Owa kreacja wymaga umiejętności projektowania. Mamy tu bowiem do czynienia z umiejętnością stawiania zadań trochę trudniejszych niż etap, na którym znajduje się uczeń, oraz umiejętność motywowania — pokazywania atrakcyjnych celów. Inaczej myślenie o przyszłości pozostanie mrzonkami i marzeniami, z których nigdy nic edukacyjnie nie wyniknie. W końcu to również sam dorosły stwarza sobie w ten sposób szansę do ewaluacji własnych projektów — ostatniego etapu działań strategicznych (Wiliński, 1996, s. 200). To nie tylko daje możliwość weryfikacji postawionych celów, ale otwiera nowe perspektywy pracy własnej.

Reasumując, projektowanie daje możliwość realizacji aktualnych zadań rozwojowych w wymiarze osobistym — zaspokojenia własnych potrzeb i w wymiarze społecznym — oczekiwań i wymagań. Wyposaża również w gotowość do podejmowania nowych zadań i dalszego przebiegu procesu rozwoju. W świetle zarysowanych faktów konieczne wydaje się, by ci, którzy edukują, byli osobami świadomie organizującymi procesy edukacyjne, odpowiednio przy tym wrażliwymi i kompetentnymi. A zatem chodzi o ludzi projektujących, najpierw własną przyszłość a w jej konsekwencji i kontekście własną aktywność zawodową — edukowanie. Najlepszym bowiem sposobem na osiągnięcie wychowawczych rezultatów jest służenie sobą jako modelem, z którego dziecko może czerpać. Styl uprawiania zawodu jest przedłużeniem naszego sposobu myślenia o sobie i o świecie, a więc przedłużeniem własnych kompetencji (Brzezińska, 1996). Otwarta pozostaje odpowiedź, czy tak właśnie dzieje się w polskim systemie szkolnym. Codziennność wskazywałaby, że nie, ale (w celu zweryfikowania owej hipotezy), potrzebne byłyby rzetelne ba-

dania, dla których niniejszy artykuł może stanowić nieśmiałą próbę nadbudowy teoretycznej. Stworzenia ideowej płaszczyzny, czym winien być zawód nauczyciela w kontekście projektowania własnej drogi życiowej.

## Bibliografia

- Bańka, A. (1996). *Psychopatologia pracy* (s. 147 – 173). Poznań: Print-B.
- Bańka, A. (2000). Rozwój zawodowy i doradztwo zawodowe. [w:] J. Strelau (Red.), *Psychologia — podręcznik akademicki*. (tom III, s. 311 – 318). Gdańsk: GWP.
- Brown, A.L., Ferrara, R.A. (1994). Poznanie stref najbliższego rozwoju. [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (Red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 217 – 257). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Brzezińska, A. (2000). Jak przebiega zamiana rozwoju?. [w:] *Społeczna psychologia rozwoju* (s. 239 – 270). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. (2003). Psychologia a edukacja: pomoc psychologiczna wobec transformacji systemu edukacji. *Edukacja. Studia, badania, innowacje*, 1(81), 7 – 19.
- Kuźnik, M. (2003). Tworzenie zorientowanych na przyszłość programów działań jako szansa przezwyciężenia kryzysu normatywnego we wczesnej dorosłości. [w:] R. Derbis (Red.), *Niepokoje i nadzieje współczesnego człowieka*. (s. 427 – 450). Częstochowa: Wyd. WSP.
- Levinson, D.J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 3 – 13.
- Lutomski, G. (1994). *Uczyć inaczej*. Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Mądrzycki, T. (1996). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany. Nowe podejście*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Schaffer, H.R. (1994a). *Epizody wspólnego zaangażowania*. [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (Red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (s. 150 – 188). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Turner, J.S., Helms, D. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (przekład: L. Wojciechowska).
- Wiliński, P. (1996). Projektowanie i planowanie działalności. [w:] A. Brzezińska, A. Potok, (Red.), *Kształcenie liderów społeczności wiejskich* (s. 195 – 211). Poznań: Fundusz Współpracy.
- Wygotski, L.S. (2002). Kształtowanie wyższych form zachowania. [w:] L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie* (s. 353 – 371). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo (przekład: M. Kurczewska).