

Roman Leppert

## Kondycja psychospołeczna młodzieży w okresie moratorium (raport z badań)

### Wstęp

- Pomysł na podjęcie opisanego w raporcie badania wypłynął z trzech źródeł:
- problematyki badawczej Katedry Pedagogiki Ogólnej WSP w Bydgoszczy, która obejmuje m.in. kondycję edukacyjną ujmowaną w wymiarze jednostkowym i społecznym;
  - własnych zainteresowań autora raportu, koncentrujących się obecnie wokół problemu tożsamości jednostki;
  - faktu, że do matury w roku 1997 przystąpili uczniowie, którzy rozpoczęli naukę w liceach ogólnokształcących jesienią 1993 r., a więc w okresie poprzednich wyborów parlamentarnych, w wyniku których władzę w kraju objęła koalicja SLD-PSL.

To ostatnie wydaje się być szczególnie istotne, gdy założymy, że „Mając 14 czy 18 lat człowiek poszukuje własnej tożsamości. Nie tylko tożsamości osobistej, indywidualnej, lecz również tożsamości zbiorowej. Świat, w którym żyjemy, nie ułatwia tego zadania. W istocie rzeczy osławiony «kryzys» wieku młodzieńczego jest raczej zjawiskiem społecznym niż psychologicznym” (Côte-Jallade, 1995, s. 103).

Pytanie: **jacy są maturzyści bydgoscy '97?** mieści się w problematyce oznaczonej terminem **efekty edukacji**. Według Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (1989, s. 224) „Jeżeli przedmiotem badań i refleksji pedagogicznej uczynimy wychowanie w znaczeniu szerokim, (czyli edukację – dop. mój, R.L.), to wtedy rezultaty wychowania muszą być opisywane w kategoriach bardzo ogólnych i stopniowanych, np. w kategoriach rozwoju, uspołecznienia, stawania się «osobą», stawania się «człowiekiem prawdziwym», uzyskiwania autonomii, uzyskiwania tożsamości itd.”.

Najszerszą, gdy idzie o zakres, kategorią pojęciową używaną do opisanego rezultatów referowanego badania jest **tożsamość**. Na zasadność posługiwania się tym terminem wskazuje m.in. wiek badanych, w którym występuje kryzys młodzieńczy. Dorastanie kończy – zdaniem Erika Eriksona – proces rozwojowy, zorientowany na wykrystalizowanie się ego jednostki. Jest ono „naturalnym okresem wykorzenia”, w którym „stare sposoby zdomowienia w świecie

przestały obowiązywać jednostkę i musi ona znaleźć dla siebie nowe zakorzenie w świecie społecznym” (Witkowski, 1989, s. 51).

Dobiegający końca okres edukacji w szkole średniej jest odpowiednim momentem do podjęcia próby określenia kondycji psychospołecznej, jaką reprezentują młodzi bydgoszczanie u progu dorosłości. Wykorzystano w tym celu cztery, spotykane w literaturze przedmiotu, kategorie: **kryzys młodzieńczy**, **poczucie kontroli**, **poczucie alienacji**, **światopogląd**. Stanowiące ich źródło koncepcje teoretyczne znajdzie Czytelnik w pierwszej części raportu.

Badanie, którego rezultaty wypełniają zasadniczą część niniejszego opracowania, przeprowadzono wśród uczniów liceów ogólnokształcących. Stało się tak nieprzypadkowo. Świat szkolny, jak każdy inny, ma swoich „książąt” i „żebraków”. Ci pierwsi to właśnie uczniowie szkół, do których odnosi się sporządzona diagnoza.

Dlaczego licealistów określa się mianem „książąt”? Jednym z powodów jest to, że są oni uprzywilejowani przez otoczenie społeczno-kulturowe. Dla sygnalizowanego wyżej problemu kształtowania tożsamości istotniejsze jest inne uzasadnienie. Można przyjąć, że w polskim systemie edukacyjnym na średnim szczeblu kształcenia jedynie licea ogólnokształcące tworzą instytucjonalne warunki do zaistnienia **moratorium**. Jest ono „instytucjonalnym sposobem sankcjonowania przez społeczeństwo wobec dorastających jednostek potrzeby rozwojowej opóźnienia odpowiedzialnego podjęcia przez nie ról świata dorosłych” (Witkowski, 1989, s. 81). Do pełnienia tych ról przygotowywać ich będą m.in. studia wyższe.

O **planach edukacyjnych** maturzystów (zamiarze studiowania i wybieranych kierunkach studiów) informuje aneks. Zamieszczono w nim także listę **pseudonimów**, których użyli badani do oznaczenia wypełnianych przez siebie kwestionariuszy. Mogą one posłużyć jako źródło informacji o samoświadomości językowej uczniów.

Przeprowadzenie prezentowanego tutaj badania nie byłoby możliwe bez życzliwego stosunku i pomocy ze strony dyrektorów bydgoskich liceów ogólnokształcących oraz wychowawców wylosowanych do badania klas, za co autor raportu wyraża **serdeczne podziękowanie**.

Zarówno badanie, jak i raport wykonane zostały w ramach projektu badawczego o nazwie „Umiejscowienie poczucia kontroli a poznawcze kompetencje do funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym”. Projekt ten finansowany był przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Bydgoszczy w ramach środków przeznaczonych na badania własne.

## Przesłanki teoretyczne

### Koncepcja kryzysu młodzieńczego Anny Oleszkowicz

Kryzys młodzieńczy Autorka koncepcji określa jako „specyficzny przełom dokonujący się w dotychczasowej linii rozwoju psychicznego, polegający na reorganizacji systemu standardów regulacji (potrzeb, motywów, wartości, postaw) zarówno w aspekcie treściowym, jak i formalnym” (Oleszkowicz, 1995, s. 79).

Wspomniana w definicji reorganizacja standardów regulacji powinna pozwolić młodemu człowiekowi na lepsze:

- określenie siebie jako indywiduum, którego życie jest jedyne i niepowtarzalne (problem tożsamości);
- określenie siebie jako istoty społecznej, funkcjonującej i współpracującej z innymi ludźmi według przyjętych lub wypracowanych norm i wzorów (problem znalezienia własnego miejsca w społeczeństwie).

Kryzys młodzieńczy jest mocno nacechowany indywidualizmem jednostki. Oznacza to, że pojawienie się go na określonym etapie młodości, jak również formalny i treściowy aspekt tego zjawiska jest w dużym stopniu zdeterminowany różnicami osobniczymi. Zdaniem Oleszkowicz można jednak wyróżnić kilka czynników wspólnych, których wystąpienie jest ważnym, a często niezbędnym warunkiem kryzysu. Autorka koncepcji wyróżnia dwie grupy czynników: podstawowe i uzupełniające. Czynniki podstawowe to:

- czynnik biologiczny,
- czynnik poznawczy.

Czynniki uzupełniające stanowią:

- warunki społeczno-historyczne wyznaczające okresy przełomowe w życiu człowieka,
- doświadczenia indywidualne (w tym sytuacja rodzinna młodego człowieka oraz przeżycia traumatyczne).

Omawiana koncepcja zawiera modelowy przebieg kryzysu młodzieńczego, w którym można wyróżnić trzy fazy:

- wystąpienie niezgodności,
- reakcję na niezgodność (sposoby radzenia sobie w kryzysie młodzieńczym),
- względnie trwałe przeorganizowanie osobowości.

Punkt wyjścia stanowi założenie, że przyczyną wystąpienia kryzysu jest pojawienie się niezgodności między określonymi sferami osobowości, w warunkach zbyt konkretnych lub krótkodystansowych celów działania charakterystycznych dla jednostki. Autorkę koncepcji interesują niezgodności o charakterze wewnętrznym, co oznacza, że indywidualny kryzys rozwoju osobowości rozpatrywany jest na płaszczyźnie intrapsychicznej.

Niezgodności zapoczątkowujące kryzys młodzieńczy to:

- 1) rozbieżność pomiędzy dotychczasowymi celami życiowymi (ściśle wyznaczonymi przez współczesny system wychowania i nauczania) a aktualnymi

możliwościami młodego człowieka (zarówno w sferze poznawczej jak i biologicznej);

2) opozycje tożsamościowe. „Zaliczamy do nich głównie:

- niezgodności między informacjami pochodzącymi z pełnienia przez podmiot różnych ról społecznych i funkcjonowania w różnych grupach (często mających sprzeczne oczekiwania),
- niezgodności między aktualnym obrazem samego siebie a nowymi informacjami płynącymi z własnych zachowań i decyzji podejmowanych coraz częściej samodzielnie,
- niezgodności między aktualnym obrazem samego siebie a idealnym wyobrażeniem (Ja realne a Ja idealne),
- niezgodności między aktualnym obrazem samego siebie a wyobrażeniem, jakie mają na swój temat inni ludzie” (Oleszkowicz, 1995, s. 81);

3) intrapsychiczne poczucie niezgodności pomiędzy poglądami, postawami, opiniami, normami zachowania dorastającego i ważnych osób z jego otoczenia (w tym rodziców i rówieśników);

4) liczne sytuacje społeczne i indywidualne takie jak np.:

- niezdana matura,
- niepowodzenia w intymnych kontaktach,
- konieczność szybkiego usamodzielnienia się ze względu na trudne warunki, np. materialne.

Na początku kryzysu jednostka odczuwa tzw. dyskomfort psychiczny, wskazujący na to, że w określonych warunkach dotychczasowy styl i poziom funkcjonowania stał się nieodpowiedni, niewystarczający wobec nowych sytuacji i wymagań stawianych przez życie.

Oleszkowicz (1995, s. 82) określa dyskomfort psychiczny jako „stan psychiczny jednostki wyrażający się w przeżyciach o charakterze niespecyficznym i specyficznym. Do przeżyć niespecyficzných zalicza się:

- poczucie zmian i zmienność nastroju,
- odczuwanie i występowanie (w większym niż dotychczas nasileniu) emocji ujemnych:
  - lęku, gniewu, smutku itp.,
  - poczucie rozczarowania, zniechęcenia i chaosu.

Do przeżyć o charakterze specyficznym należą:

- poczucie dezorientacji w stosunkach z innymi ludźmi,
- poczucie tymczasowości aktualnego miejsca i roli w świecie,
- poczucie trudności w próbie określenia samego siebie”.

Nasilenie obu rodzajów dyskomfortu psychicznego nie jest jednakowe. Na początkowym etapie przeważają emocje negatywne, a stan psychiczny jest opisywany przez młodzież jako beznadziejny, nieprzyjemny, budzący pesymizm. Stan ten można określić jako pierwszą reakcję emocjonalną na niezgodność. W momencie, gdy młody człowiek zdobywa orientację w nowej sytuacji, mogą pojawić się emocje pozytywne, tj. ciekawość, zadowolenie z siebie, fascynacja

nowością. Spada wówczas siła dyskomfortu o charakterze niespecyficznym, ale nadal utrzymuje się dyskomfort specyficzny.

Druga faza odnosi się do zachowań młodzieży przeżywającej kryzys. Na podstawie własnych badań empirycznych Autorka koncepcji wyróżniła trzy zasadnicze kategorie zachowań, spełniające w kryzysie odmienne funkcje:

- 1) zachowania o charakterze obronno-ucieczkowym mające na celu oderwanie się od przykrych przeżyć czy zbyt trudnych problemów, bagatelizowanie tych problemów, przy jednoczesnym braku chęci i nastawienia do zaangażowania się w ich rozwiązanie;
- 2) zachowania mające na celu zmniejszenie napięcia emocjonalnego (w tym dyskomfortu w sferze niespecyficznej) i zwiększenie dystansu do przeżywanego problemów;
- 3) zachowania ukierunkowane na konstruktywne rozwiązywanie problemów.

Oleszkowicz zastrzega, że ten ostatni rodzaj zachowań nie oznacza jeszcze, że każde działanie podjęte w celu zniesienia niezgodności będzie prawidłowe i efektywne. Konstruktywność odnosi się tu do faktu występowania określonej elastyczności, otwartości, wyraża się w eksperymentowaniu i poszukiwaniu jak najkorzystniejszych rozwiązań.

Trzecia faza kryzysu dopełnia i kończy jego przebieg. Oznacza to, że nastąpiły już pewne zmiany w systemie standardów regulacji (np. jednostka wypracowała nowe motywy działania, przyjęła charakterystyczną dla siebie hierarchię wartości, zaangażowała się w określoną działalność). Na tym etapie brakuje jeszcze pełnej harmonii i pewności co do słuszności dokonywanych wyborów i podjętych decyzji, niemniej jednostka potrafi już określić preferowane cele i kierunki przyszłej aktywności. Od tego momentu staje się ważne potwierdzenie słuszności własnych wyborów oraz znalezienie optymalnych sposobów realizacji wypracowanych celów i motywów. Istotną informacją będą dla młodego człowieka przeżycia integralnie związane z podjętą działalnością, tj. zadowolenie, poczucie autentyczności, poczucie ważności tego, co robi lub planuje osiągnąć.

Jak zauważa Autorka referowanej koncepcji „okres dorastania może stać się faktycznym przełomem w rozwoju człowieka, ponieważ podjęte w nim rozwiązania konfliktów i decyzje wywierają ogromny wpływ na:

- określenie siebie, swojej tożsamości jednostkowej i społecznej,
- ukierunkowanie podstawowej aktywności życiowej,
- względnie trwałe utrzymanie tego kierunku lub kierunków,
- organizację zadań, jakie człowiek pragnie realizować,
- możliwość pełnego wykorzystania całego potencjału zdolności i umiejętności posiadanych przez jednostkę.

Z punktu widzenia optymalizacji rozwoju najbardziej korzystne wydaje się takie przejście przez kryzys młodzieńczy, które umożliwia osiągnięcie dojrzałej tożsamości i ukształtowanie się osobowości dojrzałej i twórczej” (Oleszkowicz, 1995, s. 88).

Ostateczne wykorzystanie szansy rozwojowej, jaką daje kryzys młodzieńczy zależy od podmiotu, od jego wcześniejszych doświadczeń i stopnia przygotowania do podjęcia nowych poszukiwań. Trudna do przecenienia jest rola otoczenia (rodziców, wychowawców, terapeutów), choćby w zakresie pomocy dostarczanej w postaci profilaktyki czy doraźnego wsparcia.

### **Koncepcja poczucia kontroli wzmocnień Juliana B. Rottera**

Pojęcie „poczucia kontroli” powstało w ramach społeczno-uczeniowej teorii osobowości J. Rottera. Jego zdaniem omawiany termin oznacza indywidualną właściwość człowieka, którą można traktować jako wymiar osobowości dający się przedstawić na kontinuum od poczucia kontroli zewnętrznej do poczucia kontroli wewnętrznej. Rotter twierdzi, że w trakcie rozwoju człowiek uczy się spostrzegać zależności występujące pomiędzy jego zachowaniem i skutkami, które mają dla niego znaczenie pozytywne lub negatywne. Działa on w sytuacjach, które z punktu widzenia możliwości wpływu jednostki na wyniki można obiektywnie podzielić na takie, w których działający podmiot sprawuje kontrolę nad rezultatami, oraz na takie, w których wynik zależy od czynników losowych lub od innych ludzi. Zdaniem Rottera dla przewidywania zachowań jednostki ważniejsze jest to, jak subiektywnie spostrzega ona te sytuacje, niż to, jakie są one w rzeczywistości. W zależności bowiem od tego człowiek może traktować spotykające go powodzenia lub niepowodzenia jako następstwa własnych zachowań lub też wiązać ich wystąpienie z działaniem czynników zewnętrznych. Autor teorii, w ramach której powstało rozważane pojęcie, stwierdza: „Gdy wzmocnienie jest spostrzegane przez jednostkę jako występujące po jakimś jej działaniu, ale nie będące w całości uzależnione od tego działania, wtedy w naszych warunkach kulturowych wzmocnienie to spostrzegane jest jako rezultat szczęścia, zbiegu okoliczności, losu, jako narzucone przez innych ludzi lub w ogóle nieprzewidywalne ze względu na złożoność sił działających na człowieka. Gdy wyniki działania interpretowane są w ten sposób, nazwalibyśmy to poczuciem kontroli zewnętrznej (a belief in external control). Jeżeli człowiek spostrzega, że wzmocnienia są uzależnione od jego własnego działania lub jego względnie trwałej właściwości, określiliśmy to jako poczucie kontroli wewnętrznej (a belief in internal control)” (cyt. za: Szmigielska, 1995, s. 16).

Przekonania tego typu mogą podlegać generalizacji zgodnie z regułami uczenia się. Człowiek w toku rozwoju, na skutek powtarzających się doświadczeń w różnych sytuacjach, wyrabia sobie uogólnione oczekiwania, dotyczące związków pomiędzy jego zachowaniami a skutkami tych zachowań. Można przyjąć, że są one uogólnieniem doświadczeń jednostki w zakresie relacji pomiędzy podejmowanym działaniem a uzyskiwanym wynikiem. Jeśli, na przykład, większość zachowań prowadziła do uzyskania danego rezultatu, to takie uogólnione oczekiwanie cechuje wysokie prawdopodobieństwo uzyskania tego rezultatu za pośrednictwem danego zachowania.

Obok oczekiwań uogólnionych istnieją oczekiwania konkretne, odnoszące się tylko do pewnej klasy sytuacji, związane – na przykład – z pracą szkolną czy zawodową. Oczekiwania uogólnione i konkretne oddziałują na siebie, a ostateczne oczekiwanie danego rezultatu jest wypadkową ich obu, przy czym udział oczekiwań uogólnionych jest znaczny w sytuacjach względnie nowych dla jednostki. W sytuacjach dobrze znanych, w których człowiek ma już określone doświadczenie, będzie on działać zgodnie z oczekiwaniami typowymi dla tych sytuacji.

W literaturze przedmiotu spotkać można próby wyodrębniania stadiów, według których przebiega rozwój poczucia kontroli. Wyróżnia się:

- stadium I – zewnętrzne poczucie kontroli w odniesieniu do sytuacji zakończonych zarówno sukcesem, jak i niepowodzeniem;
- stadium II – zewnętrzne poczucie kontroli w stosunku do sytuacji zakończonych niepowodzeniem oraz wewnętrzne poczucie kontroli w sytuacjach zakończonych sukcesem;
- stadium III – względna równowaga poczucia kontroli w stosunku do sukcesów i niepowodzeń oraz ukształtowanie się zgeneralizowanego poczucia kontroli, typowego dla danej jednostki (z przewagą poczucia kontroli wewnętrznej lub zewnętrznej).

Wśród czynników mających duże znaczenie w kształtowaniu się poczucia kontroli wymieniane są postawy rodziców i opiekunów, którzy we wczesnych stadiach rozwoju zaspokajają większość potrzeb jednostki i stanowią główne źródło wzmocnień. W badaniach nad tym problemem uzyskano wyniki wskazujące, że istnieje dodatnia korelacja pomiędzy poczuciem kontroli wewnętrznej a postawą akceptacji ze strony rodziców, postawą dopuszczającą samodzielność i niezależność dziecka w działaniu oraz postawą polegającą na udzielaniu dziecku rad i wskazówek oraz zdecydowanie częstszym nagradzaniu niż karaniu. Ustalono, że istnieje dwustronna zależność pomiędzy postawami nauczycieli przedszkolnych i poczuciem kontroli dzieci. Różne zachowanie się dzieci (większa aktywność tych, które przejawiają poczucie kontroli wewnętrznej) wzbudza odmienne sposoby postępowania nauczycieli. Z drugiej strony różne postawy nauczycieli warunkują kształtowanie się u dzieci poczucia kontroli wewnętrznej lub zewnętrznej.

Wśród innych czynników kształtujących poczucie kontroli w ontogenezie wymienia się także miejsce dziecka w rodzinie; dzieci pierworodne oraz jedynacy częściej przejawiają poczucie kontroli wewnętrznej, a najmłodsze dzieci w rodzinach wielodzietnych – poczucie kontroli zewnętrznej. Okazało się także, że istotny wpływ na ukształtowanie się u jednostki poczucia kontroli zewnętrznej mają doświadczenia niezwykle, o charakterze traumatyzującym, przy czym największe znaczenie mają doświadczenia z okresu wczesnego dzieciństwa i okresu dojrzewania.

W badaniach nad związkiem poczucia kontroli z osiągnięciami szkolnymi uzyskano zgodne wyniki wskazujące, że poczucie kontroli wewnętrznej jest

pozytywnie skorelowane z osiągnięciami szkolnymi. Na podstawie badań o charakterze podłużnym ustalono kierunek tej zależności. Stwierdzono, że poczucie kontroli wpływa na oceny szkolne, a nie odwrotnie. Oznacza to, że zmienna ta może być traktowana jako dobry predyktor postępów ucznia w szkole.

### Koncepcja poczucia alienacji Krystyny Kmieciak-Baran

Poczucie alienacji to „przekonanie jednostki, że pewne ważne obszary świata są obce, nie pozwalają na realizację jej potrzeb. Obce mogą być: normy społeczne, wartości, inni ludzie. Również jednostka może odczuwać obcość wobec tego, co robi oraz tego, co głosi w momentach, kiedy czuje się zmuszona do takich zachowań. Przeciwnym krańcem tak rozumianego pojęcia alienacji będzie poczucie zakorzenienia (integracji)” (Kmieciak-Baran, 1995, s. 28).

O alienacji można mówić w dwóch znaczeniach: subiektywnym i obiektywnym. Oderwanie jednostki od ważnych obszarów świata (normy społeczne, wartości, inni ludzie) lub od siebie samego (własne myśli, poglądy lub własne zachowania) może mieć charakter subiektywny, na którego określenie używa się zwrotu „poczucie alienacji” lub obiektywny, określanym mianem „alienacji”.

Autorka analizowanej koncepcji, odwołując się do koncepcji poczucia alienacji H. Seemana, do obszarów ważnych dla jednostki, które – z różnych powodów – mogą się stać dla niej obce, zalicza następujące:

1. Reguły gry społecznej (prawne, moralne, obyczajowe, zwyczajowe). Brak jednoznacznych, jasnych i akceptowanych reguł gry społecznej prowadzi do anomii oraz może prowadzić do poczucia anomii. Z drugiej strony, jasne, zgodne ze sobą reguły gry społecznej prowadzą do ładu oraz do poczucia ładu. Mamy tu więc do czynienia z dwubiegunowym wymiarem, którego jeden kraniec można opisać za pomocą pojęcia „poczucie anomii” (anomia), a drugi kraniec za pomocą pojęcia „poczucie ładu społecznego” (ład społeczny). Zatem: ten rodzaj alienacji w znaczeniu obiektywnym to wewnętrzna sprzeczność reguł gry społecznej, ich niejasność bądź to, że są narzucone z zewnątrz, wbrew woli jednostki. Natomiast poczucie anomii to przekonanie jednostki, iż reguły gry społecznej są obce, sprzeczne, nie służą potrzebom podmiotu.
2. Wartości. Brak jasnych i spójnych wartości sprawia, że trudno przewidzieć, jakie będą efekty zachowania, np. stosowanie środków antykonceptyjnych może spotkać się z ostrą krytyką w niektórych kręgach, w innych zaś z aprobatą. Jeżeli sytuacja braku jasnych i spójnych wartości trwa zbyt długo, to może ona doprowadzić do pojawienia się poczucia bezsensu, braku wiary w jakiegokolwiek wartości. Z kolei jasne, spójne i akceptowane wartości nadają podmiotowi sens życia. Poczucie sensu życia będzie więc przekonaniem, że istnieją wartości, dla których warto żyć i działać. W znaczeniu obiektywnym bezsens-sens to z jednej strony wartości narzucone, niejasne, z drugiej zaś jasne i akceptowane.



3. Własne poglądy, przekonania. W tym przypadku z alienacją w znaczeniu obiektywnym będziemy mieli do czynienia, gdy podmiot zostanie zmuszony do zaprzeczenia własnym poglądom, gdy będzie zmuszony wygłaszać tezy sprzeczne z własnymi przekonaniem. Natomiast z poczuciem alienacji będziemy mieć do czynienia, kiedy podmiot będzie czuł się oderwany od własnych przekonań, wyznawanych idei. Oderwanie od własnych przekonań może prowadzić do poczucia samowyobcowania, zaś wierność własnym zasadom i ideom prowadzi prawdopodobnie do poczucia autonomii.
4. Własne zachowanie. Oderwanie od własnego zachowania w znaczeniu obiektywnym to bezradność, czyli niemożność realizacji własnych potrzeb poprzez własne zachowanie. Niemożność spowodowana jest znajdowaniem się w takich sytuacjach, które nie pozwalają lub utrudniają realizację potrzeb. W znaczeniu subiektywnym to poczucie bezradności, czyli poczucie oderwania od własnego zachowania, niedostrzeganie związku pomiędzy własnym zachowaniem a skutkami przez nie wywoływanymi. Drugi kraniec to zaradność (w znaczeniu obiektywnym) i poczucie zaradności (w znaczeniu subiektywnym). Zaradność w znaczeniu obiektywnym to znajdowanie się w takich warunkach zewnętrznych, które umożliwiają realizację własnych potrzeb za pomocą własnych zachowań. Natomiast poczucie zaradności to przekonanie, iż dzięki własnym zachowaniom można uzyskać wartościowe stany rzeczy, niezależnie od warunków zewnętrznych.
5. Inni ludzie. Oderwanie od innych ludzi w znaczeniu obiektywnym to samotność, czyli znajdowanie się z różnych przyczyn w sytuacji izolacji, samotności (domy starców, zakłady penitencjarne, klasztory, statki itp.). Natomiast w znaczeniu subiektywnym to poczucie braku satysfakcjonujących związków z innymi ludźmi. Samotność nie zawsze prowadzi do poczucia osamotnienia. Można być samotnym, lecz znajdować wsparcie w sobie samym, we własnych przekonaniach, ideach. Z wielu badań wynika, że posiadanie wsparcia w sobie samym stanowi o wewnętrznej sile podmiotu.

Według K. Kmieciak-Baran najgroźniejsze dla jednostki jest oderwanie się od własnych poglądów (poczucie samowyobcowania) oraz od własnych zachowań (poczucie bezradności).

Zdaniem Krzysztofa Korzeniowskiego sposoby reagowania na alienację będą różne, w zależności od tego czy jednostka zdaje sobie sprawę ze swojego wyobcowania, czy nie.

Brak uświadomienia alienacji sprawia, że jednostka nie spostrzega niczego niepokojącego w swojej sytuacji. Zachowuje się w sposób konformistyczny. Jednak samopoczucie takiej osoby nie musi być doskonałe. Często poszukuje ona pomocy np. u psychologa.

Uświadomienie sobie swojej alienacji prowadzi, zdaniem Korzeniowskiego, do reakcji kierowanych do struktury „ja”: apatia, rozpacz, poczucie bezcelowości lub reakcji kierowanych do struktury społecznej: krytycyzm, odrzucenie, bunt.

Przedstawioną wyżej koncepcję można zawrzeć w następującym schemacie.

Schemat 1. Rodzaje alienacji

## ALIENACJA

### OBIEKTYWNA

(Cechy świata społecznego)

#### Rodzaje alienacji obiektywnej

1. Anomia
2. Brak jasnych wartości
3. Niemożność wyrażania własnych poglądów
4. Niemożność realizacji własnych potrzeb poprzez własne zachowanie
5. Samotność (izolacja)

### SUBIEKTYWNA

(Cechy odczuwanych przez jednostkę stanów i jej przekonań)

#### Rodzaje alienacji subiektywnej

1. Poczucie anomii
2. Poczucie bezsensu
3. Poczucie samowyobcowania
4. Poczucie bezradności
5. Poczucie osamotnienia

Źródło: K. Kmiciek-Baran, 1995, s. 31.

## Koncepcja światopoglądu Antoniny Guryckiej

Światopogląd, według A. Guryckiej (1991, s. 14–15), to „wypracowana przez człowieka w toku jego doświadczeń reprezentacja świata ujmowana w kategoriach głównie myślenia potocznego bez względu na udział w procesie jego poznawania wiedzy wszelkiego rodzaju”.

Należy tu poczynić zastrzeżenie, że światopogląd nie jest pojęciem stricte naukowym. Nie ma wyraźnie określonych parametrów, genezy, mechanizmów wewnętrznej strukturalizacji i określonych zweryfikowanych empirycznie funkcji. Światopogląd nie stanowi przedmiotu wysoko zaawansowanych badań. Dyskusje w literaturze na jego temat ograniczają się raczej do ogólnych definicji pojęcia, niż do innych jego aspektów. Nie odgrywa też światopogląd roli zmiennej w badaniach psychologicznych i pedagogicznych, nie pokuszono się dotychczas o jego operacjonalizację. Przyczyną tego stanu rzeczy może być istota rozważanego pojęcia, często sprowadzana do kategorii bardziej filozoficznych niż konkretnych funkcji umysłu poznającego świat i do jednostki (podmiotu) kształtującej na tej podstawie swój stosunek do świata.

W życiu codziennym, w praktyce społecznej, a także w pedagogice często jednak mówi się o światopoglądzie jako celu wychowania, istotnej zmiennej w ludzkich postawach i działaniach. Światopoglądowi – ze względu na jego treści – często przypisuje się rolę właściwości charakterystycznej dla określonej fazy rozwojowej człowieka; traktuje się go jako ważną różnicę indywidualną. W swoim czasie urósł rozważany termin do ważnej cechy weryfikacyjnej wobec systemów etycznych (światopogląd naukowy versus nienaukowy).

Na skutek swego aktywnego kontaktu z rzeczywistością człowiek zdobywa wiedzę o świecie. Z jednej strony jest to żywa wiedza zdobywana poprzez przeżycia, działania, z drugiej – człowiek uczestniczy w procesie społecznej eduka-

cji. Edukację należy tu rozumieć szerzej niż tylko oddziaływanie szkoły, a więc nauczanie. W grę wchodzi oddziaływanie mass mediów, książki, filmu itp., a więc wszelki przekaz społeczny. Jest to – po pierwsze – wiedza semantyczna, uogólniona; reprezentacja semantyczna oderwana jest od autobiografii człowieka, oraz – po drugie – wiedza epizodyczna związana z autobiografią – osobistym doświadczeniem człowieka, jest to pamięć konkretnych faktów. Wiedza człowieka przechowywana jest w jego umyśle w postaci schematów poznawczych. Ogólniejsze struktury wiedzy tworzą metaschematy.

Schematy i metaschematy zawierają uogólniony zapis doświadczenia podmiotu, czyli jego osobistą wiedzę o rzeczywistości (mniejszych lub większych jej fragmentach). Mówiąc, że światopogląd jest reprezentacją świata, Autorka koncepcji zwraca uwagę na to, iż jest to schemat (metaschemat) poznawczy, który zawiera tak wiedzę semantyczną, jak empiryczną. Mimo udziału wiedzy semantycznej światopogląd tylko częściowo reprezentuje wiedzę obiektywną o świecie – ta zawarta jest w niektórych pojęciach, którymi człowiek się posługuje. Natomiast w schematach, a więc w światopoglądzie, znajdujemy poza wiedzą obiektywną pojęcia naturalne, emocje i osobiste programy działań.

Używając terminu światopogląd możemy mówić o ukrytej teorii świata, którą każdy wytwarza w sobie, mniej lub bardziej wyraziście dla siebie i świata werbalizuje. Różna też jest baza tej ukrytej teorii. W każdym razie na pewno dominuje w niej – zdaniem Guryckiej – myślenie potoczne nad myśleniem naukowym (wiedza epizodyczna, naturalna nad wiedzą semantyczną).

Szczególną rolę można tu przypisać zdrowemu rozsądkowi. Przekonująco uzasadnia to Teresa Hołówka w pracy pt. *Myślenie potoczne* (PIW, Warszawa 1986). Twierdzi ona, iż zdrowy rozsądek dostarcza nam charakterystyczne obrazy świata i każdy z nas żyje wewnątrz takiej panoramy. Zdrowy rozsądek i myślenie potoczne stoją często w sprzeczności z myślą wysoko kwalifikowaną, gdyż nie posiadają jej kompetencji i nie mogą formułować odpowiedzi na wiele pytań. Mimo to, według Hołówki, zdrowy rozsądek pełni rolę ostatecznej instancji w poznawaniu świata. Innowacje nauki przenikają do zdrowego rozsądku tylko wtedy, gdy odznaczają się dużą ekspansją.

To zdrowy rozsądek tworzy podstawową wizję świata i stanowi „fundament wszelkiej wiedzy”. Zjawia się wszędzie tam, gdzie nie wystarcza autorytet mędrców, tradycji. Często w tworzeniu wizji świata zastępuje on filozofię.

Wytworzony w toku własnego doświadczenia światopogląd nie jest tylko reprezentacją świata w umyśle człowieka, ale i reprezentacją własnego w nim miejsca. Przejawia się w sądach ontologicznych o świecie: jaki świat jest.

Światopogląd jako reprezentacja świata realnego (takiego, jakim go spostrzega, odczuwa oraz rozumie człowiek) stanowi źródło powstawania wartości a zarazem powstające i kształtujące się wartości stanowią istotny czynnik formowania światopoglądu.

Gurycka zwraca uwagę z jednej strony na odrębność zjawisk, jakimi są światopogląd i wartości, z drugiej jednak strony na ich ważne interakcje. O ile

światopogląd to reprezentacja istniejącej rzeczywistości (twierdzenia ontologiczne), o tyle wartości są kryteriami opisu i oceny świata idealnego (twierdzenia aksjologiczne). Pomiedzy światopoglądem i wartościami zachodzi jednak dynamiczna gra. To wartości na skutek rozbieżności w doświadczeniach człowieka wywołują w światopoglądzie napięcia, sprawiające, że istnieją szanse na jego przekształcanie. Dzieje się tak zwłaszcza wówczas, gdy rozbieżności te są poważne i rozległe.

Światopogląd jako reprezentacja może być mniej lub bardziej ukształtowany (dojrzały, spójny). Zawarte w nim emocje, wynikające z doświadczenia jednostki nadawać mu będą specyficzne zabarwienie. Zawierać on może nie tylko wizję świata, jaki jest, ale i program własnego w nim uczestnictwa.

Autorka koncepcji porusza także problem rozwoju światopoglądu. Podstawą kształtowania się reprezentacji świata są doświadczenia człowieka rozumiane jako przetwarzanie sygnałów pochodzących z aktywnego uczestnictwa w świecie. Doświadczenie człowieka jest efektem jego uczestnictwa w życiu, w kontakcie ze światem. Aktywnej przeróbki płynących stąd sygnałów nie ogranicza fakt, iż pochodzą one z otoczenia człowieka, że stanowią materiał dla subiektywnych transformacji.

Psychologia rozwojowa w swojej tradycyjnej formule zakładała, iż istnieją nie tylko rozwojowe prawidłowości zmian (przechodzenie od form prostych, bardziej elementarnych do bardziej złożonych), ale że istnieje etapowość tego rozwoju, którą można wyznaczać wręcz wiekiem człowieka.

Autorzy pracy *Psychologia światopoglądu młodzieży* (Warszawa–Lwów 1933): Szuman, Pieter i Weryński opierali się na przekonaniu, że światopogląd młodzieńczy ma swoje wyraźne cechy związane z wiekiem. Uważali oni, że cechy młodzieży są „uniwersalne wobec czasu”.

Tezę tę A. Gurycka podważa w swoich badaniach. Badając młodzież na przestrzeni czterdziestu lat Autorka stwierdziła istotne różnice w światopoglądzie młodzieży zależne bardziej od czasu społecznego, w którym młodzież żyje, niż od prawidłowości rozwojowych rozumianych jako temporalne wyznaczniki zmian.

## Problem

Opisowy charakter przeprowadzonego badania oraz zastosowana procedura badawcza – eksploracyjno-diagnostyczna – pozwalają na formułowanie pytań typu „jak jest?”. Przedstawiony w dalszej części sposób analizowania uzyskanych rezultatów nie wystarcza do poszukiwania odpowiedzi na pytanie „dlaczego tak jest?”.

Celem zrealizowanego jesienią 1996 r. programu badawczego było uzyskanie „fotografii” zbiorowości, jaką tworzyli maturzyści bydgoskich liceów ogólnokształcących roku szkolnego 1996/97. „Fotografia” ta uwzględnia cztery ka-

tegorie. Używając języka metodologii można by określić je mianem zmiennych. Są to:

- kryzys młodzieńczy,
- poczucie kontroli,
- poczucie alienacji,
- światopogląd.

Przytoczone wyżej określenie kryzysu młodzieńczego wskazuje, że jego właściwością jest przełom w dotychczasowej linii rozwoju psychicznego. Wskaźnikiem zapoczątkowania owego przełomu jest odczuwany przez jednostkę dyskomfort psychiczny. Świadczy on o tym, że w określonych warunkach dotychczasowy styl i poziom funkcjonowania stał się nieodpowiedni, niewystarczający wobec nowych sytuacji i wymagań stawianych nastolatкови przez życie. Dyskomfort psychiczny wyraża się w przeżyciach o charakterze specyficznym i niespecyficznym (patrz: koncepcja kryzysu młodzieńczego Anny Oleszkowicz).

Pytanie odnoszące się do przeżywanego przez maturzystów kryzysu młodzieńczego brzmi: **Jakie natężenie dyskomfortu psychicznego (specyficznego, niespecyficznego, ogólne) cechuje badanych?**

Ponieważ nasilenie obu rodzajów nie jest – według stanowiącej podstawę badania koncepcji – jednakowe, interesujące wydaje się być uzyskanie odpowiedzi na pytanie: **Czy natężenie dyskomfortu specyficznego i niespecyficznego w badanej grupie jest różne?**

Na początku kryzysu przeważają emocje negatywne. W momencie, gdy jednostka zdobywa orientację w nowej dla niej sytuacji pojawić się mogą emocje pozytywne: ciekawość, zadowolenie z siebie, fascynacja nowością. Przepuszczalnie spada wówczas natężenie dyskomfortu o charakterze niespecyficznym, utrzymuje się jednak dyskomfort specyficzny. Czy stan taki cechuje badanych maturzystów? Odpowiedź na to pytanie znajdzie się w dalszej części raportu.

Drugą kategorią użytą w celu sporządzenia „fotografii” badanej zbiorowości jest poczucie kontroli. Dotychczasowe badania poświęcone temu problemowi potwierdziły tezę, że ludzie różnią się sposobem spostrzegania związku pomiędzy własnym zachowaniem, własnymi cechami a wzmocnieniami występującymi po tym zachowaniu. Człowiek, działając w ciągu swego życia zarówno w sytuacjach, gdzie wzmocnienia zależą wyłącznie od niego, jak i w takich, gdzie nie ma on na nie wpływu, wyrabia sobie trwałe, zgeneralizowane oczekiwanie dotyczące lokalizacji kontroli wzmocnień. Można założyć, że dotychczasowe doświadczenia życiowe badanych maturzystów (rodzinne, szkolne, towarzyskie i inne) pozwoliły wytworzyć takie zgeneralizowane oczekiwanie. Traktuje się je jako wymiar osobowości.

Zgromadzone w dotychczasowych badaniach dane wskazują, że poczucie kontroli wzmocnień odgrywa istotną rolę w regulacji zachowania człowieka. Okazało się np., że osoby o poczuciu kontroli wewnętrznej wykazują większą

aktywność w środowisku, skrupulatniej poszukują informacji przydatnych w podejmowanych przez nie działaniach, częściej zmieniają swoje oczekiwania dotyczące sukcesu lub niepowodzenia pod wpływem uprzednich sukcesów i niepowodzeń, są mniej podatne na wpływ otoczenia niż osoby o poczuciu kontroli zewnętrznej (zob.: Szmigielska, 1980).

Przeprowadzone badanie ma dostarczyć odpowiedzi na pytanie: **Jaki poziom poczucia kontroli przejawiają badani maturzyści?**

Zastosowany sposób pomiaru tej kategorii pozwala na uzyskanie oprócz wyniku ogólnego, odnoszącego się do oczekiwań uogólnionych, także dwóch szczegółowych rezultatów. Informują one o poczuciu kontroli w sytuacji sukcesu i porażki. Przyjmuje się bowiem, że osoby o poczuciu kontroli wewnętrznej będą większość uzyskiwanych sukcesów, jak i odnoszonych porażek przypisywać sobie, zaś osoby o poczuciu kontroli zewnętrznej będą szukać ich źródła na zewnątrz – w losie, zbiegu okoliczności, zachowaniu się innych ludzi itp.

Analiza uzyskanych rezultatów pozwoli na udzielenie odpowiedzi na pytanie: **Czy poziom poczucia kontroli badanych jest różny w sytuacji sukcesu i porażki?**

Kolejną kategorią zastosowaną w badaniu jest poczucie alienacji. Przypomnijmy, wyraża się ono w przekonaniu jednostki, że pewne ważne obszary świata (normy społeczne, wartości, inni ludzie) są obce, nie pozwalają na realizację jej potrzeb. Przeciwnieństwem tak rozumianej alienacji będzie poczucie zakorzenienia (integracji).

Za obszary ważne dla jednostki, które mogą się stać dla niej obce, uznano:

- reguły gry społecznej (prawne, moralne, obyczajowe, zwyczajowe),
- wartości,
- własne poglądy, przekonania,
- własne zachowanie,
- innych ludzi.

Na tej podstawie wyróżniono pięć rodzajów (wymiarów) poczucia alienacji:

- 1) poczucie anomii–ładu społecznego (czyli poczucie braku związku z istniejącymi normami społecznymi, z drugiej zaś strony poczucie związku z tymi normami);
- 2) poczucie bezsensu–sensu (to z jednej strony brak wiary w istnienie jasnych i spójnych wartości, z drugiej zaś przekonanie, iż istnieją wartości, dla których warto żyć i działać);
- 3) poczucie samowyobcowania–autonomii (z jednej strony poczucie oderwania od własnych przekonań, idei, z drugiej – poczucie tożsamości, związku z własnymi przekonaniami, ideami);
- 4) poczucie bezradności–zaradności (z jednej strony przekonanie, że to, co się nam przydarza, nie zależy od naszego zachowania, z drugiej zaś strony przekonanie, że to, co się z nami dzieje, związane jest z naszym zachowaniem);

5) poczucie izolacji–integracji (z jednej strony mamy tu do czynienia z poczuciem oderwania od innych, znaczących osób, z drugiej natomiast – poczucie łączności z innymi ludźmi).

Pytanie sformułowane w tej części badania jest następujące: **Jaki poziom poczucia alienacji (ogółem, w tym: anomii, bezsensu, samowycbocowania, bezradności, izolacji) cechuje uczniów klas maturalnych bydgoskich liceów ogólnokształcących?**

Odpowiedź na to pytanie pozwoli jednocześnie na ustalenie, czy badani posiadają poczucie zakorzenienia, w tym: ładu społecznego, sensu, autonomii, zaradności, integracji.

Do ostatniej z wyróżnionych kategorii – światopoglądu, odnosi się pytanie: **Jak badani uczniowie widzą świat i siebie w nim?**

Tak sformułowane pytanie wskazuje, że przeprowadzona zostanie analiza treściowych aspektów uzyskanych w badaniu odpowiedzi. Niemożliwe będzie jednak określenie wprost sposobu widzenia świata i swojego w nim miejsca przez osoby, które uczestniczyły w badaniu. Sformułowane zostaną cztery szczegółowe pytania, dopiero dzięki uzyskanym na nie odpowiedziom możliwe będzie określenie światopoglądu maturzystów bydgoskich liceów ogólnokształcących.

Szczegółowe pytania postawione w tej części są następujące:

1. **Jakie cele życiowe pragną realizować badani?**
2. **Jakie wzory osobowe imponują badanym maturzystom?**
3. **Jakie siły – według badanych - decydują w dziejach świata?**
4. **Jakie poglądy, idee interesują respondentów?**

Dwa pierwsze pytania (o cele życiowe i wzory osobowe) dotyczą własnego miejsca jednostki w świecie. Pytanie 3 i 4 dotyka bardziej bezpośrednio wizji świata. Wywołują one u badanych ewaluację różnych zdarzeń i faktów.

Tak przedstawia się pole badawcze, zakreślone wymienionymi na wstępie kategoriami. Z przedstawionej wyżej problematyki badawczej wynika, że każda ze zmiennych będzie rozpatrywana osobno, w izolacji od pozostałych, co można uznać za ograniczenie proponowanego sposobu analizowania danych. W kolejnych etapach postępowania badawczego poszukiwane będą zarówno zależności pomiędzy poszczególnymi kategoriami, jak również pomiędzy opisanymi zmiennymi i cechami osób badanych.

## Metoda

W celu uzyskania odpowiedzi na sformułowane w poprzedniej części problemy posłużono się następującymi narzędziami:

- kwestionariuszem do badania dyskomfortu psychicznego w kryzysie adolescencyjnym Anny Oleszkowicz,

- kwestionariuszem do pomiaru poczucia kontroli u młodzieży dorastającej Anny Kurzyp i Grażyny Krasowicz,
- skalą poczucia alienacji Krystyny Kmieciak-Baran,
- ankietą światopoglądu Antoniny Guryckiej.

Narzędzia te zostały skonstruowane przez poszczególnych autorów na podstawie przedstawionych w pierwszej części raportu przesłanek teoretycznych. Dodatkowo, każde z tych narzędzi zostało wcześniej poddane standaryzacji, spełniają one zatem wymogi takie jak: trafność, rzetelność i inne.

Kwestionariusz do badania dyskomfortu psychicznego w kryzysie adolescencyjnym zastosowano w najkrótszej wersji. Składa się na nią 30 twierdzeń. Odpowiedź na każde twierdzenie jest zaznaczana na skali pięciostopniowej, obejmującej następujące kategorie:

- 0 – nie zgadzam się,
- 1 – zgadzam się w małym stopniu,
- 2 – zgadzam się w średnim stopniu,
- 3 – zgadzam się w dużym stopniu,
- 4 – zdecydowanie się zgadzam.

Globalna suma punktów uzyskanych poprzez ustosunkowanie się do 30 twierdzeń, mieszcząca się w przedziale od 0 do 120, jest ilościowym wskaźnikiem przeżywanego przez jednostkę dyskomfortu ogólnego. Jednocześnie, zgodnie z przedstawionymi wyżej założeniami teoretycznymi, za pomocą omawianego kwestionariusza można uzyskać informację o sile dyskomfortu w sferze niespecyficznnej i specyficznnej. Na każdą sferę składa się po 15 twierdzeń. Na przykład dyskomfort niespecyficzny:

1. Częściej niż dotychczas mam poczucie bezsilności.
2. Ostatnio na wiele sytuacji reaguję gniewem.

dyskomfort specyficzny:

1. Obecnie szczególnie silnie odczuwam, że chciałbym być inny niż byłem dotychczas.
2. Od pewnego czasu przestałem wierzyć w ludzi.

Suma punktów, będąca wskaźnikiem obu rodzajów dyskomfortu, mieści się w przedziale od 0 do 60.

Uogólniając można stwierdzić, że poprzez zastosowanie skróconej wersji kwestionariusza uzyskano informacje o sile dyskomfortu ogólnego oraz o ilościowym stosunku, w jakim pozostają do siebie dyskomfort niespecyficzny i specyficzny.

Kwestionariusz do pomiaru poczucia kontroli u młodzieży dorastającej (Kurzyp, Krasowicz, 1989) składa się z 36 pytań, które obejmują cztery kategorie zdarzeń:

- 1) kontakty z rówieśnikami (sympatie, wspólne spędzanie czasu, współzawodnictwo w sporcie, możliwość wpływania na poglądy rówieśników);
- 2) kontakty z rodzicami (przywileje, zakazy, nagany, pochwały, możliwość wpływu na zmianę opinii rodziców);



- 3) osiągnięcia szkolne (dobre i złe stopnie, pochwały i nagany nauczycieli, rozwiązywanie problemów intelektualnych);
- 4) różnorodne zdarzenia pomyślne i niepomyślne, takie jak choroba, zniszczenie ulubionego przedmiotu, „szczęśliwe” i „pechowe” dni, realizacja marzeń itp.

W każdym pytaniu jedna z alternatywnych odpowiedzi reprezentuje wewnętrzne, a druga zewnętrzne poczucie kontroli. Wynikiem jest liczba wybranych przez badanego alternatyw wewnętrznych, co oznacza, że suma punktów możliwych do uzyskania zawiera się w przedziale od 0 do 36 (0 pkt. – wewnętrzne poczucie kontroli, 36 pkt. – zewnętrzne poczucie kontroli).

Omawiany kwestionariusz tworzą dwie skale:

- sukcesów – składają się na nią pytania dotyczące zdarzeń pomyślnych, np.:  
Gdy napiszesz dobrze klasówkę, to dzieje się tak przeważnie dlatego, że:
  - a) klasówka była łatwa,
  - b) przestudiowałeś materiał i byłeś do niej dobrze przygotowany;(odpowiedź a reprezentuje zewnętrzne, b natomiast wewnętrzne poczucie kontroli);
- porażek – tworzą ją pytania dotyczące zdarzeń niepomyślnych, np.:  
Gdy się przeziębisz, to przeważnie uważasz, że:
  - a) mogłeś temu zapobiec cieplej się ubierając,
  - b) przeziębieniu nie można zapobiec.

Obie skale (sukcesów i porażek) reprezentowane są przez taką samą liczbę pytań – 18. Suma punktów, jaką może uzyskać badany na każdej ze skal mieści się w przedziale od 0 do 18.

Dzięki zastosowaniu kwestionariusza do pomiaru poczucia kontroli otrzymuje się zatem trzy wyniki: w skali sukcesów, w skali porażek oraz wynik ogólny, który stanowi suma wyników obu skal.

Skalę poczucia alienacji tworzy 100 twierdzeń. Odnoszą się one do pięciu wyróżnionych rodzajów poczucia alienacji, którymi są:

- poczucie anomii – ładu społecznego,
- poczucie bezsensu – sensu,
- poczucie bezradności – zaradności,
- poczucie samowyobcowania – autonomii,
- poczucie izolacji (osamotnienia) – integracji.

Do każdego rodzaju poczucia alienacji odnosi się 20 twierdzeń: 10 pozytywnych i 10 negatywnych. Przykładowo, twierdzenia pozytywne dotyczące poczucia anomii – ładu społecznego to:

1. Większość ludzi postępuje zgodnie z zasadą: lepiej być szarym i uczciwym niż ważnym i nieuczciwym.
2. Prawo jest sprawiedliwe.

Twierdzenia negatywne odnoszące się do poczucia bezsensu–sensu to np.:

1. Wyznaczanie sobie celów nie ma sensu, gdyż i tak ulegną zmianom.
2. Moje życie jest nieciekawe.

Osoby badane ustosunkowują się do każdego twierdzenia, wybierając jedną z czterech odpowiedzi oznaczonych cyframi od 1 do 4:

- 1 – tak (zgadzam się),
- 2 – raczej tak (raczej zgadzam się),
- 3 – raczej nie (raczej nie zgadzam się),
- 4 – nie (nie zgadzam się).

Obliczenia wyników dokonuje się w następujący sposób:

- w przypadku twierdzeń pozytywnych badany za każdą odpowiedź „tak” otrzymuje 1 punkt, za „raczej tak” 2 punkty, za „raczej nie” 3 punkty, za „nie” – 4 punkty;
- w przypadku twierdzeń negatywnych punktacja jest odwrotna, za odpowiedź „tak” przyznaje się 4 punkty, zaś za odpowiedź „nie” 1 punkt.

Skala ta pozwala na uzyskanie przez badanego sześciu wyników:

- wynik ogólny określa ogólne poczucie alienacji (maksymalnie można uzyskać 400 punktów, co świadczy o wysokim poczuciu alienacji; minimalnie 100 punktów, co oznacza brak poczucia alienacji);
- pięć wyników częściowych, dotyczących pięciu rodzajów poczucia alienacji.

W każdym z rodzajów poczucia alienacji badany może uzyskać od 20 do 80 punktów. Wynik minimalny – 20 punktów oznacza brak danego rodzaju poczucia alienacji, zaś maksymalny – 80 punktów świadczy o wysokim poziomie określonego rodzaju poczucia alienacji.

Do badania światopoglądu zastosowano 4-pytaniową ankietę autorstwa Antoniny Guryckiej. Porusza ona cztery ważne zagadnienia, które powinny dostarczyć przesłanek dla określenia głównych zarysów poglądu na świat.

Dwa pierwsze pytania: o cel życia i wzory osobowe dotyczą własnego miejsca w świecie. Oba te pytania wyzwalają relacje młodzieży o sobie, swych perspektywach, cenionych wartościach a zarazem wskazują na siebie samego jako autora zdarzeń mającego określone cele, zamierzenia, stosunki z ludźmi, będącego źródłem ocen i twierdzeń.

Dwa następne pytania ankiety dotyczą bardziej bezpośrednio niż poprzednie wizji świata. Są to pytania o siły decydujące w dziejach świata oraz o prądy, idee interesujące młodego człowieka. Oba pytania wywołują ewaluację różnych zdarzeń i faktów.

Analiza ankiety dotyczy jej treściowych aspektów. Dostarcza ona odpowiedzi na pytanie: jak młodzież widzi świat i siebie w nim. Do analizy treściowego aspektu obrazu świata posłużył klucz opracowany przez Autorkę narzędzia.

Wymienione narzędzia zostały przygotowane w postaci wspólnego kwestionariusza, składającego się z dwóch części. Jedną stanowił arkusz zawierający polecenia oraz twierdzenia lub pytania (w zależności od narzędzia). Drugą część stanowił arkusz odpowiedzi, w którym badani zakreślali wybrane warianty lub wpisywali odpowiedź.

Badanie było przeprowadzane na lekcjach traktowanych jako „godziny wychowawcze” lub innych uzgodnionych z dyrekcjami szkół. W pierwszym przypadku odbywało się ono najczęściej w dwóch turach, w odstępie dwóch tygodni; najpierw uczniowie wypełniali kwestionariusz kryzysu młodzieńczego i kwestionariusz do pomiaru poczucia kontroli a następnie, w drugiej turze, dwa pozostałe narzędzia. Gdy na badanie przeznaczano dwie godziny lekcyjne tego samego dnia uczniowie wypełniali wszystkie kwestionariusze jednocześnie.

Przystępując do badania nie zakładano ograniczeń czasowych w jego przeprowadzeniu. Średni czas wypełnienia wszystkich kwestionariuszy wynosił około 70 minut.

## **Osoby badane**

Populację, do której odnoszą się rezultaty badania przedstawionego w niniejszym raporcie stanowią uczniowie klas czwartych liceów ogólnokształcących funkcjonujących na terenie miasta Bydgoszcz.

Do badania wybrano wszystkie publiczne licea ogólnokształcące, w których istniały klasy maturalne. Spośród 15 szkół tego typu wspomniany warunek spełniało 13 (licea o numerach od I do XIII).

Na terenie Bydgoszczy działały także dwa Społeczne Licea Ogólnokształcące. Do przeprowadzenia badania wybrano jedno z nich – I SLO, którego siedzibę stanowił Pałac Młodzieży.

Spośród dwóch funkcjonujących w Bydgoszczy liceów katolickich: Katolickiego Liceum Ogólnokształcącego i Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Salezjańskiego, do przeprowadzenia badania wybrano to drugie.

Łącznie badanie zostało przeprowadzone w 15 liceach ogólnokształcących, w tym: 13 publicznych, 1 społecznym, 1 katolickim.

Kolejny – po wyborze szkół – etap postępowania badawczego stanowił dobór klas, których uczniowie zostali poproszeni o udział w badaniu. Przyjęto, że w każdej wybranej szkole badanie zostanie przeprowadzone w jednej, wylosowanej klasie. Wyjątek stanowiło I SLO, gdzie ze względu na niewielką liczbę maturzystów postanowiono zbadać uczniów obu funkcjonujących tam klas.

Na tym etapie uwzględniono także dodatkowe kryterium – profil kształcenia realizowany w wylosowanych klasach.

Badanie miało charakter zbiorowy, uczestniczyli w nim wszyscy uczniowie wylosowanych klas, obecni w dniu/dniach przeprowadzenia sondażu w szkole.

Informację o klasach wylosowanych do badania, realizowanym w nich profilu kształcenia oraz liczbie przebadanych uczniów zawiera tabela 1.

Zgromadzone za pomocą metryczki informacje o badanych uczniach pozwalają scharakteryzować próbę badawczą ze względu na następujące cechy: płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, średnia ocen uzyskana na koniec III klasy.

Charakterystykę badanych ze względu na płeć przedstawia tabela 2.

Tabela 1. Charakterystyka badanej zbiorowości

Lp.	Szkoła	Klasa	Profil kształcenia	Liczba badanych
1	I LO	IV G	biologiczno-chemiczny	26
2	II LO	IV D	ogólny z rozsz. j. angielskim	29
3	III LO	IV F	ogólny z rozsz. j. niemieckim	13
4	IV LO	IV C	ogólny z rozsz. j. angielskim	30
5	V LO	IV C	humanistyczny	20
6	VI LO	IV E	humanistyczny	10
7	VII LO	IV C	ogólny	30
8	VIII LO	IV C	ogólny	26
9	IX LO	IV A	matematyczno-fizyczny	21
10	X LO	IV B	ogólny	23
11	XI LO	IV A	humanistyczny	26
12	XII LO	IV A	ogólny	23
13	XIII LO	IV	ogólny	24
14	I SLO	IV A i B	ogólny	23
15	LO Tow. Salezj.	IV C	ogólny	18

Tabela 2. Płeć badanych uczniów

Płeć badanych	Liczba osób	%
Dziewczeta	257	75,146
Chłopcy	85	24,854
Razem	342	100,0

Dane zawarte w tabeli 2 wskazują, że 3/4 badanych osób stanowiły dziewczęta, 1/4 natomiast chłopcy. Taki rozkład jest typowy dla liceów ogólnokształcących, do których wciąż uczęszcza znacznie więcej dziewcząt niż chłopców.

Informację o miejscu zamieszkania osób badanych zawiera tabela 3.

Tabela 3. Miejsce zamieszkania badanych uczniów

Miejsce zamieszkania	Liczba osób	%
wieś	29	8,479
małe miasto	12	3,508
Bydgoszcz	301	88,013
Razem	342	100,0

Zdecydowana większość badanych (301 osób) to mieszkańcy Bydgoszczy. Pozostali to mieszkańcy małych miast (12 osób), takich jak: Barcin, Koronowo, Szubin, Świecie; oraz wsi (29 osób), w tym głównie wsi podmiejskich: Białe Błota, Trzciniec, Strzyżawa, Osielsko i inne.

O poziomie wykształcenia rodziców badanych uczniów informuje tabela 4.

Tabela 4. Poziom wykształcenia rodziców (ojca, matki) badanych uczniów

Wykształcenie	Ojca		Matki	
	Liczba	%	Liczba	%
podstawowe	2	0,584	4	1,169
zawodowe	88	25,73	60	17,543
średnie	119	34,795	149	43,567
wyższe	113	33,04	122	35,672
brak danych	20	5,851	7	2,049
Razem	342	100,0	342	100,0

Zdecydowana większość rodziców (232 ojców, 271 matek) posiada wykształcenie średnie lub wyższe. Pojedyncze osoby posiadają wykształcenie podstawowe (2 ojców, 4 matki). Zwraca uwagę różnicowanie występujące pomiędzy ojcami i matkami badanych uczniów ze względu na poziom wykształcenia zawodowego i średniego. Więcej ojców niż matek (odpowiednio: 88 i 60) posiada wykształcenie zawodowe; jednocześnie więcej matek niż ojców (odpowiednio: 149 i 119) posiada wykształcenie średnie. Różnica pomiędzy obiema grupami rodziców w zakresie wykształcenia wyższego jest znacznie mniejsza.

Inną kategorią uwzględnioną w metryczce była średnia ocen, jaką uzyskali badani uczniowie na koniec III klasy. Jej rozkład ilustruje tabela 5.

Z danych zawartych w tabeli 5 wynika, że dominują wśród badanych uczniowie dobrzy (średnia ocen mieszcząca się w przedziale 3,51–4,50, łącznie 178 osób). Nieliczni badani osiągnęli średnią, którą można określić jako mierną (przedział 2,01–2,50, 9 osób); nie ma natomiast w ogóle osób, które na koniec III klasy uzyskałyby średnią ocen określoną jako celującą.

Tabela 5. Średnia ocen uzyskana przez badanych uczniów na koniec III klasy

Średnia ocen	Liczba uczniów	%
2,01–2,50	9	2,631
2,51–3,00	44	12,865
3,01–3,50	84	24,561
3,51–4,00	126	36,842
4,01–4,50	52	15,204
4,51–5,00	12	3,508
5,01–5,50	3	0,877
5,51–6,00	0	0
brak danych	12	3,512
Razem	342	100,0

Metryczka, która posłużyła do zbadania przedstawionych wyżej cech, zawierała także pytanie o plany edukacyjne maturzystów. Uzyskane odpowiedzi

zostały zamieszczone w aneksie do niniejszego raportu. Tam też zamieszczono pełną listę pseudonimów, którymi posłużyli się badani w celu oznaczenia wypełnianych przez siebie kwestionariuszy.

## Rezultaty

### Natężenie dyskomfortu psychicznego

Pytanie odnoszące się do rozważanej tu zmiennej, na które poszukiwano odpowiedzi w badaniu, zostało sformułowane następująco: **Jakie natężenie dyskomfortu psychicznego (specyficznego, niespecyficznego, ogólne) cechuje badanych?**

Zgromadzone, poprzez zastosowanie kwestionariusza kryzysu młodzieńczego, dane empiryczne posłużyły do obliczenia średnich wartości poszczególnych rodzajów dyskomfortu oraz rozkładu badanych osób ze względu na te średnie. Przedstawia je tabela 6.

Tabela 6. Wartości średnie dla poszczególnych rodzajów dyskomfortu psychicznego oraz rozkład badanych względem tych średnich

Rodzaj dyskomfortu	Średnia liczba punktów	Rezultaty badanych		
		poniżej średniej	powyżej średniej	razem
specyficzny	25,897	172	167	339
niespecyficzny	25,610	186	153	339
ogólny	51,508	180	159	339

Przypomnijmy, że przedziały liczbowe dla dyskomfortu specyficznego i niespecyficznego mieszczą się na skali od 0 do 60 punktów ( $15 \times 0 = 0$ ,  $15 \times 4 = 60$ ); dla ogólnego wskaźnika dyskomfortu natomiast od 0 do 120 punktów ( $30 \times 0 = 0$ ,  $30 \times 4 = 120$ ).

Odpowiedź na sformułowane wyżej pytanie wymaga określenia poziomów natężenia badanej zmiennej. Można uznać za zasadne wyróżnienie trzech poziomów: niskiego, średniego, wysokiego. Otwarte pozostaje pytanie o wartości liczbowe punktów, które uzyskali w kwestionariuszu badani, odpowiadające wyróżnionym poziomom.

Możliwe są dwa rozwiązania. Pierwsze z nich kryterium odniesienia czyni liczbę punktów możliwych do uzyskania przez badanego. Na tej podstawie ustalane są przedziały liczbowe odpowiadające poszczególnym poziomom natężenia badanej właściwości. Rozwiązanie drugie za podstawę przyjmuje średnią liczbę punktów uzyskaną przez badanych. Następnie od wartości tej odejmuje się oraz dodaje się do niej wartość odchylenia standardowego. Wyniki mieszczące się poniżej odchylenia standardowego odjętego od średniej wskazują na niski poziom natężenia dyskomfortu psychicznego. Wartości liczbowe wyższe

niż suma średniej liczby punktów i odchylenia standardowego wskazują na wysokie natężenie badanej cechy.

Tutaj wybrano pierwsze z opisanych rozwiązań. Przyjęto, że dla dyskomfortu specyficznego i niespecyficznego przedziały są następujące:

- 0–20 punktów – niskie natężenie,
- 21–40 punktów – średnie natężenie,
- 41–60 punktów – wysokie natężenie.

Dla dyskomfortu psychicznego potraktowanego ogólnie przedziały te są następujące:

- 0–40 punktów – niskie natężenie,
- 41–80 punktów – średnie natężenie,
- 81–120 punktów – wysokie natężenie.

Należy zastrzec, że wadą przyjętego rozwiązania jest arbitralność przedziałów ustalonych dla poszczególnych poziomów natężenia zmiennej. Ograniczenie to zostanie przewyżczone w kolejnych etapach postępowania badawczego.

Jeżeli zestawić dane zawarte w tabeli 6 z ustalonymi przedziałami, to okaże się, że badani maturzyści bydgoskich liceów ogólnokształcących przejawiają średnie natężenie wszystkich rodzajów dyskomfortu psychicznego. Porównanie średnich wartości przeżywanego dyskomfortu specyficznego i niespecyficznego pozwala na stwierdzenie, że badanej grupy nie różnicuje to kryterium (rozbieżność pomiędzy obiema średnimi wynosi zaledwie 0,287, trudno ją zatem uznać za istotną).

Nieco innych wniosków dostarcza porównanie rozkładu badanych ze względu na średnią obliczoną dla całej grupy. O ile w przypadku dyskomfortu specyficznego liczby badanych poniżej i powyżej średniej są niemal takie same, to w odniesieniu do dyskomfortu niespecyficznego więcej badanych (186 z 339) uzyskało wyniki poniżej średniej liczby punktów. Oznacza to, że osoby tworzące drugą grupę (które uzyskały wyniki powyżej średniej) przejawiały znacznie wyższy od pozostałych poziom dyskomfortu niespecyficznego.

Częściowo potwierdzone zostało przypuszczenie Autorki wykorzystanej koncepcji kryzysu młodzieńczego, według której „z chwilą, kiedy młody człowiek zdobywa orientację w nowej sytuacji, mogą pojawić się emocje pozytywne, tj. ciekawość, zadowolenie z siebie, fascynacja nowością. Spada wówczas siła dyskomfortu o charakterze niespecyficznym, ale nadal utrzymuje się dyskomfort specyficzny” (Oleszkowicz, 1995, s. 82). O zasadności tego przypuszczenia świadczy fakt, że więcej badanych uzyskało rezultaty poniżej średniej w przypadku dyskomfortu niespecyficznego, podczas gdy w odniesieniu do dyskomfortu specyficznego prawidłowości takiej nie dostrzeżono.

Nieco więcej niż połowa badanych (180 z 339) uzyskała w kwestionariuszu kryzysu młodzieńczego wynik poniżej średniej liczby punktów dla całej badanej grupy, co można interpretować jako przejaw przechodzenia do następnej fazy kryzysu, określanej jako „reakcja na niezgodność”. W fazie tej istotniejsze od

przeżywanego kryzysu młodzieńczego stają się sposoby radzenia sobie z kryzysem adolescencyjnym. Problem ten nie był jednak przedmiotem opisywanego w raporcie badania.

### Poziom poczucia kontroli

Kolejny problem przeprowadzonego badania przybrał postać pytania: **Jaki poziom poczucia kontroli przejawiają badani maturzyści?**

Zastosowane narzędzie badawcze – kwestionariusz do pomiaru poczucia kontroli u młodzieży dorastającej – pozwoliło na zgromadzenie danych dotyczących badanej zmiennej w sytuacji sukcesu, porażki oraz ogólnego wyniku stanowiącego sumę obu skal. Obliczone na tej podstawie średnie liczby punktów dla trzech wyróżnionych kategorii przedstawia tabela 7.

Tabela 7. Wartości średnie dla poszczególnych rodzajów poczucia kontroli oraz rozkład badanych względem tych średnich

Rodzaj poczucia kontroli	Średnia liczba punktów	Rezultaty badanych		
		poniżej średniej	powyżej średniej	razem
w sytuacji sukcesu	12,233	165	155	320
w sytuacji porażki	12,123	162	158	320
ogółem	24,357	156	164	320

Uzyskane przez badanych wyniki mieściły się w następujących – właściwych dla kwestionariusza – przedziałach: dla poczucia kontroli w sytuacji sukcesu i porażki od 0 do 18 punktów ( $18 \times 0 = 0$ ,  $18 \times 1 = 18$ ); dla poczucia kontroli ogółem od 0 do 36 punktów ( $36 \times 0 = 0$ ,  $36 \times 1 = 36$ ).

Udzielenie odpowiedzi na postawione pytanie wymagało dokonania zabiegu podobnego do opisanego w poprzednim punkcie. W odniesieniu do poczucia kontroli także dokonano arbitralnego określenia przedziałów reprezentujących niski, średni i wysoki poziom tej zmiennej. Są one następujące.

Dla poczucia kontroli w sytuacji sukcesu i porażki:

- 0–6 punktów – niski poziom,
  - 7–12 punktów – średni poziom,
  - 13–18 punktów – wysoki poziom;
- dla poczucia kontroli ogółem:
- 0–12 punktów – niski poziom,
  - 13–24 punkty – średni poziom,
  - 25–36 punktów – wysoki poziom.

Uzyskane w badaniu wyniki pozwalają na stwierdzenie, że maturzyści z liceów ogólnokształcących przejawiają wysoki poziom poczucia kontroli zarówno



no w sytuacjach sukcesu i porażki, jak również w przypadku poczucia zgeneralizowanego. Obliczone dla całej badanej grupy średnie analizowanej kategorii są znacznie wyższe niż średnia liczba punktów możliwa do uzyskania w kwestionariuszu (wynosi ona odpowiednio 9 i 18 punktów). Należy także zwrócić uwagę na bardzo proporcjonalne rozkłady badanych względem średniej liczby punktów obliczonej dla całej grupy. Oznacza to, że liczebności na poszczególnych poziomach poczucia kontroli są zbliżone do siebie, niemniej badani uznają w większości siebie za „sprawców” zarówno powodzeń, jak i niepowodzeń w podejmowanych działaniach.

Negatywnie należy odpowiedzieć na pytanie: Czy poziom poczucia kontroli badanych jest różny w sytuacji sukcesu i porażki? Minimalna, wynosząca zaledwie 0,11 punktu, różnica pomiędzy wartościami poczucia kontroli w obu sytuacjach wskazuje, że badani uczniowie upatrują w sobie przyczyny większości doświadczanych sukcesów i porażek. Wniosek taki potwierdza również analiza rozkładu rezultatów badanych przedstawionego w tabeli 7.

Odnosząc uzyskany rezultat do opisanego w przesłankach teoretycznych modelu rozwoju poczucia kontroli wzmocnień (patrz: koncepcja poczucia kontroli wzmocnień Juliana B. Rottera) można stwierdzić, że badani maturzyści reprezentują wyróżnione tam stadium III. Stadium to cechuje względna równowaga poczucia kontroli zarówno w stosunku do sukcesów, jak i niepowodzeń oraz ukształtowanie się zgeneralizowanego poczucia kontroli, typowego dla danej jednostki. W odniesieniu do badanej grupy można dostrzec przewagę poczucia kontroli wewnętrznej.

Uogólniając, uzyskany wynik upoważnia do stwierdzenia, że badani maturzyści żywią w większości przekonanie, iż są „kowalami swego losu”. Przejawiają oni tendencję do oczekiwania, że uzyskiwane wyniki są zależne od ich aktywności.

## Poziom poczucia alienacji

Trzecie pytanie postawione w celu sporządzenia „fotografii” badanej zbiorowości było następujące: **Jaki poziom poczucia alienacji (ogółem, w tym: anomii, bezsensu, bezradności, samowyobcowania, osamotnienia) cechuje uczniów klas maturalnych bydgoskich liceów ogólnokształcących?**

Dane pozwalające udzielić odpowiedzi na postawione pytanie zgromadzono poprzez zastosowanie Skali Poczucia Alienacji. Składa się ona ze 100 twierdzeń, po 20 do każdego rodzaju poczucia badanej właściwości. Obliczone średnie liczby punktów dla poszczególnych wyróżnionych kategorii oraz rozkład osób badanych względem tych średnich przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Wartości średnie dla poszczególnych rodzajów poczucia alienacji oraz rozkład badanych względem tych średnich

Rodzaj poczucia alienacji	Średnia liczba punktów	Rezultaty badanych		
		poniżej średniej	powyżej średniej	razem
poczucie anomii	52,2	199	131	330
poczucie bezsensu	40,645	164	166	330
poczucie bezradności	41,501	174	156	330
poczucie samowyobcowania	38,174	174	156	330
poczucie osamotnienia	37,388	185	145	330
poczucie alienacji ogółem	209,912	176	154	330

Przypomnijmy, że wyniki uzyskane przez badanych mieściły się w następujących przedziałach: dla poszczególnych rodzajów poczucia alienacji od 20 do 80 punktów ( $20 \times 1 = 20$ ,  $20 \times 4 = 80$ ); dla poczucia alienacji ogółem od 100 do 400 punktów ( $100 \times 1 = 100$ ,  $100 \times 4 = 400$ ).

Ustalone – podobnie jak w dwóch poprzednich punktach – arbitralnie przedziały dla poszczególnych poziomów poczucia alienacji są następujące.

W przypadku poszczególnych rodzajów poczucia alienacji:

- 20–40 punktów – niski poziom,
  - 41–60 punktów – średni poziom,
  - 61–80 punktów – wysoki poziom;
- w przypadku poczucia alienacji ogółem:
- 100–200 punktów – niski poziom,
  - 201–300 punktów – średni poziom,
  - 301–400 punktów – wysoki poziom.

Analiza danych zawartych w tabeli 8 prowadzi do interesujących konkluzji. Obliczone średnie liczby punktów dla poszczególnych rodzajów poczucia alienacji wskazują, że w dwóch przypadkach (poczucie samowyobcowania i poczucie osamotnienia) uczniowie klas maturalnych przejawiają niski poziom badanej zmiennej. Dodatkowo w przypadku obu tych rodzajów poczucia alienacji więcej niż połowa respondentów uzyskała wyniki poniżej średniej. Prawdopodobnie to odnosi się zwłaszcza do poczucia osamotnienia, gdzie 185 badanych (56%) uzyskało rezultat 37 punktów lub niższy. W odniesieniu do tych dwóch kategorii można zatem stwierdzić, że tegoroczni maturzyści przejawiają poczucie autonomii (tożsamości, związku z własnymi przekonaniem) oraz poczucie integracji (łączości z innymi ludźmi).

Najwyższą średnią (52,2) badani uzyskali w przypadku poczucia anomii. Przyjmując, że 50 punktów stanowiło średnią przedziału właściwego podskali mierzącej ten rodzaj poczucia alienacji (20–80 pkt.), uzyskany w badaniu wynik lokuje się nieco powyżej tej wartości. Dodatkowo zwraca w tym punkcie uwagę rozkład badanych ze względu na obliczoną dla całej grupy średnią liczbę punk-

tów. Większość maturzystów (199 osób, 60%) uzyskała 52 punkty lub niższy, pozostali natomiast (131 osób, 40%) – wyniki wyższe od średniej. Oznacza to, że poczucie tego rodzaju alienacji w drugiej z wyróżnionych grup jest wysokie. Można zatem stwierdzić, że spora część maturzystów przejawiała poczucie braku związku z funkcjonującymi normami społecznymi. Oznacza to, że badane jednostki żywiły przekonanie, iż reguły gry społecznej są im obce, sprzeczne z ich oczekiwaniami, nie służą ich potrzebom.

Pozostałe dwa rodzaje poczucia alienacji (bezsensu i bezradności) były przeżywane w średnim stopniu. Obliczone w tym przypadku wskaźniki świadczą jednak o stosunkowo niewielkim natężeniu poczucia braku wiary w istnienie jasnych i spójnych wartości oraz poczucia, że to, co się nam przydarza, nie zależy od naszego zachowania. To ostatnie wydaje się być zgodne z opisanym w poprzednim punkcie wysokim poziomem poczucia kontroli, cechującym badanych.

Ogólnie, badani przejawiali średni poziom poczucia alienacji (209,912). Uzyskane wartości liczbowe wskazują jednak, że jedynie w przypadku poczucia anomii występowała stosunkowo liczna grupa osób (ponad 1/3 badanych), przejawiająca wysoki poziom poczucia tego rodzaju alienacji. Średnie obliczone dla pozostałych rodzajów są bardzo zbliżone do siebie (przyjmują wartości od 37,388 do 41,501) i w dwóch przypadkach tylko nieznacznie przekraczają przedział określony jako niski poziom poczucia alienacji. Do podobnego wniosku prowadzi analiza rozkładu rezultatów osób badanych, dokonanej ze względu na obliczone średnie. Częściej badani lokują się poniżej obliczonej wartości. Jedynie w przypadku poczucia bezsensu rozkład ten jest nieco inny. Połowa badanych (166 osób) uzyskała w tym przypadku wyniki mieszczące się powyżej średniej, co może świadczyć o częstszym przekonaniu, że brak wartości, dla których warto żyć i działać.

## Światopogląd

Zgodnie z treścią pytań ankiety światopoglądowej wyróżniono cztery parametry analizy treściowej światopoglądu. Są to: cele życiowe, wzory osobowe, siły decydujące w dziejach świata, interesujące idee.

### *Cele życiowe*

Odpowiedź na pytanie: **Jakie cele życiowe pragną realizować badani?** odnosi się do spostrzeganego przez nich własnego miejsca w świecie. Analizując wypowiedzi maturzystów posłużono się kluczem zaproponowanym przez A. Gurycką. Rezultat tego zabiegu przedstawia tabela 9.

Tabela 9. Cele życiowe maturzystów

Lp.	Cele	Liczba osób	Powszechność w populacji w %	Powszechność wśród innych celów w %
1	Wykształcenie	197	62,53	29,75
2	Zawód, praca	160	50,79	24,16
3	Rodzina	126	40,0	19,03
4	Życie jako wartość	54	17,14	8,15
5	Uczucia wyższe	53	16,82	8,0
6	Ja jako wartość	36	11,42	5,43
7	Podróżowanie	15	4,76	2,26
8	Kraj, świat	2	0,63	0,3
9	Inne	7	2,22	1,05

Prawie wszyscy badani w odpowiedzi na pytanie o cel/cele, które chcą zrealizować wskazali pożądane – według nich – stany. Jedynie 9 osób nie sformułowało żadnego celu. Pozostali (306 osób) wymienili 650 różnych określeń, co oznacza, że średnio każdy maturzysta podał dwa cele, które w przyszłości zamierza osiągnąć.

Poniżej przytoczone zostaną przykładowe wypowiedzi maturzystów.

*Chcę studiować i zdobyć zawód zgodny z moim wielkim hobby – turystyką. Chcę stworzyć rodzinę kochającą się i szczęśliwą – bo moja obecna taka nie jest* (ps. Zosia).

*Ukończyć studia, założyć dom, rodzinę, mieć dziecko, założyć własną kancelarię prawną* (ps. Isia).

*Moim największym a zarazem najważniejszym celem w życiu jest bycie szczęśliwym. Muszę z przyjemnością stwierdzić, że na razie mi się to udaje. Natomiast w przyszłości osiągnięcie takiego stanu łączę z założeniem „prawdziwej” rodziny, ukończeniem wyższej szkoły (leśniczej bądź wojskowej) oraz z robieniem tych wszystkich rzeczy, które sprawiają mi radość* (ps. J-23).

- zdać maturę,
- dostać się na wybrane studia,
- znaleźć odpowiednią dla mnie, dobrze płatną pracę,
- założyć rodzinę.

*Chciałbym godnie żyć, jak prawdziwy i normalny człowiek* (ps. Michu).

*Nie wiem jeszcze, jaki zawód chciałabym wykonywać. Ale powinno być to zajęcie związane z podróżami, poznawaniem wielu ciekawych ludzi oraz dużymi pieniędzmi. Bardzo lubię te trzy wymienione powyżej rzeczy* (ps. S).

*Chciałbym zostać dobrym człowiekiem. Chciałbym służyć Ojczyźnie i Kościołowi. Myślę, że dobrze zrealizowałbym te zamiary, kiedy miałbym ciągły kontakt z ludźmi. Najlepiej jak by to były ciągle spotkania z wieloma ludźmi. Dlatego chciałbym być nauczycielem lub katechetą (?)* (ps. Oli).

*Zdobycь wykształcenie, założyć rodzinę, być szczęśliwą i uszczęśliwiać swoich bliskich (swoim zachowaniem, postawą, nastawieniem)* (ps. Mada).

Dominują cele związane z uzyskaniem wykształcenia – wymieniło je 197 uczniów, następnie zawodem, pracą – 160 osób i rodziną – 126 osób. Jeżeli wszystkie wymienione przez badanych cele potraktować jako 100%, to trzy wyżej wymienione stanowią 72,94% ogółu – można zatem stwierdzić, że są to cele dominujące. Cele te należy uznać za okresowe, instrumentalne wobec innych nie formułowanych tu celów, których określenie albo nie jest ważne, albo jest jeszcze niemożliwe do sformułowania przez badanych.

Znacznie rzadziej pojawiają się cele bardziej generalne: „życie jako wartość”, „uczucia wyższe”, „ja jako wartość”. Stanowią one nieco ponad 20% ogółu wyróżnionych celów. Zwraca uwagę nieobecność w wypowiedziach badanych celów związanych ze sprawami kraju i – szerzej – świata, takich jak np.: służba narodowi, zmiana sytuacji w kraju, zmiana stosunków w świecie. Cele takie wymieniły zaledwie 2 osoby.

Uogólniając można stwierdzić, że badani maturzyści dostrzegają zróżnicowaną perspektywę swego życia (wiele celów). Traktują je w dużej mierze jako cele okresowe, co można interpretować jako przejaw racjonalizmu. Większość badanych swoich celów upatruje w konkretnych zadaniach, takich jak zdobycie wykształcenia (cel taki wymienia 2/3 badanych), zawodu – pracy, założenie rodziny. Cele formułowane w kategoriach bardziej ogólnych są znacznie rzadziej wymieniane (podaje je zaledwie co piąty badany).

### *Wzory osobowe*

Drugie – sformułowane w tej części – pytanie: **Jakie wzory osobowe imponują badanym maturzystom?** również odnosi się do spostrzeganego przez nich własnego miejsca w świecie. Do analizy uzyskanych na pytanie ankiety odpowiedzi także zastosowano klucz zaproponowany przez Autorkę narzędzia. Kategorie osób, które imponują respondentom, wylicza tabela 10.

Tabela 10. Wzory osobowe imponujące maturzystom

Lp.	Kategorie osób	Liczba	% w badanej grupie
1	Ludzie żywi z otoczenia	108	34,28
2	Postacie religijne, związane z Kościołem	26	8,25
3	Ludzie sztuki	24	7,61
4	Postacie z książek, filmów	19	6,03
5	Bohaterowie, politycy, działacze	12	3,8
6	Sportowcy	7	2,22
7	Ludzie nauki	4	1,26
8	Inni	4	1,26

Znaczna część badanych – 87 osób (27,61%) stwierdziła, że nie ma osoby, która by im imponowała lub nie widzi potrzeby istnienia kogoś takiego. Oto przykładowe wypowiedzi wskazujące na brak wzoru.

*Nie kieruję się w życiu przykładem, jaki może dać mi inna znana osoba. Nie czuję potrzeby wierzyć w cokolwiek, nie potrzebuję ideału do naśladowania. Nie potrafię konkretnie sprecyzować, jaka osoba mi imponuje. Bohaterowie książek, opowiadań, filmów itp. to fikcja, a my nie żyjemy w fikcji, żyjemy w realnych wymiarach. Oczywiście jest wiele fantazji w życiu, lecz są to tylko ludzkie imagacje i jakieś wielkie wyobrażenia (ps. X-Man).*

*Nie znam człowieka, który by mi imponował (ps. Pelcik).*

*W moim życiu nie spotkałam jeszcze człowieka, który zaimponowałby mi swoimi umiejętnościami, mądrością życiową. Poza tym uważam, że posiadanie autorytetu wśród bohaterów książkowych nie ma sensu, gdyż w większości przypadków postacie te zostały wykreowane przez autora i są to postacie o wyolbrzymionych zaletach, postacie, których praktycznie nie ma w życiu codziennym (ps. Motorówka).*

*Nie mam konkretnej osoby, która imponowałaby mi. Każdy ma wady i zalety, kilka cech odpowiadających mi i kilka, które bym odrzuciła (ps. Brak).*

Stosunkowo liczna (51 osób, 16,19%) była grupa tych, którzy ograniczyli się do wyliczenia imponujących im cech. Na przykład:

*Nie posiadam żadnej wizji ideału człowieka. Myślę, że wszyscy nawzajem się uzupełniamy. Gdybym jednak stworzyła taką idealną postać, jakie cechy powinna posiadać? Otóż przede wszystkim powinien okazywać dobroć i miłość innym ludziom, zwierzętom, czyli wszystkiemu, co jest żywe. Powinien być inteligentny i umiejący wykorzystać swoją wiedzę. Powinien żyć w harmonii tak samo ze sobą jak i ze światem go otaczającym (ps. Mała).*

*Jest to osoba konsekwentna w działaniu, wytrwała, pracowita, zaradna, uczciwa. Są to cechy, które mi się podobają. Cechuje ją także duża wrażliwość, delikatność, czułość, skłonność do poświęceń, dbałość o dobre kontakty z innymi. Sądzę, że są to pozytywne wartości, bardzo istotne w życiu (ps. Indianka).*

*Nie ma konkretnej osoby, która mi imponuje, ale zawsze podziwiam u ludzi ich wytrwałość w dążeniu do celu, osiągnięcie go, a także zdolność do poświęcania się dla innych, pełną mobilizację w życiu. Podziwiam ludzi, którzy nieczęsto czują zmęczenie życiem, chęć dłuższego odpoczynku od dotychczasowych zajęć i ludzi (brak pseudonimu).*

12 badanych (3,8%) nie odpowiedziało na pytanie o człowieka, który im imponuje. Łącznie blisko połowa maturzystów (150 osób, 47,61%) nie wskazała konkretnego wzoru osobowego.

Pozostali za wzór taki najczęściej uznawali ludzi żywych z otoczenia – taką odpowiedź podało 108 uczniów. Omawianą kategorię tworzą: matka (23 odpowiedzi), ojciec (11 odpowiedzi), rodzice (24 odpowiedzi), nauczyciele (13 odpowiedzi), inni – brat, siostra, kolega z ławki szkolnej, babcia, dziadek, sympatia, kuzynka, znajoma, wujek, przyjaciółka, mama koleżanki (37 odpowiedzi). Oto przykładowe stwierdzenia, w których badani wskazali osoby należące do tej kategorii.

*Imponuje mi wiele osób. Przede wszystkim jest to moja mama, która dla mnie uchodzi za ideał człowieka, lekarza, kobiety. Jako lekarz nigdy nie łamie przyrzeczeń, szanuje ludzi i bezgranicznie jest nimi zafascynowana (...) (ps. Franek).*

*Osobą, która mi imponuje, jest mój tata. Imponuje mi tym, iż potrafi ciężko pracować, aby osiągnąć to, do czego dąży, zawsze kiedy się do jakiejś sprawy zabierze, zawsze ją kończy. Kieruje się zasadą, iż lepiej zrobić coś dobrze, dokładnie, do końca, niż byle jak. Nie podejmuje pochopnych decyzji, najpierw zastanowi się kilka razy (rozważy za i przeciw) zanim coś postanowi. Imponuje mi również jego odpowiedzialność za siebie, za to, co robi (ps. Łoczek).*

*Ludźmi, którzy mi imponują, są moi rodzice. Tata to człowiek zdolny, utalentowany, zdecydowany, zawsze wie, co zrobić, „chodząca wyrocznia”, uparty, pracowity, ale i solidny. Najbardziej jednak podoba mi się, że zawsze wyraża swoje zdanie i pogląd oraz dąży i osiąga swój cel. Mama jest osobą ciepłą, nie brak jej zdecydowania i innych cech, jakie posiada tata. Jest jednak także ciepła, bardziej otwarta dla ludzi, pełna zrozumienia i gotowa zawsze pomóc (...) (ps. Sabina).*

*Imponuje mi mój poprzedni wychowawca (ze szkoły podstawowej). Jest nauczycielem geografii. On przekazał mi zamiłowanie do podróży. Człowiek ten uparcie dąży, by wpoić w głowy uczniów różne ważne rzeczy. Reklamuje w ich oczach Bydgoszcz itd. Jest „zapaleńcem”. Oprócz uczenia w szkole założył swoje biuro organizacji szkolnych wycieczek. Myślę, że jestem podobny do niego – lokalny patriota – podróżnik – „zapaleniec” (ps. Rex).*

*Imponuje mi pewna moja przyjaciółka. Jest ode mnie starsza (jest mężatką i ma 7-letnie dziecko). Podziwiam jej otwartość na innych ludzi, komunikatywność, to, że w wiele zajęć wkłada dużo serca, to, że nikomu chyba nie odmówiłaby pomocy (mnie nigdy nie zawiodła). Jest bardzo sympatyczna, ma w sobie dużo ciepła..., toteż mogę z nią mówić o rzeczach ważnych dla mnie, ale jest też dowcipna, czasami nawet trochę złośliwa, dobrze więc się z nią zawsze bawię. Imponuje mi też jej znajomość literatury i mądrość, jaką wykazuje jako matka i żona (ps. Yasui).*

Kolejną, już znacznie mniej liczną kategorię (26 odpowiedzi) utworzyły postacie religijne (Bóg, Jezus, Maryja) oraz osoby związane z Kościołem Katolickim (głównie Jan Paweł II, ponadto: Matka Teresa z Kalkuty, Siostra Faustyna, Siostra Teresa i inne).

Kolejną, także nieliczną kategorię (24 odpowiedzi) utworzyli ludzie sztuki, głównie piosenkarze (np. Kasia Stankiewicz, Michael Jackson) i aktorzy.

Pozostałe wyróżnione kategorie: postacie z książek, filmów, bohaterowie, politycy, działacze, sportowcy, ludzie nauki; występowały stosunkowo rzadko, łącznie pojawiły się one w 42 odpowiedziach.

Podsumowując tę część raportu należy stwierdzić, że tylko nieco ponad połowa badanych maturzystów wskazała na konkretne osoby jako wzory osobowe. Co szósty z respondentów ograniczył się do wskazania cech osób lub

wartości, które ceni. Blisko połowa uczniów klas maturalnych wyraziła sceptycyzm dotyczący możliwości posiadania ideałów wśród ludzi oraz niechęć do identyfikowania się z cenionymi postaciami.

Spośród wskazanych wzorów osobowych wyróżnia się kategoria „ludzie żywi z otoczenia”, a w niej – rodzice badanych (matka, ojciec, oboje rodzice), których wymieniło łącznie 68 maturzystów (21,58%).

### *Siły decydujące w dziejach świata*

Jak zauważa A. Gurycka (1991, s. 95), „pytanie o siły decydujące w dziejach świata wkracza głębiej niż poprzednie pytania, w jądro poglądu na świat młodzieży. Dotyczy bowiem przekonania o mechanizmie regulacji losów świata, co musi mieć wpływ zarówno na własną aktywność, jak i waloryzację faktów i zdarzeń zachodzących w losach jednostki, jak i społeczeństw”.

Na sformułowane w tej części pytanie: **Jakie siły – według badanych – decydują w dziejach świata?** odpowiedzi dostarczają dane zawarte w tabeli 11.

Tabela 11. Siły decydujące w dziejach świata w opinii maturzystów

Lp.	Siły	Liczba	% w badanej grupie
1	Pieniądze, ekonomika	88	27,93
2	Siły wyższe (Bóg)	56	17,77
3	Ludzie – jednostki	43	13,65
4	Ludzie – grupy społeczne	40	12,69
5	Polityka, władza	38	12,06
6	Siła, militaria	29	9,2
7	Pozytywne uczucia	27	8,57
8	Ideały, siły moralne	13	4,12
9	Negatywne uczucia	12	3,8
10	Przypadek, los	9	2,85
11	Siły natury	8	2,53
12	Inne	42	13,33

Spora grupa – 44 badanych (13,96%) – pozostawiła pytanie o siły decydujące w dziejach świata bez odpowiedzi, 10 osób (3,17%) stwierdziło natomiast, że nie potrafi wskazać takiej siły.

Dane zawarte w tabeli 11 wskazują, że główne siły – według maturzystów – to: pieniądze, ekonomika, siły wyższe oraz ludzie – zarówno jednostki, jak i grupy społeczne. Łącznie wyróżnione kategorie wskazało 227 maturzystów (72,06%). Zamieszczone poniżej wypowiedzi stanowią ich ilustrację.

*Wydaje mi się, że w dziejach świata decydują pieniądze. Wojna to nic innego jak zyski, pieniądź rządzi światem polityki, sądu. Coraz częściej staje się on miernikiem wartości. Ten, kto ma pieniądze, liczy się po prostu (...) (ps. Tulla).*

*Jako osoba wierząca wierzę, że na moje życie ma wpływ Bóg i on decyduje o początku i końcu świata. Jednak z moich obserwacji wynika, że to, jakim jest*



ten świat i prawa, jakimi się rządzi, zależą od ludzi, a oni ogromną rolę przywiązują do pieniędzy. Pieniądze w dużym stopniu warunkują poziom naszego życia, jednak nie są one dla mnie wartością najwyższą (brak pseudonimu).

(...) Moje poglądy wyływają głównie z obserwacji, jakich dokonuję. Myślę, iż największą siłą decydującą o dziejach świata jest Bóg, który stworzył nas i świat. Jednakże sami ludzie nie są tutaj bez znaczenia. Oni też są pewnego rodzaju siłą, która „popycha” dzieje świata. To właściwie oni tworzą przeszłość, teraźniejszość, a przez to i przyszłość. Bóg dał im wolną wolę, więc nie są marionetkami w Jego rękach, chociaż on sam ma nad nimi pieczę (ps. Północ).

Sądzę, że w dziejach świata ogromny wpływ ma człowiek. Wiele zależy od człowieka. Człowiek prowadzi wyniszczające wojny, stworzył (i tworzy) dziurę ozonową (roztapia Antarktydę). Za pomocą bomb atomowych na życzenie możemy mieć koniec świata. Człowiek nie jest zależny już od sił natury (ps. Rex).

Myślę, że w większości ludzie są tą siłą, która ma zasadniczy wpływ na to, co dzieje się w świecie. Pod wpływem ich działania następują zmiany. Myślę, iż pieniądź też odgrywa tu pewną rolę, np. państwa biedne nie mają zbyt wielkiego prestiżu na arenie międzynarodowej, inne państwa nie liczą się zbyt z nimi (...) (ps. Loczek).

Kolejną grupę sił wyróżnionych przez badanych tworzą: polityka, władza, skojarzone z nimi siła i militaria oraz negatywne uczucia. Na te czynniki wskazało 79 badanych (25,07%). Ilustrację tej grupy mogą stanowić następujące wypowiedzi.

Moim zdaniem w dziejach świata rządzi głównie siła – przykładem są liczne wojny z przeszłości (...) (brak pseudonimu).

Siły polityczne – wzajemne powiązania, obecnie w Polsce jest jedna „sitwa” – stara nomenklatura, która chce za wszelką cenę wszystko trzymać w garści (ps. Fulcrum).

W świecie decyduje władza. Wszystko się na niej opiera, na hierarchii, stołkach i szczebelkach. Przykład? Wystarczy włączyć TV, radio (ps. Marguerite).

Według mnie o dziejach świata decydują ludzie zasiadający w rządach wszystkich krajów (ps. Amfi).

Niewielu badanych (13) dostrzega rolę ideałów i sił moralnych jako sił decydujących w dziejach świata. Niedostrzegany jest także wpływ sił natury, wskazało na niego zaledwie 8 osób.

Stosunkowo liczną grupę tworzą wypowiedzi określone mianem „inne” – niemożliwe było bowiem włączenie wskazanych w nich sił do żadnej z wyróżnionych wcześniej kategorii. Badani wskazywali w tym przypadku na siły niepoznawalne, czas, talent, rozwój techniki, układy, znajomości itd.

Podsumowując można stwierdzić, że większość maturzystów posiada swoje zdanie na temat sił decydujących w dziejach świata. Najważniejsze znaczenie przypisują oni czynnikom ekonomicznym, ludziom i siłom wyższym.

## Interesujące idee

Ostatnie, dotyczące wizji świata, pytanie zostało sformułowane następująco: **Jakie poglądy, idee interesują badanych maturzystów?** Korespondujące z nim pytanie zamieszczone w ankiecie sprawiło badanym najwięcej kłopotów, bez odpowiedzi pozostawiło je 100 osób (31,74%). Spośród pozostałych 215 maturzystów co trzeci (72 osoby, 33,48%) stwierdził, że nie zna takich idei. Oto przykładowe, pochodzące z tej grupy, wypowiedzi.

*Nie jestem w stanie przedstawić niczego, co by mnie szczególnie interesowało. Wiem tylko tyle: obecny świat oraz większość idei i poglądów są tworem ludzkiej zawiści i ludzkiego zakłamania. Trzeba mieć wielką siłę, aby być wiernym swoim ideom (brak pseudonimu).*

*Zadne poglądy i idee nie interesują mnie specjalnie (ps. DJ).*

*Nie ma takich idei i poglądów, które interesowałyby mnie w jakiś szczególny sposób (ps. Chyla).*

*Wytworzyłam system poglądów, który mi wystarczy i nie interesuję się innymi (ps. Shazza).*

Pozostałych 143 maturzystów wskazało idee wymienione w tabeli 12.

Tabela 12. Idee interesujące maturzystów

Lp.	Idee	Liczba	% w badanej grupie
1	Idee społeczne	39	27,27
2	Religia	36	25,17
3	Ustroje	13	9,09
4	Filozofia	10	6,99
5	Inne	73	51,04

Objaśnienie: % obliczono w stosunku do liczby osób, które wskazały interesujące je idee.

Najczęściej w odpowiedzi na pytanie o interesujące idee badani wskazywali idee społeczne oraz religię. Na przykład:

*Czy możliwe jest, aby świat się zjednoczył, a ludzie, zachowując swe tradycje i tożsamość, byli kosmopolitami? Może wtedy wojny byłyby bzdurą (ps. Elmirka).*

*Interesują mnie poglądy i idee, które miały znaczny wpływ na rozwój świata. Np. fenomen Hitlera i jego sukces. Interesuje mnie także teologia, chociaż jestem realistą (jak sądzę). Myślę, że jeszcze się rozwijam i będę bardziej zdecydowany za kilka lat (ps. Ćpun).*

*Bardzo chciałabym wiedzieć, czy Bóg naprawdę istnieje, jak go odnaleźć. Czy istnieją inne planety niż nasza, jak się tam żyje, jak wyglądają tamtejsi ludzie (ps. Nina).*

*Dla mnie najwyższe idee zawarte są w Biblii, są to prawa, które pozostawił nam Chrystus. Chciałabym je wypełniać. Swoją wiedzę na ten temat pogłębiłam w *Ruchu Światło – Życie* (ps. Truskawa).*

Niewielkie zainteresowanie wzbudza problematyka ustrojowa oraz filozofia, wskazało na nie zaledwie 23 maturzystów.

Wiele odpowiedzi nie mieściło się w ramach pierwszych czterech kategorii wyróżnionych w tabeli 12. Nie dały się one także łącznie zaklasyfikować, stąd potraktowano je jako inne. Można stwierdzić, że badani pisali w tym punkcie raczej o swoich zainteresowaniach niż wprost odpowiadali na pytanie. Świadczą o tym przytoczone poniżej wypowiedzi.

*Najbardziej interesuje mnie idea pomocy innym ludziom. Podziwiam tych, którzy mogą całe swe życie poświęcić innym, na rzecz ważnych spraw (...)* (ps. Śmieszek).

*„Nie myślę o tym dzisiaj, bo zwariuję, pomyślę o tym jutro...”. Kieruję się takimi samymi ideałami jak bohaterka książki Margaret Mitchel – Scarlet O'Hara* (ps. Fetna).

*Sport, forma fizyczna. (...) Zawsze interesował mnie człowiek, jeżeli chodzi o postawę fizyczną. Być wysportowanym, sprawnym odgrywa u mnie bardzo dużą rolę* (ps. Lew).

*Pogląd na powstanie wszechświata w wyniku Wielkiego Wybuchu. Zainteresował mnie dlatego, iż zawsze ciekawiły mnie początki wszelkich rzeczy (...)* (ps. Piórnik).

*Ostatnio wiele uwagi poświęcam chorobie Downa. Nie ukrywam, że wpływ na to miały lekcje biologii, jednak chciałabym w przyszłości szerzej zająć się tym problemem* (ps. Parasol).

Kończąc należy stwierdzić, że pytanie o interesujące idee sprawiło badanym najwięcej kłopotu, o czym świadczą częsty brak odpowiedzi. Co trzeci z maturzystów stwierdził, że nie ma takich idei, które by go specjalnie interesowały. Pozostali najczęściej wskazują na swoje zainteresowania oraz idee społeczne i religijne.

## Konkluzje

Przeprowadzone jesienią 1996 roku w bydgoskich liceach ogólnokształcących badanie miało na celu zebranie danych, umożliwiających sporządzenie „fotografii” tej grupy uczniów, którzy w maju 1997 roku przystąpili do egzaminu dojrzałości. Kategorie, które wybrano na potrzeby sporządzanej diagnozy pozwalają wnioskować o kondycji psychospołecznej badanych. Uzyskane rezultaty pozwalają stwierdzić, co następuje:

1. W badanej grupie występuje średni poziom natężenia przeżywanego dyskomfortu psychicznego zarówno specyficznego i niespecyficznego, jak i ogólnego. Wynik ten wskazuje, że większość maturzystów przechodzi z pierwszej fazy kryzysu młodzieńczego, w której pojawiają się niezgodności między określonymi sferami osobowości jednostki, do fazy drugiej, odnoszą-

- cej się do zachowań młodzieży przeżywającej kryzys. Z punktu widzenia opisanego w przesłankach teoretycznych modelowego przebiegu kryzysu młodzieńczego uzyskany rezultat wskazuje na prawidłowy przebieg badanego zjawiska. Uzyskane poprzez zastosowanie kwestionariusza kryzysu młodzieńczego wyniki nie wskazują np. na stan określany jako „fiksacja na kryzysie”. Zaskakujący jest natomiast brak różnicy pomiędzy poziomem natężenia dyskomfortu specyficznego i niespecyficznego u badanych (średnie liczby punktów dla obu rodzajów dyskomfortu są niemal takie same).
2. Badanym maturzystom właściwe jest przekonanie, że są oni sprawcami własnych działań. Świadczy o tym wysoki poziom poczucia kontroli zarejestrowany w badaniu. Poziom ten odnosi się zarówno do sytuacji, w których jednostka odnosi sukcesy, jak i takich, w których spotyka ją niepowodzenie (porażka). Zgodnie z opisywanym w literaturze modelem rozwoju poczucia kontroli badaną grupę można umieścić w III stadium, które cechuje względna równowaga poczucia kontroli w odniesieniu do sukcesów i niepowodzeń oraz ukształtowane zgeneralizowane poczucie kontroli. Za takim rozwiązaniem przemawiają średnie liczby punktów uzyskane przez respondentów na skalach sukcesów i porażek w kwestionariuszu badającym poczucie kontroli u dorastających.
  3. Wartości, za pomocą których określono poziom poczucia alienacji cechujący maturzystów wskazują, że:
    - niski jest w badanej grupie poziom poczucia samowyobcowania i osamotnienia, co można interpretować jako przejaw poczucia autonomii i integracji;
    - zarejestrowany w badaniu średni poziom poczucia bezsensu i bezradności świadczy o tym, że część badanych przejawia brak wiary w istnienie jasnych i spójnych wartości oraz poczucie, że to, co się nam przydarza, nie zależy od naszego zachowania;
    - w największym stopniu badanych cechuje poczucie anomii, średnia obliczona dla tego rodzaju poczucia alienacji jest o kilkanaście punktów wyższa od pozostałych średnich; rozkład wyników badanych uczniów wskazuje, że jedna trzecia z nich przejawia wysoki poziom poczucia anomii, czyli brak związku z funkcjonującymi normami społecznymi;
    - ogólny wskaźnik poczucia alienacji (209,912 na skali od 100 do 400 pkt.) świadczy o stosunkowo niewysokim natężeniu tej właściwości; można zatem sądzić, że maturzystom bliższe jest poczucie zakorzenienia (integracji) niż wyobcowania, braku związku z otaczającym światem.
  4. Na pytanie: jak badani widzą świat oraz swoje miejsce w nim, cząstkowe odpowiedzi są następujące:
    - większość maturzystów swoich celów upatruje w konkretnych zadaniach, takich jak: zdobycie wykształcenia, zawodu – pracy, założenie rodziny; na cele te jako przedmiot swoich dążeń wskazało 3/4 badanych;

- prawie połowa respondentów nie wskazała wzoru osobowego, który im imponuje, pozostali za wzór taki uznawali najczęściej ludzi żywych z otoczenia (rodziców, rodzeństwo, dziadków, kolegów, znajomych, nauczycieli);
- główne siły decydujące w dziejach świata to – w przekonaniu maturzystów – pieniądze, ekonomika, siły wyższe (Bóg) oraz ludzie – zarówno jednostki, jak i grupy społeczne, na siły te wskazało 3/4 badanych;
- pytanie o interesujące idee 1/3 respondentów pozostawiła bez odpowiedzi, pozostali stwierdzali najczęściej, że nie znają takich; wśród uczniów, którzy wskazali interesujące ich idee, najczęściej pojawiały się idee społeczne i religia.

Zgromadzone dane nie pozwalają na formułowanie kategoriycznych wniosków dotyczących kondycji psychospołecznej badanych maturzystów. Ograniczenie stanowi także zastosowany sposób analizowania uzyskanych wyników, który nie pozwala na wnioskowanie o zależnościach pomiędzy zmiennymi, czy też pomiędzy poszczególnymi kategoriami a cechami badanych takimi jak: płeć, wykształcenie rodziców, średnia ocen na koniec III klasy i inne.

Powróćmy – na zakończenie – do użytej we Wstępie kategorii „tożsamość”. Opisane w raporcie rezultaty badania pozwalają na stwierdzenie, że licealiści – we własnej ocenie – przejawiają poczucie zadowolenia z siebie i własnego sposobu funkcjonowania w świecie. Wskazuje na to m.in. wysoki poziom poczucia kontroli, dający przekonanie, że jest się „kowalem własnego losu”. Jednocześnie nie pozostają zapewne bez związku: wysoki poziom poczucia anomii, brak celów życiowych związanych ze sprawami innymi niż własny los (np. kraju, świata) oraz brak zainteresowania ideami społecznymi. Deklarowane przez badanych cele życiowe oraz wskazywane wzory osobowe zdają się świadczyć, iż „kondycja badanej młodzieży wyczerpuje się na określeniu swej tożsamości w rolach, a zatem jej relacje ze światem w aspekcie działaniowym dokonywać się mogą na poziomie konwencjonalnym. Na tym poziomie możliwych kontaktów ze światem jest on dany i akceptowany, jego organizacja i funkcjonowanie nie wymaga ani uzasadnień, ani zmiany” (Hejnicka-Bezwińska, 1991, s. 147).

Jednorazowy pomiar badanych właściwości nakazuje ostrożność w formułowaniu sądów o maturzystach roku 1997. Należy pamiętać, że mamy w tym przypadku (stanowiącym zjawisko społeczne) do czynienia nie tyle ze stanem, co procesem, który wciąż ulega zmianom. Zasadne będzie więc przytoczenie w zakończeniu słów Marii-Françoise Côte-Jallade (1995, s. 33): „Wobec potrójnego ataku – ze strony własnego ciała, które przechodzi groźne metamorfozy, ze strony ducha, który poddaje w wątpliwość to, co dotychczas stanowiło opokę, wreszcie ze strony świata zewnętrznego, z którym związki ulegają przekształceniom – nastolatek pyta: «kim właściwie jestem?». Nie jest już tym, kim był, nie jest jeszcze tym, kim będzie”. Taki właśnie stan jest udziałem poddanych badaniu maturzystów, są oni pomiędzy.

## Bibliografia

- Côte-Jallade M.-F.: *Młdzieńczość – trud istnienia*. GWP, Gdańsk 1995.
- Gurycka A.: *Światopogląd młodzieży*. Warszawa PTP 1991.
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*. Wyd WSP, Bydgoszcz 1989.
- Hejnicka-Bezwińska T.: *Orientacje życiowe młodzieży*. Wyd. WSP, Bydgoszcz 1991.
- Kmieciak-Baran K., *Poczucie alienacji. Destruktywne i konstruktywne sposoby minimalizacji*. Wyd. UG, Gdańsk. 1995.
- Kurzyp A., Krasowicz G.: *Kwestionariusz do pomiaru poczucia kontroli u młodzieży dorastającej*. W: Drwal R.Ł. (red.). *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*. Wyd. UMCS, Lublin 1989.
- Oleszkowicz A.: *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*. Wyd. UW, Wrocław 1995.
- Szmigielska B.: *Cechy osobowości a poczucie kontroli wzmocnień*. Przegląd Psychologiczny, nr 2, 1980.
- Szmigielska B.: *Spółeczno-uczeniowa teoria osobowości Juliana B. Rottera*. W: A. Gałdowa (red.). *Współczesne koncepcje osobowości*. Wyd. UJ, Kraków 1995.
- Witkowski L.: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*. Wyd. UMK, Toruń 1989.

## Polecane lektury

- Côte-Jallade M.-F.: *Młdzieńczość – trud istnienia*. GWP, Gdańsk 1995.
- Dolto F.: *Nastolatki*. WAB, Warszawa 1995.
- Dolto F.: Dolto-Tolitch G., Percheminier C. *Porozmawiajmy o dojrzewaniu – kompleks homara*. Warszawa. WSiP 1996.
- Dudzikowa M.: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. NK, Warszawa 1985.
- Dudzikowa M.: *Praca młodzieży nad sobą*. Wyd. TERRA, Warszawa 1993.
- Dudzikowa M.: *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. IMPULS, Kraków 1996.
- Gurycka A.: *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży*. Geneza.. PTP, Warszawa, Olsztyn 1994.
- Gurycka A. (red.): *Typologia i funkcje obrazu świata w umyśle człowieka*. Wyd. Fundacji HUMANIORA, Poznań 1996.
- Hejnicka-Bezwińska T.: *Orientacje życiowe młodzieży*. Wyd. WSP, Bydgoszcz 1991.
- Jung B., Roberts K. (red.): *Postkomunistyczne pokolenie*. KiW, Warszawa 1995.
- Klimowicz G., Kościanek-Kukacka J., Kozłowski W.: *Dylematy ucznia. Z doświadczeń dorastającej młodzieży*. WSiP, Warszawa 1994.
- Kwieciński Z.: *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Wyd. UMK, Toruń 1995.
- Kwieciński Z.: *Socjopatologia edukacji*. MWN, Olecko 1995.
- Malicka M.: *Ja. To znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*. Wyd. Żak, Warszawa 1996.
- Mariański J.: *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością*. RW KUL, Lublin 1995.
- Nalaskowski A.: *Niepokój o szkołę*. IMPULS, Kraków 1995.
- Obuchowska I.: *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. WSiP, Warszawa 1996.
- Obuchowski K.: *Człowiek intencjonalny*. PWN, Warszawa 1993.

Oleszkowicz A.: *Kryzys młodości – istota i przebieg*. Wyd. Uwr, Wrocław 1995.

Tillmann K.J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność – instytucja – upodmiotowienie*. PWN, Warszawa 1996.

Witkowski L.: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Wyd. UMK, Toruń 1989.

Zych A.: *Być sobą nawet przeciw sobie. Szkice o młodzieży współczesnej*. Warszawa 1988.

## ANEKSY

### 1. Plany edukacyjne maturzystów

Tabela 1. Zamiar studiowania

Plany	Liczba osób	%
Zamierza studiować	314	91,8
Nie zamierza studiować	14	4,1
Niezdeterminowani	14	4,1
Razem	342	100,0

Tabela 2. Wybierane kierunki studiów

Lp.	Kierunek studiów	Wymieniany jako pierwszy – liczba	%	Wymieniany jako kolejny – liczba	%
1	prawo	30	9,55	8	6,35
2	medycyna	28	8,91	1	0,8
3	ekonomia	23	7,32	2	1,6
4	psychologia	19	6,05	9	7,14
5	filologia angielska	12	3,82	5	3,96
6	zarządzanie i marketing	12	3,82	7	5,55
7	AWF – wychowanie fizycz.	11	3,5	3	2,38
8	historia	9	2,86	3	2,38
9	pedagogika	9	2,86	3	2,38
10	filologia polska	8	2,54	8	6,35
11	administracja	7	2,23	2	1,6
12	biologia	7	2,23	8	6,35
13	filologia germańska	6	1,91	2	1,6
14	turystyka	6	1,91	5	3,96
15	budownictwo	4	1,27	0	0
16	informatyka	4	1,27	6	4,76
17	matematyka	4	1,27	1	0,8
18	rehabilitacja	4	1,27	2	1,6
19	farmacja	3	0,96	0	0
20	handel zagraniczny	3	0,96	0	0
21	hotelarstwo	3	0,96	4	3,17
22	lingwistyka stosowana	3	0,96	2	1,6
23	logopedia	3	0,96	1	0,8
24	ochrona środowiska	3	0,96	4	3,17

Lp.	Kierunek studiów	Wymieniany jako pierwszy – liczba	%	Wymieniany jako kolejny – liczba	%
25	politologia i nauki społ.	3	0,96	5	3,96
26	stomatologia	3	0,96	1	0,8
27	teologia	3	0,96	0	0
28	wokalno-aktorski	3	0,96	0	0
29	architektura	2	0,64	0	0
30	architektura wnętrz	2	0,64	0	0
31	dziennikarstwo	2	0,64	6	4,76
32	filozofia	2	0,64	2	1,6
33	kulturoznawstwo	2	0,64	0	0
34	socjologia	2	0,64	0	0
35	studia policyjne	2	0,64	1	0,8
36	technologia chemiczna	2	0,64	0	0
37	telekomunikacja	2	0,64	1	0,8
38	weterynaria	2	0,64	0	0
39	archiwistyka	1	0,32	0	0
40	bibliotekoznawstwo	1	0,32	0	0
41	elektronika	1	0,32	1	0,8
42	europistyka	1	0,32	1	0,8
43	geodezja	1	0,32	0	0
44	geografia	1	0,32	2	1,6
45	historia sztuki	1	0,32	1	0,8
46	japonistyka	1	0,32	0	0
47	leśnictwo	1	0,32	1	0,8
48	nauczanie początkowe	1	0,32	0	0
49	nawigacja	1	0,32	0	0
50	oceanografia	1	0,32	0	0
51	operator filmowy	1	0,32	0	0
52	organ. prod. film. i telew.	1	0,32	0	0
53	pielęgniarstwo	1	0,32	0	0
54	resocjalizacja	1	0,32	2	1,6
55	reżyseria	1	0,32	0	0
56	studia muzyczne	1	0,32	0	0
57	wiedza o teatrze	1	0,32	0	0
58	wzornictwo przemysłowe	1	0,32	0	0
59	międz. stos. gosp. i polit.	1	0,32	0	0
60	zootechnika	1	0,32	1	0,8
61	aktorstwo	0	0	4	3,17
62	filologia romańska	0	0	4	3,17
63	fizykoterapia	0	0	2	1,6
64	antropologia	0	0	1	0,8
65	archeologia	0	0	1	0,8
66	astronomia	0	0	1	0,8
67	mechanika	0	0	1	0,8
68	studia wojskowe	0	0	1	0,8
69	niezdecydowani	39	12,42	-	-
70	<b>Ogółem</b>	<b>314</b>	<b>100,0</b>	<b>126</b>	<b>100,0</b>



## 2. Pseudonimy badanych

Objaśnienie: liczba podana w nawiasie obok pseudonimu oznacza, że określenia tego użyto więcej niż raz.

Brak pseudonimu (32)	Czesia	Halina	Krasnal (2)
A	Człowiek	Hans	Kreska
Acha	D	Haxi	Kruszynka
Afrodyta	Daga	Hermenegilda	Księżna Monaco
Aga (2)	Dave Gahan	Hipis	Kuba
Agata (2)	Delanek	Hobo	Kubuś
Agawa	DJ	Indianka	Kwiatek (2)
Agni	Długi	Ines	Leleweł
Agnieszka K.	Dona	Irena	Leśna
Air (2)	Dorota	Irys	Lew
Ala	Drewsik	Isia	Lewa
Aldona	Dr Infernus	Ixi	Libacja
Amazi	Dudusiowa	Iza	Lipek
Amfi	Dwunastka	Izrael	Loczek
Ania (4)	Dyzio	Ja (4)	Lorneteczka
Anka	Dziobak	Jaskinia	Lupa
Anna	Eda Smakosz	Jerzy	Łoli
A.S.	Edyta	Jim	M (2)
Ata	Edzia	Jimi	M (...)
Axel	Edziu	Johny	Macka
Babcia	Egzekutor	Julia	Mada
Banderas	Einstein	Jurek	Magda (2)
Basia	Eliminator	J-23 (2)	Maja (2)
Bączek	Elmirka	Kabanos	Majka
Biała	Elvis	Kaczka	Marika
Biedrona	Erni	Kama	Mała (6)
Biedronka	Fatamorgana	Kamila	Małgorzata
Bim	Felek	Kara	Maradonna
Bliźniak	Fender	Karpik	Marchewa
Borsuk	Fetna	Kasia	Marcin
B.R.	Filuś	Kefir	Marguerite
Brak	Foga	Ken	Maria
Brydzia	Franek	Kicha	Mariola
Brzytew	Fulcrum	Killer	Maxi
Burdzia	G	King Kong	Maślak
Bzunia	Giewont Alkowy	Kitas	Metryczka
Camillius	Gira	KKK	Michu (2)
Campos	Go	Klementyna	Micia
Chrupek	Gorbi	Klercia	Miech
Chyla	Gośka	Klucha (2)	Mietka
Cicha	Gruba	Kobretti	Miły
Ćpun	Gufi	Kokoszka	Milka
Crazy	Guma	Konieczyna	Misiek
Cyklista	Gumiś	Kosma	Misiu
Cykur	Gunia	Kot (2)	M. Joy
Czarna (3)	Gusia	Kotek	Młoda (3)
Czechu	Gwiazdka	Krab-prab-last	Motorówka

Mrówka	Śmiglak
Muszelka	SP-ATP-Big X
Myszka	Spuki
Nadine	Sroka
Natasza	Stachu
Naukowiec	Starzyn
Nikita	Sweden
Nina	Szaza
Niuniek	Szczota Kunegunda
Ola (3)	Szot
Olaf	Szybki Lopez
Olecha	Tchau-Tchau
Olga	Tomasz Gollob
Oli	Tomcat
Olo	Tomkowa
Osa	Toy
Oxy	Truskawa
Pablo (2)	Truskawka
Parasol	Tulla
Parnasik	Tuptuś
Patrycja K.	Turkey
Patty	Wisiena
Pelcik	X (5)
Pigwa	X-Man
Pimko	XX
Pini	XY
Piórnik	Y
Północ	Yasui
Premium	Zebra
Przyjaźń	Zielona
Psuja	ZiZi
Puch	Zosia (2)
Rakieta	Zombi
Rex	Zombuś Kwiatuśzek
Robin	Zuta
Ruda	Zuza
Rudy	Zytek
Rycha	Żyletka
Rzepa	
S	
Sabina	
Shazi	
Shazza	
Sir Charles	
Sitek	
Sknerus	
Skorpion	
Śliwa	
Śłońce	
Śmieszek	