

Lidia A. Dakowicz

Świat wartości przyszłych nauczycieli

Lidia A. Dakowicz

Świat wartości przyszłych nauczycieli

**Studium socjologiczne
na podstawie badań studentów
specjalizacji nauczycielskiej
Uniwersytetu w Białymstoku**

**Trans Humana
Białystok 2006**

Recenzent: prof. zw. dr hab. Leon Dyczewski OFM Conv

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko
Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Korekta: Zespól

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
red. nac. E. Kozłowska-Świątkowska
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
Tel./fax 085 745-72-86 zamówienia: tel. 085 745-74-23
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl

Wydanie I

Wydanie publikacji zostało sfinansowane przez
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2006

ISBN 83-89190-73-7

Druk: „AG-BART”, Białystok

*Mojej Mamie, Marii Teresie,
która wskazała mi drogę
ku prawdziwym wartościom*
Autorka

Spis treści

Wstęp	11
-------	----

1

ROZDZIAŁ

Teoretyczna problematyka wartości	14
1. Różnorodność definiowania pojęcia „wartość” i typy wartości	14
1.1. Określenie pojęcia „wartość”	15
1.2. Typy wartości	24
2.2. Pojęcie i struktura systemu wartości	37

2

ROZDZIAŁ

Znaczenie wartości i ich przekaz	43
1. Znaczenie wartości w życiu jednostki i społeczeństwa	44
1.1. Znaczenie wartości w życiu człowieka	45
1.2. Znaczenie wartości dla społeczeństwa	52
2. Nauczyciel jako przekaziciel i interpretator wartości	61

3

ROZDZIAŁ

Problematyka badań własnych i procedura badawcza	80
1. Problem badawczy i hipotezy	81
2. Wskaźniki empiryczne	82
3. Procedura badawcza	83
3.1. Metoda badań	83
3.2. Dobór próby	84

3.3. Organizacja przebiegu badań	85
3.4. Sposób analizy zebranego materiału	85

4

ROZDZIAŁ

Charakterystyka badanej zbiorowości	89
1. Cechy społeczno-demograficzne	89
2. Generalna postawa życiowa	91
3. Aspiracje zawodowe	93
4. Opinie studentów na temat roli nauczyciela	99

5

ROZDZIAŁ

System wartości w świadomości przyszłych nauczycieli	107
1. Struktura systemu wartości przyszłych nauczycieli	107
1.1. Rodzaje deklarowanych wartości	107
1.2. Deklarowany układ wartości	115
2. Opinie przyszłych nauczycieli na temat czynników kształtujących ich system wartości	121
3. Stosunek przyszłych nauczycieli do wartości typowych dla kultury polskiej	124

6

ROZDZIAŁ

Nauczyciel przekazicielem i interpretatorem wartości	131
1. Nauczyciel przekazicielem wartości	131
2. Wartości pożądane w przekazie nauczyciela	133
3. Nauczyciel interpretatorem wartości	144
4. Czynniki wpływające na interpretację wartości	147
4.1. Czynniki wspomagające	148
4.2. Czynniki utrudniające	149
5. Studenci o swojej przyszłej roli przekaziciela i interpretatora wartości	151

7

ROZDZIAŁ

Deklarowane wartości a postrzeganie roli nauczyciela	162
1. Opinie na temat pozycji społecznej i roli nauczyciela	162

2.	Świadomość swojej przyszłej roli	166
3.	Wartości cenione i wartości pożądane w szkolnym procesie nauczania i wychowania	170
3.1.	Wartości cenione i pożądane w przekazie nauczyciela	171
3.2.	Wartości cenione i deklarowane przez studentów w ich przyszłym przekazie	181
	Zakończenie	189
	Kwestionariusz	194
	Bibliografia	214

Wstęp

Problematyka badawcza dotycząca wartości jest wciąż aktualna. Dzieje się tak dlatego, że wartości pełnią ważną rolę zarówno w życiu jednostki, jak i całych społeczeństw. W dzisiejszej dobie ciągłych przemian, braku jasno określonych granic tego, co jest dobre, a co złe, zagadnienie wartości jest wciąż niezmiernie ważnym. W prasie, radiu i telewizji coraz częściej toczą się dyskusje na temat wartości istotnych dla jednostki i społeczeństwa. Coraz bardziej uwaga skupia się na szkole jako miejscu przekazywania wartości. Coraz częściej wyrażane jest przekonanie, że wszelkie działania pedagogiczne winny mieć wymiar aksjologiczny. Dlatego też niezmiernie ważne wydaje się być badanie systemu wartości przyszłych nauczycieli oraz świadomości roli, którą będą w przyszłości pełnić. Badanie kandydatów do zawodu nauczyciela jest sprawą istotną, gdyż wyniki tych badań mogą pokazać, na jakich wartościach prawdopodobnie oprze się w najbliższej przyszłości polski system edukacji, a co za tym idzie – polska kultura. Oczywiście wnioski na ten temat zostaną wysunięte na podstawie wartości deklarowanych przez studentów, a więc występujących w sferze świadomości i deklarowanych zachowań.

W polskiej literaturze naukowej istnieje wiele publikacji poświęconych nauczycielowi. O nauczycielu jako przekazicielu wartości piszą m.in. M. Braun-Gałkowska, W. Cichoń, K. Denek, M. Gołaszewska, A. Kotusiewicz, F. Kozaczuk, M. Michalik, J. Pólturzycki, S. Wołoszyn. Zdecydowanie mniej opracowań można spotkać na temat interpretacji

wartości przez nauczyciela. Zagadnienie to w sposób marginalny poruszają R. Kwaśnica, M. Lewartowska, J. Rutkowiak, M. Szczepka-Pustkowska, T. Szkudlarek, R. Wawrzyniak. Badaniem wartości (systemów wartości) zajmowali się m.in. L. Dyczewski, S. Jałowiecki, G. Kloska, J. Koralewicz-Zębik, S. Marczuk, J. Mariański, M. Miształ, A. Pawełczyńska, J. Sztumski, M. J. Szymański, H. Świda, I. Wrońska, M. Ziółkowski.

W dotychczasowych, licznych badaniach nad wartościami oraz nad rolą nauczyciela brak jest opracowań zajmujących się zagadnieniem związku obu tych zmiennych (czy i w jakiej mierze przyjmowany system wartości warunkuje postrzeganie siebie jako nauczyciela w roli przekaziciela i interpretatora wartości). Prezentowana publikacja, podejmując to zagadnienie, może przyczynić się do poszerzenia wiedzy na ten temat oraz dostarczyć pewnych inspiracji dla polityki oświatowej.

Celem tej pracy jest określenie związku pomiędzy deklarowanym przez przyszłych nauczycieli systemem wartości a ich wyobrażeniami na temat roli nauczyciela w przekazie i interpretacji wartości. Chodzi zatem o poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Czy i w jaki sposób obraz nauczyciela tkwiący w świadomości przyszłych nauczycieli zależy od przyjmowanych przez nich wartości? W celu zbadania tej kwestii podjęto próbę ustalenia deklarowanego przez przyszłych nauczycieli systemu wartości oraz ich wyobrażeń na temat jego roli jako przekaziciela i interpretatora wartości. Tak więc przedmiotem analiz jest deklarowany układ wartości przyszłych nauczycieli, funkcjonujący w ich świadomości obraz nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości oraz wzajemny związek obu tych zmiennych. Praca ta posiada też pewien cel praktyczny: jest zebraniem bogatej informacji na temat aktualnego poziomu aksjologicznego przygotowania przyszłych nauczycieli kształcących się na Uniwersytecie w Białymstoku, a co za tym idzie, może być pewnym wskazaniem dla dydaktyki uniwersyteckiej.

Wymienione zagadnienia zdecydowały o aktualnym kształcie książki. Składa się ona z siedmiu rozdziałów. W dwóch pierwszych omówione są podstawowe zagadnienia, których ta praca dotyczy. W rozdziale pierwszym, omówiono różne sposoby definiowania pojęcia „wartość”, typy wartości oraz pojęcie i strukturę systemu wartości. W rozdziale drugim, przedstawiono znaczenie wartości w życiu jednostki i społeczeństwa oraz rolę nauczyciela w przekazie i interpretacji wartości.

Rozdział trzeci ukazuje problem badawczy i hipotezy, opis wskaźników empirycznych oraz procedurę badawczą (opis metody badań, doboru próby, organizacji i przebiegu badań, sposobu analizy zebrane-

go materiału). W rozdziale czwartym zawarto charakterystykę przebadanej populacji (cechy społeczno–demograficzne badanych osób, ich generalną postawę życiową oraz aspiracje zawodowe).

W kolejnych trzech rozdziałach przedstawiono wyniki badań na temat:

- deklarowanych wartości przez przyszłych nauczycieli,
- wizerunku nauczyciela w opinii badanych studentów kierunków nauczycielskich,
- postrzegania przez nich nauczyciela w roli przekaziciela i interpretatora wartości,
- zależności pomiędzy postrzeganiem nauczyciela w roli przekaziciela i interpretatora wartości a deklarowanym przez studentów systemem wartości.

Podsumowanie wyników badań oraz stwierdzenia dotyczące weryfikacji hipotez zawarto w zakończeniu.

Prezentowana książka zawiera nie tylko aspekty poznawcze, ale także praktyczne. Jest to studium socjologiczne na podstawie badań studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu w Białymstoku, czyli przyszłych nauczycieli. Badania przeprowadzono na przełomie października i listopada 2001 roku. Stwierdzenia wyprowadzone z analizy zebranych danych mogą być wykorzystane dla lepszego przygotowania przyszłych nauczycieli do pełnienia przez nich roli przekazicieli wartości, które są ważne dla rozwoju indywidualnego i dla polskiego społeczeństwa.



W tym miejscu chciałabym złożyć serdeczne podziękowania mojemu mistrzowi Ojcu Profesorowi Leonowi Dyczewskiemu za Jego życzliwe towarzyszenie oraz niezmierną pomoc. Dziękuję też tym, którzy przyczynili się do powstania tej publikacji: Wojciechowi Anczurowskiemu i Dariuszowi Wadowskiemu, a także mojemu mężowi Andrzejowi oraz córkom Ani i Agnieszce.



1

ROZDZIAŁ

Teoretyczna problematyka wartości

1. Różnorodność definiowania pojęcia „wartość” i typy wartości

„Wartość”, to pojęcie, którego zdefiniowanie nie jest rzeczą łatwą. Historyk filozofii, Władysław Tatarkiewicz, uważa, że: „Zdefiniowanie «wartości» jest trudne, jeśli w ogóle jest możliwe. Wyraz ten bowiem zdaje się oznaczać swoiste, proste, nierozkładalne zjawisko (...). Podobnie, jak wyraz «byt» czy »świadomość». To co wygląda na definicję «wartości» jest raczej zastąpieniem wyrazu przez inny wyraz mniej więcej to samo znaczący, na przykład dobro. Albo jest omówieniem. Omówienie takie ma zwykle jedną z dwu postaci: bądź mówi, że wartość rzeczy jest tą jej własnością, która czyni, iż lepiej jest, by rzecz ta była, niż by nie była, bądź też mówi, że wartość jest tą własnością rzeczy, ze względu na którą chcemy rzecz tę mieć, ze względu na którą jest nam ona potrzebna”¹.

Termin „wartość” występuje zarówno w mowie potocznej, jak i w wielu dziedzinach wiedzy. Powszechność tego pojęcia nie idzie jednak w parze z jego jednolitym rozumieniem. W SŁOWNIKU JĘZYKA POLSKIEGO pod hasłem „wartość” widnieją m.in. następujące określenia: „to, ile coś jest warte pod względem materialnym, cecha jakiejś rzeczy dająca się wyrazić równoważnikiem pieniężnym lub innym środkiem płatni-

¹ W. Tatarkiewicz, *Parerga*, Warszawa 1976, s. 61-62.

czym; cena; (...) cecha lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy, stanowiących o jej walorach (np. moralnych, artystycznych) cennych dla ludzi, mogących zaspokoić jakieś ich potrzeby; (...) liczba określająca, ile jednostek zawiera dana wielkość fizyczna”².

Natomiast w SŁOWNIKU SOCJOLOGICZNYM wartości definiowane są jako idee, zjawiska, przedmioty, stany rzeczy, osoby, grupy itp., które są przez jednostkę, warstwę, grupę, klasę społeczną itp. dodatnio lub ujemnie oceniane lub aprobowane czy odrzucane³. Hasło „Values” w ENCYKLOPEDII NAUK SPOŁECZNYCH tłumaczone jest na kilkanaście sposobów (m.in. zainteresowania, przyjemności, upodobania, preferencje, pragnienia, obowiązki, moralne zobowiązania, przedmioty pożądania, potrzeby, atrakcje, awersje, itp.)⁴.

Naukowcy zajmujący się problematyką wartości zgodnie określają ten termin jako nieostry i wieloznaczny⁵. Fakt wieloznaczności, nieostrości, a co za tym idzie, trudności w zdefiniowaniu powyższego pojęcia wymaga dokładnego sprecyzowania znaczenia owego terminu dla niniejszej pracy.

1.1. Określenie pojęcia „wartość”

Analizie pojęcia „wartość” poświęcono wiele miejsca w literaturze socjologicznej. Spośród bardzo licznych definicji wartości, tylko niektóre z nich zostaną przedstawione w niniejszym rozdziale.

Próby uporządkowania różnych podejść w definiowaniu wartości

² Słownik języka polskiego, M. Szymczak (red.), Warszawa 1981, t. III, s. 660.

³ K. Olechnicki, P. Załęcki, Słownik socjologiczny, Toruń 1997, s. 239.

⁴ International Encyclopedia of the Social Sciences, vol. 16, D. L. Sills (ed.), The Macmillan Company & The Free Press 1968, s. 283.

⁵ Por. F. Adler, *The Value Concept in Sociology*, „The American Journal of Sociology” 1956, no 3, vol. LXII, p. 272; K. Żygulski, *Wartości i wzory kultury*, Warszawa 1975, s. 11; M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980, s. 14; J. F. Górski, *Pojęcie wartości w socjologii. Projekt i weryfikacja zakresu w odniesieniu do środowiska pracy*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Sociologica”, nr 15, Łódź 1987, s. 7; Słownik etnologiczny. *Terminy ogólne*, Z. Staszczak (red.), Warszawa – Poznań 1987, s. 365; S. Marczuk, *Badanie wartości w socjologii. Teoria i empiria*, Rzeszów 1988, s.180; J. Mariański, *Młodość między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Lublin 1995, s. 60; H. Świda, *Młodość a wartości*, [w:] *Wartości i ich przemiany*, A. Pawełczyńska (red.), Warszawa 1998, s. 48; L. Dyczewski, *Trwałość kultury polskiej*, [w:] *Wartości w kulturze polskiej*, L. Dyczewski (red.), Lublin 1993, s. 29; tenże, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, [w:] *Kultura w kręgu wartości*, L. Dyczewski (red.), Lublin 2001, s. 32; J. Puzyńska, *Wokół wartości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – Kierunki – Uwarunkowania*, K. Olbrycht (red.), Katowice 1994, s. 14-15.

dokonała m.in. Hanna Świda. W pracy *MŁODZIEŻ A WARTOŚCI* autorka przytacza następujące stanowiska określające wartość jako:

1. Zjawisko autonomiczne. Wartość rozumiana jest tu jako „przedmiot, zjawisko, pojęcie czy idea, w której istocie tkwi atrybut wartościowości bez względu na to, czy ludzie tak je traktują”⁶. Czołowym przedstawicielem tego kierunku jest Max Scheler. Według niego wartości nie są przedmiotami czy zjawiskami, lecz ideami ucieleśniającymi się w przedmiocie i nadającymi mu właściwą rangę. Są one uniwersalne oraz obowiązujące wszystkich ludzi różnych epok i grup społecznych, chociaż nie zawsze bywają przez nich rozpoznawane⁷. „Ludzie są zdolni poznać i realizować wartości w swym sposobie życia, w swej twórczości, lecz wartości istnieją niezależnie od aktu poznania i realizacji, stanowią trwałe idee, ukierunkowujące ludzkie działania”⁸. Stanowisko to charakterystyczne jest dla takich nauk jak filozofia, aksjologia, etyka, estetyka czy teoria kultury.

2. Wytwór i składnik ludzkiego życia. Wartość rozumiana jest tu, jako przedmiot, idea, zjawisko czy pojęcie wartościowe, o ile jest wartością dla danego człowieka czy też grupy. Mówi się tu o wartościach relatywnie – o wartościach czyichś, wartościach dla kogoś. W tym sensie wartości można odnaleźć w ludzkich postawach, procesach motywacyjnych czy osobowości⁹. Stanowisko to charakterystyczne jest dla nauk empirycznych (psychologia, socjologia), a termin „wartość” jest tutaj używany w różnym znaczeniu. Najczęściej spotykane, zdaniem autorki, są trzy znaczenia tego terminu: a) wartość jako kierunek motywacji. W tym rozumieniu wartością jest to, co uruchamia ludzką motywację. Wartość, to przedmiot czy stan rzeczy, który wzbudza emocje pozytywne i ku któremu jednostka skierowuje swoje pragnienia i dążenia. „Innymi słowy – odpowiedzieć w tym kontekście znaczeniowym na pytanie, co jest wartością dla określonej grupy ludzi, to inaczej odpowiedzieć, ku czemu większość tych ludzi dąży, co im daje satysfakcję, czego w życiu najczęściej poszukują?”¹⁰; b) wartość jako przedmiot pozytywnej oceny. W tym znaczeniu wiąże się ona z aktami oceniania świata przedmiotowego. Proces oceniania polega na tym, że pewne przedmioty, ich

⁶ H. Świda, *Pojęcie wartości i jej znaczenie dla funkcjonowania osobowości*, [w:] *Młodzi a wartości*, H. Świda (red.), Warszawa 1979, s. 12.

⁷ M. Scheler, *O zjawisku tragiczności*, Lwów 1938, s. 36.

⁸ H. Świda, *Pojęcie wartości...*, s. 14.

⁹ Tamże, s. 16.

¹⁰ Tamże, s. 18.

cechy oraz stany rzeczy, bądź cele uzna się za dobre, słuszne, ważne, inne za niegodne starań, nieistotne, niewłaściwe. Wartość jest tu określana aktami akceptacji i aprobaty oraz wiąże się bezpośrednio z teorią postaw. Pytając o wartości jednostki, pytamy o jej postawy wobec różnych rzeczy, stanów rzeczy, celów, itp.¹¹; c) wartość jako kryterium pozytywnej oceny przedmiotów. W tym znaczeniu wartość rozumiana jest jako „idea czy kryterium, które decyduje o tym, że przedmioty bądź stany rzeczy staną się obiektami pozytywnych postaw”¹². Wystarczającym świadectwem uznania wartości jest stosowanie jej jako kryterium akceptacji różnych obiektów¹³.

Sama Świda pod terminem „wartość” rozumie kryteria oceny zjawisk. Nadając takie właśnie znaczenie temu terminowi wychodzi z założenia, że jeżeli jakaś idea jest dla człowieka ważna, wówczas pragnie on, by realizowała się ona w otaczającej go rzeczywistości. Taka idea nie musi być zwerbalizowana. Zależy to bowiem od świadomości człowieka. Obecność jej może wyrażać się tylko w tym, że przez jej pryzmat postrzega się i wartościuje obiekty znaczące¹⁴. W swojej pracy, *WARTOŚCI EGZYSTENCJALNE MŁODZIEŻY LAT DZIEWIĘDZIESIĄTYCH*, pisze autorka: „Ważne jest dla mnie tylko to, że rozpoznajemy «wartości» jako takie byty, które jako «dobre-złe» («lepsze-gorsze») zostały przez ludzi zakwalifikowane. To ze względu na obecność czynnika «wartościowania» określamy «byt» jako «wartość» właśnie. Dlatego każdej «wartości» odpowiada «akt wartościowania», a każdemu «aktowi wartościowania» wykreowana przez niego «wartość»”¹⁵.

Gerhard Kloska w książce *POJĘCIA, TEORIE I BADANIA WARTOŚCI W NAUKACH SPOŁECZNYCH* dokonał systematyzacji sposobów pojmowania wartości ze względu na to, jak wartości są sytuowane wobec ludzi i ich cech, takich jak mniemania, zainteresowania, pragnienia, potrzeby, postawy, cele itp. Na podstawie tego kryterium wyróżnił pięć typów definicji wartości: definicje relatywistyczne, subiektywistyczne, relacjonistyczne, instrumentalne i kulturowe¹⁶. Bycie wartością w ujęciu relatywistycznym uzależnione jest od określonej cechy lub zespołu cech pewnego podmio-

¹¹ Tamże, s. 27.

¹² Tamże, s. 35.

¹³ Tamże.

¹⁴ H. Świda, *Młódzież a wartości...*, s. 48.

¹⁵ H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1998, s. 9.

¹⁶ G. Kloska, *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Warszawa 1982, s. 43-58.

tu. „W określeniach tego typu zawsze podaje się jakąś cechę lub zespół cech podmiotu, ze względu na który przedmioty lub ich cechy są wartościami. Aby cokolwiek mogło być wartością – wedle omawianych tu definicji – musi pozostawać w określonym stosunku do pewnego podmiotu, wyposażonego w określoną cechę lub cechy”¹⁷. Autorzy tych definicji często odwołują się do innych pojęć typu: aktywność, zachowanie, działanie, zainteresowanie, potrzeba, postawa, pożytek, wartościowanie, ocenianie, cenie, aprobowanie, szanowanie, pożądanie, pragnienie, przypisywanie, sądzenie, mniemanie, itp. Definicje subiektywistyczne utożsamiają wartości wyłącznie z pewnymi cechami podmiotów o charakterze subiektywnym. Do takich cech autor zalicza myśl, sąd, ideę, pojęcie, koncepcję, przekonanie, wyobrażenie, standard, zaspokojenie, pożądanie, kierunek zachowania, tendencję, aspekt motywacji i czynnik motywacyjny. W definicjach relacjonistycznych wartości identyfikowane są z pewnymi relacjami zachodzącymi między jednostkami czy grupami a określonymi przedmiotami. Definicje instrumentalne kładą nacisk na kryteria, standardy, wzory, zasady oraz mierniki. Tutaj akcent położony jest przede wszystkim na to, czemu w istocie służą wartości. Z kolei definicje kulturowe lokują wartości w rzeczywistości kulturowej *sui generis* bez odniesienia do konkretnych jednostek, nie biorąc pod uwagę tego, że to jednostki właśnie są nosicielami kultury¹⁸.

Przeglądu definicji wartości oraz próby ich systematyzacji podjęła się także Maria Misztal. Klasyfikując sposoby rozumienia wartości, jakie występują w socjologii, psychologii i antropologii kulturowej, proponuje wyodrębnić trzy kategorie definicji wartości. Pierwsza z nich obejmuje definicje, które traktują wartość jako zjawisko o charakterze psychologicznym, druga, to definicje ujmujące wartość jako zjawisko socjologiczne i wreszcie trzecia, w której wartości definiowane są jako zjawisko o charakterze kulturowym¹⁹. Definicje o charakterze psychologicznym, to te, które określają wartość jako element systemu przekonań jednostki o charakterze nienormatywnym bądź normatywnym; przekonanie innych ludzi na temat stanu psychicznego, fizycznego lub działań jednostki uważanych za godne pożądanie; przedmiot, który zaspokaja potrzeby jednostki oraz obserwowalne zachowania jednostki²⁰. Definicje o charakterze socjologicznym traktują wartości jako przedmioty

¹⁷ Tamże, s. 43.

¹⁸ Tamże, s. 57-58.

¹⁹ M. Misztal, *Problematyka wartości...*, s. 14.

²⁰ Tamże, s. 17.

i przekonania o nienormatywnym charakterze, determinujące względnie podobne przeżycia psychiczne i działania jednostek – członków grup społecznych; przekonania rozpowszechnione w grupie społecznej, określające godne pożądaną sądy i zachowania członków tej grupy oraz przekonania jednostek lub przekonania rozpowszechnione w grupach społecznych, określające godne pożądaną cechy poszczególnych grup społecznych lub społeczeństwa jako całości²¹. Definicje kulturowe określają wartości jako powszechnie pożądaną w danym społeczeństwie przedmioty o symbolicznym lub niesymbolicznym charakterze; powszechnie akceptowane sądy egzystencjalno-normatywne (orientacje wartościujące); rozpowszechnione w danym społeczeństwie przekonania, określające godne pożądaną sądy i zachowania członków tego społeczeństwa oraz przekonania na temat systemu wartości i norm, uważanego za godny pożądaną dla danego społeczeństwa²².

Autorka uważa, że definicje psychologiczne pomijają oddziaływanie społeczeństwa i kultury na jednostkę, definicje o charakterze socjologicznym nie obejmują wartości o charakterze kulturowym i psychologicznym, względnie niezależnych od istniejących w danym społeczeństwie podziałów grupowych bądź klasowych, zaś definicje o charakterze kulturowym nie wprowadzają zmiennych o charakterze socjologicznym i traktują wartości jako zjawiska, przynajmniej do pewnego momentu zewnętrzne wobec jednostek. Wartości kulturowe, to wartości dominujące w danym społeczeństwie²³.

Szczegółowe omawianie wszystkich wymienionych grup definicji nie będzie zasadne dla potrzeb tej pracy. Rozważania nad wartościami przeprowadzono bowiem w oparciu o definicje socjologiczne. Im też zostanie poświęcone więcej uwagi. Cechą wyróżniającą definicje wartości o charakterze socjologicznym nie jest abstrahowanie od konkretnych jednostek, ale umieszczanie przyjmowanych przez nie wartości w szerszym kontekście wpływów grupy społecznej. Zainteresowanie tym aspektem wartości skłania do poszukiwania ich źródeł w pochodzeniu społecznym, przynależności klasowej, roli czy też zbiorze ról, jakie ludzie pełnią. Autorami socjologicznych definicji wartości według Misztal są m.in.: William I. Thomas i Florian Znaniecki, Clyde Kluckhohn, Milton Rokeach, David Krech, Richard S. Crutchfield oraz Talcott Par-

²¹ Tamże, s. 18.

²² Tamże, s. 19.

²³ Tamże, s. 17-19.

sons²⁴. Thomas i Znaniecki przez wartość społeczną rozumieją „wszelki przedmiot posiadający empiryczną treść, dostępną członkom grupy społecznej, oraz znaczenie, wskutek którego jest on lub może być obiektem działalności”²⁵.

Wartości ujęte w powyższej definicji mają charakter obiektywny, zewnętrzny wobec jednostki, która doświadcza je jako przedmioty swojej orientacji. Takie ujęcie wartości zawiera w sobie dwie podgrupy socjologicznych definicji wartości. Jedna z nich obejmuje wartości rozumiane jako przedmioty, druga – jako określonego rodzaju przekonania czy postawy²⁶. Do drugiej, z wymienionych wcześniej podgrup definicji wartości o charakterze socjologicznym, zalicza autorka definicje sformułowane przez Kluckhohna i Rokeacha. Kluckhohn przez wartość rozumie sprecyzowaną lub dającą się wywnioskować koncepcję tego, co godne pożądania (desirable), charakterystyczne dla jednostki lub grupy i wywierające wpływ na wybór spośród dostępnych sposobów, środków i celów działania²⁷. Zbliżoną do powyższej jest definicja Rokeacha, który przez wartość rozumie określony sposób postępowania lub stan docelowy jednostkowo i społecznie bardziej pożądany (preferable), aniżeli alternatywne sposoby zachowania lub stany docelowe²⁸. Tak rozumiane wartości stanowią płaszczyznę uznawania sądów moralnych oraz porównywania siebie z innymi²⁹. Do trzeciej podgrupy definicji, w których wartości rozumiane są jako przekonania pojedynczych jednostek lub przekonania rozpowszechnione w grupach społecznych, określające godne pożądania cechy poszczególnych grup społecznych lub społeczeństwa jako całości, zalicza Misztal definicje Krecha i Crutchfielda. W ujęciu tych autorów wartość jest szczególnie ważnym rodzajem przekonań, podzielanych przez członków społeczeństwa lub przez przedstawicieli różnych pozycji w społeczeństwie, dotyczących tego, co godne pożądania (desirable), dobre lub co powinno być³⁰. Do wspomnianej podgrupy została

²⁴ Tamże, s. 33.

²⁵ W. I. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa 1976, t. 1, s. 54.

²⁶ Tamże, s. 34-35.

²⁷ C. Kluckhohn, *Values and Value-Orientations in the Theory of Action. An Exploration in Definition and Classification*, [in:] *Toward a General Theory of Action*, T. Parsons, E. A. Shils (eds.), Cambridge – Massachusetts 1959, p. 395.

²⁸ M. Rokeach, *Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change*, San Francisco, Washington, London 1972, s. 159-160.

²⁹ M. Misztal, *Problematyka wartości...*, s. 37.

³⁰ D. Krech, R. S. Crutchfield, E. L. Ballachey, *Individual in Society. A Textbook of Social Psychology*, New York – San Francisco – Toronto – London 1962, p. 349.

także zaliczona definicja Parsonsa, który wartości ujmując jako pożądane cechy grupy lub społeczeństwa określone przez jednostki lub grupy społeczne. Chodzi tutaj o rozpowszechnione wśród członków danego społeczeństwa mniemanie co do tego, jaki powinien być, z ich punktu widzenia, właściwy system społeczny³¹.

Powyższy podział definicji, zdaniem Misztal, charakteryzuje się pewną niekonsekwencją. W zależności bowiem od tego, czy wartości rozumiane jako „koncepty tego, co godne pożądania” będą przypisane określonej grupie społecznej, czy też społeczeństwu jako całości, będzie się o nich mówiło jako o wartościach socjologicznych lub kulturowych³². Autorka określa wartość jako zjawisko o charakterze „interdyscyplinarnym”, psychologiczno-socjologiczno-kulturowym³³ i proponuje następującą definicję: wartości „są to zjawiska ze sfery świadomości, dla których specyficzne jest współwystępowanie komponentów poznawczego, emocjonalnego i normatywnego. Obok wiedzy o przedmiocie i emocjonalnego doń stosunku, elementem konstytuującym wartość jest przekonanie o tym, iż dany przedmiot, stan rzeczy, czy sposób działania jest właściwym i akceptowanym społecznie obiektem pragnień i dążeń ludzkich”³⁴. Definicja ta wyraźnie utożsamia wartości z postawami, z tą tylko różnicą, że nie uwzględnia komponentu behawioralnego, istotnego dla pojęcia postawy³⁵. Autorka tłumaczy to odległym i dość skomplikowanym związkiem pomiędzy wyznawanymi przez jednostkę wartościami a jej zachowaniem³⁶.

Fakt występowania w naukach społecznych definicji wartości o charakterze psychologicznym, socjologicznym i kulturowym podkreśla także Leon Dyczewski. W swoich badaniach autor powołuje się zarówno na definicje psychologiczne i socjologiczne³⁷, jak i kulturowe³⁸. Te ostatnie określa jako wartości społecznie usankcjonowane, typowe dla danej kul-

³¹ T. Parsons, W. White, *Charakter a społeczeństwo*, [w:] *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa 1969, s. 249.

³² M. Misztal, *Problematyka wartości...*, s. 38.

³³ Tamże, s. 66.

³⁴ Tamże, s. 64.

³⁵ Por. S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, S. Nowak (red.), Warszawa 1973, s. 17-87.

³⁶ M. Misztal, *Problematyka wartości...*, s. 64-65.

³⁷ L. Dyczewski, *Wartości dorastającego pokolenia Polaków w okresie transformacji ustrojowej*, [w:] *Trudne problemy dorastającego pokolenia. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej [...] 21 – 22 października 1996*, T. Sołtysiak, I. Łabuć-Kryśka (red.), Bydgoszcz 1998, s. 37-38; tenże, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993, s. 104.

³⁸ L. Dyczewski, *Trwałość kultury...*, s. 29.

tury, uwewnętrznione przez członków społeczeństwa, pomagające im w dokonywaniu wyborów, ukierunkowujące i wskazujące cel oraz środki działania, a także wzmacniające samo działanie w ramach tej dziedziny społeczno-kulturowej, w której same tkwią³⁹. Wartości w ujęciu psychologicznym i socjologicznym definiuje autor jako przedmioty oraz stany rzeczy, na które ukierunkowane są dążenia jednostek badanych bądź, które zaspokajają ich potrzeby albo jako ogólne kryterium, na podstawie którego jednostki badane uznają różne obiekty jako godne pozytywnej oceny⁴⁰. Socjologiczne definicje wartości, nie abstrahując od konkretnych jednostek, umieszczają wartości w szerszym kontekście wpływów grupy społecznej. Źródła wartości poszukuje się w pochodzeniu społecznym jednostki, przynależności klasowej, warstwowej, społeczno-zawodowej, zbiorze ról, w ramach którego dana jednostka funkcjonuje⁴¹.

Jan Szczepański definiuje wartość jako „dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wymagowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus. Wartościami są te przedmioty lub stany rzeczy, które jednostkom i grupom zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie, dążenie do nich lub ich osiągnięcie daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku, lub te, które są niezbędne dla utrzymania wewnętrznej spójności grupy, jej siły i jej znaczenia wśród innych grup”⁴². Autor traktuje wartości jako zjawiska należące do świata kultury, jednak ujawniające się w sytuacjach związanych z zaspokajaniem przez człowieka swoich potrzeb wrodzonych i nabytych. Niektóre potrzeby posiadając większą ważność, przekształcają się w interesy. Poszczególne potrzeby oraz interesy mogą być zaspokajane w różny sposób oraz przy pomocy różnych przedmiotów. Jednostki i grupy zmuszone są do dokonywania wyborów pomiędzy różnymi sposobami i środkami zaspokojenia swoich potrzeb, różnymi potrzebami i interesami (ponieważ nie wszystkie mogą być równocześnie zaspokojone oraz jednym trzeba dać pierwszeństwo przed innymi). I to właśnie wartości leżą u podstaw dokonywanych przez jednostki i grupy wyborów⁴³.

Ontologicznie wartości w tym znaczeniu są przedmiotami, ideami,

³⁹ Tamże, s. 30.

⁴⁰ L. Dyczewski, *Kultura polska...*, s. 104.

⁴¹ S. Marczuk, *Badanie wartości...*, s. 195.

⁴² J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s. 97-98.

⁴³ Tamże, s. 96-97.

instytucjami, a nawet przedmiotami wyimaginowanymi. Cechą łączącą te różne formy „bytowania” wartości jest zdolność wywoływania u ludzi takich zjawisk psychicznych, jak: przyjmowanie postawy szacunku wobec wartości, doświadczanie ich ważnej roli w życiu, odczuwanie przymusu wewnętrznego do osiągania tego, co jest wartością⁴⁴. Stwierdzenie, że wartościami są przedmioty lub stany rzeczy, pozwala wyróżnić tyle klas wartości, ile jest klas przedmiotów⁴⁵. Zdaniem Szczepańskiego istnieją różne wartości i jednostki lub grupy przypisują im mniejszą lub większą wagę. Dla niektórych najwyższymi wartościami mogą być pieniądze i bogactwa, dla innych sprawiedliwość, Bóg, honor, wolność, potęga polityczna itp. W każdej grupie istnieje uznana hierarchia wartości⁴⁶.

Zagadnienie zróżnicowania wartości oraz ich hierarchicznego układu zostanie omówione w kolejnych rozdziałach książki.

Chociaż temat wartości został poruszony przez Szczepańskiego na marginesie rozważań dotyczących problematyki kultury, to jednak jego rozumienie wartości zdaje się być najbardziej przydatne dla rozważań w tej pracy. Autor podaje dość uniwersalną definicję wartości⁴⁷. Wielu bowiem definiuje wartości raczej jednostronnie, przypisując im charakter subiektywny, bądź obiektywny⁴⁸. Według koncepcji subiektywistycznych wartości funkcjonują jako wytwory ocen. Nie ma wartości samych w sobie, lecz pojawiają się one w efekcie subiektywnych doznań. Świadomość wartości jest identyczna ze światem wartości, gdyż zależą one całkowicie od ludzkich aktów wartościujących. Poza nimi nie istnieją, a nawet nie mają sensu. Koncepcje obiektywistyczne traktują wartości autonomicznie w stosunku do ocen. Wartości istnieją niezależnie od człowieka, jego aprobaty, wyobrażeń, doznań emocjonalnych⁴⁹. Oba te opozycyjne stanowiska mają charakter jednostronny, dlatego też zdaniem Krystyny Starczewskiej, spotykają się z szeregiem uzasadnionych zarzutów⁵⁰. Janusz Mariański uważa, że wartości mają charakter przedmiotowo-podmiotowy. „Wartość ma bez wątpienia charakter subiektywny,

⁴⁴ Por. Cz. Matuszewicz, *Psychologia wartości*, Poznań 1975, s. 36.

⁴⁵ Tamże, s. 35.

⁴⁶ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, s. 98.

⁴⁷ M. J. Szymański, *Młodość wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 1998, s. 19.

⁴⁸ H. Buczyńska-Garewicz, *Znak, znaczenie, wartość. Szkice o filozofii amerykańskiej*, Warszawa 1975, s. 11-12.

⁴⁹ J. Mariański, *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989, s. 163.

⁵⁰ K. Starczewska, *Wartości podstawowe, [w:] O wartościach, normach i problemach moralnych*, Warszawa 1994, s. 232.

oznacza bowiem stosunek działającego człowieka do danego przedmiotu, związany z przeświadczeniem, że potrafi on zaspokoić bezpośrednio lub pośrednio jego potrzeby. Ma jednak również swój aspekt obiektywny, bo jest uzależniona od potencjalnych właściwości danego przedmiotu. Przypisywana przedmiotowi i traktowana jako zewnętrzna (obiektywna) wartość jest funkcją oceniania podmiotowego⁵¹. W definicji Szczepańskiego występuje próba integracji obu tych aspektów. Poza tym przytoczona definicja wskazuje także na takie ważne elementy, jak: przymus związany z wartościami, ich rola dla grupy, szacunek, jaki wartości wzbudzają u jednostki i w społeczeństwie⁵². Zasługującą na uwagę jest również próba łączenia orientacji na jednostkę z orientacją na społeczeństwo⁵³. Tutaj wartości rozumiane są jako wyznaczniki postępowania jednostek i grup. Są regulatorami ludzkich dążeń i postępowania, pozwalają na ocenę cudzego postępowania, służą też jako podstawa oceny społecznej przydatności członków grupy, wpływając na hierarchię społeczną i na zasady współżycia społecznego⁵⁴. Funkcjonują jako wyznaczniki postępowania jednostek i grup. Są regulatorami stosunków międzyludzkich, gdyż innych ocenia się z punktu widzenia ich przydatności w dążeniu do osiągnięcia pewnych wartości (np. wyżej ceni się dobrego nauczyciela, dlatego, że może on więcej nauczyć)⁵⁵.

1.2. Typy wartości

Fakt dużego zróżnicowania wartości niesie za sobą konieczność ich usystematyzowania. Jednak ustalenie typologii wartości nie jest rzeczą łatwą zważywszy na to, że do tej pory nie udało się badaczom ustalić ogólnej, powszechnie akceptowanej zasady klasyfikacji wartości⁵⁶. W problematyce badawczej dotyczącej wartości można spotkać rozmaite sposoby ich klasyfikacji⁵⁷. Typologie wartości uzależnione są od kry-

⁵¹ J. Mariański, *Wprowadzenie...*, s. 164.

⁵² K. Zygułski, *Wartości i wzory...*, s. 21.

⁵³ Por. S. Marczuk, *Badanie wartości...*, s. 197.

⁵⁴ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, s. 98-99.

⁵⁵ Por. Cz. Matusewicz, *Psychologia...*, s. 37; S. Marczuk, *Badanie wartości...*, s. 198.

⁵⁶ S. Marczuk, *Badanie wartości...*, s. 217.

⁵⁷ Por. M. Misztal, *Problematyka wartości...*, s. 67-92; J. Koralewicz-Zębik, *System wartości a struktura społeczna*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1974, s. 41-47; S. Marczuk, *Badanie wartości...*, s. 217-228; H. Świda, *Młodzieź a wartości...*, s. 49, 51; H. Świda-Ziemia, *Wartości egzystencjalne...*, s. 10-29; F. Znanięcki, *Wstęp do socjologii*, →

teriów, jakie przyjmują różni autorzy. Najbardziej wielostronną, zbiorczą klasyfikację wartości, a jednocześnie sprawozdawczą w stosunku do klasyfikacji występujących u innych autorów, przedstawił Kluckhohn⁵⁸. Wyodrębnia on osiem wymiarów zróżnicowania wartości, w których każdy stanowi podstawę wyróżnienia kilku kategorii wartości:

1. Wymiar modalny: a) wartości pozytywne; b) wartości negatywne.
2. Wymiar treści: a) wartości estetyczne; b) wartości poznawcze; c) wartości moralne. Zdaniem Jadwigi Koralewicz-Zębek kryterium tego podziału zostało także wykorzystane przez Gordona W. Allporta, który za Eduardem Sprangerem wyróżnił wartości teoretyczne, ekonomiczne, estetyczne, społeczne, polityczne i religijne⁵⁹.
3. Wymiar zamiaru lub intencji: a) wartości instrumentalne, które uważane są za środek do osiągnięcia pozytywnych celów; b) wartości – cele, których uznanie lub realizacja nie wymaga uzasadnień, są one same w sobie wartościowe.
4. Wymiar ogólności: a) wartości specyficzne, odnoszące się jedynie do ściśle określonych zjawisk, sytuacji i zakresów treści; b) wartości tematyczne, odnoszące się do wielu zróżnicowanych sytuacji i do różnorodnych treści kulturowych.
5. Wymiar intensywności – oznaczający „siłę jej działania”: a) wartości kategoryczne – bezwzględnie obowiązujące lub bezwzględnie zakazane, pogwałceniu których towarzyszą surowe sankcje; b) wartości preferencyjne – ważne, zalecane, godne pożądania, ale nie obowiązujące bezwzględnie daną jednostkę; c) wartości hipotetyczne – te, o których się mówi, funkcjonują w świadomości jednostki oraz w całym systemie kultury, ale ich oddziaływanie jest stosunkowo słabe. Wyróżnia się dwie podkategorie wartości hipotetycznych: – wartości utopijne (wpływają na sposób lub kierunek ludzkiego zachowania, ale nie osiąga się ich bezpośrednio lub w takiej formie, jaką się im nadaje); – wartości tradycyjalistyczne (historycznie powiązane z daną kulturą, ale utraciły aktualnie znaczną część swojej mocy ze względu na zmiany dokonujące się w kulturze i w warunkach życia. Można je nazwać również wartościami pasywnymi lub rytualistycznymi).

^{57cd.} Warszawa 1988, s. 193-195; A. Siciński, *O problemie uniwersalności wartości ludzkich (przyczynek do nie kończącej się dyskusji)*, [w:] *Spółczeństwo, Kultura, Osobowość*, Z. Bokszański, B. Sułkowski, A. Tyszka (red.), Warszawa – Łódź 1990, s. 76-81; A. Pawełczyńska, *Relatywizm moralny a wartości bezwzględne*, [w:] *Wartości i ich przemiany...*, s. 19-25; Cz. Matuszewicz, *Psychologia...*, s. 53-68; F. Kozaczuk, *Świat wartości młodzieży z symptomami niedostosowania społecznego*, Rzeszów 1994, s. 13-16, 21; J. Mariański, *Wprowadzenie...*, s. 166-168; J. Sztumski, *Wielość wartości i potrzeba ich limitacji*, [w:] *Wartości. Geneza – Wielość – Trwanie*, Cz. Głombik (red.), Katowice 1995, s. 16-18; M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Warszawa 1990, s. 100-130; S. Kawula, *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996, s. 193-194.

⁵⁸ J. Koralewicz-Zębek, *System wartości...*, s. 41-42.

⁵⁹ Tamże, s. 42.

6. Wymiar uzewnętrzniania: a) wartości uzewnętrzniane – uświadomione społecznie i społecznie akceptowane; b) wartości implikowane – wydedukowane przez obserwatorów na podstawie pewnej stałej tendencji do zachowań (również werbalnych).
7. Wymiar zakresu – mogą odnosić się zarówno do jednostki jak całej ludzkości: a) wartości idiosynkratyczne – uznawane początkowo tylko przez jedną osobę w grupie. Dają początek nowym wartościom grupowym, powstającym jako wynik indywidualnego różnicowania i nowych sytuacji. Swoje odniesienia mają w dawniej istniejących wartościach, są zazwyczaj ich nową wersją lub ich zaprzeczeniem; b) wartości osobiste – indywidualna forma wartości grupowej lub uniwersalnej, niebędąca wartością jednostkową. Spotykana u innych członków grupy, posiada swój specyficzny odcień, akcent lub interpretację (nigdy dwaj osobnicy w tym samym społeczeństwie nie podzielają identycznych wartości); c) wartości grupowe – występujące w społecznie uznawanych celach, społecznie aprobowanych sposobach postępowania i środkach do celów; d) wartości uniwersalne – występujące we wszystkich kulturach.
8. Wymiar organizacji – chodzi tu o skojarzenie istoty wartości z ich hierarchicznym różnicowaniem oraz zwrócenie uwagi na logiczne, znaczeniowe, symboliczne powiązanie wartości: a) wartości: izolowane – niekonfliktowe, niepodtrzymujące w sposób wyraźny innych wartości; b) wartości zintegrowane – pozostające we wzajemnych związkach, tworząc gęstą sieć połączeń⁶⁰.

Wyczerpujące przedstawienie istniejących typologii wartości nie jest potrzebne dla potrzeb prezentowanej pracy. Omówione zostaną jedynie te, które będą najbardziej przydatne dla dalszych analiz.

Do najczęściej spotykanych, zdaniem Janusza Sztumskiego, należy zaliczyć podziały na wartości:

1. autoteliczne i instrumentalne;
2. deklarowane i realizowane;
3. abstrakcyjne i konkretne;
4. trwałe i efemeryczne;
5. racjonalne i irracjonalne⁶¹.

Wartości autoteliczne⁶², to te, które ze względu na swoje znaczenie lub wagę stanowią cel pożądań i przesłankę preferencji w dokonywanych przez ludzi wyborach. Innymi słowy są to wartości „cele”. Pojęcie wartości instrumentalnych odnosi się do tych, które służą osiągnię-

⁶⁰ C. Kluckhohn, *Values and Value-Orientations...*, s. 412-421.

⁶¹ J. Sztumski, *Spółczesność i wartości*, Katowice 1992, s. 18.

⁶² Zdaniem Dyczewskiego wartości autoteliczne to te wartości, które pociągają za sobą jednostkę pomimo tego, że ich realizacja wymaga wielu wyrzeczeń i poświęceń oraz tak naprawdę nigdy w pełni nie można ich zrealizować. Jednak realizacja tych wartości daje poczucie radości i satysfakcji. L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje...*, s. 37-38.

ciu wartości autotelicznych. Te z kolei bywają nazywane wartościami „środkami”⁶³.

Podstawą podziału wartości na deklarowane i realizowane jest Kantowska różnica między tym co jest, czyli istnieje („być”), a tym co być powinno („powinność”). Wartości, które ludzie realizują należą do kategorii tego, co istnieje, wartości deklarowane natomiast do tego, co powinno być. Na ogół deklaruje się wartości, które uchodzą za bardziej cenione w danym społeczeństwie lub te, które trzeba deklarować, aby nie narazić się tym, którzy głoszą dane wartości. Sztumski uważa, że ludzie z różnych względów nie zawsze realizują deklarowane wartości, podobnie jak nie zawsze deklarują wartości realizowane, mniej lub bardziej żyjąc w świecie fikcji, czy podwójnej moralności. Dotyczy to zwłaszcza takich wartości jak np. władza i bogactwo⁶⁴.

Podział na wartości abstrakcyjne i konkretne, zdaniem autora, nie jest podziałem wystarczająco wyraźnym. Otóż wartości abstrakcyjne często utożsamia się z różnymi ogólnikami typu: „wolność”, „równość”, „braterstwo”. Ich znaczenie jest niejasne dopóki nie dokona się pewnego sprecyzowania znaczenia poszczególnych wartości. Konkretyzacja z kolei skłania do pewnych uogólnień. Jako próbę wyjścia z powyższych trudności wskazuje Sztumski propozycję Stanisława Ossowskiego, który wyróżnia wartości uroczyste i wartości życia codziennego⁶⁵. Bliższe omówienie tych wartości zostanie dokonane w dalszych częściach książki.

Za kryterium podziału na wartości trwałe i efemeryczne przyjmuje się poziom ich stabilności. Wartości trwałe to te, które przekazywane z pokolenia na pokolenie wykazują trwałość i budzą powszechną akceptację, np. prawda, przyjaźń, mądrość. Wartości efemeryczne są przejściowe i zmieniają się jak moda pod wpływem doraźnych potrzeb i sytuacji, jak np. postępowość w czasach rewolucyjnych. Należy pamiętać, że wartości efemeryczne nigdy zupełnie nie zanikają. Jeżeli pojawi się na nie zapotrzebowanie, ulegają aktualizacji nawet po wielu wiekach⁶⁶.

Wreszcie podział na wartości racjonalne i irracjonalne zdaniem Sztumskiego nastrocza wiele trudności, w które autor nie chce wnikać. Racjonalnymi nazywa te wartości, które z punktu widzenia aktualnego stanu wiedzy w jakimś stopniu są prawdopodobne i możliwe do realizacji. Irracjonalnymi z kolei te, które z identycznego punktu widzenia nie

⁶³ J. Sztumski, *Spoleczeństwo...*, s. 18.

⁶⁴ Tamże, s. 18-19.

⁶⁵ Tamże, s. 19-20.

⁶⁶ Tamże, s. 20.

są prawdopodobne, a tym samym nie mogą być urzeczywistnione nawet w minimalnym stopniu⁶⁷.

Przedstawiony podział wartości, jak twierdzi Sztumski, nie jest podziałem wyczerpującym⁶⁸. Nie jest także podziałem, na którym można by było oprzeć rozważania niniejszej pracy. Dlatego też, w tym miejscu, zostaną przedstawione klasyfikacje wartości przydatne dla dalszych kluczowych rozważań.

Na uwagę zasługuje podział wartości dokonany przez Ossowskiego. Analizując podejście autora do problematyki wartości należy wspomnieć o tym, iż w swoich rozważaniach o wartościach ma on na myśli tylko przedmioty atrakcyjne. Wyjątek stanowią te sytuacje, w których jest mowa zarówno o wartościach dodatnich i ujemnych. Zresztą zdaniem autora zawsze rozważania nad wartościami ujemnymi można zastąpić przez rozważanie pewnych wartości dodatnich⁶⁹. Wychodząc z założenia, że wartości pozostają w pewnym stosunku przyczynowym do przeżyć, których jednostka pragnie doznawać lub których pragnie unikać oraz, że ten stosunek nie jest jednakowy we wszystkich wypadkach, wyróżnił Ossowski parę kategorii wartości. Są to wartości odczuwane i wartości uznawane oraz wartości codzienne i wartości „uroczyste”⁷⁰. Wartości odczuwane to te, które są dla człowieka istotnie atrakcyjne oraz pożądane. Obok odczuwanych istnieją wartości uznawane, w stosunku do których jednostka żywi przekonanie, że posiadają jakąś wartość obiektywną. Na ogół wartości te są jednostce narzucane przez środowisko społeczne. Można powiedzieć, iż wartościom odczuwanym towarzyszą procesy emocjonalne, a wartościom uznawanym – procesy poznawcze⁷¹. Wartości „uroczyste”, czyli niecodzienne, odświeżające są rzadsze i mają patetyczne, uroczyste zabarwienie, aniżeli wartości codzienne związane ze sferą codziennych spraw. Wyboru wartości uroczystych dokonuje człowiek w sytuacjach niezwykłych, często skrajnych, a więc niecodziennych⁷². Przeżycia doznawane w stosunku do wartości uroczystych mają inny charakter niż przeżycia doznawane względem wartości codziennych. Te pierwsze są szanowane przez środowi-

⁶⁷ Tamże, s. 20-21.

⁶⁸ Tamże, s. 21.

⁶⁹ S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej, Dzieła*, t. III, Warszawa 1967, s. 71.

⁷⁰ Tamże, s. 72-93.

⁷¹ S. Marczuk, *Badanie wartości...*, s. 223.

⁷² L. Dyczewski, *Wartości dorastającego...*, s. 37.

sko społeczne, które jest dla jednostki autorytatywne, te drugie nie są szanowane. Od cech kulturowych grupy społecznej będzie zależało to, jakie konkretne pozycje znajdują się w jednej jak i w drugiej sferze wartości. Pomimo że koncepcja wartości Ossowskiego należy do koncepcji wartości o charakterze psychologicznym, przedstawienie jej w omawianej pracy wydaje się być zasadne, zwłaszcza ze względu na przedstawioną przez autora koncepcję wartości uznawanych, które z uwagi na swój normatywny charakter, faktycznie odnoszą się zarówno do jednostki, jak i do grupy społecznej oraz społeczeństwa⁷³.

Społeczny aspekt klasyfikacji wartości został wyraźnie zaakcentowany przez Andree Folkierską. Autorka zaznacza, że chodziło jej o wyodrębnienie takich wartości, które „nie byłyby jedynie finalnymi abstrakcjami, lecz które [...] rzeczywiście funkcjonowałyby w społeczeństwie nam współczesnym”⁷⁴. Wyróżnia ona dziewięć typów wartości: intelektualne, estetyczne, socjocentryczne, allocentryczne, prestiżowe, materialne, przyjemnościowe, emocjonalne oraz perfekcjonistyczne⁷⁵.

Wartości intelektualne, to np.: zasób wiedzy, umiejętność myślenia, sprawność działania będąca wynikiem przyswojenia sobie pewnej sumy wiadomości. Najcenniejszą jest nauka i technika. Jednostka ujmująca rzeczywistość jedynie w kategoriach intelektualnych oceniałaby innych ludzi w zależności od przypisywania im własności związanych z umysłem. Zarówno ludzie, jak i rzeczy nabrałyby wartości w zależności od tego czy przypisze się im walor możliwości pobudzenia intelektualnego.

Oceniając świat w kategoriach estetycznych uwaga osoby oceniającej skupia się na walorach estetycznych, nie odwołując się do kategorii prawdy czy moralności. Inny człowiek oceniany tu będzie przede wszystkim pod kątem możliwości porozumienia się na płaszczyźnie estetycznej, pod kątem dodatniej lub ujemnej oceny jego wrażliwości na sztukę, posiadania przez niego zdolności artystycznych, bądź też widzenia w nim źródła przeżyć estetycznych. Wartościowaniu temu podlegają różne dziedziny rzeczywistości, niekoniecznie związane ze sztuką.

Ujmowanie rzeczywistości w kategoriach socjocentrycznych nastawia na widzenie tej rzeczywistości w kontekście systemów czy grup społecznych. Tutaj liczą się takie obiekty, które służą umocnieniu czy obronie tych grup społecznych, z którymi jednostka się identyfikuje oraz tacy

⁷³ Por. M. Misztal, *Problematyka wartości...*, s. 63.

⁷⁴ A. Folkierska, *Typy wartości, ich miejsce i funkcjonowanie w kulturze*, [w:] *Młodość a wartości*, s. 95.

⁷⁵ Tamże, s. 94-135.

ludzie, którzy są zdolni do zaangażowania się w tak rozumianą problematykę społeczną. Wartościowanie tego typu dotyczy wszystkich dziedzin życia społecznego. To jest wartościowe, co służy celom społecznym. Do tego stopnia, że należy poświęcić temu szczęście indywidualne.

W kategorii wartości allocentrycznych punktem wyjścia w ujmowaniu rzeczywistości jest drugi człowiek jako autonomiczna całość, mająca swoje ideały i dążenia. Pozytywnej ocenie podlegają te obiekty, które bezpośrednio służą dobru człowieka, dają szansę realizacji własnych tendencji do działania na rzecz innego, bądź są manifestacją życzliwych stosunków międzyludzkich. Człowiek preferujący te wartości jest bardzo wrażliwy na problematykę wzajemnych układów między ludźmi, charakteryzuje się gotowością niesienia pomocy innym, zdolnością ich rozumienia, wrażliwością na krzywdę, itp.

W grupie wartości prestiżowych znaczącą rolę odgrywa opinia społeczna. Ludzie preferujący ten typ wartości oceniają obiekty z punktu widzenia posiadanej przez nie pozycji w hierarchii społecznej, czy też stopnia uznania wśród osób znaczących. Ich sukcesem życiowym byłoby zdobycie określonej pozycji społecznej, szacunku społecznego, dobrej opinii we własnym środowisku, możliwości sprawowania władzy i posiadania wpływów.

Z punktu widzenia wartości materialnych rzeczywistość oceniana jest pod kątem własnych materialnych korzyści, jakie jednostce mogą przynieść określone obiekty tej rzeczywistości. Uznając wartości materialne jednostki cenią sobie przede wszystkim takie cechy jak: zaradność, określony status materialny, umiejętność zdobywania i wydawania pieniędzy, itp. Tutaj liczą się jedynie korzyści materialne, wyższy poziom konsumpcyjny, drogie przedmioty, itp. Inni ludzie oceniani są pod kątem posiadania wyżej wymienionych cech, czy też dóbr materialnych.

W przypadku wartości przyjemnościowych za kryterium oceny służy dodatni znak emocji, jaką wywołują te wszystkie obiekty, które bądź pozwalają niwelować stany przykre, bądź są źródłem stanów dodatnich o niezbyt intensywnym nasileniu. Dla ludzi ceniących te wartości pożądanym jest życie łatwe i bezproblemowe, a uznaniem cieszą się ci, z którymi kontakty dostarczają jedynie odprężenia.

Ludzie ceniący wartości emocjonalne szukają silnych przeżyć, bez względu na ich rodzaj. Wysoce cenią te obiekty, które bądź dostarczają silnych napięć, bądź też są wyrazem intensywnych emocji innych ludzi. Za kryterium oceny obiektów rzeczywistości służy im siła uczuć, jaką wywołują w nich te obiekty. Tak naprawdę nieważne jest to, co rzeczy-

wiecie dzieje się w świecie, nieważny jest też istotny kształt rzeczywistości, ważne jedynie jest to, w jakim stopniu świat zewnętrzny staje się źródłem intensyfikacji życia emocjonalnego poszczególnych osób.

Rzeczywistość ujmowana z punktu widzenia wartości perfekcyjnych jawi się jako manifestacja ludzkich walorów sprawnościowych czy charakterologicznych, bądź jako teren, w którym mogą się wyrazić cechy zdobiące człowieka, bądź jako źródło inspiracji dla doskonalenia umiejętności czy cech charakteru. Podstawowym kryterium ludzkich przedsięwzięć, oprócz skutków, jakie mogą one przynieść czy funkcji społecznej, jaką pełnią, jest fakt wyrażania się w nich tzw. osobowych walorów podmiotów działających. Z kryterium tym wiąże się zainteresowanie problematyką moralną, kult niezależności, kult sprawności, przykładanie znaczenia do własnego doskonalenia, itp.

Podobną klasyfikację wartości podaje Stanisław Jałowiecki⁷⁶. Autor kierując się kryterium użyteczności dla badań empirycznych, wymienia wartości konsumpcyjne, uczestnictwa w życiu społecznym, pracy, wiedzy, etyczne, estetyczne, zabawy – rozrywki, religijne. Wartości konsumpcyjne są rozumiane z jednej strony jako te, które zabezpieczają elementarne podstawy egzystencji, a z drugiej jako te, które wyrażają dążenie do komfortu, usprawnienia i ułatwienia człowiekowi życia. Wartości uczestnictwa w życiu społecznym można podzielić na wartości samego uczestnictwa, których funkcją jest potrzeba afiliacji oraz wartości związane ze skutkami tego uczestnictwa – ich funkcją jest potrzeba uznania. Wartości etyczne częściowo pełnią funkcje autonomiczne a częściowo spełniają rolę „regulatorów” określających formę realizacji pozostałych wartości.

Hanna Świda-Ziemba wyróżnia wartości osobiste i wartości ponadosobowe. Te pierwsze określa autorka jako wartości bezpośrednio związane z „ja” (coś jest „wartością” dla mojego życia), te drugie z kolei jawią się jako wartości o randze ponadosobistej, można rzec obiektywnej, zewnętrznej wobec podmiotu (coś jest wartością bez względu na to, czy stanowi wartość „dla mnie”)⁷⁷.

Wartościami ponadosobowymi, zdaniem autorki, są pewne idee o wysokim stopniu ogólności, jak np. dobro, prawda, piękno, a także idee o mniejszym stopniu ogólności, takie jak sprawiedliwość, racjonalność,

⁷⁶ S. Jałowiecki, *Struktura systemu wartości. Studium zróżnicowań międzygeneracyjnych*, Warszawa – Wrocław 1978, s. 37-38.

⁷⁷ H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne...*, s. 18-29.

estetyczna harmonia, idea prawa naturalnego itp., czy też idee związane z konkretnym kontekstem kulturowym: Bóg, ojczyzna, rewolucja, wyzwolenie grobu Chrystusa itp. Mogą to też być wycinkowe reguły świata i życia ludzkiego np. reguły metodologii naukowej, tryb dnia „porządnej rodziny”, autorytet władzy, zasada życzliwości wobec innych itp. oraz konkretne obiekty, które uznaje się za godne czci: sztandar, przedmioty sakralne, zabytki muzealne itp. Doświadczenie tych wartości polega na traktowaniu ich jako obiektywnie posiadających znamię dostojności, „świętości”, wyzwania dla podmiotu. Wartości te mogą być dla jednostki „źródłem odświętnych uniesień, mogą wytwarzać w podmiocie stany wewnętrzne-go, surowego zobowiązania, by ich strzec i nie naruszać reguł, które są w nich – implicite – zawarte (zachowania związane z uznaniem „tabu”), mogą stanowić wezwanie do ich realizacji, mogą być źródłem kodeksów etycznych, mogą wreszcie nie przynosić przez swe istnienie podmiotowi nic więcej niż poczucie bezpieczeństwa i zakorzenienia w świecie, a także swoistej satysfakcji przez sam fakt, że oto istnieją”⁷⁸. Zdaniem autorki doświadczenie „zewnętrzności”, „ponadosobowości”, „świętości” owych wartości, jest doświadczeniem żywo obecnym w kulturze i historii ludzkości, a także w doświadczeniu jednostkowym.

Do wartości osobistych Świda-Ziemia zalicza „wartości” – przedmioty trwałych pragnień, „wartości” – cele dążeń ludzkich oraz wartości egzystencjalne. Mówiąc o „wartościach” jako przedmiotach trwałych pragnień, wymienia wartości o charakterze bardziej ogólnym i bardziej szczegółowym. Te bardziej ogólne (rozumiane jako obiekty czy stany rzeczy) dotyczą np. szczęśliwego życia rodzinnego, sławy, przygody, nowych doświadczeń, stabilizacji, afiliacyjnych stosunków z ludźmi, wielkiej miłości, doświadczeń poznawczych, niebezpieczeństw, samorealizacji, standardu materialnego, itd. Natomiast te drugie, które autorka nazywa wartościami konkretnymi, to np. zdobycie i utrzymanie wzajemności konkretnej osoby, osiągnięcie sukcesu w konkretnym zawodzie, realizacja konkretnej podróży itp. Wartości te nie muszą stanowić kanalizacji ogólnych pragnień, często są pochodną uwikłań psychiczno-sytuacyjnych, stąd też są bardziej typowe dla przebiegu życia ludzkiego, niż względnie trwałe ogólne wartości, które występują w szerszej skali jedynie w pewnych okresach i określonych kontekstach społeczno-kulturowych⁷⁹.

⁷⁸ Tamże, s. 25.

⁷⁹ Tamże, s. 18-19.

Kolejnym rodzajem wartości osobistych są tzw. „cele dążeń”. Wartości te są bardziej stałe od poprzednich, gdyż ich źródło tkwi w strukturze poznawczej, a nie w stanach emocjonalnych. Dla swojego przetrwania potrzebują szczególnie silnej motywacji, skupienia podmiotowej uwagi, co wymaga tzw. trudnej „wierności sobie”. Ta wierność jest szczególnie ważna w sytuacjach, kiedy na drodze do realizacji wyznaczonego przez osobę celu pojawiają się różne przeszkody. Taką przeszkodą mogą być pewne obiekty i stany rzeczy, które w procesie życia jawią się „tu i teraz” jako „wartości” przyjemne lub przykre, a ich realizacja jest sprzeczna z perspektywnym celem dążeń⁸⁰.

W kategorii wartości osobistych występują także wartości egzystencjalne. Są one stale obecne w życiu człowieka, chociaż mogą pozostawać w utajeniu. Doświadczenie tych wartości wiąże się głównie ze stanem traumatycznym, wówczas, gdy człowiek zostaje ich pozbawiony. Mówiąc słowami autorki: „istota wartości egzystencjalnych wyraża się tym właśnie, że w chwilach traumatycznych doświadczamy tego, iż obiekt czy stan rzeczy jest dla nas podstawową wartością, że na nim wspiera się poczucie sensu. Innymi słowy «wartości egzystencjalne» to podstawowe wsporniki, «zaczepy» – na których poczucie sensu życia jest ufundowane, a przecież mogą one nie być doświadczane przez ludzi w procesie ich codziennego wartościowania, nie stawać się ani przedmiotem pragnień ani dążeń”⁸¹. Wartości egzystencjalne funkcjonują w świadomości na innej zasadzie niż pozostałe (wcześniej omówione). Jednostka nie doświadcza ich bezpośrednio „tu i teraz”. Posiada o nich jedynie pewne „ideacyjne wyobrażenie”. Autorka podkreśla, że „to wyobrażenie ma znaczenie dla faktu jak «tu i teraz» definiuje ona sens swego życia, w jaki sposób się samookreśla. Takie nastawienie w pewnym stopniu wyznaczy również reakcję jednostki na określone sytuacje traumatyczne, choć nie będzie jedynym czynnikiem reakcję tę determinującym”⁸².

Zdaniem Dyczewskiego wartości można podzielić na: życiowe, czyli docelowe bezpośrednio osiągalne i sensu życia, czyli ostateczne⁸³. Wartości docelowe są ściśle związane z sytuacją wewnętrzną lub zewnętrzną, w jakiej znajduje się jednostka i rodzaj tej sytuacji warunkuje wybór określonej wartości. Mogą one bardzo szybko ulec dezaktualizacji, tak jak szybko może ulec zmianie sytuacja w jakiej jednostka się znajduje.

⁸⁰ Tamże, s. 21.

⁸¹ Tamże, s. 28.

⁸² Tamże, s. 29.

Natomiast wartości sensu życia są bardziej stabilne niż wartości życiowe, podobnie jednak ujawniają się przede wszystkim w sytuacjach nietypowych, niecodziennych albo wręcz skrajnych. Wartości te wiążą się przede wszystkim ze stanem świadomości, z wierzeniami, wizją przyszłości własnej osoby, osób najbliższych i grupy społecznej, w której żyje dana jednostka. Są one ściśle związane z powinnością. Wspomniany autor proponuje jeszcze inny podział wartości⁸⁴. Przyjmując za kryterium podziału przedmiot, na który są one ukierunkowane, wyróżnia wartości: hedonistyczne, witalne, materialne, socjocentryczne, estetyczne, etyczne, poznawcze, religijne. Przedmiotem wartości hedonistycznych jest przyjemność. To jest cenne i staje się celem działań, co sprawia przyjemność. „Przyjemnie jest więc mieć wygodne mieszkanie, wygodny samochód, położyć się latem na gorącym nadmorskim piasku, wsłuchiwać się w szum fal „i o niczym nie myśleć”. Przyjemnie jest mieć za przyjaciół ludzi, którzy mówią tylko miłe słówka, itp.”⁸⁵. Przyjemność jest tu podstawowym kryterium podejmowania i oceniania jakiegokolwiek działania. Przedmiotem wartości witalnych jest zdrowie, wygląd zewnętrzny. „Wszystko, co życie wzmacnia i przyczynia się do pięknego wyglądu ciała oraz sprawności psycho-fizycznej jest cenne, godne pożądania, zalecania i wysiłku. To co życie osłabia i podcina jest złe. Wraz z ubytkiem sił witalnych, słabnie też chęć do życia, następuje utrata sensu życia”⁸⁶. Przedmiotem wartości materialnych są dobra gospodarcze. „To jest cenne, co wzbogaca stan posiadania i podnosi standard życia, co jest użyteczne, aby żyć wygodnie i bez trosk. Wszelka strata uważana jest za złe. Pomnażanie dóbr gospodarczych wiąże niejednokrotnie wszystkie siły i zdolności człowieka”⁸⁷. Za przedmiot wartości socjocentrycznych Dyczewski uznaje naród, społeczeństwo, państwo, grupę, partię. „Cenne jest to, w czym wyraża się zbiorowa wola i zbiorowy wysiłek jednostek, a więc naród, państwo, grupa religijna, rodzina, partia polityczna. Są to podstawowe wartości, dla których warto żyć. Nie brakowało w historii ludzi, którzy własny naród, państwo, własną grupę religijną lub rodzinę, grupę przyjaciół, albo też partię polityczną uznawali za najwyższą wartość, a wszystko, co służy ich rozwojowi za dobre. W imię rozwoju takich właśnie wartości ograniczali prawa jed-

⁸³ L. Dyczewski, *Wartości dorastającego...*, s. 37-38.

⁸⁴ L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje...*, s. 35-40.

⁸⁵ Tamże, s. 36.

⁸⁶ Tamże.

⁸⁷ Tamże.

nostek i innych grup, całych narodów, aż do ich tępienia”⁸⁸. Przedmiotem wartości estetycznych jest piękno, ład, harmonia, „to co wzbudza zachwyt, ekscytuje i porusza, dostarcza podniosłych przeżyć i stymulujących do twórczości”⁸⁹. Za ich przyczyną życie człowieka nabiera uroku, staje się radosne i twórcze. Z kolei przedmiotem wartości etycznych są różne formy dobra, czyli wszelkie działania wzmacniające życie i rozwój osoby ludzkiej oraz innych istot żywych. „Realizacji dobra towarzyszą takie bardziej szczegółowe wartości, jak: sprawiedliwość, miłosierdzie, pomoc, wspaniałość, przebaczenie, gościnność, itp. Realizując dobro człowiek przybliża się do innych ludzi, wchodzi z nimi w ściślejszy kontakt, więź z innymi zdobywa mocniejsze podstawy”⁹⁰. Autor utożsamia wartości etyczne z wartościami altruistycznymi. Przedmiotem wartości poznawczych jest wiedza i prawda o sobie i świecie. „Człowiek dochodząc do prawdy, zdobywając coraz obszerniejszą i bardziej pogłębioną wiedzę o sobie i świecie dochodzi do lepszego rozumienia rzeczywistości i bardziej twórczo może ją kształtować. W większym zakresie realizuje się jako twórca”⁹¹. Przedmiotem wartości religijnych jest Bóg, świat nadprzyrodzony, życie wieczne po śmierci w łączności z Bogiem i innymi istotami duchowymi. „Wartości te wprowadzają człowieka w świat nadprzyrodzony. Dzięki nim poszerza on swoje horyzonty, przekracza swoją doczesność, osiąga stan świętości i wchodzi w sferę ponadludzką. W świetle wartości religijnych człowiek uzyskuje też pełniejsze rozumienie siebie samego, innych ludzi i całego świata”⁹².

Wymienione przez siebie pierwsze trzy rodzaje wartości, zalicza autor do wartości ściśle związanych z ludzkim ciałem, ze sferami odczuwania i pożądania, z utwierdzeniem własnej egzystencji. Realizację tych wartości znamionuje utylityzm, praktycyzm, dążenie do sukcesu, który wyrażać się może w przeżywaniu wyjątkowej przyjemności, posiadaniu bardzo sprawnego i pięknego ciała, wysokim standardzie życia i dobrej pozycji społecznej. Najważniejsza jest tu skuteczność działania, która może wyrażać się nawet w maksymie „cel uświęca środki”. Zasada ta jest też z reguły stosowana w realizacji wartości socjocentrycznych, jeżeli staną się one wartościami dominującymi. Te cztery rodzaje wartości, jak twierdzi Dyczewski, człowiek może w pełni realizować, jednak nie

⁸⁸ Tamże.

⁸⁹ Tamże.

⁹⁰ Tamże.

⁹¹ Tamże.

⁹² Tamże, s. 36-37.

towarzyszy temu poczucie szczęścia i sensu życia. Realizacja tych wartości nie zaspokaja człowieka w pełni i nie daje mu pełnej radości życia, gdyż nie służą one jego wszechstronnemu rozwojowi. Ponadto ich realizacja często dokonuje się kosztem innych. Dlatego też wartości hedonistyczne, witalne, utylitarne i socjocentryczne nazywa autor wartościami instrumentalnymi. Z kolei realizacja kolejnych czterech rodzajów wartości, a więc wartości estetycznych, etycznych, poznawczych i religijnych, angażuje wszystkie władze i możliwości człowieka, a dokonując się przede wszystkim w samym człowieku, wszechstronnie rozwija jego osobowość. Poza tym nigdy nie można ich w pełni zrealizować, nigdy nie można też w pełni poznać ich treści. Stanowią one wyzwanie dla człowieka. Realizując te wartości, człowiek ciągle przeżywa ich niedosyt i wciąż pragnie je realizować, a ich osiągnięcie sprawia mu radość i daje pełną satysfakcję. Są one podstawą do oceny całościowego życia danego człowieka i każdej grupy społecznej. Wartości te często są określane jako wartości duchowe, autoteliczne: prawda, dobro, piękno, Bóg i cały świat nadprzyrodzony. Są one ponadindywidualne i społecznie cenione⁹³.

Podział ten, zdaniem autora, jest rozszerzoną klasyfikacją wartości Schelera. Jest on uzasadniony dla stosowania go w naukach społecznych, ponieważ wyodrębnione przez niego rodzaje wartości odpowiadają ludzkim potrzebom. Często też jest wykorzystywany, rozszerzany i po swojemu interpretowany przez wielu badaczy życia społecznego⁹⁴. Z tego też powodu proponowany przez Dyczewskiego podział wartości przyjęto w niniejszej pracy.

Dla potrzeb pracy należało także zwrócić uwagę na te wartości, które są społecznie cenione, a które przez wielu badaczy określane są jako wartości kulturowe. W ujęciu Dyczewskiego, wartości kulturowe, to takie wartości, które są społecznie usankcjonowane, typowe dla danej kultury, uwewnętrznione przez ogół członków społeczeństwa. Pomagają one człowiekowi dokonywać wyborów, ukierunkowują i wskazują cel oraz środki działania, a także wzmacniają samo działanie w ramach tej dziedziny społeczno-kulturowej, w której same tkwią. Z takiego określenia wartości kulturowej można, zdaniem wspomnianego autora, wyprowadzić następujące stwierdzenia: a) nie wszystkie wartości kulturowe są jednakowo ważne dla społeczeństwa, lecz tworzą swoistą hierarchię. Jedne z nich są tak istotne, że bez nich społeczeństwo nie mogłoby istnieć,

⁹³ Tamże, s. 37-38.

⁹⁴ Tamże, s. 35.

a przynajmniej nie mogłoby istnieć w dotychczasowym swoim kształcie. Inne z kolei nie są istotne, ani typowe, chociaż mogą być nawet rozposzechnione. To w jakim zakresie dana wartość służy utrzymaniu i rozwojowi danego społeczeństwa oraz jego członkom, stanowi podstawowe kryterium hierarchii wartości kulturowych; b) poszczególne wartości, mogą być w niejednakowym stopniu cenione przez członków społeczeństwa, jak też przez całe społeczeństwo, w różnych okresach swojego życia; c) te same wartości mogą być inaczej rozumiane i odmiennie realizowane w życiu prywatnym i publicznym społeczeństwa⁹⁵. „Wartości kulturowe nie są dane jednostkom jako gotowe wytyczne ich życia, ani nie narzucają im jakiegoś wyraźnie ustalonego planu życiowego, lecz są one przez jednostki stopniowo rozpoznawane, przyswajane, pogłębiane i w indywidualny sposób realizowane, albo nie”⁹⁶.

W kulturze każdego społeczeństwa istnieją wartości, które odgrywają doniosłą rolę i które ceni się bardziej niż inne. Dyczewski nazywa je wartościami rdzennymi, czy też centralnymi dla kultury danego społeczeństwa. Są to takie wartości, co do których panuje społeczny consensus i które są podstawą organizacji systemu społecznego oraz tożsamości kulturowej. Wartości te wchodziły w skład centrum kultury. Najbardziej typowymi dla kultury polskiej, zdaniem Dyczewskiego, są następujące wartości: 1) rodzina, rodzinność, dom; 2) wspólnotowość, poczucie wspólnoty; 3) umiłowanie dziecka i ważna rola kobiety; 4) wrażliwość na wartości transcendentne i na sacrum, religijność; 5) irracjonalizm, uczuciowość, romantyzm; 6) wewnętrzna wolność, osobista godność, honor, indywidualizm; 7) zdolność przebaczenia, brak mściwości i okrucieństwa; 8) gościnność, towarzyskość, hojność; 9) gotowość do poświęceń i ofiary, poczucie służby; 10) umiłowanie wolności, patriotyzm; 11) optymizm, nadzieja wbrew nadziei; 12) otwartość na inne kultury, tolerancja, uniwersalizm; 13) szacunek dla pracy twórczej; 14) demokracja, obywatelskość, krytycyzm wobec władzy⁹⁷.

2.2. Pojęcie i struktura systemu wartości

Przekonanie, że wartości tworzą określony system jest powszechnie podzielane przez wielu socjologów prowadzących studia nad wartości-

⁹⁵ Tamże, s. 34.

⁹⁶ Tamże, s. 35.

⁹⁷ L. Dyczewski, *Kultura polska...*, s. 60-64; tenże, *Trwałość kultury...*, s. 31-37; tenże, *Trwałość i zmienność kultury polskiej*, Lublin 2002, s. 8, 13.

mi⁹⁸. Sposób rozumienia tego zagadnienia nie jest jednak tak rozbieżny, jak w przypadku definiowania samej wartości. Zdaniem Władysława Anasza fakt ten należy wiązać z dostatecznie upowszechnioną teorią systemów społecznych⁹⁹. Jako dobry przykład rozumienia systemu podaje on definicję systemu społecznego sformułowaną przez Władysława Jachera¹⁰⁰, gdzie system społeczny jest traktowany jako zbiór współzależnych części, tworzących razem całość. Wszystkie elementy systemu są powiązane i funkcjonują w myśl pewnych zasad. System ten stanowi swoistą całość wykonującą pewne funkcje oraz charakteryzuje się niejako z „natury” pewną stabilnością i równowagą. Właśnie w podobny sposób ujmuje zagadnienie systemu wartości Anasz. Wszystkie wartości uznawane stanowią całość aksjologiczną i to niezależnie od ilości elementów składających się na nią. Poszczególne wartości zawsze pozostają w określonej relacji do innych. Relacja ta jest współzależna i jako taka tworzy strukturę systemu. System aksjologiczny jest systemem relacyjnym, w którym zachodzą rozmaite związki między jego elementami, które są od siebie zależne i tworzą jedną organizacyjną całość¹⁰¹.

W przekonaniu Wenancjusza Panka, system wartości jest pewną strukturą hierarchicznie uporządkowaną oraz względnie stabilną i spójną wewnątrznie. W skład tego systemu wchodzi wartości, „które jednostka akceptuje, uważa za słuszne i pożądane. Ustala wtedy ich kolejność rangową pod względem np. intensywności występowania, akceptacji oraz podrzędności i nadrzędności między analizowanymi wartościami”¹⁰². Stanowisko to podobne jest do poglądów Rokeacha, który przez system wartości rozumie trwałą organizację przekonań o preferowanych sposobach postępowania lub ostatecznych stanach egzystencji, uporządkowanych według względnej ważności. Zdaniem tego autora wszyscy ludzie cenią sobie te same wartości i to niezależnie od

⁹⁸ Por. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, s. 98; F. Znaniecki, *Zasada względności jako podstawa filozofii*, „*Myśl i rzeczywistość*” i *inne pisma filozoficzne*, *Pisma filozoficzne*, t. 1, Warszawa 1987, s. 284; K. Faliszek, K. Wilhelm, *Aksjonormatywnymiartożsamości kulturowej*, [w:] *Tożsamość kulturowa mieszkańców starych dzielnic miast Górnego Śląska*, W. Świątkiewicz, K. Wódz (red.), Wrocław – Warszawa – Kraków 1994, s. 102; S. Kawula, *Studia z pedagogiki...*, s. 193.

⁹⁹ W. Anasz, *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej Polski. Studium teoretyczno-empiryczne*, Częstochowa 1995, s. 76-77.

¹⁰⁰ W. Jacher, *Zagadnienie integracji systemów społecznych*, Warszawa 1976, s. 10, 14.

¹⁰¹ W. Anasz, *Wartości młodego...*, s. 77.

¹⁰² W. Panek, *System wartości, wzory osobowe i potrzebystudentów. Raport z badań*, Warszawa 1988, s. 6.

czasu i przestrzeni, chociaż określone jednostki mogą to robić z różnym natężeniem. To z kolei jest elementem systemu wartości, co człowiek z przekonaniem preferuje¹⁰³.

To, że system wartości stanowi układ elementów powiązanych ze sobą w sposób hierarchiczny, uważa Jałowiecki za pogląd generalnie słuszny, jednakże wymagający pewnych uzupełnień. W każdym systemie przekazywanych wartości istnieją dwa podstawowe układy: układ jednakowo (czy prawie jednakowo) ważnych wartości dominant i układ wartości pozostałych, mniej znaczących. Układ dominant to układ stabilny, w bardzo niewielkim stopniu zrelatywizowany do poszczególnych sytuacji, posiadający w związku z tym charakter bezwarunkowy. Z kolei układ wartości mniej znaczących podlega hierarchizacji, która tworzona jest zawsze w kontekście sytuacyjnym, co oznacza konieczność odnoszenia jej do konkretnych sytuacji społecznych¹⁰⁴. Podobne stanowisko prezentuje Koralewicz-Zębiak, która o systemie wartości stwierdza, że jest to „hierarchicznie uporządkowany zespół wartości ogólnych z odpowiadającymi im wartościami szczegółowymi, a także powiązane z nimi wartości, w stosunku do których owe wartości ogólne są instrumentalne”¹⁰⁵.

Z kolei Misztal definiuje system wartości jako zbiór wartości oraz określony typ powiązań między nimi. Obok pojęcia systemu wartości używa autorka pojęcia struktura systemu wartości. Jednak jej zdaniem system wartości jest pojęciem szerszym znaczeniowo, gdyż zawiera w sobie także pojęcie struktury. Oba te pojęcia są ze sobą ściśle powiązane. „Zainteresowania typem powiązań między wartościami wchodzącymi w skład określonego systemu to właśnie zainteresowania strukturą tego systemu”¹⁰⁶. Podejmując analizę pojęcia systemu wartości, określiła je jako pojęcie teoretyczne, obejmujące wszystkie wartości, które na podstawie określonej teorii tworzą zbiór wzajemnie powiązanych elementów wyodrębnionych z innych zbiorów również wzajemnie powiązanych. „Teoretyczne pojęcie systemu wartości obejmuje bardzo liczne zbiory wartości, praktycznie niemożliwe do uwzględnienia w konkretnym badaniu socjologicznym. W związku z tym konieczne staje się wprowadzenie empirycznego pojęcia, jakim jest badany system warto-

¹⁰³ M. Rokeach, *The Nature of Human Values*, New York 1973, s. 5.

¹⁰⁴ S. Jałowiecki, *Struktura systemu...*, s. 21.

¹⁰⁵ J. Koralewicz-Zębiak, *System wartości...*, s. 47.

¹⁰⁶ M. Misztal, *Elementy systemu wartości współczesnego społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1990, s. 16.

ści”¹⁰⁷. Badany system wartości (innymi słowy system wartości stanowiący przedmiot badań socjologicznych), to dla autorki ściśle określony, wybrany na podstawie odpowiednich założeń teoretycznych zbiór wartości oraz relacji między nimi.

W teorii i praktyce badawczej, jak zauważa Misztal, rozpowszechniony jest pogląd o hierarchicznej strukturze systemów wartości¹⁰⁸. Wielu bowiem badaczy nie pyta o to, czy wartości tworzą hierarchię lecz od razu stawiają pytanie o porządek hierarchiczny określonych wartości. Zdaniem Misztal to drugie pytanie „wydaje się przedwczesne w sytuacji, gdy nie rozstrzygnięte – bądź nawet nie uświadomione – pozostaje pytanie pierwsze”¹⁰⁹. Autorka zaznacza, że system wartości jest tworzony przez porównywalne wartości, pozostające ze sobą we wzajemnym konflikcie. Z tego też względu trudno by było mówić o hierarchicznej „z natury” strukturze systemu wartości. „Można tu wysunąć przypuszczenie, iż wartości bywają wyznawane na zasadzie równoważności, a nie jedynie hierarchicznej wyższości lub niższości”¹¹⁰.

Ogromny teoretyczny wkład do analizy tego zagadnienia wniósł Ossowski. W swojej rozprawie KONFLIKTY NIEWSPÓLMIERNYCH SKAL WARTOŚCI przestrzega autor przed konstruowaniem hierarchii wartości, w skład której wchodziłyby tzw. wartości niewspółmierne¹¹¹ (nieposiadające wspólnej miary pozwalającej na ich porównywanie). Owe niewspółmierne wartości to: wartości – cele i wartości – środki, wartości odczuwane i uznawane oraz wartości codzienne i uroczyste¹¹².

Problem prostego zestawiania przez wielu badaczy, wartości należących do różnych sfer życia, porusza także Dyczewski. Autor nie zgadza się z takim podejściem do badań systemów wartości, gdzie w identycznej sytuacji stawia się respondentowi do wyboru wartości zaspokajające jego odmienne potrzeby¹¹³.

Mirosław J. Szymański twierdzi, że każdy system wartości ma określoną budowę i zespół związków o charakterze funkcjonalnym. Zdaniem tego autora fakt, iż socjologowie często zakładają hierarchiczną budowę systemu, w którym jednym wartościom przyznaje się wyższą rangę, niż innym, jest sprawą dyskusyjną. Dostrzegany porządek hierarchicz-

¹⁰⁷ Tamże, s. 16-17.

¹⁰⁸ Tamże, s. 17.

¹⁰⁹ Tamże, s. 20.

¹¹⁰ Tamże.

¹¹¹ Podobne stanowisko zajmuje też M. Misztal. Por. jw.

¹¹² S. Ossowski, *Konflikty niewspółmiernych...*, s. 71-101.

¹¹³ L. Dyczewski, *Wartości dorastającego...*, s. 37.

ny wcale nie musi być trwały, a poszczególne wartości mogą nierzadko zajmować miejsca równorzędne. Jednak w praktyce często ustalane są hierarchie wartości, gdyż to zdaniem Szymańskiego, pozwala mierzyć rangę określonych wartości i ustalać ich korelacje z innymi wartościami. Istotne jest to, że pewne wartości zajmują miejsce naczelne i centralne (wartości te nazywa autor autotelicznymi), inne zaś służą osiągnięciu owych naczelných wartości (są to wartości instrumentalne)¹¹⁴.

Z przedstawionych rozważań wynika, że wartości układają się w system, który niekoniecznie musi przyjąć postać hierarchiczną. Wybrane w poprzednim paragrafie typy wartości stanowią podstawowe kategorie strukturalne analizy systemu wartości. Przyjmując za Jałowieckim¹¹⁵ koncepcję struktury systemu wartości należy stwierdzić, że związki tych wartości i ich wzajemne zależności mogą przybierać trzy zasadnicze postacie:

- 1) postać powiązań wyłącznie pionowych, stanowiących układ ściślej hierarchii liniowej, w którym istnieje jeden typ wartości absolutnie dominujących nad pozostałymi. Wszystkie wartości konkretne reprezentujące ten typ stoją wyżej w hierarchii niż jakiegokolwiek wartości należące do typów pozostałych;
- 2) postać powiązań wyłącznie poziomych, w której brak jest powiązań hierarchicznych między poszczególnymi typami wartości. Jego spójność gwarantują istniejące stosunki współrzędności między wszystkimi typami;
- 3) postać powiązań pionowych i poziomych, gdzie oś struktury wyznaczona jest przez identyczny typ powiązań jak w postaci poprzedniej, ale równocześnie na różnych poziomach hierarchii zlokalizowanych jest więcej niż jeden typ wartości. Stąd istnieją między nimi stosunki równorzędności, symbolizujące jednakowe znaczenie tych wartości dla jednostki. Funkcjonuje tu też zasada, według której każda wartość należąca do typu wyżej umieszczonego w hierarchii jest bardziej ceniona od wartości należących do typu umieszczonego niżej. Ten typ powiązań wartości nazwano układem mieszanym.

Zdaniem S. Jałowieckiego powyższe układy wartości to teoretyczne typy idealne, będące pewnym uproszczeniem rzeczywistości. Faktyczne wzory systemów wartości znacznie odbiegają od konstrukcji modelowych, z tego względu, że rzeczywistość jest bardziej złożona. Otóż jeżeli

¹¹⁴ M. J. Szymański, *Młodość wobec...*, s. 20-21.

¹¹⁵ S. Jałowiecki, *Struktura systemu...*, s. 38-39; Por. L. Dyczewski, *Wartości dorastającego...*, s. 47; L. Dakowicz, *Wpływ systemu wartości na spójność więzi małżeńskiej*, [w:] *Rodzina jako system interakcji. Materiały z ogólnopolskiej konferencji na temat: „Rodzina jako system interakcji”*, Lublin, 19-20 listopada 1987, Lublin 1988, s. 157; R. Borowicz, *Wyszkolenie jako wartość – casus Polski lat osiemdziesiątych*, „Edukacja” 1991, nr 4, s. 26.

określony typ wartości znajdzie się wyżej w hierarchii, to w praktyce nie znaczy, że każda wartość należąca do tego typu jest wyżej ceniona od wartości reprezentujących typy umieszczone na niższych poziomach. Poza tym konkretne wartości mają często charakter wielofunkcyjny, stąd zgodnie z pewnymi ich aspektami mieszczą się w jednym typie, a zgodnie z innymi zawarte są równocześnie w innych jeszcze typach. I na koniec, układ powiązań może w określonych przypadkach funkcjonować nie jako układ wiążący przede wszystkim wyróżnione typy wartości, ale konkretne wartości należące do tych typów. Pomimo tych wszystkich zastrzeżeń autor dostrzega sens wyodrębniania modelowych postaci struktury systemu wartości¹¹⁶.

Stanisław Jałowiecki uważa, że zróżnicowanie modelowych postaci struktury systemu wartości ma swoje źródło w osobowości jednostek. Ozwierciedlają one, jak można hipotetycznie zakładać, pewne idealne orientacje osobowości¹¹⁷. Pierwszej postaci (typ powiązań pionowych) odpowiada osobowość o orientacji skoncentrowanej. Jednostka o takiej orientacji dokładnie uświadamia sobie hierarchię wartości. Z punktu widzenia tej hierarchii dokonuje ona oceny zjawisk. Osobowość ta jest bardzo mało elastyczna. Ewentualne zmiany wymagają przeorientowania zasady, według której utworzona została cała hierarchia. Druga orientacja osobowości (typ powiązań poziomych) jest orientacją rozproszoną. Cechuje ją brak uświadomionej, niezależnej od zmian sytuacyjnych, hierarchii wartości. Prowadzi to do ciągłego przyjmowania nowych wartości, które łatwo można umieścić „obok” innych oraz możliwości rezygnacji z tych wartości, które nie są dopasowane do sytuacji, w jakiej znajduje się jednostka. Te dwa typy orientacji nazywa Jałowiecki orientacjami skrajnymi. Orientacja, w której występuje harmonijny układ pionowych i poziomych powiązań jest w idealnej postaci pośrednią. W zależności od tego, czy struktura jest bardziej „ostra”, czy „spłaszczona”, osobowość wykazuje większe podobieństwo do orientacji skoncentrowanej lub rozproszonej.

¹¹⁶ S. Jałowiecki, *Struktura systemu...*, s. 39.

¹¹⁷ Tamże, s. 40.

Znaczenie wartości i ich przekaz

Wartości pełnią bardzo ważną rolę zarówno dla jednostek jak i całych społeczeństw. Ich roli nie da się przecenić. O tym jak ważne są wartości można przekonać się zwłaszcza wtedy, kiedy dochodzi do ich dewaluacji. Jak pisze Włodzimierz Szewczuk rozchwianie w funkcjonowaniu wartości powoduje zakłócenia w życiu jednostkowym, we współżyciu ludzi, a także w życiu międzynarodowym¹.

W przedstawionym rozdziale podjęto próbę usystematyzowania tego, co już zostało powiedziane na temat znaczenia wartości oraz konieczności ich przekazu. To, że wartości są i powinny być przekazywane w procesie wychowania jest sprawą oczywistą, o której pisze wielu autorów. Zadanie to spoczywa przede wszystkim na rodzinie, ale także na Kościele i szkole. O roli szkoły, a w niej przede wszystkim roli nauczyciela, w przekazie i interpretacji wartości traktuje niniejszy rozdział.

¹ W. Szewczuk, *Na początku było działanie*, [w:] *Trwałe wartości i zmienny świat. Konferencja w Śródborowie 20-22 listopada 1990*, B. Suchodolski (red.), Warszawa 1995, s. 63-64; M. Łobocki, *O wartościach w wychowaniu. Głos w dyskusji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 9 (324), Rok XXXIII, s. 372-375.

1. Znaczenie wartości w życiu jednostki i społeczeństwa

Podjmując problematykę wartości nie sposób pominąć roli jaką one pełnią w życiu każdego człowieka oraz społeczeństwa. Egzystencja ludzka w sposób istotny związana jest z wartościami. Człowiek jako istota rozumna żyje wartościami i dla wartości, odkrywa je, jest ich носителем, uczestnikiem, twórcą, użytkownikiem. Takie jest jego przeznaczenie jako człowieka². I chociaż, tak jak mówił Józef Tischner, nic ze świata wartości nie narzuca się człowiekowi przemocą, to dzięki wartościom czuje on, że jeśli tego świata nie uzna, może ulec jakiejś przemocy. Stąd bierze się cały urok wartości, które „są wiecznym źródłem fascynacji dla ludzkiego życia i myślenia”³.

Wartości aktywizują przebieg relacji międzyludzkich. Komunikują człowieka z drugim człowiekiem, humanizują lub dehumanizują jego relacje. Są przedmiotem odniesienia dla jednostki, przyciągają i otwierają jednostkę na rzeczywistość, zobowiązują ją i ukierunkowują. Są potrzebą oraz przedmiotem dążenia i odniesienia ludzkiego życia, rzeczywistością, w której człowiek uczestniczy, do której świadomie się odnosi i do której dąży. Nadają sens ludzkiej egzystencji, służą twórczemu byciu i stawaniu się jednostki, rozwojowi osobowości i dojrzewaniu psychiki. Angażują aktywność psychiczną człowieka, jego emocje i wolę. Są motorem podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, czasami niełatwych⁴. Wartości stwarzają szczególną atmosferę kulturową i duchową, w której i dzięki której człowiek żyje, kształtuje swoje istnienie i rozwija swoją niepowtarzalną osobowość⁵. Pełnią rolę symboliczną, więziotwórczą, legitymizacyjną⁶. Wszechobecne w życiu kulturowym ludzi, mają moc kształtowania kultur, społeczeństw i pojedynczego człowieka. Jednostkom i grupom dają zadowolenie, dążenie do nich lub ich osiągnięcie daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku, a niektóre z nich są niezbędne dla utrzymania wewnętrznej spójności grupy, jej siły i jej znaczenia wśród innych grup⁷.

² A. Siemianowski, *Człowiek a świat wartości*, Gniezno 1993, s. 93.

³ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 511.

⁴ Por. J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000, s. 116-117.

⁵ W. Ciochoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996, s. 84.

⁶ J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza...*, s. 116-117.

⁷ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, s. 98.

1.1. Znaczenie wartości w życiu człowieka

Najkrócej znaczenie wartości w życiu człowieka można by ująć w słowach Władysława Cichonia: „Człowiek z naturalną sobie skłonnością zwraca się do wartości i postępuje tak nawet wówczas, gdy nie mając odpowiedniej wiedzy aksjologicznej zwraca się do wartości pozornych i czyni je celem swoich zabiegów”⁸. Zdaniem wspomnianego autora wartości kształtują motywy działania. Zachęcają człowieka do działania i jednocześnie wyzwalają w nim twórczą energię. Natomiast urzeczywistnione dostarczają człowiekowi wielu radości i życiowo cennego zadowolenia. Wartości wyznaczają w każdej sytuacji, a zwłaszcza konfliktowej, właściwy kierunek postępowania. Pełnią rolę osobowościotwórczą. Decydują o każdej aktualnej postaci, jaką posiada osobowość człowieka, jak i o jej dynamicznym rozwoju, posiadającym określone ukierunkowanie, a więc o całym procesie kształtowania się osobowości, który jest naczelnym zadaniem działalności wychowawczej⁹.

Wartości stanowią podstawę dokonywania wyborów, podejmowania konkretnych decyzji życiowych¹⁰. Wpływają na powstawanie potrzeb, aspiracji, dążeń: modelują zachowania społeczne jednostek i grup¹¹. Z jednej strony pociągają ludzi do siebie, z drugiej ludzie ku nim podążają. Pełnią więc rolę motywacyjną i regulacyjną¹². Żyjąc wartościami, człowiek realizuje je i jednocześnie sam się urzeczywistnia jako wartość. Transcendując ku wyższym wartościom odnajduje sens własnej egzystencji, pełnię życia, a wznosząc się od tego co realne, do tego co idealne, decyduje o samourzeczywistnieniu własnych możliwości bycia sobą¹³.

Mówiąc o znaczeniu wartości w życiu człowieka należy przytoczyć poglądy Świdy. W myśl autorki, wartości wyznaczają i integrują postawy wobec różnych obiektów. Wyznaczają ocenę różnych zjawisk społecznych, poszczególnych ludzi, dzieł artystycznych, dzieł naukowych, własnych zachowań i predyspozycji, codziennych wydarzeń, własnej sytuacji w świecie, itd. W pewnym stopniu wyznaczają ważność obiektu postawy.

⁸ W. Cichoń, *Wartości, człowiek...*, s. 151.

⁹ Tamże, s. 151-152, 155, 161-162.

¹⁰ M. Filipiak, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin 2000, s. 124.

¹¹ W. Świątkiewicz, *Wprowadzenie*, [w:] *Wartości a style życia rodzin. Socjologiczne badania rodzin wielkomiejskich na Górnym Śląsku*, W. Świątkiewicz (red.), Katowice 1992, s. 7; W. Świątkiewicz, *Kultura w stylach życia rodzin wielkomiejskich*, [w:] *Wartości a style...*, s. 55-56.

¹² K. Ostrowska, *Znaczenie systemu wartości w etiologii zachowań dewiacyjnych*, [w:] *Studia z psychologii*, K. Ostrowska (red.), t. IV, Warszawa 1992, s. 8.

¹³ A. Siemianowski, *Człowiek...*, s. 24.

Mogą także stawać się źródłem emocji (choć niekoniecznie motywacji). Emocje te mogą być związane z oceniającym stosunkiem do przedmiotu, wynikającym z systemu wartości. Wartości mogą się stawać źródłem procesów motywacyjnych. Mogą też być podstawą dla konstrukcji „stanów idealnych”. Uznanie określonych wartości może określać wyobrażenie „stanu idealnego”, a to z kolei może wpływać na rodzenie się motywacji do realizacji takiego stanu. Inną funkcją uznawanych wartości jest kanalizacja pewnych motywacji w określonym kierunku (np. potrzeba osiągnięć może realizować się w działalności polityczno-społecznej, bądź w pracy naukowej, bądź w twórczości artystycznej). Istotne znaczenie mają także wartości dla samooceny jednostki¹⁴. System wartości określa tzw. siatkę poznawczą jednostki. Znając system wartości danej jednostki można powiedzieć pod jakim kątem będzie ona postrzegać rzeczywistość i jakie aspekty tej rzeczywistości będzie skłonna uważać za szczególnie ważne¹⁵. W egzystencji człowieka, jak twierdzi Kazimierz Popielski, znaczące miejsce zajmują nie tylko pojedyncze wartości, ale też fakt ich uhierarchizowania¹⁶. Uczestniczenie w wartościach staje się układem odniesienia dla życiowej orientacji jednostki. „Wyłączenie z systemu zapotrzebowań człowieka którejś z wartości, bądź zabsolutyzowanie takiej z nich, której z natury rzeczy tego rodzaju wyróżnienie nie przysługuje, nie sprzyja procesowi dojrzenia psychicznego jednostki, ani zdrowiu psycho-fizycznemu ludzi. Więcej, może stać się dla niego życiowym zagrożeniem. (...) Analiza danych klinicznych dostarcza argumentów za tezą, że jest to syndrom jednej z form nerwicy «naszych czasów», tzw. nerwicy egzystencjalnej o noogennym pochodzeniu i o szeroko rozbudowanym zasięgu społecznym”¹⁷. Zdaniem autora, wartości stanowią potrzebę oraz przedmiot dążenia i odniesienia ludzkiego życia. Są rzeczywistością, którą człowiek odkrywa, w której uczestniczy, do której świadomie odnosi się i do której dąży; tworzywem wewnętrznego życia ludzi, światem ich najgłębszych potrzeb, odniesień, dążeń i pragnień. Jako przedmiot intelektualnych zainteresowań, emocjonalnych odniesień i podmiotowych dążeń jednostki uobecniają swoje egzystencjalne znaczenie i aktualizują poczucie sensu w świadomości człowieka. Pozwalają jednostce doświadczać sensu i znaczenia własnej, podmiotowo-oso-

¹⁴ H. Świda, *Młodość a wartości...*, s. 38-50.

¹⁵ H. Świda, *Pojęcie wartości...*, s. 49.

¹⁶ K. Popielski, *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi*, [w:] *Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji*, K. Popielski (red.), Lublin 1996, s. 62.

¹⁷ Tamże, s. 62-63.

bowej egzystencji. Są okazją do odkrywania, realizowania i utrwalania sensu. Ukierunkowują i nadają znaczenie egzystencji. Motywują i mobilizują do aktywności. Dostarczają osobom poczucia podmiotowego bycia, stawania się i realizowania siebie. Stanowią podstawę do doświadczania wolności, godności, itp. jakości egzystencjalnych. System wartości aktywnie kształtuje obraz siebie. W tym znaczeniu wartości pełnią funkcję czynnika współkonstruującego treść świadomości i strukturę osobowościową jednostki¹⁸.

Wartości uaktywniają wyobraźnię, skojarzenia oraz intuicję. Uaktywniają ludzką zdolność do tworzenia symboli ikonicznych i abstrakcyjnych, zarówno rzeczy, doświadczeń, zjawisk, tj. rzeczywistości fizycznej, jak i realności metafizycznej. Ujawniają, określają i wyznaczają antropologiczną „przestrzeń możliwości”. Ukazując tym samym dystans pomiędzy „ja” osobowym a „ja” psychicznym, między „jestem”, a „byłem”, „mogę być”, „chcę być”, „dążę”, itp. pomagają w odkrywaniu znaczenia osób i rzeczy. Uczestniczą w procesie poznawania siebie, drugich i rzeczywistości. Są pośrednikami w transformowaniu bio-psychicznych emocji na podmiotowo funkcjonujące uczucia¹⁹. Wpływają na aktywność emocjonalną i wyrażają się w uczuciowej postawie jednostki. Tym samym uwrażliwiają człowieka²⁰. Autor określa wartości m. in. jako rzeczywistość egzystencjalnie aktywną, dynamizującą, strukturyzującą, integrującą i porządkującą proces dojrzewania osobowościowego, wspomagającą rozwój osobowości i dojrzewanie psychiki. Proces integracji wiąże się z zaangażowaniem jednostki w wartości egzystencjalnie ważne²¹. Wartości wskazują kierunek i określają cel odnoszenia się osoby ku rzeczywistościom dla niej naturalnym i pierwotnie właściwym. Mają znaczący wpływ na kierunek procesu rozwoju i dojrzewania osobowości²². Zdaniem Popielskiego wartości służą twórczemu byciu i stawaniu się jednostki. Dają poczucie aktywnego uczestnictwa w rozwoju życia oraz poczucie bezpieczeństwa i zakorzenienia w nim. Zobowiązują człowieka do działania zgodnie z daną wartością. Umożliwiają wybór i podejmowanie decyzji. Przez fakt przyciągania i angażowania aktywności psychicznej człowieka, mają moc orientowania życia emo-

¹⁸ Tamże, s. 63-66.

¹⁹ Tamże, s. 67.

²⁰ K. Popielski, *Miejsce i znaczenie wartości w procesie bycia i stawania się człowieka (VIII tez do dyskusji)*, [w:] *Człowiek – Wartości...*, s. 74.

²¹ Tamże, s. 73.

²² Tamże.

cyjnalno-wolitywnego ludzi („pragnę”, „chcę”). Wielość i hierarchiczność wartości jest punktem wyjścia procesu wartościowania (wyborów) i podejmowania decyzji oraz podstawą do dokonywania wyboru postaw i stylu życia. Wartości są także czynnikiem mobilizującym i wyzwalającym siły motywacyjne, które odpowiadają za aktywności kreatywne człowieka oraz za podejmowane z godnością rezygnacje (wspaniałomyślności, ofiary, wyrzeczenia). Umożliwiają twórcze przeżycia i radzenie sobie w sytuacji cierpienia. Wyzwalają „siłę do życia” i motywują ku życiu w sytuacjach prób egzystencjalnych. Dzięki wartościom egzystencja osobowa osiąga swe spełnienie w procesie ukierunkowywania się ku właściwym dla siebie przedmiotom odniesień i dążeń. System wartości pełni tu funkcję orientowania życia jako całości skierowanej i ukierunkowującej się, motywującej człowieka do transcendowania siebie i otoczenia. Obecność wartości oznacza uruchomienie podmiotowej motywacji do przekraczania uwarunkowań jednostkowych i środowiskowych, uaktywnienia zdolności i tendencje człowieka do odnoszenia się ku komuś lub czemuś. Doświadczenie wartości komunikuje człowieka z drugim człowiekiem, humanizuje jego relacje, odnosi do rzeczywistego świata oraz ku wartości Najwyższej²³. Wskazanie przez Popielskiego tak szerokiej gamy znaczeń wartości w egzystencji ludzkiej należy uzupełnić stwierdzeniem autora: „Wartości związane są z egzystencją człowieka [...]. Jednak dla autentycznego ich zaistnienia w doświadczeniu i świadomości jednostki oraz dla ich rzeczywistego skutkowania, człowiek musi się na nie otworzyć i je zaakceptować, osobiście je zreflektować i przeżyć, zinterioryzować je i uczynić orientującą zasadą życia. Wówczas stają się treścią doświadczenia podmiotowego i są egzystencjalnie znaczące”²⁴.

Według Franciszka J. Lisa wartości określają preferencje celów i dążeń ludzkich oraz są regulatorami postępowania. Rzutują także, w sposób zasadniczy, na motywacje ludzi²⁵. „W wartościach załamuje się i przeplata to, co jednostkowe z tym, co społeczne a także przeszłość z terażniejszością. Każde pokolenie przejmując wartości zastane jednocześnie przetwarza je na nowe. (...) Stąd można wnioskować, iż fiasko czy kryzys jakiegoś systemu wartości pociąga za sobą także kryzys osobowości”²⁶.

²³ K. Popielski, *Wartości i ich...*, s. 65-68.

²⁴ K. Popielski, *Miejsce i znaczenie...*, s. 71.

²⁵ M. Filipiak, F. J. Lis, *W kręgu kultury postmodernistycznej. Młodzież – Kultura – Wartości*, Lublin 2001, s. 43, 49.

²⁶ Tamże, s. 49.

Wartościom w ujęciu Szczepańskiego przysługuje właściwość wywoływania u jednostek i grup postaw szacunku i przymusu do ich osiągnięcia. Inaczej mówiąc są one cenione ze względu na swoje walory, ponieważ odgrywają ważną rolę w życiu jednostek czy grup, wpływają na ich preferencje i postępowanie, zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie. Wartości są regulatorami ludzkich dążeń i postępowania, pozwalają na ocenę cudzego postępowania, służą jako podstawa oceny społecznej przydatności członków grupy²⁷.

Zdaniem Bogumiły Hiszpańskiej wartości pełnią rolę drogowskazów życiowych. Są źródłem sensu ludzkiego życia. Od systemu wartości człowieka zależy to, jak kształtuje on swój los. Ponieważ wartości są przedmiotem pragnień ludzkich oraz wyznaczają cele dążeń, wybór jednych wartości, a odrzucenie innych określa dominujący w życiu rodzaj działalności, tak zwany styl życia²⁸.

Do drogowskazów porównuje wartości także Szymański. Jego zdaniem uznawane w społeczeństwie oraz zinternalizowane przez jego członków wartości służą jako punkty orientacyjne w skomplikowanej rzeczywistości społecznej, jako kryteria dokonywanych ocen, podstawy do podejmowania różnorodnych decyzji oraz wytyczne do planowania przyszłych działań²⁹.

Inny autor, Tadeusz Mądrzycki, uważa, że wartości regulują zaspokajanie potrzeb, dookreślają potrzeby i wyznaczają sposób ich zaspokajania. Poza tym umożliwiają jednostce podejmowanie decyzji odnośnie tego, które potrzeby i w jakiej kolejności mają być zaspokojone. System wartości wpływa na wybór odległych celów i sposobów ich realizacji, czyli wpływa na plany życiowe jednostki. Wartości wpływają także na samoocenę jednostki (ocenę własnego wyglądu, zdolności, relacji z innymi, itd.). Wpływają również na ocenę wyników własnych działań, a co za tym idzie na zadowolenie lub niezadowolenie z własnych osiągnięć. Oddziałują też na spostrzeganie innych osób, grup społecznych, instytucji. To system wartości stanowi podstawę idealnych wzorców, ze względu na które ludzie oceniają siebie i świat zewnętrzny³⁰.

²⁷ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, s. 97-99.

²⁸ B. Hiszpańska, *Pomóż młodzieży znaleźć wartości drogowskazy*, Warszawa 1994, s. 6-7.

²⁹ M. Szymański, *Młodzież szkolna o wartościach, [w:] Wychowanie dzieci i młodzieży na przełomie tysiącleci*, A. Rumiński, M. Szymański (red.), Kraków 1998, s. 77-78.

³⁰ T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996, s. 108-109.

Wartości będące elementem składowym kultury, zdaniem Dyczewskiego, ukierunkowują ludzkie pragnienia i działania oraz są podstawą oceny wszystkiego, co człowiek myśli, czego pragnie i co czyni. Dzięki wartościom może określać, co jest dobre, a co złe. Wartości kulturowe niejednokrotnie żądają od jednostek ofiar i wyrzeczeń, a mimo to ich realizacja daje im przeżycie szczęścia i przynosi pożytek³¹. Jeżeli natomiast jednostka odchodzi od tych wartości, porzuca je, wówczas traci więź kulturową z dotychczasowym społeczeństwem i przechodzi do kultury innego społeczeństwa³².

W swoich rozważaniach na temat wartości, Andrzej Szostek, próbuje odpowiedzieć na pytanie: jak wartości oddziałują na samego człowieka? Jego zdaniem najbardziej namacalnie wpływają wartości użytkowe (*bonum utile*), gdyż zaspokajają one podstawowe potrzeby. Nie rozwijają jednak człowieka w jego człowieczeństwie. Obcowanie z pięknem (*bonum delectabile*) zmienia go głębiej. Wrażliwość na piękno lub jej brak, mówi o zdolności do przekraczania wymiaru materialnego, a nawet o tym, że człowiek wtedy dopiero rozwija się, kiedy ów wymiar przekracza. Człowiek najbardziej jednak spełnia się poprzez miłość, której fundamentem jest bezinteresowne działanie dla dobra drugiej osoby (*bonum honestum*). Miłość jako dar z siebie pozwala człowiekowi „odnaleźć się w pełni”, pozwala mu dojrzeć moralnie. U podstaw wszelkiego odniesienia człowieka do wartości leży stosunek do wartości jaką jest prawda, ponieważ odpowiedź na wartość jest wtedy prawidłowa, gdy odpowiada prawdzie o niej³³. Zanegowanie tej wartości niesie ze sobą bardzo poważne konsekwencje. Otóż „każde sprzeniewierzenie się prawdzie; każde zakłamanie, którego człowiek dokonuje lub na nie się godzi, jego samego wewnątrznie „rozsadza”, rozbija właściwie osobie przyporządkowanie wolności rozumnie poznanej prawdzie. O głębi tego zranienia świadczy to, że człowiek nie może w takim stanie żyć. Albo wykańcza się psychicznie, albo – co gorsza, ale co dzieje się częściej – sam sobie wmawia, że niewygodna prawda jest nieprawdą”³⁴.

Duże znaczenie w rozwoju człowieka pełnią też wartości religijne. Akty duchowe mają to do siebie, że pozwalają człowiekowi prze-

³¹ L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje...*, s. 30, 33.

³² L. Dyczewski, *Polacy w Bawarii. Tożsamość etniczno-kulturowa. Wchodzenie w społeczeństwo niemieckie*, Lublin 1993, s.179.

³³ A. Szostek, *Wokół godności prawdy i miłości*, Lublin 1995, s. 107-112.

³⁴ Tamże, s. 111.

kroczyć siebie, transcendować jego „naturalną kondycję”. Przez bezinteresowne przekraczanie siebie ku wartościom człowiek potwierdza swe człowieczeństwo, spełnia się jako osoba³⁵. Wartości religijne, zdaniem Franciszka Adamskiego, wprowadzając do kultury wymiar transcendentny, z jednej strony pociągają człowieka do przekraczania samego siebie, osiągania nieosiągalnego, dążenia do doskonałości osobowej, z drugiej zaś umożliwiają człowiekowi otwarcie się na najwyższe wartości (Dobro, Prawdę, Piękno) oraz inne osoby. Religia wyznacza zarówno odpowiednią wizję człowieka i świata, jak i ostateczną hierarchię wartości. Warunkuje ona pełną integrację osobową człowieka. Człowiek może w pełni rozwinąć się, gdy dąży do zdobywania wartości wyższych niż on sam, to znaczy, gdy ma osobowy wzór poza sobą, transcendentny w stosunku do siebie³⁶. Dlatego też, przestrzega Adamski przed kulturą, której ostateczną wartością i miarą jest sam człowiek, gdyż taka „staje się zagrożeniem dla niego; nie wskazuje mu doskonałego modelu wychodzącego poza człowieka, nie nadaje jego działaniom nieskończonego wymiaru, przekreśla nieograniczone możliwości rozwoju osoby ludzkiej w perspektywie jej wiecznego trwania”³⁷.

Zdaniem Mariańskiego wartości pełnią istotną funkcję w motywowaniu ludzkich działań, ponieważ kształtują one postawy wobec sensu życia. „Wartości i sens życia są w stosunku do siebie komplementarne. Sensu życia nie osiąga się w bezruchu i w biernym oczekiwaniu, ale w dynamizmie, który jest dążeniem ku wartościom”³⁸. Podobne poglądy prezentują m. in. Ewelina Janczur i Antoni Rumiński³⁹.

Na zakończenie tych rozważań można przytoczyć słowa Stanisława Kowalczyka, które w sposób wyrazisty ukazują, czym dla człowieka są wartości. „Świat wartości nie jest dla człowieka luksusem, lecz psychiczną potrzebą. (...) Zwykle wartość doskonali osobę ludzką, inicjuje jej działanie, nadaje sens codziennemu życiu, uwrażliwia na abso-

³⁵ Tamże, s. 112-114.

³⁶ F. Adamski, *Kultura między sacrum i profanum*, [w:] *Człowiek – Wychowanie – Kultura*, F. Adamski (red.), Kraków 1993, s. 202-206.

³⁷ Tamże, s. 206.

³⁸ J. Mariański, *Między nadzieją i zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*, Lublin 1998, s. 209.

³⁹ E. Janczur, *Wartości jako wyznaczniki sensu życia*, [w:] *Wartości – Społeczeństwo – Wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*, F. Adamski (red.), Kraków 1995, s. 51-52; A. Rumiński, *Aksjologia pedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel wobec przemian społecznych i edukacyjnych. Materiały z sesji naukowej Olsztyn 26-27 kwietnia 1990 r.*, J. Rusiecki (red.), Olsztyn 1992, s. 43.

lutny wymiar bytu. (...) Wartości fascynują człowieka. Niestety, stoi on także wobec alternatywy antywartości: fałszu, zła, brzydoty i bluźnierstwa. Człowiek posiadający możliwość wyboru wartości i antywartości, może siebie wewnętrznie rozwijać jak i niszczyć⁴⁰. Tak więc wartości nie tylko mogą nadawać życiu sens, lecz również wprowadzać wewnętrzne rozdarcie⁴¹.

1.2. Znaczenie wartości dla społeczeństwa

Wartości są jednym z istotnych wymiarów życia społecznego. One budują i organizują życie społeczne, obejmując i regulując wszystkie jego sfery. Można powiedzieć, za Mariuszem Cichoszem, że „każda sfera życia społecznego ma swoje odniesienie do wartości. To one wpisują się oraz określają postawy i role społeczne uczestników życia społecznego. To na nich opierają się określone wzorce, wzory i modele zachowań. To do nich odnoszą się określone normy społeczne regulujące życiem ekonomicznym, gospodarczym, polityką, a przede wszystkim kulturą. Wartości są więc niejako źródłem i nośnikiem życia społecznego”⁴². Zdaniem Szczepańskiego wartości wpływają także na hierarchię społeczną i na zasady współżycia społecznego⁴³. Tak jak to ujmuje Popielski, wartości służą życiu zbiorowemu, regulują życie społeczne, kształtują relacje człowiek-człowiek i człowiek-środowisko. Tworzą naturalną niszę aksjologiczną ludzkiej egzystencji. Stanowią ontogenetyczną podstawę bycia i stawania się człowieka. Mają moc kształtowania kultur, społeczeństw i pojedynczych ludzi. Tworzą życie wspólnotowe⁴⁴. Z kolei Marek Ziółkowski twierdzi, że wspólne interesy i wartości są istotnym elementem strukturotwórczym współtworzącym grupy społeczne. Są one jednym z podstawowych mechanizmów krystalizacji grup i ruchów społecznych⁴⁵. Poza tym zrealizowane wartości są niezbędnym warunkiem rozwoju społeczeństwa oraz czynnikiem wspierającym postęp społeczny. I jak twier-

⁴⁰ S. Kowalczyk, *Kim jest człowiek? Elementy antropologii*, Wrocław 1992, s. 105-106, 112.

⁴¹ T. Witkowski, *Wartości i sens życia*, [w:] *Człowiek – Wartości...*, s. 415.

⁴² M. Cichosz, *Aksjologiczny wymiar życia społecznego w ujęciu pedagogiki społecznej*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, M. Nowak, T. Ożóg (red.), Lublin 2000, s. 80-81.

⁴³ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, s. 97-99.

⁴⁴ K. Popielski, *Wartości i ich...*, s. 64-68.

⁴⁵ M. Ziółkowski, *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000, s. 76.

dzi Cichoń, zarówno koncepcja społeczeństwa, jak i obraz postulowanych stosunków społecznych pozostaje w bezpośredniej zależności m. in. od przyjmowanej hierarchii wartości⁴⁶. To ona wyznacza kierunki dążeń życiowych jednostek i grup społecznych, w tym także kierunki podejmowanych i realizowanych dróg edukacyjnych⁴⁷.

Janusz Sztumski uważa, że istniejący w społeczeństwie układ wartości jest specyficznym elementem każdego systemu społecznego. Na nim opiera się ideologia, która „sankcjonuje jego hierarchię, uzasadnia funkcjonowanie istniejących w nim instytucji, zwyczajów i obyczajów oraz określa myślenie, postawy i zachowania poszczególnych jego elementów, tzn. zarówno poszczególnych jednostek, jak i ich zbiorów”⁴⁸. Funkcjonujący w każdym systemie społecznym układ wartości pełni istotne funkcje, mające charakter integracyjny, inspiracyjny i zabezpieczający. Integracyjna funkcja wartości polega nałączeniu tych, którzy te wartości wyznają i kierują się nimi w swoim działaniu. Integrując członków społeczeństwa wartości stają się podstawą do tworzenia się rozmaitych instytucji i organizacji w obrębie systemu oraz czynnikiem wyróżniającym poszczególne systemy. Wartości także inspirują ludzi do działania, które zostaje podjęte dla urzeczywistniania danych wartości oraz pełnią funkcję sankcjonującą przeróżne instytucje, cele, dążenia, przez co umożliwiają egzystencję danego systemu społecznego. Układ wartości pełni też ważną rolę w zakresie kontroli społecznej działającej w danym systemie. Wszystko co dany układ sankcjonuje, uważane jest za ważne, dobre, użyteczne i godne szacunku. Z tą właśnie rolą łączą Sztumski funkcję zabezpieczającą system społeczny przed ewentualną groźbą jego rozpadu⁴⁹.

Integracyjną rolę wartości w społeczeństwie podkreśla Wincenty Okoń, który w NOWYM SŁOWNIKU PEDAGOGICZNYM pisze, że „wartościowanie [...] w obrębie względnie trwałych układów społecznych podlega pewnej obiektywizacji, pełniąc w ten sposób funkcję czynnika integrującego klasy społeczne, społeczeństwa i narody”⁵⁰. O roli tej pisze Jan Turowski, który uważa, że najważniejszym czynnikiem czy elementem konstytutywnym grupy społecznej są wspólne wartości, jakie ludzie,

⁴⁶ W. Cichoń, *Wartości, człowiek...*, s. 152; W. Cichoń, *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania*, [w:] *Człowiek – Wartości...*, s. 128.

⁴⁷ M. J. Szymański, *Młodzież wobec...*, s. 21.

⁴⁸ J. Sztumski, *Spoleczeństwo...*, s. 28.

⁴⁹ Tamże, s. 29-30.

⁵⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 431.

członkowie zbiorowości, przez swe współdziałanie osiągają lub zamierzają osiągnąć⁵¹. Ponieważ wartości spełniają rolę czynnika integrującego wewnątrznie grupę oraz zapewniającego jej trwanie i osiągnięcie celów, dlatego też, jak twierdzi Kazimierz Żygulski, powinny być ujęte w system, który ułatwia działanie, a także pozwala rozwiązywać trudności i konflikty. Jego zdaniem „Ta stabilizacyjna rola wartości bywa niekiedy eksponowana jako główna, a strażnicy, obrońcy istniejącego systemu wartości uznawani są za ludzi pełniących rolę kluczową w życiu całej grupy”⁵².

Wartościom, zdaniem Wojciecha Świątkiewicza, można przypisać funkcję unifikującą, która polega na ustaleniu najbardziej powszechnego wzoru, i różnicującą, która wyznacza dopuszczalny zakres rozbieżności względem wzoru dominującego. Zagadnienie to ściśle wiąże się z hierarchią wartości obowiązującą w danym społeczeństwie⁵³.

O tym jak ważną rolę pełnią w społeczeństwie przyjęte systemy wartości może świadczyć to, że każde zakwestionowanie wartości nadrzędnych oznacza niebezpieczeństwo wstrząsu dla całej kultury grupy i wywołuje z reguły silne reakcje obronne. Wartości, zwłaszcza nowe lub odmienne od akceptowanych przez większość, polaryzują grupę, rozbijają ją, prowokują konflikty, stają się czynnikiem dezintegrującym⁵⁴. Wartości nadają sens, identyfikację i kierunek działania społeczeństwu i państwom. Gdy brak konsensusu w płaszczyźnie wartości podstawowych, żadne społeczeństwo, a przeto także i państwo nie może istnieć⁵⁵. Słusznie więc zauważył Jacques Maritain, że wartości biorą udział w dziedzinie doczesnej aktywności społecznej czy politycznej. Są one cnotami elementarnymi, orientowanymi na dobro społeczne czy dobro cywilizacji⁵⁶. Można więc powiedzieć, że wartości są filarami, na których opiera się życie społeczne⁵⁷. Można też uznać, że wartości układają się w pewien „ideał”, który, jak pisze Henri Mendras, społeczeństwo przedkłada

⁵¹ J. Turowski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin 1993, s. 83.

⁵² K. Żygulski, *Wartości i wzory...*, s. 102.

⁵³ W. Świątkiewicz, *Integracja kulturowa i jej uwarunkowania*, Katowice 1987, s. 60.

⁵⁴ K. Żygulski, *Wartości i wzory...*, s. 102-105; W. Świątkiewicz, *Tożsamość kulturowa – ujęcie socjologiczne*, [w:] *Tożsamość kulturowa mieszkańców...*, s. 13.

⁵⁵ *Słownik katolickiej nauki społecznej*, W. Piwowski (red.), Warszawa 1993, s. 188-189; W. Świątkiewicz, *Integracja kulturowa...*, s. 64.

⁵⁶ J. Maritain, *Moralne i duchowe wartości w wychowaniu*, [w:] *Człowiek – Wychowanie...*, s. 144.

⁵⁷ Por. M. Nowak, *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, [w:] *Człowiek – Wartości...*, s. 247.

swym członkom. Ideał ten jest czymś innym aniżeli zwykła przyszłość, do której się dąży. Ukierunkowuje on myśli i działania⁵⁸. Istotną rolę grają tu wartości moralne. One to w momencie, kiedy przeobrażają się w normy i obyczaje, zapewniają regulację życia jednostek i grup składających się na społeczeństwo⁵⁹. Wartości moralne odgrywają centralną rolę w każdym systemie wartości grupy społecznej⁶⁰. Ich przestrzeganie jest gwarantem istnienia ładu społecznego. Natomiast, kiedy jednostki i grupy na szeroką skalę lekceważą wartości moralne, to zdaniem Adamskiego, mamy do czynienia z rozchwianiem aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego, którego konsekwencją jest zakłamanie oraz bezwład w życiu społecznym, paraliż twórczej inicjatywy społecznej i gospodarczej, upadek moralności pracy, bezsilność wobec wszechwładzy biurokracji, alkoholizm, narkomania, aborcja, czy pospolity bandytyzm⁶¹. „To właśnie prymat wartości moralnych, jako wartości osoby ludzkiej, stanowi niekwestionowany warunek budowy zdrowych moralnie struktur ekonomiczno-ustrojowych i społeczno-politycznych. Tylko takie struktury stwarzają bowiem warunki odrodzenia się moralnie zdrowego społeczeństwa”⁶².

Jan Paweł II w swoich encyklikach porusza zagadnienie obiektywnych ogólnoludzkich wartości, które powinny być respektowane w każdym systemie pretendującym do miana demokracji. Zdaniem Ojca Świętego demokracja pozbawiona oparcia na trwałych wartościach łatwo przemienia się w jawny lub zakamuflowany totalitaryzm⁶³. Chodzi tu zwłaszcza o wartości moralne, które stanowią solidny fundament i trwałą gwarancję sprawiedliwego i pokojowego współżycia ludzi, a tym samym prawdziwej demokracji, która może się narodzić i wzrastać jedynie dzięki uznaniu równości wszystkich obywateli, posiadających takie same prawa i obowiązki⁶⁴. „Tylko na fundamencie tej prawdy można budować odnowione społeczeństwo i rozwiązać najbardziej złożone i poważne problemy,

⁵⁸ H. Mendras, *Elementy socjologii*, Wrocław 2001, s. 81.

⁵⁹ Tamże, s. 83.

⁶⁰ K. Zygułski, *Wartości i wzory...*, s. 51.

⁶¹ F. Adamski, *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, F. Adamski, A. M. de Tchorzewski (red.), Kraków 1999, s. 11-13; F. Adamski, *Prawda jako zasada życia społecznego*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, F. Adamski (red.), Kraków 1999, s. 166.

⁶² F. Adamski, *Kulturowe i polityczne...*, s. 18.

⁶³ Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, nr 14; Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, nr 2; Jan Paweł II, *Centesimus annus*, nr 46; Jan Paweł II, *Veritatis Splendor*, nr 101.

⁶⁴ Jan Paweł II, *Veritatis Splendor*, nr 96.

które nim wstrząsają, a przede wszystkim przewyciężyć różne formy totalitaryzmu, aby otworzyć drogę wiodącą ku autentycznej wolności osoby”⁶⁵. Jedną z takich wartości moralnych, które odgrywają bardzo duże znaczenie w życiu społecznym, jest prawda. „Tak więc w każdej dziedzinie życia osobistego, rodzinnego, społecznego i politycznego moralność – oparta na prawdzie i w niej otwierająca się na autentyczną wolność – odgrywa niepowtarzalną, niezastąpioną i niezwykle doniosłą rolę, służąc nie tylko pojedynczej osobie i jej wzrastaniu ku dobru, ale także społeczeństwu i jego prawdziwemu rozwojowi”⁶⁶. Znaczenie prawdy w życiu społecznym podkreśla także Adamski, który wartość tę traktuje jako zasadę życia społecznego. Jego zdaniem w życiu jednostkowym jak i społecznym prawda zawsze pozostaje wartością nadrzędną, w pewnym sensie absolutną. Odrzucenie prawdy oznacza przekreślenie wolności i demokracji⁶⁷. Kolejnymi wartościami, które zdaniem wspomnianego autora pełnią ważną rolę w funkcjonowaniu społeczeństwa, są wartości chrześcijańskie. One to są zespolone z wartościami podstawowymi, bez których niemożliwe jest funkcjonowanie zdrowego moralnie społeczeństwa. Właśnie takie wartości, jak godność osoby ludzkiej, życie, wolność, sprawiedliwość, równość, prawa człowieka, mają swoje zakorzenienie w chrześcijaństwie⁶⁸.

Wartości chrześcijańskie są gwarantem ładu moralnego oraz właściwego funkcjonowania społeczeństwa. Nie można tworzyć trwałego systemu demokratycznego bez odwołania do wartości, a zwłaszcza do wartości moralnych, które odegrały podstawową rolę w tradycji chrześcijańskiej⁶⁹. Jednak społeczna rola wartości chrześcijańskich zależy od stopnia ich interioryzacji przez członków społeczeństwa⁷⁰. W polskiej kulturze stosunek do wartości chrześcijańskich był jednocześnie sprawdzianem rzeczywistego odniesienia do kultury narodowej. Takie jest doświadczenie polskiej historii. „Tak było w okresie zaborów, tak było podczas hitlerowskiej okupacji, tak było po II wojnie światowej, zwłaszcza

⁶⁵ Tamże, nr 99.

⁶⁶ Tamże, nr 101.

⁶⁷ F. Adamski, *Prawda jako zasada...*, s. 169.

⁶⁸ F. Adamski, *Sytuacja społeczno-moralna kraju u zarania Trzeciej Rzeczypospolitej i jej aspekty wychowawcze*, [w:] *Wartości – Społeczeństwo...*, s. 18.

⁶⁹ J. Życiński, *Wartości chrześcijańskie a państwo demokratyczne*, [w:] *Kultura i prawo. Materiały I Międzynarodowej Konferencji na temat Podstawy jedności europejskiej. Lublin, 23-25 września 1998*, J. Krukowski, O. Theisen (red.), Lublin 1999, s. 13, 19; Por. J. Isensee, *Wartości chrześcijańskie w państwie światopoglądowo neutralnym*, [w:] *Kultura i prawo...*, s. 61.

⁷⁰ J. Życiński, *Wartości chrześcijańskie...*, s. 25.

cza w czasach stalinowskich. A działa się tak dlatego, ponieważ kultura narodowa w naszym kraju jest od 1000 lat związana z wartościami jakie przyniosło chrześcijaństwo⁷¹.

Wartości chrześcijańskie często nazywane są uniwersalnymi lub ogólnoludzkimi. Można do nich zaliczyć, według Józefa Żyzińskiego, takie wartości, jak: wierność, solidarność, sprawiedliwość, prawdę, miłość bliźniego, ducha ofiary, przebaczenie oraz heroizm inspirowany duchem miłości i prawdy⁷². W przypadku społeczeństwa polskiego, jak zauważa Adamski, katalog ten jest wzbogacony od wieków przez wartość, jaką stanowi religia, która będąc wartością podstawową, należy do tzw. depozytu kultury i dziedzictwa narodowego. Każdy, kto identyfikuje się z polskością, nie może jej nie akceptować. Rezygnacja z tej wartości oznaczać może sprzeniewierzenie się narodowemu dziedzictwu⁷³. Wartości religijne nadają sens ludzkiemu działaniu i strukturom społecznym, przyczyniają się do tworzenia ładu społecznego⁷⁴. Religia jako wartość, zdaniem Świątkiewicza, posiada niewątpliwie duże znaczenie dla społeczeństwa polskiego⁷⁵. Od dawna jest najbardziej rozpowszechnionym i najskuteczniejszym narzędziem legitymizacji świata społecznego. Nadaje światu znaczenie i wartość, strukturyzuje i hierarchizuje, wyznacza parametry czasu i przestrzeni, tworząc uniwersum symboliczne, do którego świat należy, a które obejmuje sobą nie tylko świat. W odniesieniu do społeczeństwa polskiego, „religia katolicka i jej instytucjonalny wymiar, czyli Kościół, poprzez historycznie ukształtowaną symbiozę z wartościami narodowymi i patriotycznymi odgrywają bardziej znaczącą rolę w legitymizacji struktur świata społecznego zarówno w skali makro-, jak i mikrospołecznej”⁷⁶. Zdaniem wspomnianego autora wartości religijne, obok wartości moralnych, pełnią szczególnie ważną rolę w procesie integracji społeczeństwa. Krystalizując zasady jego odrębności, w wyraźny sposób wyznaczają zewnętrzne granice i miejsce danej społeczności w strukturze świata społecznego.

⁷¹ *Biskupi polscy o wartościach chrześcijańskich w życiu społeczeństwa i narodu*, [w:] *Pismo Okólne. Biuletyn Informacyjny. Biuro Prasowe Episkopatu Polski, Warszawa 7-13 maja 1993 r.*, Rok XXVI, Nr 19/93/1314, s. 3.

⁷² J. Żyziński, *Wartości chrześcijańskie...*, s. 11.

⁷³ F. Adamski, *Sytuacja społeczno-moralna...*, s. 18-19.

⁷⁴ K. Yinger, *Religia jako czynnik integracji społecznej*, [w:] *Socjologia religii*, F. Adamski (red.), Kraków 1983, s. 138; K. Faliszek, K. Wilhelm, *Aksjonormatywny wymiar...*, s. 106.

⁷⁵ W. Świątkiewicz, *Religijność w życiu współczesnych rodzin*, [w:] *Wartości a style...*, s. 118.

⁷⁶ W. Świątkiewicz, *Rola religijności w procesach legitymizacji społecznego świata*, [w:] *Spoteczny świat i jego legitymizacje*, W. Świątkiewicz (red.), Katowice 1993, s. 39.

Trwanie tych wartości i ich integrująca funkcja uzależniona jest od stopnia trwałości i skuteczności systemów socjalizacyjnych i wychowawczych⁷⁷. Obok roli integrującej społeczeństwo wskazuje się także na pozytywny wpływ wartości religijnych w tworzeniu tożsamości kulturowej⁷⁸. Znaczenie tych wartości podkreśla Jerzy Nikitorowicz, zaliczając je do wartości centralnych w danym społeczeństwie. Autor uważa, że „język i religia katolicka pomogły przetrwać narodowi polskiemu i w efekcie doprowadziły do podniesienia tych wartości do rangi symbolu dziedzictwa kulturowego. W historii i współcześnie wszelkie działania zagrażające narodowi wywoływały i wywołują uaktywnienie religii i odwoływanie się do uczuć patriotycznych”⁷⁹.

Zdaniem Dyczewskiego wartości leżą u podstaw istnienia i rozwoju kultury. One kulturę określają, decydując o takim, a nie innym stylu życia danego społeczeństwa⁸⁰. One też mogą powodować zmiany w kulturze, a w związku z tym, zmiany w społeczeństwie, ponieważ pomiędzy systemem społecznym i systemem kultury istnieje ścisła współzależność, do tego stopnia, że można mówić o systemie społeczno-kulturowym⁸¹. O dużym znaczeniu wartości w kulturze pisze wielu autorów. Marian Filipiak uważa, że wartości stanowią integralny i dynamiczny element kultury, która uwarunkowana jest funkcjonującymi w niej wartościami. Są one podstawą tworzenia i funkcjonowania norm⁸². Poglądy Andrzeja Tyszki w sposób wyrazisty pokazują jaką rolę przypisuje się wartościom. Jego zdaniem wartości wypełniają wszystkie zakątki i wszelkie poziomy ludzkiego świata kultury. Są rusztowaniem lub główną osnową kultury, jej najistotniejszym pojęciem składowym i podstawową kategorią konstrukcyjną⁸³. Można powiedzieć za Znanięckim, że świat kultury jest światem wartości⁸⁴.

⁷⁷ W. Świątkiewicz, *Integracja kulturowa...*, s. 67-71.

⁷⁸ K. Faliszek, K. Wilhelm, *Aksjonormatywny wymiar...*, s. 106.

⁷⁹ J. Nikitorowicz, *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostockizny*, Białystok 1992, s. 190-191.

⁸⁰ L. Dyczewski, *Kultura polska...*, s. 55; tenże, *Trwałość kultury...*, s. 29; tenże, *Miejsce i funkcje...*, s. 32.

⁸¹ L. Dyczewski, *Naród podmiotem kultury*, [w:] *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, L. Dyczewski (red.), Lublin 1996, s. 12; M. Filipiak, *Socjologia kultury...*, s. 88.

⁸² M. Filipiak, *Socjologia kultury...*, s. 129.

⁸³ A. Tyszka, *O wartościach narodowych i potrzebie ich obrony*, [w:] *Kultura w kręgu...*, s. 48-49.

⁸⁴ F. Znanięcki, *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, Warszawa 1971, s. 413.

W ujęciu Turowskiego, znaczenie wartości i systemów wartości polega na tym, że stanowią one rdzeń każdej kultury. Rolę taką odgrywiają tzw. wartości podstawowe. Z nich wynikają normy i wzory zachowań, które z kolei regulują wszystkie dziedziny życia społecznego. Wartości będące rdzeniem systemu kulturowego stanowią podstawę integracji normatywnej w społeczeństwie, podstawę niezbędną do tworzenia się ładu społecznego, opartego na tzw. systemie wielostopniowych porozumień, osiąganych w pluralistycznym społeczeństwie między różnego rodzaju grupami społecznymi, jakie się na nie składają⁸⁵. Wartości te, nazwane przez Krystynę Faliszek i Katarzynę Wilhelm, wartościami dominującymi, spełniają rolę stabilizatorów, stanowią oparcie dla jednostek i całej zbiorowości oraz są podstawą porozumiewania się w społeczeństwie⁸⁶. Znaczenie wartości podstawowych podkreśla także Świątkiewicz. Jego zdaniem określają one istotę systemu kultury i społeczeństwa na danym etapie jego rozwoju, a spójność tych wartości odgrywa zasadnicze znaczenie w integracji kulturowej⁸⁷. Wartości podstawowe, według Mariańskiego, są niezbędne dla rozwoju człowieka i społeczeństwa oraz stanowią fundament porozumienia i działania społecznego. Wartości te tworzą normatywny etos jednoczący wszystkie siły społeczeństwa dla realizacji dobra wspólnego. Są to wartości, bez których społeczeństwo nie może istnieć⁸⁸.

W kulturze każdego społeczeństwa istnieją wartości, które odgrywają szczególnie doniosłą rolę i które ceni się bardziej niż inne. Dyczewski nazywa je wartościami centralnymi, czy rdzennymi⁸⁹. „Wokół takich wartości koncentrują się idee i ideały etyczne, społeczne, religijne i polityczne, wierzenia, normy, prawo, systemy organizacji, zarządzania i pracy, twórczość artystyczna, działalność jednostek i grup, wzory życia codziennego, pieśni, utwory literackie, opowiadania, baśnie, budowle, miejsca kultu religijnego i pamięci narodowej, bohaterzy. Są to różnorodne wytwory kulturowe, w których utrwalają się wartości. Te spośród nich, w których wartości centralne ucieleśniają się najpełniej, są też najbardziej reprezentatywne dla danej kultury, wyrażają jej specyfikę i ją reprezentują na zewnątrz”⁹⁰. Wartości centralne w kulturze określają specyfikę społeczeń-

⁸⁵ J. Turowski, *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Lublin 1994, s. 69-71.

⁸⁶ K. Faliszek, K. Wilhelm, *Aksjonormatywny wymiar...*, s. 102.

⁸⁷ W. Świątkiewicz, *Integracja kulturowa...*, s. 52.

⁸⁸ J. Mariański, *Młodość między...*, s. 161.

⁸⁹ L. Dyczewski, *Kultura polska...*, s. 60-61.

⁹⁰ Tamże, s. 9-10.

stwa, stanowią podstawę jego integracji, trwania i rozwoju. Wyznaczają swoiste widzenie przeszłości, terażniejszości i przyszłości społeczeństwa oraz postawy wobec własnej grupy narodowej i innych grup etnicznych. W ich świetle jednostki i społeczeństwo oceniają swoje wybory i działania oraz wszystko, co nowe i obce, procesy wewnętrzne i zmiany zachodzące w innych społeczeństwach. One decydują o tym, jakie elementy z obcej kultury przyjąć, a przed jakimi się bronić. Usunięcie tych wartości przez „modernizację” lub przez dominację innego społeczeństwa doprowadza do rozbicia struktury społecznej i osłabienia, a nawet zaniku całej kultury⁹¹. Inny autor, Jerzy Smolicz, uważa, że wartości rdzenne działają jako wartości identyfikacyjne oraz symboliczne dla grupy i dla jej członków. „Dzięki nim grupy społeczne są identyfikowane jako odmienne kulturalnie społeczności mogące zachować żywotność i kreatywność w ramach własnej kultury. Utrata wartości rdzennych przez daną grupę prowadzi do jej dezintegracji jako autentycznej i twórczej społeczności zdolnej do przetrwania i przekazania swoich wartości następnym pokoleniom”⁹².

Powyższe wartości zalicza Dyczewski do grupy wartości kulturowych. Jego zdaniem pełnią one wiele funkcji w społeczeństwie. Najbardziej godne uwagi jest to, że: a) stymulują do działania z nimi zgodnego i powstrzymują od działań im przeciwnych, b) są podstawą do oceny działań, c) scalają członków społeczeństwa, stanowią podstawę i jednocześnie są przejawem wspólnej świadomości społecznej, d) są podstawą i jednocześnie przejawem tożsamości kulturowej społeczeństwa oraz jego członków⁹³.

Wartości są zawsze niezmiernie ważnym elementem tożsamości kulturowej członków danego społeczeństwa. Są jej jądrem⁹⁴. Ich zmienność jest ważnym czynnikiem decydującym o zachowaniu tejże tożsamości. Funkcjonujące w określonej społeczności wartości, normy i wzorce tworzą pewien układ wyróżniający tę społeczność na tle innych. Najistotniejsze z punktu widzenia tożsamości kulturowej są wartości i normy dominujące, stanowiące rdzeń kulturowy danej społeczności. On bowiem bardzo rzadko podlega jakimś radykalnym przeobrażeniom. Zmiany zachodzące w tych nadrzędnych wartościach oznaczają zawsze

⁹² J. Smolicz, *Język jako wartość rdzenna*, [w:] *Oblicza polskości*, A. Kłoskowska (red.), Warszawa 1990, s. 211.

⁹³ L. Dyczewski, *Polacy w Bawarii...*, s. 178.

⁹⁴ L. Dyczewski, *Elementy znaczące tożsamości kulturowej regionu środkowo-wschodniej Polski*, [w:] *Studia etnologiczne i antropologiczne*, I. Bukowska-Floreńska (red.), t. 2, Katowice 1999, s. 197.

zmianę kultury grupy czy nawet powstanie, po upływie odpowiednio długiego czasu, zupełnie nowej kultury⁹⁵. Zdaniem Świątkiewicza, to wartości decydują o zachowaniu ciągłości i tożsamości kulturowej dynamicznie rozwijających się społeczeństwach⁹⁶. Jednakże zachowanie tożsamości kulturowej możliwe jest w warunkach ładu społeczno-kulturowego.

Oznacza on hierarchiczne uporządkowanie różnych wartości należących do wyodrębnionych dziedzin kultury wraz z odpowiadającym im systemem kontroli społecznej i uporządkowanymi wzorami społecznych zachowań. Ponieważ każda wspólnota posiada dominujące dla niej wartości, na których oparta jest hierarchia wartości, stąd trwałość wartości dominujących i hierarchii wartości stanowi o trwałości ładu i zachowaniu tożsamości kulturowej⁹⁷. Ta z kolei, jak twierdzi Nikitorowicz, wyrasta ze świadomego orientowania się ludzi na wartości grupy, które decydują o swoistości i odrębności własnej kultury⁹⁸. „Stąd mała ojczyzna, prywatna ojczyzna, tutejszość, swojskość, korzenie itp.”⁹⁹.

2. Nauczyciel jako przekaziciel i interpretator wartości

Zanim zostanie omówiona rola nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości, ważną wydaje się sprawa zwrócenia uwagi na jego obowiązki płynące z racji wykonywanego zawodu. Zgodnie z KARTĄ NAUCZYCIELA jest on zobowiązany „rzetelnie realizować podstawowe funkcje szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; dążyć do pełni rozwoju osobowości ucznia i własnej. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny; w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej; w duchu humanizmu, tolerancji, wolności sumienia, sprawiedliwości społecznej i szacunku dla pracy;

⁹⁵ K. Faliszek, K. Wilhelm, *Aksjonormatywny wymiar...*, s. 117-118.

⁹⁶ W. Świątkiewicz, *Integracja kulturowa...*, s. 56.

⁹⁷ W. Świątkiewicz, *Tożsamość kulturowa...*, s. 13; tenże, *Orientacja „na zewnątrz” i „do wewnątrz”*; [w:] *Tożsamość kulturowa mieszkańców...*, s. 99; tenże, *Wymiary ładu społeczno-kulturowego w badanej społeczności*, [w:] *Ład społeczny w starej dzielnicy mieszkaniowej. Zagadnienia organizacji i dezorganizacji społecznej*, J. Wódz (red.), Katowice 1986, s. 53-63.

⁹⁸ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, E. Malewska, B. Śliwierski (red.), Kraków 2002, s. 266, 272; J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza...*, s. 58.

⁹⁹ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001, s. 84.

dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów¹⁰⁰.

Jak wynika z treści KARTY, podstawowym zadaniem nauczyciela jest kształcenie i wychowanie młodzieży. Można powiedzieć, że zadania te wzajemnie się przenikają, gdyż trudno jest oddzielić w praktyce proces kształcenia od procesu wychowania. „Każdy nauczyciel, ucząc dowolnego przedmiotu wychowuje, czy zdaje sobie z tego sprawę, czy nie; uczy porządku albo bałaganiarstwa, indywidualizmu albo konformizmu, samolubstwa albo społecznikostwa, cywilizowanych reguł albo małego «luzactwa». Każda szkoła jest szkołą życia: albo dobrego, albo złego¹⁰¹. Wychowanie jest więc nieodłącznym elementem procesu edukacyjnego¹⁰². Dlatego tak ważne jest, aby proces ten był rezultatem świadomego działania nauczyciela. Jednym z warunków, jakie muszą być spełnione, aby wychowywać w sposób świadomy, jest oparcie wychowania na wartościach¹⁰³. Coraz częściej wyrażane jest przekonanie, że wszelkie działania pedagogiczne winny mieć wymiar aksjologiczny. „Wartości nie sposób bowiem oddzielić od świata i człowieka – świata realnego i człowieka konkretnego, a edukację od wartości samoistnych i niesamoistnych. Wartości są po prostu życiem, jego esencją, jego Prawdą, pierwiastkiem wiecznym, energią doskonalenia i energią doskonalącą. Jakżeż można je pominąć w edukacji? Przestrzeń edukacyjna jest zawsze przestrzenią aksjologiczną¹⁰⁴. W niej urzeczywistniać się ma idea aksjologicznego kreowania człowieka oraz powinność czynienia jego świata lepszym¹⁰⁵.

¹⁰⁰ *Karta nauczyciela z aktami wykonawczymi. Stan prawny na dzień 21 sierpnia 1997 r.*, Gdańsk 1998, s. 10-11.

¹⁰¹ J. Buzek, *Wychowanie w polityce oświatowej rządu*, [w:] *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, „Biblioteczka reformy nr 13”, Warszawa 1999, s. 7-8.

¹⁰² Por. L. Dakowicz, *Metody aktywizujące drogą ku innej edukacji*, [w:] *Pamięć i więź*, T. Zaniewska (red.), Białystok 1998, s. 275; M. Handke, *Wychowanie na tle reformy edukacji*, [w:] *Ministerstwo Edukacji...*, s. 10; M. Michalik, *Aktywność aksjologiczna w procesie edukacyjno-wychowawczym*, [w:] *Nauczyciel*, J. Rusiecki (red.), Olsztyn 1996, s. 16; J. Rudniański, *O dobrym wychowaniu i kształceniu: kryteria moralne i prakseologiczne*, Warszawa 1985, s. 15; M. Braun-Gałkowska, *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Warszawa 1994, s. 13; Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, s. 38-41; P. Tyrała, *Wychowanie i kształcenie dla zmiany społecznej – Stan i perspektywy*, Rzeszów 1998, s. 152.

¹⁰³ M. Handke, *Wychowanie na tle...*, s. 10.

¹⁰⁴ W. Pasternak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995, s. 24.

¹⁰⁵ U. Ostrowska, *Problematyka aksjologiczna wobec przemian w oświacie*, [w:] *O przemianach w edukacji*, T. Lewowicki, A. Zajac (red.), t. 1, Rzeszów 1998, s. 247.

Wartości mają swoje szczególne miejsce i pełnią ważną rolę w procesie edukacji. Nie sposób bowiem mówić o nauczaniu i wychowaniu człowieka bez odwołania się do wartości, które w bezpośredni sposób wprowadzają w problematykę celów wychowania i nauczania, łącząc się z aksjologicznym wymiarem obu tych procesów¹⁰⁶. Mówiąc o wychowaniu należy rozumieć wszelkie oddziaływania na człowieka współtworzące jego osobowość indywidualność (wychowanie w sensie szerszym) oraz wszelkie zamierzone oddziaływania na wychowanka, podejmowane w określonym celu i w określonej sytuacji (wychowanie w sensie węższym)¹⁰⁷. To drugie rozumienie wychowania łączy się z wyraźnym postawieniem problemu wartości. Ten, kto naucza i wychowuje, chce pomóc wychowankowi w rozwoju, chce przezwyciężyć niedomagania i braki aktualne, chce ze stanu „być teraz” doprowadzić do stanu „być może”, „powinien być”. W wychowaniu i nauczaniu bardzo ważne jest postawienie celu, w przeciwnym razie ani wychowawca, ani nauczyciel nie byłby potrzebny, aby zajmować się wychowankiem. Celem zaś wychowania (nauczania) jest przekazywanie wartości ogólnych, stanowiących wspólne dobro ludzkości, którymi wychowanek może się kierować w samodzielnym postępowaniu¹⁰⁸. Wychowanie ku wartościom, zdaniem Bronisława Kulki, „może stanowić antidotum na relatywizm i liberalizm”¹⁰⁹ dzisiejszych czasów. Może doprowadzić wychowanków do: afirmacji wartości pożądaných i odrzucenia negatywnych, odrodzenia ładu moralnego w życiu rodzinnym i społecznym, przywrócenia właściwej roli ojczyznej tradycji i kulturze. Stąd wartości są kluczowym problemem edukacji szkolnej¹¹⁰. Występują w niej jako systemy norm regulujących zachowania nauczycieli i uczniów. „Podczas kształcenia odwołujemy się do wartości, które uczniowie mogą zaakceptować, a nawet zidentyfikować się z nimi. Wartości są kategorią edukacji i nauk o niej. Stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw. Wartości pociągają uczniów ku sobie. Zmuszają ich do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji. Dlatego wartości muszą być rozpoznawane, zrozumiałe, zaakceptowane i respektowane”¹¹¹.

¹⁰⁶ Por. M. Nowak, *Znaczenie wartości...*, s. 241- 257; M. Braun-Gałkowska, *W tę samą...*, s. 7-22; M. Sawicki, *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Warszawa 1995, s. 13-17; W. Cichoń, *Aksjologiczne ujęcie...*, s. 114-130; Z. Włodarski, *Człowiek jako...*, s. 83-85, 133.

¹⁰⁷ M. Nowak, *Znaczenie wartości...*, s. 242.

¹⁰⁸ M. Braun-Gałkowska, *W tę samą...*, s. 15.

¹⁰⁹ B. Kulka, *O potrzebie edukacji aksjologicznej*, [w:] *O przemianach...*, s. 239.

¹¹⁰ K. Denek, *Niezbędne zmiany w polskiej edukacji*, [w:] *O przemianach...*, s. 25; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 21, 30-31.

¹¹¹ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 20.

W ujęciu Kazimierza Denka proces wychowania jest kreowaniem ciągów poznawczych i zrozumiałych sytuacji aksjologicznych, w których uczeń ma możliwość poznania, zrozumienia, przyjęcia (lub odrzucenia) i włączenia wartości w strukturę własnego doświadczenia. Wybory te stanowią o istocie wolności. Uczeń tworzy sobie, dzięki doświadczeniu, hierarchiczny system wartości, postaw i przekonań. Te ostatnie są wyrazem zinternalizowanego układu wartości¹¹².

Wychowanie jest procesem realizowania określonych wartości¹¹³. Powstaje zatem pytanie o jakie wartości chodzi w procesie wychowania?

Zdaniem Henryka Rowida systemy wychowania opierać się muszą na uznawaniu świata wartości absolutnych. W wychowaniu nieodzowne jest wszczepianie w duszę młodzieży trwałych i niezmiennych zasad postępowania, takich jak: poszanowanie cudzego dobra i cudzej czci, poszanowanie pracy ludzkiej, prawdomówność i dotrzymywanie słowa, obowiązkowość i rzetelność w wykonywaniu podjętych zadań, sprawiedliwość, poszanowanie wolności i godności człowieka, itp. Źródłem tych zasad są wartości absolutne, w służbie których działa nauczyciel, budząc w duszach dzieci i młodzieży poczucie wartości i świadomość ich roli w życiu społeczno-kulturalnym¹¹⁴.

Władysław Cichoń sugeruje, iż próba ujęcia aksjologicznych aspektów procesu wychowawczego wymaga zwłaszcza refleksji nad wartościami moralnymi. Wartości te traktuje się często jako zalety i wady przysługujące osobowości i charakterowi człowieka. Pozostają one w związku ze skłonnościami, dyspozycjami, wrażliwością moralną poszczególnych ludzi, zaś wyrażają się najgłębiej w tym, że w sposób szczególnie umożliwiają określone moralnie postępowanie¹¹⁵. Zdaniem Cichonia „nie sposób mówić o procesie wychowawczym, w którym nie występowałyby w jakiejś postaci wartości moralne. Są one składnikami konstytuującymi w sposób istotny całą sytuację wychowawczą oraz dokonującą się na jej podłożu proces wychowania”¹¹⁶.

Podobnie Maria Braun-Gałkowska uważa, że punktem wyjścia w wychowaniu jest prawda o wartościach moralnych, którą nauczyciel sam uznaje i którą stara się przekazać uczniowi. Celem wychowania ma

¹¹² Tamże.

¹¹³ W. Cichoń, *Wartości, człowiek...*, s. 119.

¹¹⁴ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, s. 180-181.

¹¹⁵ W. Cichoń, *Wartości, człowiek...*, s. 119.

¹¹⁶ Tamże, s. 123.

być dążenie do przekazywania wartości ogólnych, stanowiących wspólne dobro ludzkości, takich jak prawda, dobro i piękno. „Szukać prawdy to znaczy: zwiększać swoją wiedzę, rozszerzać horyzonty myślowe i zainteresowania; szukać piękna to kształtować w sobie postawę kontemplacji zachwyty; dążyć do dobra to uczyć się porozumiewania z ludźmi, obdarzania, szacunku, wdzięczności, starać się być pożytecznym dla bliskich, dla społeczeństwa, dla Ojczyzny”¹¹⁷. Przy czym chodzi tu o to, aby wychowanek poznał te wartości, przyjął za własne, zaczął je realizować i traktując swoje życie jako zadanie, stawał się autokreatorem¹¹⁸.

Potrzebę realizacji w procesie wychowania wartości uniwersalnych – prawdy, dobra, piękna – podkreśla także Józef Pótturzycki. „Prawda doskonali intelekt, dobro rozwija wolę, a piękno kształtuje uczucia. Także wykształcenie, w dobie edukacji ustawicznej staje się nie tylko podstawową, ale stałą wartością, zgodnie z zasadą «uczyć, aby być»”¹¹⁹.

Zdaniem Denka wartości uniwersalne, takie jak prawda, piękno i dobro, należą do pierwszoplanowych zadań edukacji szkolnej¹²⁰. Wśród wartości uniwersalnych, ważnych dla procesu wychowania, wymienia także autor pojęcie ojczyzny. I chociaż wartość ta uległa relatywizacji przez okres prawie półwiecznej historii powojennej, to jego zdaniem ojczyzna wraz z językiem stanowi wspólnotę wartości. „Jest zwierciadłem, w którym każdy z nas może się przejrzeć i odnaleźć «swych myśli uczuć kwiaty». Ojczyzna stanowi istotę kształcenia i wychowania, zwłaszcza patriotycznego, oraz aktywności krajoznawczej”¹²¹.

Wartości ważne w wychowaniu, takie jak: sprawiedliwość, uczciwość, tolerancja, prawda, wrażliwość na los drugiego człowieka, a więc wartości prospołeczne i moralne, wymienia Franciszek Kozaczuk. Autor mówi także o konieczności poszanowania uniwersalnych wartości kulturowych, etycznych i humanistycznych¹²². Podobnie też Andrzej Meissner

¹¹⁷ M. Braun-Gałkowska, *W tę samą...*, s. 12.

¹¹⁸ Tamże, s. 13.

¹¹⁹ J. Pótturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996, s. 39.

¹²⁰ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994, s. 27; Por. A. E. Szołtysek, *Filozofia wychowania*, Toruń 1998, s. 259; S. Ruciński, *Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia*, [w:] *Edukacja wobec...*, s. 21, 26-28; K. Olbrycht, *Stosunek pedagogów do wartościowania*, [w:] *Edukacja wobec dylematów...*, s. 75-76; Z. Gałaś, *Wartości kultury w epoce współczesnej*, Toruń 2000, s. 201; M. Łobocki, *Wartości tworzywem wychowania*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 75-76.

¹²¹ K. Denek, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, t. 16, s. 77.

¹²² F. Kozaczuk, *Wychowanie do wartości czy w poszanowaniu wartości*, [w:] *O przemianach...*, s. 256;

mówi o takich wartościach jak: empatia, altruizm, miłość, dobroć, serdeczność, pozytywne nastawienie na drugiego człowieka oraz niezbędna ku temu wiedza humanistyczna, wiedza o człowieku i jego kulturze¹²³.

Mówiąc o życiu wedle wartości oraz wychowaniu aksjologicznym, zdaniem Marii Gołaszewskiej, należy mieć na uwadze pewien ideał indywidualnego systemu wartości, zwłaszcza w ujęciu hierarchicznym chodzi o wartości tzw. wyższe, ponadwitalne. „Gdy ktoś stawia wyżej wartości witalne, materialne, utylitarne, wówczas mówimy o nim, że jest «bezideowy», potocznie to oznacza, iż nie wyznaje on żadnej idei, czyli «wyższej» wartości. Zaś człowiek «ideowy» to ten, kto posiada możliwie jednoznacznie skryształizowany syndrom wartości naczelnych wysoko sytuowanych w społecznie przyjętej hierarchii wartości i kto jest owym przyjętym, zinternalizowanym wartościom wierny, kto nie porzuca tego, co uznał za wysoką wartość przy lada okazji – gdy napotka trudności w zrealizowaniu lub gdy np. po prostu zaczynają mu one zbyt «powszednieć», banalizują się»¹²⁴.

Dla Dyczewskiego wartościami ważnymi w procesie wychowania są wartości centralne w polskiej kulturze (stanowiące tzw. centrum kultury polskiej), takie jak: rodzina, rodzinność, dom, wspólnotowość, poczucie wspólnoty, umiłowanie dziecka i ważna rola kobiety, wartości transcendentne, religijność, wrażliwość na sacrum, irracjonalizm, uczuciowość, romantyzm, wewnętrzna wolność, osobista godność, honor, indywidualizm, zdolność przebaczenia, brak mściwości i okrucieństwa, gościnność, towarzyskość, hojność, gotowość do poświęceń i ofiary, poczucie służby, umiłowanie wolności, patriotyzm, optymizm, nadzieja wbrew nadziei, otwartość na inne kultury, tolerancja, uniwersalizm, szacunek dla pracy twórczej, demokracja, obywatelskość i krytycyzm wobec władzy. Jego zdaniem wartości te są najbardziej typowe dla kultury polskiej. Są w niej trwałe i żywotne, nie tracą ze swej ważności i aktualności nawet przy zmieniających się uwarunkowaniach politycznych i gospodarczych¹²⁵.

O konieczności przekazu w procesie edukacyjnym wartości kulturowych pisze Jerzy Nikitorowicz. Uważa on, że podstawowym zada-

¹²³ A. Meissner, *Edukacja na rzecz integracji europejskiej. Idee i rzeczywistość*, [w:] *O przemianach...*, s. 128; por. I. Wojnar, *Wychowanie do wartości humanistycznych*, [w:] *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*, H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz (red.), Warszawa – Łódź 1992, s. 35.

¹²⁴ M. Gołaszewska, *Wartości przeciwstawne w wychowaniu*, [w:] *Wychowanie dzieci i młodzieży...*, s. 34.

¹²⁵ L. Dyczewski, *Trwałość kultury...*, s. 35.

niem edukacji szkolnej jest kształtowanie pozytywnego odniesienia do podstawowych wartości rdzennych, takich jak język matczyzny, wyznawana religia, zasiedloność terytorialna, genealogia historyczna, tradycje, obyczaje, zasady i normy zachowań w „ojczyźnie prywatnej”¹²⁶. Poza tym do szczególnych zadań edukacji szkolnej należy wypracowanie wspólnych wszystkim członkom globu ziemskiego wartości takich, które wymagają wzajemnego szacunku, tolerancji, autonomii, wolności w wyborach i odpowiedzialności. Szkoła powinna przekazywać wartości rodzinno-familijne, lokalne, etniczne, wyznaniowe, postawy otwartości wobec inności oraz tolerancję¹²⁷. Zdaniem tego autora, tolerancja jest bardzo ważną wartością stwarzającą możliwość interakcji i komunikacji z innymi oraz otwarcia się na inność. Dlatego też powinno się ją przede wszystkim przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania. W ujęciu Nikitorowicza tolerancję należy rozumieć nie tylko jako „znoszenie inności”, ale jako świadomy kompromis poprzez dialog i konwersacje i w efekcie zmierzanie ku rozpoznaniu i zrozumieniu odmienności, kształtowaniu pozytywnego stosunku do inności, a także jako wyraz poszanowania każdej osoby¹²⁸.

Nauczyciel, jak twierdzi Mirosław Sobecki, jest zobligowany do takich oddziaływań edukacyjnych, które z jednej strony pozwolą uczniom na identyfikację z ich kulturowymi grupami odniesienia, z drugiej zaś strony otworzą na odmienność. Nazywając nauczyciela „kulturowym przewodnikiem po arkanach własnego dziedzictwa kulturowego” uważa autor, że uwrażliwianie na wartości i symbolikę kulturowych grup odniesienia jest jego szczególnym zadaniem¹²⁹.

¹²⁶ J. Nikitorowicz, *Kultury lokalne i regionalne (Małe ojczyzny) w konflikcie z kulturą globalną*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja – Teraźniejszość – Nowe wyzwania*, E. Trempała, M. Cichosz (red.), Olecko 2001, s. 165; J. Nikitorowicz, *Nauczyciel w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] *Problemy pedeutologii na przelomie XX i XXI wieku*, Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), Opole 2000, s. 199.

¹²⁷ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa...*, s. 276; tenże, *Nauczyciel w kształtującym się społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] *Dziesięć lat później. Oświata i nauki o wychowaniu w Niemczech i w Polsce w perspektywie porównawczej*, M. S. Szymański, W. Horner (red.), Warszawa 2002, s. 246-250.

¹²⁸ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa...* s. 280-281; tenże, *Młodzież pogranicza...*, 154; tenże, *Tolerancja i odpowiedzialność nauczyciela*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R. XLV: 2000, nr 1-2 (175-176), s. 163-174; Podobnie tolerancję definiuje Sobecki, por. M. Sobecki, *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), Białystok 1999, s. 92-93.

¹²⁹ M. Sobecki, *Nauczyciel a kształtowanie tożsamości kulturowej w dobie przemian politycznych i kulturowych w Europie*, [w:] *Problemy pedeutologii...*, s. 208.

Odzwierciedleniem powyższych poglądów są treści zawarte w PODSTAWIE PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO adresowanej do nauczycieli przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Dokument ten wyraźnie określa, iż celem edukacji szkolnej jest harmonijna realizacja przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia i wychowania. Praca wychowawcza nauczyciela powinna zmierzać do ukierunkowania ucznia na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna. Nauczyciele, wspierając obowiązki rodziców, powinni m. in. dążyć do tego, aby ich uczniowie stawali się coraz bardziej samodzielni w dążeniu do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, godząc umiejętnie dążenie do dobra własnego z dobrem innych, wolność własną z wolnością innych. Uczyli się szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego oraz przygotowywali się do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej i w państwie w duchu przekazu dziedzictwa kulturowego oraz kształtowania postaw patriotycznych. Przygotowywali się do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości. Kształtowali w sobie postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów¹³⁰.

Zdaniem Mieczysława Michalika szkolnemu procesowi edukacyjno-wychowawczemu przypada wielka rola w społecznym przekazie wartości (zwłaszcza moralnych), możliwości ich internalizacji, włączania w sferę osobowości, w koncepcję życia oraz w postępowanie jednostki. W procesie tym nauczyciel występujący w roli „nadawcy” przekazuje uczniowi – „odbiorcy” określoną wiedzę, wartości i ideały, aczkolwiek nie narzuca mu nawet cennych przekonań i wyobrażeń aksjologicznych. Wspólnie z uczniem poszukuje, odnajduje i odczytuje wartości, choć niewątpliwie odgrywa w tym inspirującą i sterowniczą rolę¹³¹.

O nauczycielu, jako przekazicielu wartości, mówi także Rowid. Według niego zadanie nauczyciela polega na stopniowym wprowadzaniu wychowanka w świat wartości. Dokonuje się to głównie przy pomocy umiejętnie opracowanego programu nauki. Dzięki niemu nauczyciel przekazuje wartości, a także wyzwala myśli i uczucia uczniów w kierunku realizowania wartości w życiu¹³².

¹³⁰ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, Załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. (poz. 129), Załącznik nr 1, [w:] *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Nr 14*, Warszawa, dnia 23 lutego 1999 r.

¹³¹ M. Michalik, *Aktywność aksjologiczna...*, s. 11, 14-15.

¹³² H. Rowid, *Podstawy i zasady...*, s. 181-183.

Szczególnie doniosłą rolę w przekazie wartości przypisuje nauczycielowi Gołaszewska. Autorka twierdzi, że zadaniem nauczyciela (wychowawcy) jest podnoszenie wrażliwości moralnej ucznia, poprzez budzenie w nim przeżyć natury etycznej. „Oczywiście chodzi zarówno o wydarzenia o znaku dodatnim jak też ujemnym, a więc o bezpośrednie przeżywanie dobra i rozpoznawanie zła i swoistą, moralistyczną reakcją na nie”¹³³. Można zatem powiedzieć, że nauczyciel–wychowawca ma pomagać wychowankowi w kształtowaniu jego świata wartości¹³⁴.

O tym, że wysiłek wychowawców powinien zmierzać w kierunku wprowadzania młodej generacji w świat wiedzy, kultury i wartości pisze Kozaczuk¹³⁵. Jego zdaniem istnieje międzygeneracyjna transmisja edukacyjno-socjalizująca, oparta na sprawdzonych wzorcach, by przez asymilację i akceptację ról zapewnić bezkonfliktowe funkcjonowanie społeczeństwa (ład społeczny). Ponieważ współczesna cywilizacja w sposób patologiczny wprowadza młode pokolenie w życie społeczne, proponując przesadnie bogaty wybór wartości materialnych i konsumpcyjnych, jednocześnie sugerując łatwość ich osiągnięcia, zadaniem nauczyciela jest ukazanie wychowankowi bogactwa świata wartości oraz dostarczenie mu kryteriów ich odpowiedniego zaklasyfikowania i uporządkowania. Autor podkreśla konieczność przygotowania młodego człowieka do aktywnej postawy wobec wartości, do refleksji, penetracji, selekcji, wyboru i kreacji własnego systemu. „Wychowawca powinien przygotować grunt pod doświadczenie wartości, czy też spotkanie z wartością, by osobowość wychowanka na nią otworzyć. Wówczas między doświadczającym podmiotem a wartością powstaje szczególna więź niepowtarzalna w wymiarze jednostkowym. (...) Otwarcie się na wartości i ich przeżywanie prowadzi do wyboru tego co cenne i godne pożądania, zmusza do przyjmowania postawy reinterpretacyjnej i kreatywnej. Ponieważ nie można w akcie doświadczania oddać się równocześnie wielu cennym wartościom, jednostka zmuszona jest do dokonywania wyborów. Byłoby dobrze, gdyby ustaliła kryterium selekcji i wybierała najpierw wartości konstruktywne, wyższe, a potem przyjemne wobec punktu odniesienia (dla rodziny, społeczeństwa, przyjaciela, dla siebie itp.)”¹³⁶.

W podobny sposób rolę wychowawcy ujmuje Adamski. Jego zdaniem rola ta polega na udostępnianiu, przybliżaniu wychowankowi sze-

¹³³ M. Gołaszewska, *Wartości przeciwstawne...*, s. 33.

¹³⁴ Tamże, s. 36.

¹³⁵ F. Kozaczuk, *Wychowanie do...*, s. 255-256.

¹³⁶ Tamże, s. 261-262.

regu wartości stanowiących trwały dorobek społeczności i wyzwalających w nim potencjalności wychowawcze. Chodzi tu zwłaszcza o stwarzanie korzystnych warunków zabezpieczających wychowanka przed wyborem pseudowartości. Do przekazywanych przez wychowawcę wartości wychowanek musi mieć stosunek aktywny, musi je tak „przepracować”, aby stały się jego własnością, wzbogacały go wewnątrz, czyniły go zdolnym do wyboru i pracy nad sobą¹³⁷.

Zdaniem Alicji A. Kotusiewicz każdy nauczyciel jest w pewnym stopniu współtwórcą wewnętrznego, duchowego życia swoich uczniów, świadczy na ich rzecz posiadaną wiedzą, doświadczeniem, uwagą, uczuciem, własną osobą, tym czym jest on sam, jako niepowtarzalna osoba ludzka¹³⁸. Nauczyciel z definicji zawodu, jak podkreśla, powołany jest do tego, aby przekazać określony obraz świata, umożliwić zrozumienie, pozwolić na doznanie i przeżywanie wartości¹³⁹. W procesie przekazywania wartości nieobojętnym jest fakt, kim jest sam przekazujący. Można powiedzieć za Waldemarem Furmankiem, że powinien on być „sługą prawdy i innych wartości”¹⁴⁰. Ważne zatem jest to jaką osobą jest nauczyciel oraz jaki system wartości preferuje. Istotną rolę grają tu osobiste postawy nauczycieli, ich moralny przykład i autorytet, stanowienie przez nich wzorów osobowych¹⁴¹. Wyraźnie podkreśla to Józef Rusiecki pisząc: „Humanistyczna wartość kształtowania człowieka przez człowieka realizowana przez nauczyciela, (...), potrzebuje nauczyciela-wychowawcę o szczególnej osobowości oraz jakości kultury duchowej”¹⁴². Zdaniem

¹³⁷ F. Adamski, *Poza kryzysem tożsamości w kierunku pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości w kierunku pedagogiki personalistycznej*, F. Adamski (red.), Kraków 1993, s.14.

¹³⁸ A. A. Kotusiewicz, *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym*, [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.), Białystok 1994, s. 65-66; Por. A. Radziwiłł, *O ethosie nauczyciela*, „Znak” 1991, Rok XLIII, s. 11.

¹³⁹ A. A. Kotusiewicz, *O dwóch wymiarach odpowiedzialności nauczyciela akademickiego*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 118.

¹⁴⁰ W. Furmanek, *Człowiek – Człowieczeństwo – Wychowanie. Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej*, Rzeszów 1995, s. 69.

¹⁴¹ M. Michalik, *Aktywność aksjologiczna...*, s. 16; M. Gołaszewska, *Wrażliwość estetyczna. Szkic z pogranicza antropologii filozoficznej, aksjologii ogólnej i teorii wychowania*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wymiary...*, s. 35; U. Szuścik, *Nauczyciel wobec wartości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wybrane problemy przekazu wartości*, K. Olbrycht (red.), t. 4, Katowice 1999, s. 42; A. Molesztak, *Misja nauczycielska – przeżytek, a może szansa dla wychowania?*, „Edukacja” 1994, nr 4 (48), s. 101-102; M. Łobocki, *Wartości tworzywem...*, s. 77-78.

¹⁴² J. Rusiecki, *Determinanty aktywności zawodowo-społecznej i kulturalnej nauczycieli szkół państwowych i niepaństwowych (wyniki badań)*, [w:] *Nauczyciel...*, s. 104.

autora jeżeli ktoś zdecydował się w życiu na nauczycielstwo, to dokonał także wyboru określonej postawy moralnej. Nauczyciel bowiem oddziałuje całą swoją osobowością, całym bogactwem własnych wartości, które warunkują dobór treści, form i metod jego pracy¹⁴³. Takie podejście do zawodu nauczyciela implikuje określony ideał etyczny nauczycieli. W myśl tego ideału, nauczycielem powinien być człowiek dobry, szlachetny i prawy. Na miano to zasługuje jednostka obowiązkowa, kierująca się w życiu zasadą humanitaryzmu, tolerancyjna, samokrytyczna wobec siebie, odważna i bezkompromisowa w walce ze złem oraz wielkoduszna. Cechy te stanowią podstawę wykonywania zawodu nauczyciela¹⁴⁴.

Podobne stanowisko zajmuje Stefan Wołoszyn¹⁴⁵. Jego zdaniem nauczyciel, jego osobowość, poziom i jakość jego kultury duchowej jest jednym z naczelných czynników, który może i powinien inspirować oraz wpływać na proces wychowania. Wychowanie jest emanacją osobowości nauczyciela. Dlatego tak ważną jest świadomość, że wychowywać „mogą jednakże jedynie «ludzie wychowani». Jest z pewnością wiele słuszności w powiedzeniu, że «wychowujemy na obraz i podobieństwo swoje». Tak dzieje się najczęściej w rodzinie, w szkole, w lokalnych społecznościach itd. (...) Wychowuje się jednak nie tylko przez to, co się wie i umie, lecz nade wszystko przez to, kim się jest, jaką kulturę duchową i moralną reprezentują rodzice i nauczyciele. (...) Szczęśliwe są te dzieci, które (...) napotykają na swojej drodze szkolnej nauczycieli świadomych, kim są i kim mogą być dla siebie i dla dzieci, świadomych tego, że podstawowym czynnikiem budowania osobowości młodzieży jako pewnej struktury wartości jest ich własna osobowość i ich własna struktura wartości, jakiej się dopracowali. (...) Najsilniej działa na młodzież nie to, co nauczyciel (podobnie jak: ojciec czy matka) mówi, lecz to, jaki jest, jakim usiłuje być, jak postępuje, jaki reprezentuje autentyczny świat wartości”¹⁴⁶. Autor podkreśla, że nauczyciel zawsze musi być świadomy swojej wewnętrznej, subiektywnej odpowiedzialności, tzn. musi go cechować „świadoma gotowość uczestniczenia w negatywnych skutkach swego działania”¹⁴⁷.

¹⁴³ Tamże, s. 93, 126.

¹⁴⁴ Tamże, s. 129; J. Rusiecki, *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*, Olsztyn 1999, s. 20-21, 103, 118-124.

¹⁴⁵ S. Wołoszyn, *O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie*, [w:] *Z pogranicza idei...*, s. 17-28; S. Wołoszyn, *Teoretyczne podstawy systemów kształcenia nauczycieli*, [w:] *Nauczyciele nauczycieli...*, s. 71.

¹⁴⁶ S. Wołoszyn, *O kulturze nauczyciela...*, s. 20-21, 24.

¹⁴⁷ Tamże, s. 26.

Także Małgorzata Taraszkiewicz podkreśla wpływ osobowości nauczyciela na pracę z dziećmi. W NOTESIE REFLEKSYJNEGO PRAKTYKA można przeczytać, że osobiste wartości i przekonania nauczycieli wpływają na myślenie, działanie oraz na relacje z innymi ludźmi. W pracy z dziećmi ujawniają się wartości, przekonania, strategie myślowe nauczycieli. Każdy, kto pracuje z innymi ludźmi – nauczając, wychowując, lecząc, rządząc nimi – pracuje swoją osobowością. Opiera się na swoich wartościach, przekonaniach, strategiach widzenia i rozwiązywania problemów, które formatują jego wizję świata. To określa jego meta-umiejętności pracy z innymi ludźmi. Sprawdzają się tylko takie metody pracy, w które nauczyciel „inwestuje” całą swoją osobowość¹⁴⁸.

Duże znaczenie dla prawidłowego i harmonijnego rozwoju ucznia w szkole, ma zdaniem Krystyny Ostrowskiej, obecność nauczycieli, którzy swoim człowieczeństwem zasilają ów rozwój. Nauczyciel wprowadza uczniów w świat wartości przez własną osobowość, przekazywaną wiedzę, działanie. Dlatego nie jest rzeczą obojętną jakim jest on człowiekiem. Być nauczycielem, to dysponować mocnym systemem wartości¹⁴⁹.

Wiesława Wołoszyn¹⁵⁰ uważa, że nauczyciel, to zawód, któremu w sposób szczególnie przypisana jest odpowiedzialność moralna. Zadaniem nauczyciela jest urzeczywistnianie określonych wartości w wychowankach. Jest to jednak możliwe tylko wtedy, gdy w proces ten zaangażowani są nauczyciele realizujący w swoim życiu te same wartości, które chcą przekazać swoim uczniom. Konieczność bycia wzorcem dla uczniów sprawia, że od nauczyciela oczekuje się tego, aby był kimś o określonym autorytecie osobistym, kimś, kto moralnie zasługuje na uznanie, był wierny wyznawanym zasadom i wartościom, był świadomy swej godności, posiadał zalety inne niż przeciętne, by był mądry i inteligentny, cechował się prospołeczną postawą wobec stojących przed nim zadań, posiadał świadomość dążenia do określonego celu, był dobry etycznie, rozważny, ideowy, by znał i lubił swoich uczniów, był życiowo rozważny, tolerancyjny, taktowny, kulturalny, sprawiedliwy, szczerzy, a nade wszystko odpowiedzialny. Nauczycielem zatem powinien być

¹⁴⁸ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 2000, s. 19-21.

¹⁴⁹ K. Ostrowska, *Wychowywać do urzeczywistniania wartości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wybrane problemy...*, s. 24; Por. U. Ostrowska, *Problematyka aksjologiczna...*, s. 252-253.

¹⁵⁰ W. Wołoszyn, *Świadomość istnienia wartości i odpowiedzialność za dopełnianie powinności podstawą nauczycielskiej deontologii*, „Edukacja” 1994, nr 4 (48), s. 115-124.

człowiek o odpowiednio ukształtowanej osobowości (zwłaszcza chodzi autorce o wyrobienie pod względem etycznym), dążący do doskonałości. „W kategoriach etycznych oznacza to rozliczanie siebie z odpowiedzialności za „kogoś” i nie pomijanie tego „kogoś” w swoich powinnościach. I nie ma w tym nic nadzwyczajnego, to jedynie nieustanna praca nad sobą, zwykle nauczycielskie zmaganie się ze sobą w służbie dla innych”¹⁵¹.

Podobne stanowisko zajmuje także Cichoń, który twierdzi, że od nauczyciela i wychowawcy społeczeństwo wraz z wychowankami oczekuje postawy odpowiedzialnej i sumiennej, a także pragnie traktować go jako rzecznika głoszonych przez niego prawd i wartości. Nauczyciel musi się więc kierować własnym sumieniem i poczuciem odpowiedzialności za swoje słowa i czyny oraz za cudzy los. „Nauczyciel–wychowawca, który próbowałby przerzucić odpowiedzialność za własne decyzje wychowawcze i głoszone przez siebie ideały na bliżej nieokreślone «odpowiedzialne grupy ludzi», sam pozbawiłby siebie możliwości autentycznego oddziaływania wychowawczego. Jeśliby zaś zrezygnował z odwoływania się do swego sumienia, zaprzeczyłby tym samym swemu nauczycielskiemu powołaniu. Nie mógłby już wówczas nadal akceptować siebie jako wychowawcy i zapewne społeczeństwo również odmówiłoby mu swego uznania”¹⁵².

Zdaniem Michalika¹⁵³ wartości powinny być nie tylko poznawane, ale przede wszystkim przeżywane oraz realizowane, zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela. Ponieważ o autentycznym przekazie wartości nie można mówić bez podmiotowej aktywności wewnętrznej, przeżycia i zaangażowania, zadaniem nauczyciela jest wspomaganie otwartości ucznia na wartości. Otwartość ta jest również niezbędna nauczycielowi. Wymaga ona od nauczyciela poznania siebie oraz pociąga za sobą zmianę siebie, swego aksjologicznego wyposażenia. Tak więc osobisty przykład nauczyciela, obok posiadanej przez niego wiedzy, jest jednym z czynników umożliwiających mu pełnienie roli edukacyjno-wychowawczej¹⁵⁴. Od nauczyciela wymaga się zatem, oprócz umiejętności profesjonalnych, „konsekwencji w realizacji programu edukacyjno-wychowawczego, związanej z poczuciem odpowiedzialności za poziom wiedzy i ukształtowanie

¹⁵¹ Tamże, s. 124.

¹⁵² W. Cichoń, *Wartości, człowiek...*, s. 158.

¹⁵³ M. Michalik, *Aktywność aksjologiczna...*, s. 21-24.

¹⁵⁴ Por. A. Szerląg, *Wartości znaczące dla nauczycieli i ich rola w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1992, nr 8(313), Rok XXXII, s. 322.

«człowieka w człowieku» – wychowanku oraz partnerskiego, podmiotowego traktowania go, wyzwalającego jego aksjologiczną aktywność, zdolność przeżywania i gotowość realizacji zalecanych wartości¹⁵⁵. Autor uważa, że oczekiwania te stanowią ideał wyrastający z realnych potrzeb, doświadczeń i możliwości. „Są adekwatne do naturalnej roli ciężącej na tym zawodzie, stanowią jego składowy fenomen”¹⁵⁶.

Ponieważ wychowanie do wartości wymaga zdaniem Katarzyny Olbrycht „wychowania do głębokiej integracji osobowej, angażującej intelekt, wolę i emocje, zorientowanej na wartości podstawowe – prawdę, dobro i piękno. Równocześnie tak rozumiana integracja osobowa wychowawcy jest warunkiem powodzenia jego działań wychowawczych”¹⁵⁷. Tak więc konsekwentny w swym postępowaniu życiowym i wierny uznawanym wartościom osobowym pedagog jest gwarancją wychowania do wartości. Podstawowym warunkiem tego wychowania jest osobowa dojrzałość samego pedagoga; jego czytelna, stała praca nad tą dojrzałością, jasna hierarchia wartości i odwaga ujawniania powodów jej zmian, a także szacunek dla poszukiwań aksjologicznego horyzontu, podejmowanych przez wychowanków¹⁵⁸. Aby to realizować niezbędna jest rzetelna edukacja aksjologiczna nauczycieli, obejmująca poznawanie różnych systemów i hierarchii wartości, ich funkcjonowania w życiu jednostek i społeczności, ich źródeł i historycznych konsekwencji, podobieństw i różnic kulturowych, a także rozbudzania w tym środowisku potrzeby głębszej refleksji nad koncepcją człowieka, realizowaną własnym działaniem zawodowym, ale przede wszystkim stanowiącą podstawę pracy nad własnym rozwojem¹⁵⁹.

O znaczeniu osoby nauczyciela w przekazie wartości pisze też Braun-Gałkowska¹⁶⁰. Autorka podkreśla, że dobrym wychowawcą, jest ten, kto realizuje w życiu te same wartości, które wskazuje uczniom. Uczeń naśladowuje zachowanie nauczyciela. Naśladowanie jest naturalną

¹⁵⁵ Tamże, s. 24.

¹⁵⁶ Tamże.

¹⁵⁷ K. Olbrycht, *Stosunek pedagogów do wartościowania*, [w:] *Edukacja wobec...*, s. 77.

¹⁵⁸ Tamże, s. 79; K. Olbrycht, „*Edukacja aksjologiczna*” – próba interpretacji i zarys programu, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wymiary...*, s. 82-83; K. Olbrycht, *Przygotowanie pedagogów do prowadzenia edukacji aksjologicznej. Wybrane aspekty*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wybrane problemy...*, s. 18-19; K. Olbrycht, *Aksjologiczne wymiary edukacji w dzisiejszej Polsce*, [w:] *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, J. Górniewicz (red.), Toruń 1993, s. 104.

¹⁵⁹ K. Olbrycht, *Stosunek pedagogów...*, s. 79-80.

¹⁶⁰ M. Braun-Gałkowska, *Wtę samą...*, s. 7, 15-17, 19-20.

skłonnością człowieka, dzięki której uczy się on postępować¹⁶¹. Jeżeli identyfikuje się z nauczycielem, przejmując od niego jego postawy, hierarchię wartości i normy moralne, które z czasem może także internalizować¹⁶².

Cichoń podkreśla, że ważne są tu wartości nauczyciela jako człowieka w ogóle i te zalety, które powinny go charakteryzować jako wychowawcę. Istnieje ogólny zespół wartości typowych dla nauczycieli. Zwłaszcza dotyczy to wychowawców, którzy stawiając sobie za cel kształtowanie moralnych zalet swych wychowanków, powinni spełniać określone wymogi. Zdaniem autora tych wymogów jest wiele, najważniejszymi jednak są: właściwa postawa moralna wychowawcy, posiadanie przez wychowawcę określonej wiedzy aksjologicznej oraz umiejętności przekazywania jej wychowankom¹⁶³. „Wychowawca wyposażony we wszystkie te walory i sprawności będzie w stanie dokonać właściwego doboru treści, celów i ideałów wychowania moralnego, a także nawiązać bezpośrednią, polegającą na wzajemnym zrozumieniu i poszanowaniu, więź wychowawcy z wychowankiem, która jest koniecznym warunkiem autentycznego i obiektywnego oddziaływania w tej dziedzinie”¹⁶⁴.

Uznawane przez nauczyciela wartości wyznaczają cele i metody pracy edukacyjnej oraz określają jego stosunek do uczniów. Niechętnie i wrogie nastawienie do ucznia ujawnia się w sposobie oceniania go przez nauczyciela, rzutuje na sposób w jaki nauczyciel przekazuje wiedzę oraz odnosi się do swoich uczniów. Upredzony nauczyciel wystawia gorsze oceny, nie angażuje się w proces przekazywania wiedzy, a jego odnoszenie się do wychowanków cechuje niechęć, niecierpliwość, chłód emocjonalny, brak empatii, nieumiejętność wchodzenia w dialog, niejednokrotnie też brak taktu i szacunku dla innych¹⁶⁵. Uznawane przez nauczyciela wartości mają nie tylko znaczenie w przypadku oceny innych. Są też kryterium oceny samego siebie (samooceny)¹⁶⁶. Treść i poziom samooceny oddziałują na zachowanie nauczycieli w procesie nauczania i wycho-

¹⁶¹ Tamże, s. 19; por. też K. Wrońska, *Aksjologiczne podstawy zasady naśladowania w wychowaniu*, [w:] *Wartości – Społeczeństwo...*, s. 103.

¹⁶² M. Braun-Gałkowska, *W tę samą...*, s. 19; Por. T. Kukołowicz, *Wartości w wychowaniu*, [w:] *Człowiek – Wartości...*, s. 412.

¹⁶³ W. Cichoń, *Wartości, człowiek...*, s. 122-123; W. Cichoń, *Aksjologiczne ujęcie...*, s. 122-124.

¹⁶⁴ Tamże, s. 123.

¹⁶⁵ L. Dakowicz, *Świat wartości nauczycieli*, [w:] *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, A. A. Kotusiewicz (red.), t. II, Białystok 2000, s. 256.

¹⁶⁶ H. Świda, *Pojęcie wartości...*, s. 47-48.

wania. Wysoka samoocena współwystępuje z identyfikacją z zawodem, osiąganiem pozytywnych wyników w pracy, postawami twórczymi i innowacyjnymi oraz pozytywnymi relacjami interpersonalnymi z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami¹⁶⁷.

Będąc przekazicielem wartości, nauczyciel jest także ich interpretatorem. Interpretator, według SŁOWNIKA JĘZYKA POLSKIEGO, to ten kto coś interpretuje, wyjaśnia, tłumaczy¹⁶⁸. Nauczyciel przekazując wartości zawsze poddaje je pewnej interpretacji, próbuje je wyjaśnić oraz nadać im treść i sens. Nie zawsze interpretacja ta jest właściwa, zgodna z prawdą. Stąd jednym z ważnych czynników, wpływających na sposób interpretowania jest wiedza o wartościach¹⁶⁹. Dzięki niej nauczyciel ma szansę dokonać właściwego, aksjologicznie uzasadnionego doboru wartości oraz odpowiedniego ich uzasadnienia w akcie przekazywania wartości wychowankom, co zdaniem Cichonia decyduje o walorach wychowawczych działalności pedagogicznej¹⁷⁰. Autor uważa, iż wiedza o wartościach spełnia istotną rolę w programowaniu i realizowaniu działalności wychowawczej¹⁷¹. Ponieważ działalność ta stanowi szansę właściwego kształtowania postawy moralnej nie tylko jednostki, ale również całego społeczeństwa, poznanie wartości moralnych i wynikające z niego konsekwencje praktyczne powinny decydować o charakterze, treściach i ostatecznej postaci procesu wychowawczego¹⁷². „Znajomość różnych rodzajów wartości i rozumienie zachodzących między nimi powiązań aksjologicznych są podstawą zarówno poprawnego wartościowania i uzasadniania norm, jak i urzeczywistniania wartości. Powierzchnowa wiedza aksjologiczna i brak autentycznego rozeznania wśród wartości prowadzą na ogół do mieszania ze sobą wartości różnych rodzajów, do przeceniania jednych i niedoceniań drugich oraz mylącego ujmowania ich właściwej jakości aksjologicznej”¹⁷³. A więc kształt zamierzonych pro-

¹⁶⁷ Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Warszawa 1986, s. 27-28.

¹⁶⁸ *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), t. I, Warszawa 1978, s. 802.

¹⁶⁹ Chodzi tu o teoretyczną wiedzę aksjologiczną, jak też o tę płynącą z doświadczenia wartości. Wiedza o wartościach płynąca z doświadczenia, rozszerza i pogłębia teoretyczne poznanie aksjologiczne, wzmacnia wrażliwość na świat wartości, oraz umożliwia retrospektywną ocenę własnego postępowania. Por. W. Cichoń, *Wartości, człowiek...*, s. 125-127.

¹⁷⁰ Tamże, s. 123.

¹⁷¹ O znaczeniu wiedzy o wartościach w działalności pedagogicznej nauczyciela pisali m.in.: M. Krawczyk, *Zasady wychowania moralnego*, Warszawa 1960, s. 30-31; F. Kozańczuk, *Wychowanie do...*, s. 262; M. Gołaszewska, *Wartości przeciwstawne...*, s. 34.

¹⁷² W. Cichoń, *Wartości, człowiek...*, s. 127, 133.

¹⁷³ Tamże, s. 146.

cesów wychowawczych w dużym stopniu zależy od doboru i owocnego przekazywania tych wartości, na które chce się uwrażliwić wychowanka. Natomiast kryteria tego wyboru płynąć muszą bezpośrednio z rozeznania w świecie wartości i z pogłębiającej się systematycznie aksjologicznej wiedzy wychowawców¹⁷⁴. Chodzi tu o teoretyczną wiedzę aksjologiczną (zarówno o charakterze czysto pojęciowym, jak i wynikającą z naukowego poznania faktów moralnych) oraz wiedzę o wartościach płynącą z codziennego ich doświadczania opartego na moralnej praktyce (polegającej na uświadomieniu sobie wartości). Wiedza o wartościach płynąca z doświadczenia rozszerza i pogłębia teoretyczne poznanie aksjologiczne, wzmacnia wrażliwość na świat wartości oraz umożliwia retrospektywną ocenę własnego postępowania¹⁷⁵.

Rola nauczyciela jako interpretatora wartości uzależniona jest także od jego emocjonalnego stosunku do wartości oraz dążenia do ich realizacji. Posiadanie bowiem teoretycznej wiedzy o wartościach nie jest jeszcze wystarczającym warunkiem realizowania w świecie dobra. Niezbędne jest tu łączenie wiedzy o wartościach z aktywnym i zaangażowanym emocjonalnie dążeniem do ich realizacji¹⁷⁶. Zatem życie wartościami implikuje także właściwą ich interpretację. Stwierdzenie to nie wymaga uzasadnienia, aczkolwiek można tu przytoczyć słowa Braun-Gałkowskiej: „Nie można wysyłać wychowanka w kierunku innym, niż zmierza się samemu, bo wartości ukazują się wychowankowi poprzez postępowanie wychowawcy, na przykład prawdomówność ukazuje prawdę, odnośnienie się z szacunkiem do człowieka ukazuje jego godność, a pracowitość – wartość pracy”¹⁷⁷.

O interpretacyjnej funkcji nauczyciela piszą m. in. Katarzyna Olbrycht¹⁷⁸, Robert Kwaśnica¹⁷⁹, Renata Wawrzyniak¹⁸⁰, Joanna Rutkowiak, Maria Szczepka-Pustkowska, Tomasz Szkudlarek, Małgorzata Lewartowska¹⁸¹. Autorzy ci wskazują na konieczność kształtowania

¹⁷⁴ Tamże, s. 133-134.

¹⁷⁵ Tamże.

¹⁷⁶ Tamże, s. 125.

¹⁷⁷ M. Braun-Gałkowska, *W tę samą...*, s. 7.

¹⁷⁸ K. Olbrycht, *Przygotowanie pedagogów...*, s. 18.

¹⁷⁹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 18.

¹⁸⁰ R. Wawrzyniak, *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w aspekcie etycznym*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 125.

¹⁸¹ J. Rutkowiak, M. Szczepka-Pustkowska, T. Szkudlarek, M. Lewandowska, *Kulturowe konteksty tworzenia koncepcji programów kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 145.

u nauczycieli kompetencji interpretacyjnych, czyli zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata (do rzeczy, do innych ludzi i do siebie samych w aktach samorefleksji). Kompetencje interpretacyjne, zdaniem Kwaśnicy, są tym rodzajem doświadczenia (tymi wartościami, wiedzą, umiejętnościami), który umożliwia czynienie świata zrozumiałym, nadaje sens temu wszystkiemu, co dzieje się w otoczeniu¹⁸².

W swoich rozważaniach nad rolą nauczyciela jako animatora¹⁸³, wymienia Dyczewski te jego zadania, które można nazwać interpretacyjnymi. Będzie to rozbudzanie zainteresowań, ukazywanie ideałów i wzorów osobowych, które w człowieku wywołują pragnienie czegoś doskonalszego; udzielanie konkretnych wskazówek co do tego jak żyć lepiej, organizować sobie otoczenie, czas wolny, świętować, pomagać starszym, bawić się z dziećmi, podejmować gości, itd.; łączenie przeszłości z przyszłością, uświadamianie uczniom, że są spadkobiercami spuścizny, kontynuatorami najlepszych wzorów życia i działania, realizatorami nierzeczywistnionych do końca idei przodków; kształtowanie umiejętności korzystania z kultury ogólnej, przede wszystkim z nowoczesnych środków społecznego komunikowania¹⁸⁴.



Reasumując powyższe rozważania można stwierdzić, że nauczyciel, nie tylko przekazuje swoim uczniom określone wartości i ideały, lecz także pomaga kształtować ich własny świat wartości. Przygotowuje wychowanków do aktywnej postawy wobec wartości, do refleksji, penetracji, wyboru i kreacji własnego systemu wartości, ukazując bogactwo tego świata oraz dostarczając kryteriów uporządkowania i zaklasyfikowania wartości. Dokonuje tego przy pomocy umiejętnie opracowane-

¹⁸² R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń 1990, s. 296.

¹⁸³ Animator to ten, kto dopełnia wiedzę, doświadczenia życiowe oraz przeżycia ludzi, rozbudza ich zainteresowania, ukazuje nowe ideały i wzory życia, prowadzi z nimi dialog nad możliwościami i sposobami rozsądnego zaspokajania ujawnionych i jeszcze ukrytych potrzeb rozwojowych. Animator jasno widzi nowe i lepsze życie. Cytuję za: L. Dyczewski, *Pozycja i zadania animatora – lidera w społeczności lokalnej*, [w:] *O kulturze na wsi. Materiały z sejmików regionalnych przed Krajowym Kongresem Kultury Wsi*, A. J. Omelaniuk (red.), Wrocław – Ciechanów 1997, s. 12; Por. Cz. Wiśniewski, *Wychowawca jako animator i realizator procesu wychowania*, „Edukacja” 1 (929) 1990, s. 59.

¹⁸⁴ Tamże, s. 13, 15-16; L. Dyczewski, *Trwałość i zmienność...*, s. 157.

go programu nauki oraz przez swój osobisty przykład: własną osobowość, właściwą postawę życiową, moralny przykład, autorytet, otwartość na wartości.

Będąc interpretatorem wartości, nauczyciel wyjaśnia, tłumaczy, nadaje sens wartościom, a także dobiera wartości, odpowiednio to uzasadniając, hierarchizuje, szereguje wartości oraz udziela konkretnych wskazówek jak realizować dane wartości, „jak żyć lepiej”.

Rola nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości polega na wprowadzaniu uczniów w świat wartości. Ponieważ nauczanie ściśle sprzężone jest z procesem wychowania, nauczyciela można też nazwać wychowawcą. Na nim, jako na kierowniku obu tych procesów, spoczywa wielka odpowiedzialność, odnosząca się do wyboru odpowiednich wartości. Ważne jest, aby wybierać wartości wyższe, ponadwitalne oraz to, aby wyborem wartości przedmiotowych kierował porządek moralny¹⁸⁵.

Nauczyciel w procesie wychowania pełni rolę przekaziciela i interpretatora wartości. Obie te role ściśle są ze sobą powiązane. Nie można przekazywać wartości bez uprzedniej ich interpretacji, czy też przekazując wartości nie interpretować ich. Każdy przekaz zawiera w sobie interpretację. Obu tych funkcji nauczyciela nie da się od siebie oddzielić, tak jak nie da się oddzielić nauczania od wychowania.



¹⁸⁵ W. Cichoń, *Wartości, człowiek...*, s. 146; K. Żygulski, *Spór o wartości w świecie współczesnym*, [w:] *Trwałe wartości...*, s. 48, 50-51.

Problematyka badań własnych i procedura badawcza

Celem prezentowanych badań było określenie systemu wartości przyszłych nauczycieli, ich wyobrażenia na temat roli nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości oraz zbadanie zależności, jakie zachodzą między tymi dwiema zmiennymi.

W dzisiejszej dobie ciągłych przemian, braku jasnych kryteriów dobra i zła, zagadnienie wartości jest szczególnie aktualne i niezmiernie ważne. Od wartości bowiem, leżących u podstaw ocen, aspiracji i dążeń młodych ludzi w dużej mierze zależy przyszłość polskiego społeczeństwa¹. Poznawanie hierarchii wartości współczesnej młodzieży umożliwi lepszą orientację w ich stanie świadomości celów i własnych dążeń, co zdaniem Szymańskiego, służy przewidywaniu dalszych dążeń i zachowań młodego pokolenia, a co za tym idzie, ma niebagatelne znaczenie dla prognozowania rozwoju społecznego. Poza tym wiedza o wartościach młodego pokolenia jest niezbędnym, podstawowym składnikiem racjonalnego planowania pracy wychowawczej i dydaktycznej². Wartości bowiem są kluczowym problemem edukacji szkolnej. Występują w niej jako systemy regulujące zachowania nauczycieli i uczniów³. Dlatego też coraz częściej wyrażane jest przekonanie, że wszelkie działania

¹ J. Mariański, *Młodzież między...*, s. 9.

² M. Szymański, *Młodzież szkolna...*, s. 81.

³ K. Denek, *O nowy...*, s. 20.

pedagogiczne winny mieć wymiar aksjologiczny. Przestrzeń edukacyjna, zdaniem Wojciecha Pasternaka, jest zawsze przestrzenią aksjologiczną⁴.

1. Problem badawczy i hipotezy

Zasadniczy problem badawczy pracy ujęto następująco: czy i w jaki sposób deklarowany system wartości przyszłych nauczycieli warunkuje ich wyobrażenie o roli nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości? Aby przeanalizować ten problem należało zatem poszukiwać odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania: jak studenci kierunków nauczycielskich postrzegają nauczyciela w roli przekaziciela i interpretatora wartości oraz jaki jest ich deklarowany system wartości jako przyszłych nauczycieli? Mówiąc inaczej, głównym problemem było ustalenie czy posiadany przez studentów obraz nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości zależy, i w jakim stopniu, od przyjmowanego przez nich systemu wartości. Powyższym problemom towarzyszą problemy szczegółowe: jakie wartości dominują w deklarowanym systemie wartości przyszłych nauczycieli? Jaka jest struktura tego systemu wartości? Jakie czynniki w opinii przyszłych nauczycieli odegrały decydującą rolę w kształtowaniu się ich systemu wartości? Które z wartości typowych dla kultury polskiej są zdecydowanie cenione przez przyszłych nauczycieli? Czy studenci kierunków nauczycielskich dostrzegają rolę nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości? Jakie wartości przede wszystkim, zdaniem przyszłych nauczycieli, należy realizować w szkolnym procesie nauczania i wychowania? Czy studenci kierunków nauczycielskich pragną w swojej przyszłej działalności zawodowej przekazywać wartości typowe dla kultury polskiej? Które z wartości deklarowanych przez przyszłych nauczycieli pozytywnie korelują z postrzeganiem nauczyciela w roli przekaziciela i interpretatora wartości? Czy istnieje korelacja między cenionymi wartościami a deklaracjami studentów co do przyszłego przekazu tych wartości w szkolnym procesie nauczania i wychowania? Czy ceniecie przez przyszłych nauczycieli wartości typowych dla kultury polskiej wpływa na ich deklaracje co do przyszłego przekazu tych wartości w szkolnym procesie nauczania i wychowania?

⁴ W. Pasternak, *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995, s. 9.

Szukanie odpowiedzi na powyższe pytania – problemy jest jednocześnie weryfikowaniem następujących hipotez:

1. Deklarowany system wartości przyszłych nauczycieli nie jest hierarchiczny, lecz najczęściej przyjmuje strukturę układu mieszanego.
2. W deklarowanym systemie wartości przyszłych nauczycieli dominują wartości hedonistyczne, materialne i witalne.
3. Istotną rolę w kształtowaniu się systemu wartości przyszłych nauczycieli odegrała rodzina.
4. Studenci dostrzegają rolę nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości.
5. Przyszli nauczyciele uważają, że przede wszystkim należy przekazywać wartości etyczne.
6. Tylko niektóre wartości typowe dla kultury polskiej, przez siebie wyselekcjonowane, studenci zamierzają przekazywać będąc nauczycielami.
7. Preferowanie wartości poznawczych, etycznych, estetycznych, socjocentrycznych, religijnych sprzyja widzeniu nauczyciela w roli przekaziciela i interpretatora wartości.
8. Dominanta wartości materialnych, hedonistycznych i witalnych sprawia, że rola nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości jest niedoceniana.
9. Studenci częściej deklarują chęć przekazu w szkolnym procesie nauczania i wychowania tych wartości, które sami cenią.

Postawione przez badacza hipotezy znajdują swoje uzasadnienie w 1 i 2 rozdziale książki.

2. Wskaźniki empiryczne

Zgodnie z przyjętą w pracy definicją wartości Szczepańskiego ustalono, że analiza systemu wartości będzie dokonana w oparciu o następujące wskaźniki: postawę szacunku wobec danej wartości, przypisywanie tej wartości ważnej roli w swoim życiu oraz odczucie przymusu w dążeniu do osiągnięcia tej wartości. Wskaźnikom tym odpowiadają określone pytania kwestionariusza, takie jak:

1. W jakim stopniu cenisz w swoim życiu wymienione poniżej wartości: wiedza; wiara w Boga; bycie dobrym człowiekiem dla innych; naród, państwo, zaangażowanie społeczne; piękno, harmonia, ład; dobrobyt i komfort życia; przyjemność, wygoda życia; kondycja fizyczna, ładny wygląd;
2. Czy Twoim zdaniem, w dzisiejszych czasach, na szacunek i uznanie zasługuje ten, kto: a) posiada duży zasób wiedzy, jest mądry, b) wierzy w Boga, jest religijny, c) jest dobrym człowiekiem dla innych, pomaga innym, jest wrażliwy na krzywdę i nieszczęście innych, d) ważna jest

dla niego Ojczyzna, państwo, działalność na ich rzecz, e) jest wrażliwy an piękno, ład i harmonię, f) posiada wysoki status materialny, potrafi zarobić pieniądze, g) ceni życie łatwe i bezproblemowe, kontakt z takim człowiekiem dostarcza samych przyjemności, h) troszczy się przede wszystkim o kondycję fizyczną, ładny wygląd;

3. W jakim stopniu dążysz do osiągnięcia wymienionych poniżej wartości: zdobycia wiedzy, poznania prawdy; więzi z Bogiem i osiągnięcia życia wiecznego; bycia dobrym człowiekiem dla innych; ofiarnej pracy na rzecz społeczeństwa, Ojczyzny, państwa; piękna, harmonii, ładu; dobrobytu i komfortu życia; życia łatwego i bez problemów, życia wygodnego, przyjemnego; dobrej kondycji fizycznej, ładnego wyglądu.

Jak widać w każdym z powyższych pytań zawarte są wskaźniki wartości poznawczych, religijnych, etycznych, socjocentrycznych, estetycznych, materialnych, hedonistycznych i witalnych.

Postrzeganie roli nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości analizowano na podstawie: opinii studentów na temat tego, czy nauczyciel powinien przekazywać i interpretować wartości; ich wiedzy w jaki sposób powinien to robić; świadomości tego, co ułatwia i utrudnia nauczycielowi interpretację wartości, oraz wskazania przez studentów wartości, które należy przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania.

Omówione wskaźniki stanowią zespół zmiennych zależnych branych pod uwagę w analizie. Korelowano je z następującymi zmiennymi niezależnymi: płeć, kierunek studiów, wyniki w nauce, przynależność do organizacji, religijność, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, sytuacja materialna rodziny respondentów, posiadanie rodzeństwa. Ponadto zmienną zależną, jaką jest deklarowany system wartości, korelowano ze zmienną niezależną, jaką są czynniki wpływające na ukształtowanie się tego systemu, natomiast postrzeganie roli nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości korelowano z systemem wartości respondentów, który w tym przypadku pełnił rolę zmiennej niezależnej.

3. Procedura badawcza

3.1. Metoda badań

Materiał empiryczny został zgromadzony za pomocą kwestionariusza ankiety⁵. Kwestionariusz pt. NAUCZYCIEL A SYSTEM WARTOŚCI skonstru-

⁵ S. Nowak, *Metody badań socjologicznych*, Warszawa 1965, s. 66.

owano pod kierunkiem prof. dra hab. Leona Dyczewskiego⁶. Ostateczna wersja kwestionariusza została opracowana po uwzględnieniu sugestii i poprawek wynikających z analizy 30 wywiadów pilotażowych przeprowadzonych przez autorkę badań na początku października 2001 roku. Kwestionariusz składa się z trzech części, ogółem z 44 pytań, w tym 10 otwartych i 8 półotwartych. Część pierwsza kwestionariusza, pt. ROLA NAUCZYCIELA (pytania od 1 do 23), dotyczy następujących zagadnień: autoritet zawodu nauczyciela, cechy dobrego nauczyciela, zadania nauczyciela, rola nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości, motywacja wyboru zawodu nauczyciela, zamiary przyszłych nauczycieli co do pełnienia własnej roli zawodowej. Druga część kwestionariusza jest poświęcona systemowi wartości (pytania 24-29). Trzy pierwsze pytania z tej części służyły ustaleniu deklarowanego systemu wartości przyszłych nauczycieli. W kolejnym zaś chodziło o określenie stopnia cenięcia przez studentów wartości typowych dla kultury polskiej. Wszystkie te pytania są pytaniami zamkniętymi. Pozostałe dwa pytania są półotwarte i odnoszą się do sposobu spędzania wolnego czasu przez studentów oraz czynników, które mogą wpływać na kształtowanie się ich systemu wartości. Część trzecia kwestionariusza stanowi rozbudowaną metryczkę (pytania 30-43). Na końcu znajduje się pytanie (44) dla tych wszystkich, którzy chcieliby jeszcze coś dodać do treści ankiety.

3.2. Dobór próby

Badaniami objęto wszystkich studentów studiów dziennych, IV roku specjalizacji nauczycielskiej, Uniwersytetu w Białymstoku. Byli to studenci wszystkich kierunków z istniejącą specjalizacją nauczycielską, takich jak: pedagogika wczesnoszkolna, filologia polska, filologia rosyjska, historia, biologia, chemia, matematyka, fizyka. Specjalizacja nauczycielska rozpoczęła się na tych kierunkach na III roku i trwa przez trzy lata. W badaniach wzięto pod uwagę studentów IV roku ponieważ posiadają oni już pewien zasób wiedzy z zakresu nauczania i wychowania, a kontakt z nimi był możliwy ze względu na ich uczestnictwo w obowiązkowych zajęciach na terenie uczelni. Nie brano pod uwagę studentów V roku, z którymi kontakt był niemożliwy, z racji odbywających się praktyk zawodowych. Ze względu na ujednoczenie grupy badaw-

⁶ W konstrukcji kwestionariusza wykorzystano m.in. Kwestionariusz wywiadu „Czynnik ludzki Euroregion Bug” skonstruowany w Katedrze Socjologii Kultury KUL.

czej nie brano pod uwagę studentów studiów zaocznych i wieczorowych z powodów takich, jak: nie wszystkie kierunki posiadały studia w trybie wieczorowym i zaocznym; chodziło o badanie kandydatów do zawodu, a nie osób, które już wykonują zawód nauczyciela, a na studiach zaocznych i wieczorowych takie osoby się znajdowały. Ogółem przebadano 295 studentów.

3.3. Organizacja przebiegu badań

Badania przeprowadzono na przełomie października i listopada 2001 roku. Zostały one przeprowadzone osobiście przez autorkę przy pomocy jednego ankietera, w trakcie zajęć obowiązkowych, co umożliwiło dotarcie do prawie wszystkich studentów. Ze względu na nieobecność studentów na ćwiczeniach, nie udało się dotrzeć do 15 osób z całej grupy badawczej.

Po rozdaniu ankiet, zapoznaniu się z celem badań i poinformowaniu w jaki sposób należy wypełniać ankietę, respondenci samodzielnie odpowiadali na pytania. Badania odbywały się w salach ćwiczeniowych. Przeciętny czas wypełniania ankiety wynosił około 45 minut. Studenci nie mieli trudności ze zrozumieniem pytań. Pewien kłopot sprawiała im jedynie odpowiedź na pytanie otwarte, w którym należało wymienić wartości ważne w wychowaniu.

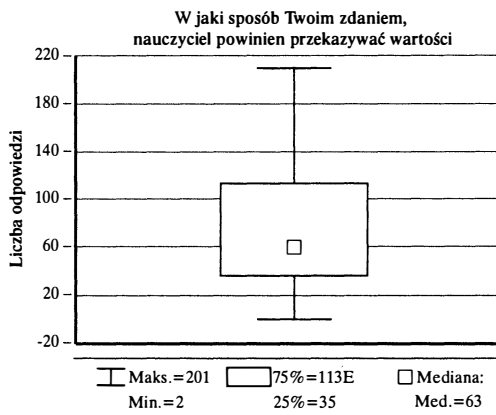
Nastawienie studentów było z reguły życzliwe. Niektóre osoby były bardzo zadowolone z faktu uczestniczenia w tych badaniach, ponieważ jak zaznaczyły w ankiecie, problemy w niej zawarte były dla nich interesujące i bardzo ważne. Ankiety były dobrze wypełnione. Jednakże, z powodu braku odpowiedzi na kilkanaście pytań, jedną ankietę odrzucono.

3.4. Sposób analizy zebranego materiału

Po przeanalizowaniu wszystkich dobrze wypełnionych 294 ankiet, opracowano klucz kodyfikacyjny. Skonstruowano go w taki sposób, aby jak najwięcej treści wypowiedzi uwzględnić w późniejszych analizach. Dość trudnym zadaniem okazało się utworzenie jednoznacznych i rozdzielczych kategorii, z odpowiedzi na pytania otwarte, dlatego ze względów merytorycznych, nie wszystkie odpowiedzi pogrupowano w kategorii rozłączne.

Niektóre pytania kwestionariusza zawierały dużą liczbę kategorii. Uniemożliwiało to dokonanie dalszych analiz statystycznych. Z tego

Wykres 1. Selekcja pytania 10



Do dalszej analizy wzięto jedynie te kategorie odpowiedzi, których liczebności wynosiły 113 i więcej osób

też powodu dokonano selekcji w tych pytaniach. Podzielono wszystkie odpowiedzi na dolny i górny kwartył oraz obliczono medianę. Do dalszych analiz wzięto tylko te wypowiedzi, które mieściły się powyżej górnego kwartyłu⁷. Można to zobrazować na przykładzie wykresu 1, który przedstawia selekcję pytania 10.

Przyjęto, że system wartości respondentów będzie budowany w oparciu o trzy wskaźniki: cenie określonej wartości w swoim życiu, postawę szacunku wobec osób przyjmujących daną wartości, oraz deklarację dążenia do osiągnięcia tej wartości. Każdy z wymienionych wskaźników określonych wartości został poddany ocenie. Respondenci mogli zdecydować, że cenią jakąś wartość bardziej niż inną, na równi z innymi, mniej niż inną lub nie jest ona dla nich ważna. Podobnie też poddano ocenę opinii respondentów mówiące o szacunku wobec osób wyznających określone wartości oraz ich deklaracje dążenia do osiągnięcia wymienionych wartości. Poszczególnym kategoriom oceny przypisano określone punkty. Ocenom zdecydowanie pozytywnym przyznano 5 punk-

⁷ Wyjątkowo, gdy wymagały tego względy merytoryczne, odstępowano od tej zasady. Dotyczyło to pytania 22, w którym chodziło o motywy wyboru zawodu nauczyciela.

Tabela 1. Wysokość sumy, średniej oraz odchylenia standardowego dla poszczególnych wartości

Rodzaje wartości	intelektualne	religijne	etyczne	socjocentryczne	estetyczne	materiałne	hedonistyczne	witalne
suma	3513	2728	3850	1840	2273	1485	941	1160
średnia	11,95	9,28	13,10	6,26	7,73	5,05	3,20	3,95
odch. stand.	2,50	5,32	2,72	4,70	3,89	4,25	5,03	4,82

tów, raczej pozytywnym 3 punkty, raczej negatywnym 1 punkt i zdecydowanie negatywnym –3 punkty. Odpowiedź „trudno powiedzieć” uzyskała O punktów⁸. Uzyskana suma punktów była podstawą do skonstruowania systemu wartości.

System wartości skonstruowano w następujący sposób: obliczono sumę punktów ważonych dla każdego z 294 przypadków. Maksymalna możliwa suma punktów dla danego przypadku mogła wynosić 15. Maksymalna suma punktów dla 294 osób w zakresie danej wartości i w obrębie jej trzech wskaźników wynosiła 4 410 punktów (3 x 5 p. x 294 osoby = 4 410). Obliczono średnią i odchylenie standardowe (SD). Maksymalna wartość średniej mogła wynosić 15, a minimalna –9. Im dana wartość uzyskała wyższą średnią, tym była bardziej preferowana. Wartości sumy, średniej i odchylenia standardowego przedstawia tabela 1.

Łączna liczba punktów dla każdego z 294 przypadków podlegała standaryzacji. Jeżeli łączna liczba punktów (od –9 do 15) dla danego przypadku mieściła się w przedziale: od –1SD do 1SD, to przypadkowi temu przypisywano wartość „0” oraz umieszczano w kategorii „Średnia”. W sytuacji, gdy łączna liczba punktów dla danego przypadku wynosiła poniżej –1SD, uzyskał on wartość „–1”, a kategoria do której był zaliczany nosiła nazwę „Średnia – 1SD”. Gdy łączna liczba punktów dla danego przypadku wynosiła powyżej 1SD, to uzyskał on wartość „1” i zaliczany był do kategorii „Średnia +1SD”⁹. Przypadki, które uzyskały wartość „0” odnosiły się do tych wszystkich, którzy w swoich odpowiedziach na temat wartości uzyskali wynik na poziomie obliczonej średniej. Wysokość średniej decydowała o cenienu danej wartości. Przypadki o warto-

⁸ Przedstawiona skala została stworzona przy obliczeniu kilku wariantów, z których prezentowany okazał się najbardziej diagnostyczny.

⁹ Por. A. Luszniwicz, T. Słaby, *Statystyka z pakietem komputerowym STATISTI-CATTMPL. Teoria i zastosowania*, Warszawa 2001, s. 42.

ści „-1” odnosiły się do tych wszystkich, którzy uzyskali wynik na poziomie równym lub niższym niż jedno odchylenie standardowe względem średniej, co w praktyce oznaczało, że osoby te mniej ceniły dane wartości, niż pozostali badani. Natomiast przypadki o wartości „1” odnosiły się do tych osób, których wyniki mieściły się powyżej średniej dla grupy, przynajmniej o jedno odchylenie standardowe. Osoby te bardziej niż pozostałe ceniły dane wartości. Takie podejście do systemu wartości pozwoliło na dokładną analizę tego co dzieje się w ramach systemu wartości badanej grupy.

Aby ustalić strukturę systemu wartości respondentów określono statystyczną istotność różnic pomiędzy poszczególnymi sumami liczebności ważonych dla 8 grup wartości. W tym celu posłużono się techniką χ^2 z poprawką Yatesa dla czteropolówki, np. suma punktów dla wartości poznawczych wynosiła 3513 (grupa badana potencjalnie mogła uzyskać maksymalnie 4410 punktów wartości ważonych). Różnica więc dla wartości poznawczych wynosiła 897 punktów ($4410 - 3513 = 897$), a dla wartości religijnych 1682 punkty ($4410 - 2728 = 1682$). W tym przypadku wartość obliczonych sum różniła się statystycznie względem siebie na poziomie $p < 0.01$. W podobny sposób obliczono istotność różnic pomiędzy wszystkimi grupami wartości. Należy zaznaczyć, że w niniejszej pracy badano system wartości deklarowany przez studentów.



Uzyskane dane opracowano w oparciu o podstawowe statystyki opisowe, takie jak wartości średnie i odchylenia standardowe. Podstawową techniką zastosowaną w analizie było badanie statystycznej istotności związków pomiędzy zmiennymi przy pomocy testu χ^2 Pearsona. Ze względu na wykorzystanie w analizie zmiennych interwałowych zastosowano także analizę korelacyjną. Zebrany materiał empiryczny został opracowany przy użyciu programu statystycznej analizy danych „STATISTICA™PL”.



Charakterystyka badanej zbiorowości

Badaniami objęto prawie wszystkich (z wyjątkiem 15 osób) studentów IV roku specjalizacji nauczycielskiej następujących kierunków Uniwersytetu w Białymstoku: pedagogika wczesnoszkolna, filologia polska, filologia rosyjska, historia, biologia, chemia, matematyka, fizyka. Największą pod względem liczebności grupą badaną byli studenci historii (20,4%), kolejną studenci filologii polskiej (17,3%), filologii rosyjskiej i pedagogiki wczesnoszkolnej (po 16,0%) oraz biologii (12,2%). Najmniej liczne grupy badawcze to studenci chemii – 8,2%, matematyki – 6,1% oraz fizyki – 3,7%.

1. Cechy społeczno-demograficzne

W grupie badanych studentów zdecydowaną większość stanowią kobiety – 79,9%. Odsetek ten wskazuje wyraźnie na to, że zawód nauczyciela wciąż jest, i przez następne lata prawdopodobnie pozostanie, zawodem sfeminizowanym. Istnieje też istotna zależność¹ pomiędzy płcią a wyborem kierunku studiów. Kobiety w porównaniu z mężczyznami częściej wybrały takie kierunki jak pedagogika wczesnoszkolna, filologia polska, filologia rosyjska. Mężczyźni natomiast częściej wybrali historię, biologię, chemię, matematykę oraz fizykę (tabela 2).

¹ Wszystkie zależności omawiane w pracy są istotne na poziomie $p \leq 0.05$.

Tabela 2. Płeć a wybór kierunku studiów

Płeć	Kierunek studiów						Razem
	PW	FP	FR	H	B/Ch	M/F	
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	
Kobiety	47 20,0	47 20,0	45 19,2	32 13,6	43 18,3	21 8,9	235 100,00
Mężczyźni	0 0,0	4 6,8	2 3,4	28 47,5	17 28,8	8 13,6	59 100,00
Razem	47 16,0	51 17,3	47 16,0	60 20,4	60 20,4	29 9,9	294 100,00

Ch² = 53,91840; df = 5; p = 0,00000; Vc = 0,4282475

PW – pedagogika wczesnoszkolna, FP – filologia polska, FR – filologia rosyjska,
H – historia, B/Ch – biologia i chemia, M/F – matematyka i fizyka.

Prawie połowa respondentów (44,9%) na stałe mieszka w mieście liczącym powyżej 100 tys. mieszkańców, a co czwarty (24,5%) w miejscowości liczącej poniżej 5 tys. mieszkańców. Pozostali respondenci, biorąc kolejno pod uwagę wielkość grupy, pochodzą z miejscowości liczących od 20 do 50 tys. (12,9%), od 5 do 10 tys. i od 10 do 20 tys. (po 6,1%) oraz od 50 do 100 tys. mieszkańców (5,4%).

Największą, pod względem liczebności, grupą respondentów byli ci studenci, których ojcowie posiadali wykształcenie średnie (31,6%) i zasadnicze zawodowe (25,2%). Mniej liczną grupę stanowili ci, których ojcowie posiadali wykształcenie wyższe (18,3%) oraz podstawowe (10,9%). Poza tym dominował techniczny typ wykształcenia ojca: średnie techniczne z maturą i zasadnicze zawodowe. Podobny rozkład wykształcenia dotyczył matek respondentów. Najczęściej występującym wykształceniem było wykształcenie średnie (33,7%), wyższe (18,1%) oraz zasadnicze zawodowe (13,9%). Jeżeli chodzi o typ wykształcenia, to domino wało wykształcenie średnie techniczne z maturą. W około połowie przypadków poziom wykształcenia obojga rodziców był jednakowy (51%), najczęściej dotyczyło to wykształcenia zasadniczego zawodowego, niepełnego średniego oraz średniego z maturą.

Biorąc pod uwagę liczebność rodzin respondentów należy zaznaczyć, że w większości były to osoby, posiadające rodzeństwo (94,2%), w tym 48,0% posiadało jedno, 29,9% dwoje, 16,3% troje i więcej rodzeństwa. Zaledwie 5,8% respondentów było jedynakami.

Jeżeli chodzi o warunki materialne respondentów², to 51,0% uznało sytuację materialną swojej rodziny za przeciętną, 29,6% za raczej dobrą, 12,2% za raczej złą, 5,1% za bardzo dobrą, a 2,0% za zdecydowanie złą.

Wskazując na źródła utrzymania w przeważającej mierze (48,7%) respondenci wymieniali rodziców, 28,5% wymieniło stypendium naukowe i socjalne, 19,1% – pracę zarobkową (z reguły sezonową), a 1,9% respondentów wymieniło kredyt studencki. Tylko 1 osoba, jako źródło utrzymania, wymieniła oszczędności. Prawie połowa respondentów podała, iż posiada dwa źródła utrzymania (44,2%). Jedno źródło utrzymania podawało 37,1% respondentów, a trzy – 18,7%.

Wśród badanych studentów najwięcej było takich, którzy aktualnie mieszkają z rodzicami (50,3%). Stancję wynajmuje 27,9% respondentów. Niewielki odsetek badanych mieszka w akademiku (5,8%) lub u krewnych (2,7%). Natomiast nieco więcej było tych, którzy mieszkają już we własnym mieszkaniu (10,9%).

Zdecydowana większość przyszłych nauczycieli to osoby wyznania rzymskokatolickiego (77,2%), prawie co piąta (18,4%) prawosławnego, niewielu (1,0%) greckokatolickiego oraz protestanci i świadkowie Jehowy (1,4%). Osoby, które deklarowały się jako „bez wyznania”, stanowiły niewielką grupę 2,0%.

2. Generalna postawa życiowa

Mówiąc o generalnej postawie życiowej zwrócono uwagę na takie aspekty jak: stosunek do wiary, wypełnianie praktyk religijnych, aktywność społeczna wyrażona w przynależności do organizacji, sposób spędzania czasu wolnego oraz ogólny poziom zadowolenia z życia.

Chcąc określić religijność respondentów zadano im dwa pytania: *Czy uważasz się za osobę: głęboko wierzącą; wierzącą; niezdecydowaną, ale przywiązaną do tradycji religijnej; obojętną; niewierzącą?* oraz *Jak często się modlisz?* Z autodeklaracji religijnej wynika, że badani respondenci w zdecydowanej większości określali siebie jako osoby wierzące (81,9%, w tym 9,5% jako głęboko wierzące), stosunkowo niewielka grupa deklarowała się jako niezdecydowani (9,9%), a jeszcze mniej

² Warunki materialne respondentów określono na podstawie ich subiektywnej oceny.

sza jako obojętni religijnie (4,1%) i niewierzący (3,7%). Na powyższe pytanie nie udzieliła odpowiedzi jedna osoba.

W odpowiedzi na pytanie: *Jak często się modlisz?* 34,0% respondentów odpowiedziało „raz dziennie”, 22,1% – „częściej niż raz dziennie”, 19,4% – „kilka razy w tygodniu”, 11,6% – „kilka razy w miesiącu”, a jedynie 4,8% osób modli się kilka razy do roku. Pozostali respondenci stwierdzili, że nie modlą się wcale (7,8%). Na powyższe pytanie nie udzieliła odpowiedzi jedna osoba.

Przynależność do organizacji, która w pewnym stopniu może świadczyć o aktywności studentów kierunków nauczycielskich nie wygląda zbyt optymistycznie. Ponad 2/3 badanych (76,6%) nie należy do żadnej organizacji³. Spośród respondentów deklarujących swoją przynależność do różnego rodzaju organizacji 12,4% odpowiadało „należę i działam aktywnie”, pozostali (10,7%) odpowiadali „należę, ale jako mało aktywny członek”. Na pytanie dotyczące przynależności do organizacji nie udzieliła odpowiedzi tylko jedna osoba.

Czas wolny, tzn. czas pozostający do swobodnej dyspozycji poza nauką i czynnościami niezbędnymi dla funkcjonowania badani studenci najczęściej wykorzystują na czytanie książek lub czasopism (21,6%), spędzają go z przyjaciółmi (19,4%) i rodziną (13,4%), słuchają muzyki (14,1%). Co trzeci respondent ogląda telewizję, co szósty – odwiedza kawiarnię lub dyskotekę, a co siódmy uprawia sport. Trzydziestu na 294 respondentów stwierdza, że swój czas wolny poświęca na hobby, dziewiętnastu – idzie do kina, trzynastu – spędza czas w organizacjach, a dwadzieścia jeden osób nie ma tak rozumianego czasu wolnego.

Na pytanie: *Czy w chwili obecnej uważasz się za człowieka zadowolonego ze swojego życia?* ponad połowa respondentów odpowiedziała „raczej tak” (59,5%), a około 1/4 „zdecydowanie tak” (22,8%). Raczej niezadowolonych było 7,8% respondentów, a zdecydowanie niezadowolonych jedynie 2,7%. Pozostałym trudno było zdecydowanie określić stan zadowolenia, czy niezadowolenia ze swojego życia (7,1%).

³ W badaniach wzięto pod uwagę organizacje wszelkiego typu, np. stowarzyszenia, harcerstwo, grupy religijne.

3. Aspiracje zawodowe

Aspiracje zawodowe studentów sondowano następującymi pytaniami: *Czy bezpośrednio po ukończeniu studiów będziesz szukał pracy jako nauczyciel? Czy już dzisiaj mógłbyś powiedzieć, że swoje przyszłe życie zawodowe zwiążesz na stałe z zawodem nauczyciela? Jeżeli zamierzasz podjąć pracę w zawodzie nauczyciela, to co ciebie w tym kierunku głównie motywuje? Czy widzisz realną szansę realizacji własnego obrazu nauczyciela w przyszłej pracy nauczycielskiej?*

Prawie połowa studentów kierunków nauczycielskich (46,2%) bezpośrednio po studiach planuje podjąć pracę w zawodzie nauczyciela zdecydowanie (17,4%) lub „raczej tak” (28,9%), 27,9% jeszcze tego nie wie, a 16,3% osób raczej nie planuje tego robić. Wśród respondentów byli też tacy, którzy stwierdzali, że bezpośrednio po ukończeniu studiów, zdecydowanie nie będą szukać pracy w zawodzie nauczyciela (9,5%). Poglądy respondentów na powyższy temat są zróżnicowane pod względem płci (tabela 3).

Kobiety najczęściej deklarują, że raczej podejmą pracę w zawodzie nauczyciela tuż po ukończeniu studiów i najrzadziej, że zdecydowanie jej nie podejmą. Mężczyźni z kolei, najczęściej nie są jeszcze zdecydowani co do tej sprawy, natomiast najrzadziej deklarują, że taką pracę zdecy-

Tabela 3. Płeć a deklaracja podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela bezpośrednio po ukończeniu studiów

Płeć	Bezpośrednio po ukończeniu studiów podejmie pracę w zawodzie nauczyciela					Razem
	Zdecydowa- nie tak	Raczej tak	Jeszcze nie wie	Raczej nie	Zdecydowa- nie nie	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Kobiety	48 20,4	73 31,1	62 26,4	32 13,6	20 8,5	235 100,0
Mężczyźni	3 5,1	12 20,3	20 33,9	16 27,1	8 13,6	59 100,0
Razem	51 17,4	85 28,9	82 27,9	48 16,3	28 9,5	294 100,0

Chi²=15,757; df=4; p=0,00336; Vc=0,232

dowanie podejmą bezpośrednio po ukończeniu studiów. Podobnie też kierunek studiów różnicuje deklaracje przyszłych nauczycieli. Studenci takich kierunków jak pedagogika wczesnoszkolna, filologia polska i matematyka z fizyką najczęściej podawali, że bezpośrednio po ukończeniu studiów będą szukać pracy w zawodzie nauczyciela. Największy odsetek osób niezdecydowanych występował na takich kierunkach jak filologia rosyjska, historia i biologia z chemią. Ci ostatni najrzadziej też deklarowali chęć podjęcia pracy w tym zawodzie. Studenci historii, biologii i chemii oraz matematyki i fizyki częściej, aniżeli studenci pozostałych kierunków podawali, że nie podejmą tej pracy. Na pedagogice wczesnoszkolnej, filologii polskiej i filologii rosyjskiej najmniej liczną grupę stanowili ci, którzy zdecydowanie nie wyrażali chęci podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie tuż po ukończeniu studiów (Aneks, tabela 1).

Na pytanie dotyczące deklaracji związania swojego całego życia z zawodem nauczyciela 41,5% osób odpowiedziało, że zrobi to raczej na stałe, ale widzi też siebie w innej pracy. Jedynie 7,8%, a więc zaledwie 23 osoby na 294, deklarowały, że swoje życie zawodowe zwiążą na stałe z zawodem nauczyciela, bo w innym zawodzie po prostu siebie nie widzą. Niepokojące jest to, że prawie połowa respondentów (49,0%) odpowiedziała, że będzie szukała innej pracy i jeżeli tylko nadarzy się okazja korzystniejszej oferty, to chętnie z niej skorzysta. Na pytanie to nie udzieliło odpowiedzi 1,7% respondentów.

Kobiety najczęściej odpowiadały, że swoje przyszłe życie zawodowe raczej na stałe zwiążą z zawodem nauczyciela (46,5%), chociaż podobnie duża grupa kobiet deklarowała, że będzie szukać innej pracy (44,3%). Mężczyźni natomiast zdecydowanie byli nastawieni na szukanie innej pracy (71,2%).

Biorąc pod uwagę deklaracje studentów co do szukania pracy w zawodzie nauczyciela bezpośrednio po studiach oraz chęci związania swojego życia na stałe z zawodem nauczyciela można zauważyć dość głębokie zależności. Wyniki na ten temat zawiera tabela 4.

Jak widać najliczniejszą grupą wśród osób, które twierdziły, że swoje przyszłe życie zawodowe zwiążą na stałe z zawodem nauczyciela, gdyż w innym zawodzie po prostu siebie nie widzą, były te osoby, które na pytanie: *Czy bezpośrednio po ukończeniu studiów będziesz szukał pracy jako nauczyciel?* odpowiedziały „zdecydowanie tak” (65,2%).

Wśród motywów podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela, jakie kierują kandydatami do tego zawodu najczęściej występowały: kontakt i praca z młodymi ludźmi, zdecydowanie rzadziej możliwość kształtowania

Tabela. 4. Deklaracja związania swojego życia z zawodem nauczyciela a plany studentów co do szukania pracy jako nauczyciel bezpośrednio po ukończeniu studiów

Swoje przyszłe życie zwiąże z zawodem na- uczyciela	Bezpośrednio po ukończeniu studiów będzie szukał pracy jako nauczyciel					Razem
	Zdecydo- wanie tak	Raczej tak	Jeszcze te- go nie wie	Raczej nie	Zdecydo- wanie nie	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Na stałe	15 65,2	7 30,4	0 0,0	1 4,4	0 0,0	23 100,0
Raczej na stałe	34 27,9	62 50,8	23 18,8	3 2,5	0 0,0	122 100,0
Będzie szukał innej pracy	2 1,4	15 10,4	57 39,6	43 29,9	27 18,7	144 100,0
Razem	51 17,6	84 29,1	80 27,7	47 16,3	27 9,3	289 100,0

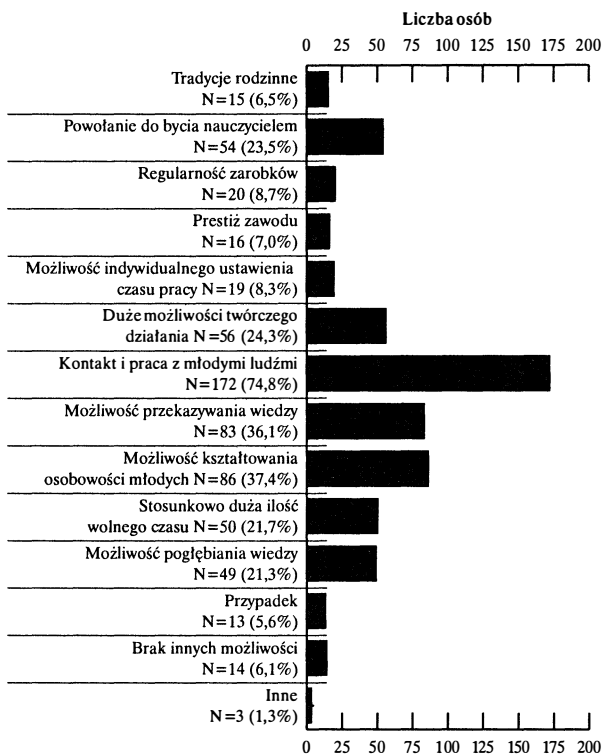
Ch²= 172,4284; df=8; p=0,00000; Vc=0,5461859

osobowości młodych, możliwość przekazywania wiedzy, duże możliwości twórczego działania, powołanie do bycia nauczycielem, stosunkowo duża ilość wolnego czasu, możliwość pogłębiania wiedzy. Najbardziej zaś wymieniano takie motywy, jak: regularność zarobków, możliwość indywidualnego ustawienia czasu pracy, prestiż zawodu nauczyciela, tradycje rodzinne, brak innych możliwości, przypadek. Dokładne dane na ten temat przedstawia wykres 2.

Interesujące wyniki uzyskano badając związek między motywacją wyboru zawodu nauczyciela przez studentów a deklaracją związania swojego przyszłego życia zawodowego właśnie z tym zawodem. W przypadku takiej motywacji, jak „możliwość kształtowania osobowości młodych” stwierdzono istotną zależność. Osoby kierujące się daną motywacją częściej, aniżeli te, które wybierały inne motywacje, deklarowały, że swoje przyszłe życie zawodowe zwiążą na stałe z zawodem nauczyciela (74,4%).

Innym zagadnieniem wiążącym się z aspiracjami zawodowymi jest ocena własnych możliwości realizacji siebie w wybranym zawodzie. Próbowano to zbadać zadając studentom pytanie: *Czy widzisz realną szansę realizacji własnego obrazu nauczyciela w przyszłej pracy nauczy-*

Wykres. 2. Motywy wyboru zawodu nauczyciela



Procenty nie sumują się do 100,0%, ponieważ respondenci mogli wybierać od jednej do trzech odpowiedzi. W obliczeniach pominięto 64 osoby, które podały, że nie zamierzają być nauczycielami.

cielskiej? Okazało się, że większość respondentów widzi taką szansę. Odpowiedzi na to pytanie rozkładają się w następujący sposób: 40,2% respondentów odpowiedziało „jak najbardziej tak”, 34,1% – „raczej tak, ale...”, 16,9% – „raczej nie, bo...”, 8,1% – „zdecydowanie nie, bo...”. Jedyne dwie osoby nie udzieliły odpowiedzi (0,7%). Osoby wybierające odpowiedź „raczej tak, ale...” pewne swoje wątpliwości tłumaczyły przeszkodami wynikającymi z okoliczności zewnętrznych i w niewiele mniejszym stopniu przeszkodami istniejącymi we własnej osobowo-

ści. W grupie osób raczej niewidzących możliwości realizacji własnego obrazu nauczyciela w swojej przyszłej pracy zdecydowana większość wymieniła przeszkody zewnętrzne. Ci zaś, którzy zdecydowanie nie widzą siebie w zawodzie nauczyciela najczęściej wymieniali przeszkody wynikające z własnej osobowości. Przeszkody zewnętrzne wymieniane przez przyszłych nauczycieli, to np. ograniczenia metodyczne, ograniczone ramy programowe, konserwatyzm w edukacji, złe warunki pracy, ciągłe zmiany w oświacie, niewłaściwa organizacja pracy, ograniczenia czasowe, brak wzorców w życiu, słabe warunki finansowe, przeciążenie obowiązkami, zbyt liczne klasy, mały szacunek do zawodu nauczyciela, a także trudna młodzież, inni nauczyciele, rodzice, dyrektor szkoły. Ograniczenia wewnętrzne, wynikające z osobowości przyszłych nauczycieli, to np. brak doświadczenia, obawa rutyny, zbyt ni idealizm, lenistwo, brak motywacji, zbyt duże wymagania stawiane sobie, problemy z samodyscypliną, brak wiary w siebie, zbyt duża nerwowość, nadmierna wrażliwość, brak własnej wizji obrazu nauczyciela.

Stwierdza się istotne zależności pomiędzy deklaracjami studentów co do szukania pracy jako nauczyciel bezpośrednio po ukończeniu studiów a widzeniem realnej szansy realizacji własnego obrazu nauczyciela w przyszłej pracy nauczycielskiej. Wśród osób widzących taką szansę najwięcej jest tych, które deklarują, że bezpośrednio po ukończeniu studiów będą szukały pracy w zawodzie nauczyciela. Natomiast w grupie osób, które raczej nie widzą możliwości realizacji własnego obrazu nauczyciela największy odsetek stanowią ci, którzy nie zamierzają bezpośrednio po ukończeniu studiów szukać pracy w tym zawodzie (tabela 5).

Istnieje też zależność między planami studentów co do związania swojego życia zawodowego na stałe z zawodem nauczyciela a widzeniem realnej szansy realizacji własnego obrazu nauczyciela w swojej przyszłej pracy nauczycielskiej. Jak wynika z tabeli, największy odsetek osób niewidzących realnej szansy realizacji własnego obrazu nauczyciela w przyszłej pracy nauczycielskiej jest wśród tych, którzy nie zamierzają swojego życia zawodowego związać na stałe z zawodem nauczyciela (tabela 6).

Interesującym zagadnieniem jest wysokość średniej z egzaminów badanych studentów, ponieważ może ona w pewnym stopniu wyrażać ich aspiracje oraz poziom przygotowania zawodowego. Respondenci najczęściej umiejscawiali swoją średnią z egzaminów za ostatni rok studiów w przedziale dobry plus – dobry (35,0%) oraz dobry – dostateczny plus (32,7%). Około 1/5 respondentów wskazała na przedział bardzo dobry

Tabela 5. Dostrzeganie możliwości realizacji własnego obrazu nauczyciela w swojej przyszłej pracy nauczycielskiej a plany poszukiwania pracy w zawodzie nauczyciela bezpośrednio po ukończeniu studiów

Widzi realną możliwość realizacji własnego obrazu na- uczyciela.	Bezpośrednio po ukończeniu studiów będzie szukał pracy jako nauczyciel					Razem
	Zdecydo- wanie tak	Raczej tak	Jeszcze te- go nie wie	Raczej nie	Zdecydo- wanie nie	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Jak najbardziej tak	28 23,5	45 37,8	34 28,6	10 8,4	2 1,7	119 100,0
Raczej tak	20 20,0	33 33,0	27 27,0	12 12,0	8 8,0	100 100,0
Raczej nie	3 6,1	6 12,2	19 38,9	15 30,6	6 12,2	49 100,0
Zdecydowanie nie	0 0,0	1 4,2	1 4,2	10 41,6	12 50,0	24 100,0
Razem	51 17,5	85 29,1	81 27,7	47 16,1	28 9,6	292 100,0

Ch²= 102,0578; d=12; p = 0,00000; Vc=0,3413273

Tabela 6. Dostrzeganie możliwości realizacji własnego obrazu nauczyciela w swojej przyszłej pracy nauczycielskiej a plany związania swojego życia z zawodem nauczyciela

Widzi realną możliwość realizacji własnego obrazu na- uczyciela.	Swoje przyszłe życie zwiąże z zawodem nauczyciela						Razem	
	Na stałe		Raczej na stałe		Będzie szukał in- nej pracy		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Jak najbardziej tak	15	12,6	65	54,6	39	32,8	119	100,00
Raczej tak	7	7,1	46	46,9	45	45,9	98	100,00
Raczej nie	1	2,1	10	21,3	36	76,6	47	100,00
Zdecydowanie nie	0	0,0	1	4,4	22	95,7	23	100,00
Razem	23	8,0	12	42,5	142	49,5	287	100,00

Ch²=48,38075; df=6; p = 0, 00000; Vc=0,2903223

– dobry plus, w przedziale dostateczny plus – dostateczny określiła się co ósma osoba (12,6%).

4. Opinie studentów na temat roli nauczyciela

Próbując rozpoznać opinie studentów na temat roli nauczyciela zwrócono uwagę na następujące elementy: cechy dobrego nauczyciela, jego podstawowe zadania zawodowe oraz bycie wzorem dla swoich uczniów. Aby uchwycić atmosferę emocjonalną towarzyszącą opinii studentów na temat roli nauczyciela, zapytano ich o to, jakim poważaniem w społeczeństwie cieszy się ten zawód.

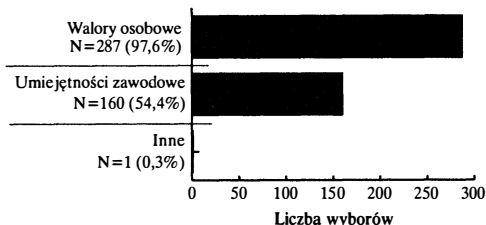
W opinii ponad połowy respondentów (55,1%) społeczeństwo darzy nauczyciela przeciętnym poważaniem, a prawie co piąty respondent uważa, że nauczyciel cieszy się małym poważaniem w społeczeństwie (19,0%) i nieco częściej niż co piąty sądzi, że to poważanie jest duże (21,4%). Tylko nieliczni uważają, że nauczyciel cieszy się w społeczeństwie bardzo dużym poważaniem (1,0%). Również nieliczni sądzą, że żadnym (1,7%) lub w kwestii tej nie potrafią zająć żadnego stanowiska (1,7%).

Wśród najważniejszych cech, które zdaniem studentów, powinny charakteryzować dobrego nauczyciela współczesnej szkoły, najczęściej wymieniano walory osobowe nauczyciela (97,6%), a prawie dwukrotnie rzadziej jego umiejętności zawodowe (54,4%). Respondenci wymieniali wiele cech, jakimi powinien odznaczać się współczesny nauczyciel. Najczęściej padały następujące określenia: tolerancyjny, otwarty, wyrozumiały, cierpliwy, sprawiedliwy, obiektywny, komunikatywny, konsekwentny. Znacznie rzadziej mówiono o tym, że nauczyciel powinien być odpowiedzialny, życzliwy, uczciwy, kochający pracę, szczery, posiadający poczucie humoru. Gdy chodzi o umiejętności zawodowe nauczyciela, przede wszystkim podkreślano jego dobre przygotowanie merytoryczne oraz umiejętność przekazywania wiedzy (wykres 3).

Badani studenci kierunków nauczycielskich wymieniali także następujące zadania zawodowe nauczyciela: nauczanie i kształcenie umiejętności ucznia, wychowanie i socjalizacja ucznia, opieka i pomoc uczniowi, dbanie o właściwą atmosferę w klasie, sprzyjającą procesowi edukacji, dbanie o własny rozwój, stawianie sobie wymagań (wykres 4). Spośród tych wymienionych zadań najczęściej powtarzało się: nauczanie i kształcenie umiejętności ucznia (84,7%) oraz wychowanie i socjalizacja ucznia (66,0%).

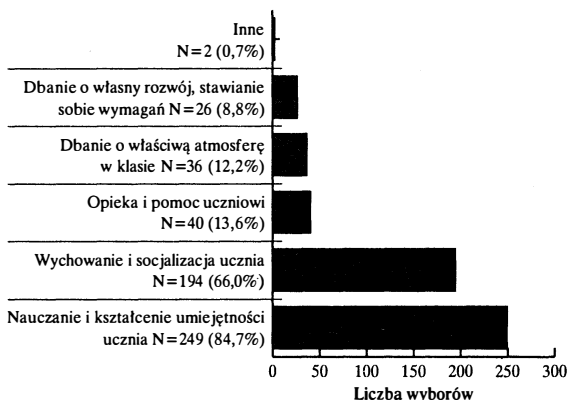
Analiza danych wykazała, że istnieje zróżnicowanie w opiniach studentów, co do poglądów na temat niektórych podstawowych zadań

Wykres 3. Podstawowe cechy dobrego nauczyciela współczesnej szkoły



Procenty nie sumują się do 100,0%, ponieważ respondenci mogli podawać kilka odpowiedzi.

Wykres 4. Podstawowe zadania nauczyciela w opinii studentów



Procenty nie sumują się do 100,0%, ponieważ respondenci mogli podawać kilka odpowiedzi.

nauczyciela. Spośród osób podkreślających dbanie o właściwą atmosferę w klasie sprzyjającą procesowi edukacji, kobiety stanowiły 94,4%, a mężczyźni 5,6%. Opiekę i pomoc uczniowi, jako zadanie nauczyciela, najrzadziej wymieniali studenci filologii rosyjskiej, biologii i chemii (Aneks, tabela 2) oraz ci, którzy w wyborze zawodu nauczyciela nie kierowali się powołaniem (Aneks, tabela 3) i ci, którzy w swoich odpowiedziach deklarowali, że nie zamierzają swojego życia związać na stałe z zawodem nauczyciela (Aneks, tabela 4). Z kolei nauczanie i kształcenie umiejętności ucznia było rzadziej wymieniane przez tych, którzy widzą realną szansę realizacji własnego obrazu nauczyciela w swo-

Tabela 7. Dostrzeganie realnej szansy realizacji własnego obrazu nauczyciela w przyszłej pracy zawodowej a podstawowe zadania nauczyciela wobec uczniów

Widzi realną możliwość realizacji własnego obrazu nauczyciela.	Podstawowe zadania nauczyciela wobec uczniów				Razem	
	Nauczanie i kształcenie		Inne zadania		N	%
	N	%	N	%		
Jak najbardziej tak	19	16,0	100	84,0	119	100,0
Raczej tak	9	9,2	89	90,8	98	100,0
Raczej nie	14	28,6	35	71,4	49	100,0
Zdecydowanie nie	5	20,8	19	79,2	24	100,0
Razem	47	16,3	243	83,8	290	100,0

Chi²=9,459091; df=3; p = 0,02377; Vc=0,1806033

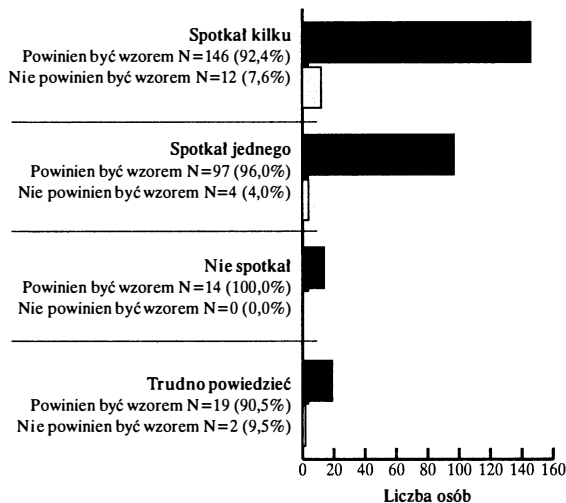
jej przyszłej pracy zawodowej, niż przez tych, którzy takiej szansy nie dostrzegają (tabela 7).

W odpowiedzi na pytanie *Czy ważne jest, aby nauczyciel był wzorem dla swoich uczniów?* zdecydowana większość badanych studentów odpowiedziała twierdząco (93,9%). Podobnie też zdecydowana większość odpowiedziała twierdząco na pytanie *Czy spotkałeś nauczyciela, który był dla Ciebie wzorem dobrego nauczyciela?* (88,1%), w tym 53,7% respondentów spotkało kilku takich nauczycieli, a 34,4%, jednego. Dość interesującym zagadnieniem wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytanie czy na tak wysoki odsetek odpowiedzi studentów mówiących o tym, że nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów wpłynął fakt spotkania w swoim życiu nauczyciela, który był dla nich wzorem dobrego nauczyciela? Zależności te obrazuje wykres 5.

Okazuje się, że pomimo dużej zbieżności wyników, nie stwierdza się istotnych statystycznie zależności między poglądami respondentów na temat tego, czy nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów a podawaniem przez nich faktu spotkania kogoś, kto był dla nich wzorem dobrego nauczyciela.

Oprócz pytania o to, czy nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów, zadano także respondentom pytanie: *W czym przede wszystkim nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów?* Na to pytanie studenci podawali wiele różnych odpowiedzi. Najczęściej wymieniali dobre relacje z innymi ludźmi (32,0%), a następnie według kolej-

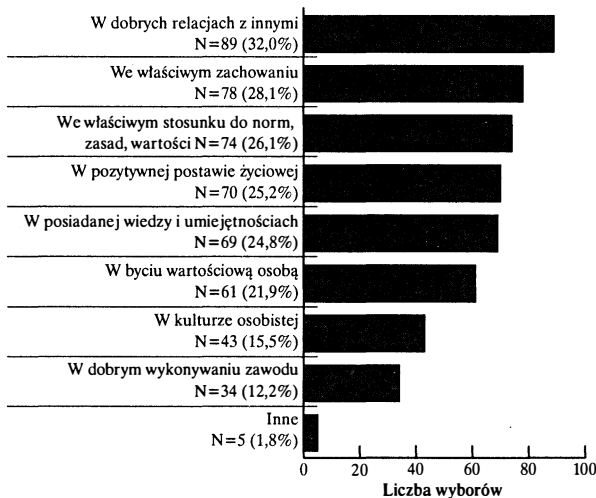
Wykres 5. Spotkanie nauczyciela, który był dla studentów wzorem a opinie studentów na temat tego czy nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów



ności: właściwe zachowanie nauczyciela, właściwy stosunek do norm, zasad i wartości, pozytywną postawę życiową, bycie wartościową osobą, kulturę osobistą nauczyciela, posiadaną wiedzę i umiejętności, dobre wykonywanie zawodu i inne. Rozkład odpowiedzi studentów obrazuje wykres 6.

W przypadku uznania przez respondentów, że nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów we właściwym podejściu do norm, zasad i wartości odnotowano pewne istotne statystycznie zależności z takimi zmiennymi, jak kierunek studiów oraz średnia z egzaminów. Chociaż niezależnie od kierunku studiów, wszyscy badani częściej wskazywali na inne obszary, w których nauczyciel powinien być wzorem, to jednak porównując uzyskane wyniki badań w obrębie poszczególnych kierunków zauważa się pewną tendencję, zgodnie z którą studenci pedagogiki wczesnoszkolnej, filologii polskiej i historii, częściej aniżeli studenci pozostałych kierunków twierdzą, że nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów właśnie w sferze norm, zasad i wartości. Zależności te obrazuje tabela 8.

Wykres 6. W czym nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów



Procenty nie sumują się do 100,0%, ponieważ respondenci mogli podawać kilka odpowiedzi.

Tabela 8. Kierunek studiów a widzenie nauczyciela jako wzoru dla uczniów w dziedzinie do norm, zasad, wartości

Kierunek studiów	Nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów				Razem	
	W dziedzinie norm, zasad, wartości		Inna odpowiedź		N	%
	N	%	N	%		
Pedagogika wczesnoszkolna	22	47,8	24	52,2	46	100,0
Filologia polska	16	31,4	35	68,6	51	100,0
Filologia rosyjska	7	14,9	40	85,1	47	100,0
Historia	15	25,0	45	75,0	60	100,0
Biologia i Chemia	11	19,0	47	81,0	58	100,0
Matematyka i Fizyka	3	10,3	26	89,7	29	100,0
Razem	74	25,4	217	74,6	291	100,0

Chi²=20,63279; df=5; p=0,00095; Vc=0,2662763

Tabela 9. Wiązanie swojego życia z zawodem nauczyciela a widzenie nauczyciela jako wzoru dla uczniów w dziedzinie norm, zasad, wartości

Swoje przyszłe życie zwiążę z zawodem na- uczyciela	Nauczyciel powinien być wzorem dla swo- ich uczniów				Razem	
	W dziedzinie norm, zasad, wartości		Inna odpowiedź			
	N	%	N	%	N	%
Na stałe	6	26,1	17	73,9	23	100,0
Raczej na stałe	40	33,1	81	66,9	121	100,0
Będę szukał innej pracy	27	19,0	115	81,0	142	100,0
Razem	73	100,0	213	100,0	286	100,0

Chi²= 6,782369; df=2; p=0,03367; Vc=0,1539954

Obszar norm, zasad i wartości był najczęściej wymieniany przez studentów deklarujących swoją średnią z egzaminów w przedziale bardzo dobry – dobry plus (41,1%), najrzadziej zaś przez tych, których średnia mieściła się w przedziale dostateczny plus – dostateczny (10,8%). Pozostałe osoby uważające, że nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów we właściwym stosunku do norm, zasad i wartości, to 25,3% tych, których średnia mieściła się w przedziale dobry – dostateczny plus oraz 22,3% tych ze średnią dobry plus – dobry.

Słaby związek, jednak istotny statystycznie, daje się też zauważyć pomiędzy deklaracją związania swojego życia na stałe z zawodem nauczyciela a wskazywaniem przez studentów na właściwe podejście nauczyciela do norm, zasad i wartości w byciu wzorem dla swoich uczniów. Studenci, którzy deklarowali zamiar związania swojego życia z zawodem nauczyciela, najczęściej też wskazywali na właściwe podejście nauczyciela do norm, zasad i wartości w byciu wzorem dla swoich uczniów. W grupie tej jednak dominowały osoby, które swoje życie będą chciały związać z zawodem nauczyciela raczej na stałe, gdyż widzą też siebie w innej pracy. Dane na ten temat prezentuje tabela 9.



Reasumując: przyszli nauczyciele, to najczęściej studenci historii, nieco rzadziej filologii polskiej, filologii rosyjskiej, pedagogiki wcze-

sno szkolnej i biologii. Najmniej liczną grupę stanowią studenci chemii, matematyki i fizyki. Najczęściej są to studenci, których wysokość średniej z egzaminów za ostatni rok studiów mieści się w przedziale dobry plus – dobry oraz dobry – dostateczny plus. Około 1/5 respondentów wskazała na przedział bardzo dobry – dobry plus, w przedziale dostateczny plus – dostateczny określiła się co ósma osoba.

Wśród badanych studentów zdecydowanie przeważają kobiety. Prawie połowa respondentów na stałe mieszka w mieście liczącym powyżej 100 tys., a co czwarty w miejscowości liczącej poniżej 5 tys. mieszkańców. Największą pod względem liczebności grupą respondentów są ci, których ojcowie posiadają wykształcenie średnie i zasadnicze zawodowe. Natomiast najczęściej występującym wykształceniem matki jest wykształcenie średnie. Biorąc pod uwagę liczebność rodzin respondentów należy zaznaczyć, że w większości są to osoby, posiadające rodzeństwo, w tym prawie połowa posiada jedno, a co trzeci dwoje rodzeństwa. Jeżeli chodzi o warunki materialne respondentów, to ponad połowa uznała sytuację materialną swojej rodziny za przeciętną, a 1/3 za raczej dobrą. Wskazując na źródła utrzymania w przeważającej mierze respondenci wymieniali rodziców, a co trzeci wymienia stypendium naukowe i socjalne. Wśród badanych studentów najwięcej jest takich, którzy aktualnie mieszkają z rodzicami.

Zdecydowana większość przyszłych nauczycieli to osoby wyznania rzymskokatolickiego, którzy w zdecydowanej większości określają siebie jako osoby wierzące. Ponad 2/3 badanych nie należy do żadnej organizacji, a ci, którzy do organizacji przynależą określają siebie mianem „mało aktywny członek”. Czas wolny, badani studenci najczęściej wykorzystują na czytanie książek lub czasopism, spędzają go z przyjaciółmi i rodziną, słuchają muzyki. Co trzeci respondent ogląda telewizję. Zdecydowana większość respondentów to osoby zadowolone z dotychczasowego swojego życia.

Prawie połowa studentów kierunków nauczycielskich bezpośrednio po studiach planuje podjąć pracę w zawodzie nauczyciela, natomiast co trzeci jeszcze nie wie co będzie robić po ukończeniu studiów. Swoje życie planuje związać na stałe z zawodem nauczyciela mniej niż połowa badanych osób, w tym zaledwie 23 osoby zwiążą się na stałe z zawodem nauczyciela, bo w innym zawodzie po prostu siebie nie widzą. Pozostałe zrobią to raczej na stałe, gdyż widzą też siebie w innej pracy. Wśród motywów podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela najczęściej występowały: kontakt i praca z młodymi ludźmi, zdecydowanie rzadziej możliwość

kształtowania osobowości młodych, możliwość przekazywania wiedzy, duże możliwości twórczego działania, powołanie do bycia nauczycielem, stosunkowo duża ilość wolnego czasu, możliwość pogłębiania wiedzy. Większość respondentów widzi realną szansę realizacji własnego obrazu nauczyciela w przyszłej pracy nauczycielskiej.

W opinii ponad połowy respondentów społeczeństwo darzy nauczyciela przeciętnym poważaniem, a prawie co piąty respondent uważa, że nauczyciel cieszy się małym poważaniem w społeczeństwie. Wśród najważniejszych cech, które zdaniem studentów, powinny charakteryzować dobrego nauczyciela współczesnej szkoły najczęściej wymieniano walory osobowe nauczyciela, a prawie dwukrotnie rzadziej jego umiejętności zawodowe. Zdecydowana większość badanych studentów uważa, że ważne jest to, aby nauczyciel był wzorem dla swoich uczniów. Ich zdaniem nauczyciel powinien być wzorem przede wszystkim w dobrych relacjach z innymi ludźmi, a następnie we właściwym zachowaniu nauczyciela, we właściwym stosunku do norm, zasad i wartości, pozytywnej postawie życiowej, byciu wartościową osobą, kulturze osobistej oraz dobrym wykonywaniu swojego zawodu.



System wartości w świadomości przyszłych nauczycieli

W rozdziale tym podjęto próbę określenia deklarowanego systemu wartości przyszłych nauczycieli oraz opisano czynniki kształtujące ten system. Ważnym zagadnieniem jest także określenie stosunku przyszłych nauczycieli do wartości typowych dla kultury polskiej.

1. Struktura systemu wartości przyszłych nauczycieli

1.1. Rodzaje deklarowanych wartości

Jak już wcześniej wspomniano, do analiz wybrano klasyfikację Dyczewskiego, która zakłada podział wartości na: poznawcze, religijne, etyczne, socjocentryczne, estetyczne, materialne, hedonistyczne i witalne¹. Ich internalizację u studentów kierunków nauczycielskich badano przy pomocy wskaźników mówiących o tym, że dana osoba ceni te wartości, szanuje ludzi uznających dane wartości, dąży do ich realizacji w swoim życiu. Wskaźnikom odpowiadały następujące pytania kwestionariusza: **1. W jakim stopniu cenisz w życiu wymienione poniżej wartości?** (wiedza, wiara w Boga; bycie dobrym człowiekiem dla innych; naród, państwo, zaangażowanie społeczne; piękno, harmonia, ład; dobrobyt i komfort życia; przyjemność, wygoda życia; kondycja fizyczna, ładny wygląd). **2. Czy w dzisiejszych czasach na szacunek i uzna-**

¹ Por. rozdział 1, s. 32-34.

nie zasługuje ten, kto...? (posiada duży zasób wiedzy, jest mądry; wierzy w Boga, jest religijny; jest dobrym człowiekiem dla innych, pomaga innym, jest wrażliwy na krzywdę i nieszczęście innych; ważna jest dla niego Ojczyzna, państwo, działalność na ich rzecz; jest wrażliwy na piękno, ład i harmonię; posiada wysoki status materialny, potrafi zarobić pieniądze; ceni życie łatwe i bezproblemowe, kontakt z taką osobą dostarcza samych przyjemności; troszczy się przede wszystkim o kondycję fizyczną, ładny wygląd). 3. *W jakim stopniu dążysz do osiągnięcia wymienionych poniżej wartości?* (zdobycia wiedzy, poznania prawdy; więzi z Bogiem i osiągnięcia życia wiecznego; bycia dobrym człowiekiem dla innych; ofiarnej pracy na rzecz społeczeństwa, Ojczyzny, państwa; piękna, harmonii, ładu; dobrobytu i komfortu życia; życia łatwego i bez problemów, życia wygodnego i przyjemnego; dobrej kondycji fizycznej, ładnego wyglądu)².

Odpowiadając na pytanie pierwsze, respondenci mogli wybrać jedną możliwość spośród następujących: daną wartość cenię bardziej niż inne, na równi z innymi, mniej niż inne, albo nie jest ona dla mnie ważna, trudno powiedzieć. Najwięcej ocen mówiących o tym, że dana wartość jest bardziej ceniona od innych uzyskały wartości: bycie dobrym człowiekiem dla innych (69,0%), wiara w Boga (61,9%), najmniej zaś dobrobyt i komfort życia (6,1%) oraz przyjemność, wygoda życia (6,1%). Na równi z innymi wartościami studenci najczęściej cenili piękno, harmonię, ład (59,9%) i wiedzę (54,8%). Najwyższy odsetek ocen mówiących o tym, że dana wartość jest mniej ceniona niż inne zyskały wartości: dobrobyt i komfort życia (39,5%), naród, państwo, zaangażowanie społeczne (37,4%), przyjemność, wygoda życia (35,4%). Ta ostatnia wartość uzyskała też najwyższy odsetek ocen „nie są dla mnie ważne”. Oceny poszczególnych wartości cenionych przez studentów przedstawia tabela 10.

Kolejne pytanie sondowało kogo respondenci darzą szacunkiem i uznaniem ze względu na realizowane przez tę osobę wartości. Przyszli nauczyciele najczęściej stwierdzali, że na szacunek i uznanie zdecydowanie zasługuje ten, kto jest dobrym człowiekiem dla innych, pomaga innym, jest wrażliwy na krzywdę i nieszczęście innych (85,4%), kto posiada duży zasób wiedzy, jest mądry (64,3%). Ponad połowa uważa, że na szacunek i uznanie raczej zasługuje ten, kto jest wrażliwy na piękno, ład i harmonię (59,2%), dla kogo ważna jest Ojczyzna, państwo, działalność na ich rzecz (56,8%) i nieco mniej niż połowa uważa, że raczej zasługuje

² Wszystkie te pytania były pytaniami zamkniętymi.

Tabela 10. Wartości cenione przez studentów

Rodzaje wartości	Rodzaje wyborów					Razem
	Bardziej niż inne	Na równi z innymi	Mniej niż inne	Nie są dla nich ważne	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Wiedza	127	161	6	0	0	294
	43,2	54,8	2,0	0,0	0,0	100,0
Wiara w Boga	182	70	16	15	11	294
	61,9	23,8	5,4	5,2	3,7	100,0
Bycie dobrym człowiekiem dla innych	203	85	2	4	0	294
	69,0	28,9	0,7	1,4	0,0	100,0
Naród, państwo, zaangażowanie społeczne	31	122	110	23	8	294
	10,6	41,5	37,4	7,8	2,7	100,0
Piękno, harmonia, ład	51	176	52	7	8	294
	17,3	59,9	17,7	2,4	2,7	100,0
Dobrobyt i komfort życia	18	123	116	26	11	294
	6,1	41,9	39,5	8,8	3,7	100,0
Przyjemność, wygoda życia	18	123	104	36	13	294
	6,1	41,9	35,4	12,2	4,4	100,0
Kondycja fizyczna, ładny wygląd	33	143	84	26	8	294
	11,2	48,6	28,7	8,8	2,7	100,0

na szacunek i uznanie ten, kto wierzy w Boga, jest religijny (42,2%). Najwięcej odpowiedzi mówiących o tym, że dana osoba raczej nie zasługuje na szacunek i uznanie odnosiło się do tych, którzy troszczą się przede wszystkim o kondycję fizyczną, ładny wygląd (33,7%), cenią życie łatwe i bezproblemowe (32,0%), posiadają wysoki status materialny, potrafią zarobić pieniądze (21,8%). Osoby, które cenią życie łatwe i bezproblemowe (20,7%) oraz troszczą się przede wszystkim o kondycję fizyczną, ładny wygląd (27,6%) uzyskały też największy odsetek odpowiedzi w kategorii „zdecydowanie nie zasługuje” na szacunek i uznanie. Respondenci byli najbardziej niezdecydowani co do oceny tych, którzy posiadają wysoki status materialny, potrafią zarobić pieniądze (28,2%), wierzą w Boga, są religijny (22,8%), cenią życie łatwe i bezproblemowe, kontakt z taką osobą dostarcza samych przyjemności (21,8%), troszczą się przede wszystkim o kondycję fizyczną, ładny wygląd (20,1%). Dokładny rozkład ocen respondentów przedstawia tabela 11.

Tabela 11. Kto zasługuje w dzisiejszych czasach na szacunek i uznanie

Na szacunek i uznanie zasługuje ten kto...	Rodzaje wyborów					Razem
	Zdecydo- wanie za- sługuje	Raczej za- sługuje	Raczej nie zasługuje	Zdecydo- wanie nie zasługuje	Trudno po- wiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Posiada duży zasób wiedzy, jest mądry	189 64,3	95 32,3	5 1,7	0 0,0	5 1,7	294 100,0
Wierzy w Boga, jest religijny	79 26,9	124 42,2	16 5,4	8 2,7	67 22,8	294 100,0
Jest dobrym człowiekiem dla innych, pomaga innym, jest wrażliwy na krzywdę i nie- szczęście innych	251 85,4	41 14,0	1 0,3	1 0,3	0 0,0	294 100,0
Ważna jest dla niego Ojczy- zna, państwo, działalność na ich rzecz	75 25,5	167 56,8	14 4,8	3 1,0	35 11,9	294 100,0
Jest wrażliwy na piękno, ład i harmonię	52 17,7	174 59,2	22 7,5	3 1,0	43 14,6	294 100,0
Posiada wysoki status mate- rialny, potrafi zarobić pie- niądze	27 9,2	100 34,0	64 21,8	20 6,8	83 28,2	294 100,0
Ceni życie łatwe i bezproble- mowe, kontakt z taką oso- bą dostarcza samych przy- jemności	13 4,4	62 21,1	94 32,0	61 20,7	64 21,8	294 100,0
Troszczy się przede wszyst- kim o kondycję fizyczną, ład- ny wygląd	9 3,0	46 15,6	99 33,7	81 27,6	59 20,1	294 100,0

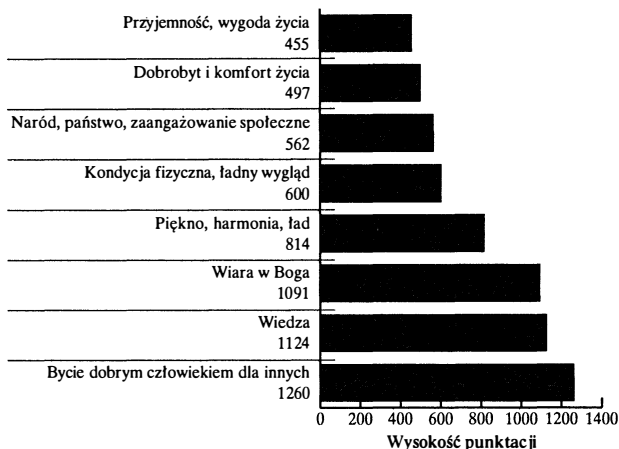
Założeniem pytania trzeciego było ustalenie do jakich wartości dążą w swoim życiu przyszli nauczyciele. Tak jak w przypadku dwóch wcześniejszych pytań, respondenci mogli wybrać jedną z kilku podanych możliwości. Mogli odpowiedzieć, że do danej wartości dążą bardziej niż do innych, na równi z innymi wartościami, mniej niż do innych lub w ogóle nie dążą do osiągnięcia określonych wartości. Możliwa też była odpowiedź – trudno powiedzieć. Najwięcej osób, bardziej niż do osiągnięcia innych wartości, dąży do tego, aby być dobrym człowiekiem dla innych (61,9%). Wysoki odsetek osób dążących do poznania wiedzy, zdobycia prawdy jest wśród

Tabela 12. Wartości, do osiągnięcia których dążą studenci

Rodzaje wartości	Rodzaje wyborów					Razem
	Bardziej niż do innych	Na równi z innymi	Mniej niż do innych	W ogóle nie dążą	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Zdobycia wiedzy, poznania prawdy	144 49,0	143 48,6	5 1,7	0 0,0	2 0,7	294 100,0
Więzi z Bogiem i osiągnięcia życia wiecznego	109 37,0	119 40,5	33 11,2	19 6,5	14 4,8	294 100,0
Bycia dobrym człowiekiem dla innych	182 61,9	103 35,0	4 1,4	3 1,0	2 0,7	294 100,0
Ofiarnej pracy na rzecz społeczeństwa, Ojczyzny, państwa	18 6,1	100 34,0	121 41,2	38 12,9	17 5,8	294 100,0
Piękna, harmonii, ładu	32 10,9	147 50,0	90 30,6	9 3,1	16 5,4	294 100,0
Dobrobytu i komfortu życia	18 6,1	138 47,0	108 36,7	20 6,8	10 3,4	294 100,0
Życia łatwego i bez problemów, życia wygodnego i przyjemnego	16 5,4	108 36,7	91 31,0	57 19,4	22 7,5	294 100,0
Dobrej kondycji fizycznej, ładnego wyglądu	24 8,1	119 40,5	110 37,4	22 7,5	19 6,5	294 100,0

tych, którzy dążą do osiągnięcia tej wartości bardziej niż innych (49,0%) oraz tych, którzy dążą do jej osiągnięcia na równi z innymi wartościami (48,6%). Na równi z innymi wartościami przyszli nauczyciele najczęściej dążą do osiągnięcia piękna, harmonii, ładu (50,0%), dobrobytu i komfortu życia (47,0%), więzi z Bogiem i osiągnięcia życia wiecznego (40,5%), dobrej kondycji fizycznej, ładnego wyglądu (40,5%) oraz życia łatwego i bez problemów, życia wygodnego (36,7%). Mniej niż do osiągnięcia innych wartości najwięcej studentów dąży do ofiarnej pracy na rzecz społeczeństwa, Ojczyzny, państwa (41,2%). Największą grupą respondentów wśród odpowiadających „w ogóle nie dążę do osiągnięcia danej wartości” byli ci, którzy podawali, że nie dążą do życia łatwego i bez problemów, życia wygodnego (19,4%) oraz ofiarnej pracy na rzecz społeczeństwa, Ojczyzny, państwa (12,9%). Tabela 12.

Wykres 7. Ranking liczebności ważonych dla wskaźnika „ceni w swoim życiu wymienione poniżej wartości”



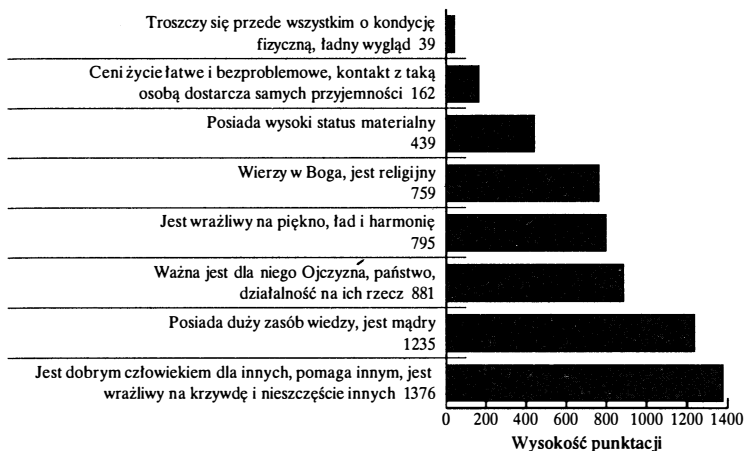
Przypisując poszczególnym kategoriom określone punkty³ można było ustalić kolejność wartości cenionych przez studentów, poziom uznania i szacunku wobec innych ze względu na wyznawane przez nich wartości oraz hierarchię wartości, do których studenci dążą. Najbardziej cenione przez studentów okazało się bycie dobrym człowiekiem dla innych, wiedza oraz wiara w Boga. Te trzy grupy wartości uzyskały powyżej tysiąca punktów⁴. Pozostałe wartości, które uzyskały mniej niż tysiąc punktów, to: piękno, harmonia, ład, kondycja fizyczna, ładny wygląd, naród, państwo, zaangażowanie społeczne, dobrobyt i komfort życia oraz przyjemność, wygoda życia (wykres 7).

Z kolei na szacunek i uznanie najbardziej, zdaniem badanych osób, zasługuje ten, kto jest dobrym człowiekiem dla innych, pomaga innym, jest wrażliwy na krzywdę i nieszczęście innych, posiada duży zasób wiedzy, jest mądry, mniej zaś ten, dla którego ważna jest Ojczyzna, państwo, działalność na ich rzecz, jest wrażliwy na piękno, ład i harmonię, wierzy w Boga, jest religijny, posiada wysoki status materialny, potrafi zarobić pieniądze, ceni życie łatwe i bezproblemowe, kontakt z taką

³ Kategorii „bardziej niż inne” przyznano 5 pkt., „na równi z innymi: 3 pkt., „mniej niż inne”: 1 pkt., „nie są dla mnie ważne”: -3 pkt., „trudno powiedzieć: 0 pkt.

⁴ Maksymalna ilość punktów wynosiła 1470 pkt.

Wykres 8. Ranking liczebności ważonych dla wskaźnika „na szacunek i uznanie zasługuje ten, kto”

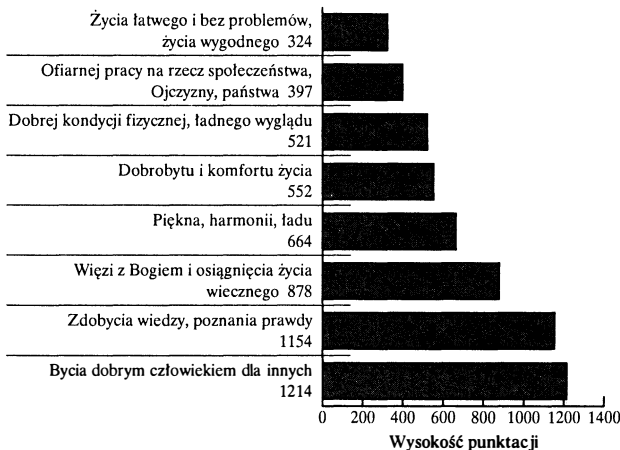


osobą dostarcza samych przyjemności, troszczy się przede wszystkim o kondycję fizyczną, ładny wygląd (wykres 8).

Studenci najbardziej dążyli do tego, aby być dobrym człowiekiem dla innych oraz do zdobycia wiedzy i poznania prawdy. Mniej zależało im na więzi z Bogiem i osiągnięciu życia wiecznego oraz dążeniu do piękna, harmonii, ład, dobrobytu i komfortu życia, dobrej kondycji fizycznej, ładnego wyglądu. Najmniej zaś na ofiarnej pracy na rzecz społeczeństwa, Ojczyzny, państwa, życiu łatwym i bezproblemowym, życiu wygodnym i przyjemnym (wykres 9).

Omówione powyżej wskaźniki poszczególnych wartości nie zawsze występowały w jednakowych proporcjach. Zestawiając je za sobą można zobaczyć, że częstotliwość występowania każdego z tych trzech wskaźników jest różna dla różnych wartości (wykres 10). Najbardziej zbliżony poziom uzyskały one w odniesieniu do wartości takich, jak: poznawcze, etyczne, estetyczne i materialne. Można powiedzieć, że odnoszący się do tych wartości układ wskaźników jest najbardziej harmonijny. W przypadku pozostałych wartości poziom wskaźników znacząco różni się od siebie. Biorąc np. pod uwagę wartości religijne, widać wyraźnie, że wskaźnik mówiący o ich cenienu przez studentów jest zdecydowanie wyższy, aniżeli dwa pozostałe wskaźniki. Różnica pomiędzy poziomem wystę-

Wykres 9. Ranking liczebności ważonych dla wskaźnika „dąży do osiągnięcia wymienionych poniżej wartości”



Wykres 10. Zestawienie opinii studentów na temat ceniienia przez nich określonych wartości, osób reprezentujących te wartości oraz dążenia do osiągnięcia tych wartości w swoim życiu

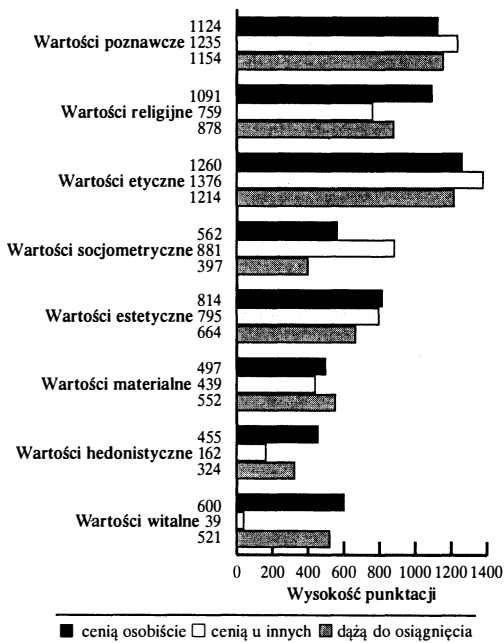


Tabela 13. Wyniki testu korelacji dla wskaźników: „ceni wartości osobiscie”, „ceni wartości u innych”, „dąży do realizacji wartości”

Ceni wartości osobiscie	Ceni wartości u innych		Dąży do realizacji wartości	
	Współczynnik korelacji R	Współczynnik determinacji R ²	Współczynnik korelacji R	Współczynnik determinacji R ²
Poznawcze	0,99983	99,966%	0,99999	99,997%
Religijne	0,98854	97,722%	0,99876	99,753%
Etyczne	1,0000	100,00%	0,99998	99,996%
Socjocentryczne	0,89140	79,460%	0,98173	96,379%
Estetyczne	0,99761	99,523%	0,98652	97,323%
Materialne	0,97133	94,349%	0,99985	99,970%
Hedonistyczne	0,99611	99,223%	0,99783	99,566%
Witalne	0,91575	83,861%	0,99161	98,329%

powania poszczególnych wskaźników jest jeszcze bardziej widoczna, gdy chodzi o wartości socjocentryczne, hedonistyczne i witalne.

W prezentowanej pracy podjęto próbę analizy zależności występujących pomiędzy poszczególnymi wskaźnikami wartości (tabela 13).

Wyniki testu korelacji pokazują, że im bardziej dane wartości są cenione przez studentów, tym bardziej, ich zdaniem, na szacunek i uznanie w dzisiejszych czasach zasługują ci, którzy te wartości realizują oraz tym częściej respondenci deklarują, że dążą do ich realizacji we własnym życiu. W sytuacji, kiedy jakieś wartości były mniej cenione przez studentów, tym mniej ich zdaniem, na szacunek i uznanie zasługiwali ci, którzy te wartości realizują oraz tym rzadziej respondenci deklarowali, że dążą do ich realizacji. Istnieje więc ścisły związek pomiędzy wartościami cenionymi osobiscie a wartościami cenionymi u innych i dążeniem do osiągnięcia tych wartości we własnym życiu.

1.2. Deklarowany układ wartości

Rekonstrukcji deklarowanego przez studentów systemu wartości dokonano na podstawie omówionych w poprzednim paragrafie trzech pytań, odnoszących się do ośmiu grup wartości: poznawczych, religijnych, etycznych, socjocentrycznych, estetycznych, materialnych, hedonistycznych i witalnych. Każda z tych wartości, której wskaźniki zawierały się w poszczególnych pytaniach, została poddana ocenie responden-

Tabela 14. Opinie studentów na temat ceniienia przez nich określonych wartości, osób reprezentujących te wartości oraz dążenia do osiągnięcia tych wartości w swoim życiu

Rodzaje wartości	Opinie studentów			Suma punktów	Uzyskana średnia
	Osobiście ceni wartości	Ceni u innych wartości	Dąży do realizacji wartości		
	Ilość punktów	Ilość punktów	Ilość punktów		
Poznawcze	1124	1235	1154	3513	11,95
Religijne	1091	759	878	2728	9,28
Etyczne	1260	1376	1214	3850	13,10
Socjocentryczne	562	881	397	1840	6,26
Estetyczne	814	795	664	2273	7,73
Materialne	497	439	552	1488	5,05
Hedonistyczne	455	162	324	941	3,20
Witalne	600	39	521	1160	3,95

Maksymalna ilość punktów dla każdego wskaźnika wartości wynosi 1470. Maksymalna ilość punktów dla sumy wskaźników wynosi 4410.

tów. Uzyskana suma punktów była podstawą do skonstruowania systemu wartości⁵. Przedstawiona poniżej tabela prezentuje sumy punktów ważonych dla poszczególnych wartości wraz z elementami tych sum (tabela 14).

Związek pomiędzy wymienionymi grupami wartości ustalono przy pomocy testu χ^2 , obliczając istotność różnic pomiędzy sumami punktów ważonych, uzyskanymi przez wszystkie osoby badane w obrębie trzech wskaźników wartości: postawy szacunku wobec danej wartości, przypisywania tej wartości ważnej roli w życiu oraz odczuciu przymusu w dążeniu do osiągnięcia tej wartości. Ponieważ każda z obliczonych sum różniła się statystycznie względem siebie na poziomie $p < 0.01$, uzyskany wynik uzasadniał uszeregowanie wymienionych grup wartości w porządku hierarchicznym (tabela 15).

Szczegółowy obraz hierarchicznego układu wartości, deklarowanego przez przyszłych nauczycieli, przedstawia wykres 11. Jak widać z wykresu, najwięcej punktów oraz najwyższą średnią uzyskały wartości etyczne i właśnie one znalazły się na szczycie hierarchii deklarowa-

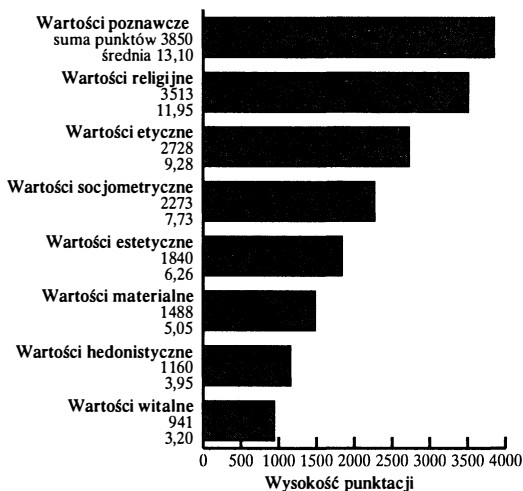
⁵ Dokładny opis sposobu opracowania systemu wartości znajduje się w rozdziale 3, s. 86-88.

Tabela 15. Poziom istotności różnic między liczebnościami ważonymi dla poszczególnych grup wartości

Wartości	Poznaw- cze	Religij- ne	Etyczne	Socjo- centrycz- ne	Estetycz- ne	Mate- rialne	Hedoni- styczne	Witalne
Poznawcze		0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Religijne	0,0000		0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Etyczne	0,0000	0,0000		0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Socjocentryczne	0,0000	0,0000	0,0000		0,0000	0,0000	0,0000	0,0000
Estetyczne	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000		0,0000	0,0000	0,0000
Materiałne	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000		0,0000	0,0000
Hedonistyczne	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000		0,0000
Witalne	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	

Chi² Yatesa – wartość brzegowa: 294 x 5 x 3 = 4410; df = 1

Wykres 11. Wartości deklarowane przez studentów



nego systemu wartości przyszłych nauczycieli. Tuż za nimi, w niezbyt dużej odległości, usytuowały się wartości poznawcze, następnie kolejno: wartości religijne, estetyczne, socjocentryczne, materialne, witalne oraz hedonistyczne⁶.

Przedstawioną strukturę systemu wartości cechowała pewna zmienność. Nie wszyscy badani w jednakowy sposób cenili poszczególne wartości, stąd też nie w wszystkich wymienione wartości zajmowały tę samą pozycję w systemie⁷. Analizując wyniki badań można powiedzieć, że u większości badanych studentów (90,8%) wartości etyczne znajdowały się na szczycie hierarchii, a jedynie u 9,2% nie zajmowały pierwszego miejsca. Z kolei wartości poznawcze plasowały się na drugim miejscu u 45,9% badanych, wartości religijne na trzecim u 68,4%, estetyczne na czwartym u 76,2%, socjocentryczne na piątym u 66,0% respondentów. Trzy ostatnie miejsca zajmowały kolejno wartości materialne u 79,3%, witalne u 64,6% i hedonistyczne u 66,0% badanych osób. U pozostałej części respondentów wymienione wartości zajmowały wyższe, albo niższe miejsce w hierarchii. Obraz zmian w strukturze systemu wartości przedstawia wykres 12. Ponieważ przedstawiony układ wartości odnosi się do większości badanych osób, dla potrzeb niniejszej pracy, nazwano go układem wartości typowym dla badanej grupy⁸ i w dalszych analizach określenie to będzie niejednokrotnie wykorzystywane, zwłaszcza w rozdziale 7.

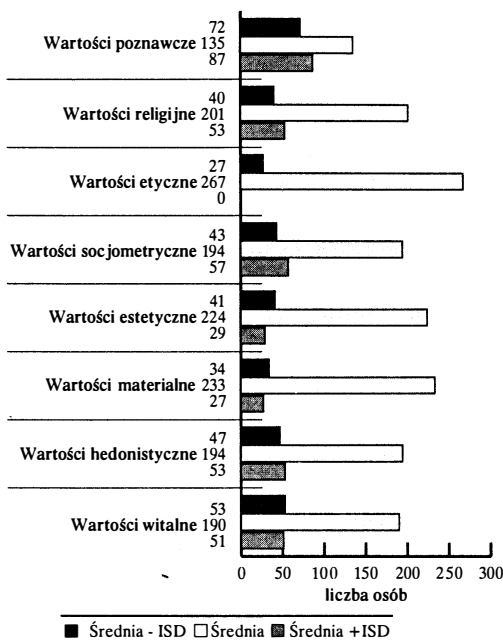
Wybór wartości etycznych, poznawczych, estetycznych i materialnych nie był zróżnicowany żadną zmienną. Należy więc przypuszczać, że istnieje dość duża zgodność wśród osób badanych, co do oceny tych wartości. Natomiast wartości religijne były wyżej cenione przez kobie-

⁶ Przedstawione wyniki nie odbiegają zasadniczo od wyników badań ogólnopolskich. Są one zbieżnie m.in. z wynikami uzyskanymi przez Wandę Dróżkę, Józefa Rusieckiego, Grzegorza Lindeberga, Teresę Hejnicką-Bezwińską, Annę Krasnodębską oraz Longinę Strumską-Białko. Por. W. Dróżka, *Pokolenia nauczycieli*, Kielce 1993; J. Rusiecki, *Nauczyciel okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*, Olsztyn 1999; G. Lindenberga, *Studenci Warszawy po upływie ćwierćwiecza*, [w:] *Studenci Warszawy. Studium długofalowych przemian postaw i wartości*, S. Nowak (red.), Warszawa 1991; A. Krasnodębską, *Orientacje aksjologiczne młodzieży akademickiej*, Opole 1997; L. Strumska-Białko, *Systemy wartości młodego pokolenia wobec zjawiska anomii społecznej w świetle badań przeprowadzonych wśród studentów pedagogiki*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*, J. Żebrowski (red.), Gdańsk 1996.

⁷ O poziomie cenięcia danej wartości decydowała wysokość średniej oraz odchylenie standardowe. Por.: rozdział 3, tabela 1, s. 87.

⁸ Termin „układ wartości typowy dla badanej grupy” będzie też używany zamiennie z terminem „system wartości typowy dla grupy”.

Wykres 12. Zróźnicowanie struktury systemu wartości w grupie badanych studentów



ty niż przez mężczyzn. Wartości religijne były też najczęściej wybierane jako ważne przez studentów pedagogiki oraz filologii rosyjskiej, a najrzadziej przez studentów filologii polskiej. Ponadto osoby należące do organizacji wyżej ceniły te wartości, aniżeli osoby, które do organizacji nie należały (tabela 16).

Wartości socjocentryczne bardziej cenili ci studenci, których ojcowie posiadali wykształcenie średnie z maturą oraz podstawowe, mniej natomiast ci, których ojcowie posiadali wykształcenie wyższe (Aneks, tabela 5). Ważność wartości socjocentrycznych częściej też podkreślały osoby należące do organizacji (Aneks tabela 6). Gdy chodzi o wartości witalne, to były one częściej wybierane jako ważne przez studentów biologii i chemii, a także matematyki i fizyki oraz pedagogiki wczesnoszkolnej. Najmniej zorientowani na nie byli studenci historii (Aneks, tabela 7).

Tabela 16. Płeć, kierunek studiów, przynależność do organizacji a wybór wartości religijnych

Płeć	Wybór wartości religijnych						Razem	
	Średnia – 1SD		Średnia		Średnia + 1SD			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Kobiety	23	9,8	160	68,1	52	22,1	235	100,0
Mężczyźni	17	28,8	41	69,5	1	1,7	59	100,0
Razem	40	13,6	201	68,4	53	18,0	294	100,0
Chi ² =23,48339; df=2; p=0,00001; Vc=0,2826225								
Kierunek studiów								
Pedagogika wczesnoszkolna	1	2,1	31	66,0	15	31,9	47	100,0
Filologia polska	11	21,6	29	56,9	11	21,6	51	100,0
Filologia rosyjska	4	8,5	31	66,0	12	25,5	47	100,0
Historia	10	16,7	44	73,3	6	10,0	60	100,0
Biologia i chemia	9	15,0	45	75,0	6	10,0	60	100,0
Matematyka i fizyka	5	17,2	21	72,4	3	10,3	29	100,0
Razem	40	13,6	201	68,4	53	18,0	294	100,0
Chi ² =22,43486; df=10; p=0,01304; Vc=0,1953318								
Przynależność do organizacji								
Należy do organizacji	8	12,5	33	51,6	23	35,9	64	100,0
Nie należy do organizacji	32	14,0	167	72,9	30	13,1	229	100,0
Razem	40	13,7	200	68,3	53	18,1	293	100,0
Chi ² = 17,84583; df=2; p=0,00013; Vc=0,2467940								

Kolejną zmienną różnicującą wartości witalne był deklarowany status materialny rodziny respondenta. Okazało się, że wartości te były częściej doceniane przez osoby, które warunki materialne swojej rodziny określały jako bardzo dobre i dobre. Należy dodać, że wśród tych osób wartości witalne uzyskały najwyższy odsetek wyborów powyżej średniej (Aneks, tabela 8). Z kolei wartości hedonistyczne były wyżej cenione przez studentów, którzy nie posiadali rodzeństwa, nie należeli do żadnych organizacji oraz przez tych, których matki posiadały wykształcenie wyższe (Aneks, tabela 9, 10, 11).

2. Opinie przyszłych nauczycieli na temat czynników kształtujących ich system wartości

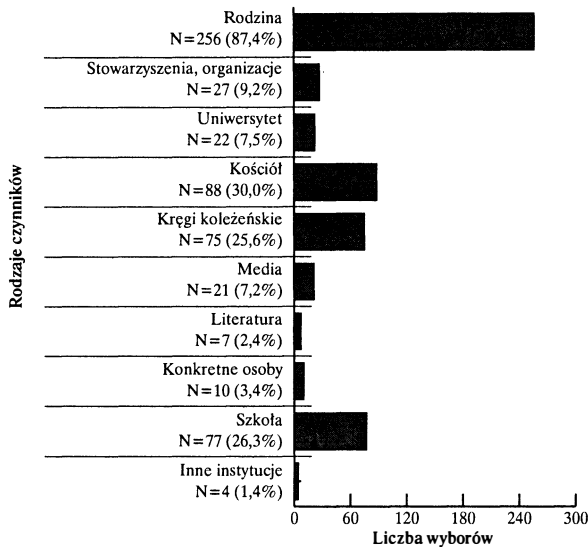
Chcąc poznać opinie przyszłych nauczycieli na temat tego, jakie czynniki ich zdaniem wyraźnie wpłynęły na ukształtowanie przyjmowanego przez nich systemu wartości, zadano respondentom pytanie półotwarte: *Co (Kto) Twoim zdaniem wpłynęło wyraźnie na ukształtowanie przyjmowanego przez Ciebie systemu wartości?* Odpowiadając na nie respondenci mogli wybrać różne z podanych możliwych odpowiedzi, uzupełniając niektóre własnymi dopowiedzeniami. Jeżeli ktoś np. odpowiadał, że na ukształtowanie jego systemu wartości wpłynęły konkretne osoby, miał możliwość dopowiedzenia kim te osoby były.

Ze wszystkich możliwych odpowiedzi przyszli nauczyciele najczęściej podawali, że na ich system wartości wyraźnie wpłynęła rodzina (87,4%). Zdecydowanie rzadziej wymieniano Kościół, szkołę, krąg koleżeńskie. Nieliczni wymieniali stowarzyszenia i organizacje (9,2%), uniwersytet, media, konkretne osoby, inne instytucje. Prezentację powyższych wyników przedstawia wykres 13.

Istotne statystycznie różnice odnotowano w przypadku takich czynników, jak rodzina, Kościół i kręgi koleżeńskie. Wybór rodziny zróżnicowany był pod kątem wykształcenia ojca, warunków materialnych rodziny respondentów oraz przynależności do organizacji. Rodzinę, jako ten czynnik, który wyraźnie wpłynął na ukształtowanie się przyjmowanego przez studentów systemu wartości, najczęściej wymieniali ci, których ojcowie posiadają wykształcenie podstawowe (94,1%), najrzadziej zaś ci, których ojcowie posiadają wykształcenie pomaturalne i niepełne wyższe (61,5%). Odpowiedzi pozostałych respondentów rozłożyły się następująco: 88,7% wymieniających rodzinę jako ważny czynnik kształtujący ich system wartości, to osoby, których ojcowie posiadają wykształcenie wyższe, 88,2% to ci, których ojcowie posiadają wykształcenie średnie z maturą, a 87,8% – zasadnicze zawodowe i niepełne średnie.

Wśród osób, które podawały, że to rodzina wyraźnie wpłynęła na ukształtowanie się ich systemu wartości, najwyższy odsetek stanowili ci, którzy warunki materialne swojej rodziny określali jako przeciętne (91,3%), nieco niższy ci, którzy określali je jako dobre (86,1%), a jeszcze niższy ci, którzy sytuację materialną swojej rodziny oceniali jako złą (76,2%).

Wykres 13. Czynniki mające wpływ na ukształtowanie się systemu wartości przyszłych nauczycieli



Procenty nie sumują się do 100,0% ponieważ respondenci mogli wybrać kilka odpowiedzi. W obliczeniach pominięto braki odpowiedzi. Na powyższe pytanie nie udzieliła odpowiedzi jedna osoba.

Jeżeli zaś chodzi o przynależność przyszłych nauczycieli do organizacji, stowarzyszeń, harcerstwa, grup religijnych, itp., to na rodzinę częściej wskazują respondenci nienależący do żadnej organizacji (90,0%), niż ci, którzy należą do jakiegokolwiek z nich (79,4%).

Wymienianie przez przyszłych nauczycieli Kościoła, jako czynnika, który wyraźnie wpłynął na ukształtowanie się ich systemu wartości, było zróżnicowane takimi zmiennymi, jak sposób spędzania wolnego czasu, częstotliwość modlitwy oraz autodeklaracja religijna respondentów. Ci, którzy podawali, że swój wolny czas spędzają z rodziną, częściej, aniżeli pozostali wymieniali Kościół jako czynnik wyraźnie kształtujący ich system wartości. Odsetek, podkreślających znaczenie powyższego czynnika, w grupie osób spędzających swój wolny czas z rodziną wynosił 37,2%, zaś spędzających swój wolny czas inaczej 25,6%. Badania wykazały, że wskazywanie Kościoła, jako znaczącego czynnika kształtują-

Tabela 17. Częstotliwość modlitwy a wskazywanie Kościoła jako czynnika wpływającego na ukształtowanie się systemu wartości przyszłych nauczycieli

Częstotliwość modlitw	Czynniki, które wpłynęły na ukształtowanie się systemu wartości				Razem	
	Kościół		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Częściej niż raz dziennie	31	47,7	34	52,3	65	100,0
Raz dziennie	32	32,0	68	68,0	100	100,0
Kilka razy w tygodniu	15	26,3	42	73,7	57	100,0
Kilka razy w miesiącu	5	14,7	29	85,3	34	100,0
Kilka razy w roku	2	14,3	12	85,7	14	100,0
Wcale się nie modłę	3	13,6	19	86,4	22	100,0
Razem	88	30,1	204	69,9	292	100,0
Chi ² =18,43556; df=5; p=0,00245; Vc=0,2512678						

cego system wartości przyszłych nauczycieli, było uzależnione częstotliwością modlitwy respondentów. Wraz z jej spadkiem obniżał się też wskaźnik wyboru tego czynnika. Dokładne dane obrazujące tę tendencję przedstawia tabela 17.

Podobne zależności można zauważyć w przypadku autodeklaracji religijnej przyszłych nauczycieli. Najwyższy odsetek respondentów uznających Kościół jako czynnik, który wyraźnie ukształtował ich system wartości, jest wśród osób głęboko wierzących (50,0%), najniższy zaś wśród niezdecydowanych, ale przywiązanych do tradycji religijnej (13,8%). Pozostali, wskazujący na ten czynnik, to osoby deklarujące się jako wierzący (31,5%) i niewierzący (27,3%). Natomiast wśród deklarujących się jako obojętni religijnie nie było ani jednej osoby, uznającej Kościół za wyraźny czynnik kształtujący jej system wartości.

Średnia z egzaminów różnicowała wybór kolejnego czynnika wpływającego na ukształtowanie się systemu wartości przyszłych nauczycieli. Najwyższy odsetek osób podkreślających wagę kręgów koleżeńskich w ukształtowaniu się systemu wartości studentów wystąpił wśród tych, których średnia z egzaminów za ostatni rok studiów mieściła się w przedziale dobry – dostateczny plus (33,3%) oraz dostateczny plus – dostateczny (33,3%). Wraz ze wzrostem średniej z egzaminów spadał odsetek osób deklarujących znaczący udział kręgów koleżeńskich w ukształ-

towaniu się ich systemu wartości (22,3% – średnia z egzaminów dobry plus – dobry, a 13,8% bardzo dobry – dobry plus).

3. Stosunek przyszłych nauczycieli do wartości typowych dla kultury polskiej

Ważnym także zagadnieniem jest poznanie stosunku przyszłych nauczycieli do wartości typowych dla kultury polskiej. Założono bowiem, że fakt cenięcia określonych wartości kulturowych może wpływać na chęć przekazywania tych wartości przez respondentów w ich przyszłej pracy nauczycielskiej. Badanym osobom przedstawiono listę wartości typowych dla kultury polskiej i poproszono, aby zaznaczyli w jakim stopniu cenią te wartości w swoim życiu. Na liście tej znajdowały się takie wartości, jak: rodzinność, poczucie wspólnoty, umiłowanie dziecka, ważna rola kobiety, wrażliwość na sacrum, uczciwość i romantyzm, wewnętrzna wolność, osobista godność, poczucie honoru, indywidualizm, zdolność przebaczenia, gościnność, towarzyskość, hojność, gotowość do poświęceń i ofiary, umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, optymizm, nadzieja wbrew nadziei, tolerancja, otwartość na inne kultury, szacunek dla pracy twórczej, demokracja i obywatelskość, krytycyzm wobec władzy. Każdej wartości studenci mogli przyporządkować tylko jedną ocenę. Kategorie oceny były następujące: cenię „bardziej niż inne”, „na równi z innymi”, „mniej niż inne”, „nie są dla mnie ważne”, „trudno powiedzieć”. Dokładny rozkład ocen respondentów przedstawia tabela 18.

Analizując wyniki zawarte w powyższej tabeli należy zwrócić uwagę na to, że spośród wymienionych 20 wartości typowych dla kultury polskiej ponad 1/3 z nich otrzymała bardzo wysoki wynik odpowiedzi mówiących o tym, że są one cenione przez przyszłych nauczycieli bardziej, aniżeli pozostałe wartości. Dotyczyło to takich wartości jak: osobista godność, tolerancja, rodzinność, wewnętrzna wolność, umiłowanie dziecka, poczucie honoru, zdolność przebaczenia⁹. Odsetek osób, które nie cenią wartości typowych dla kultury polskiej, jest niewielki. W większości wypadków nie przekracza 5%. Wyjątek stanowi jedynie taka wartość jak krytycyzm wobec władzy, która nie jest ceniona przez 13,3% badanych, a także umiłowanie wolności, suwerenność, patrio-

⁹ Wybrano te wartości, których odsetek wyborów „cenię bardziej niż inne” wynosił powyżej 50,0%.

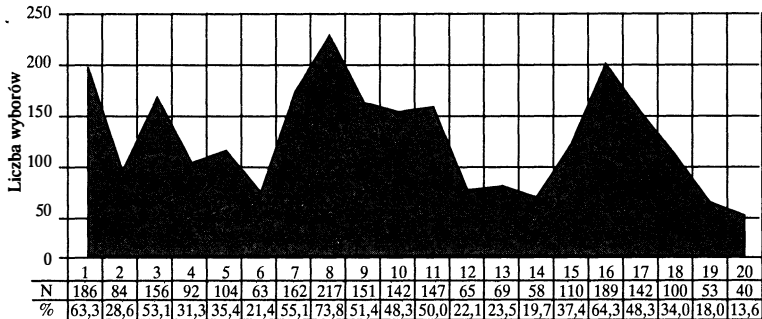
Tabela 18. Wartości kultury polskiej cenione przez przyszłych nauczycieli

Rodzaj wartości	Wartości kultury polskiej, które cenię...										Razem	
	Bardziej niż inne		Na równi z innymi		Mniej niż inne		Nie są dla nich ważne		Trudno powiedzieć			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Rodzinność	186	63,3	90	30,6	12	4,1	4	1,4	2	0,7	294	100,0
Poczucie wspólnoty	84	28,6	149	50,7	46	15,7	9	3,1	6	2,0	294	100,0
Umiłowanie dziecka	156	53,1	100	34,0	14	4,8	12	4,1	12	4,1	294	100,0
Ważna rola kobiety	92	31,3	152	51,7	25	8,5	10	3,4	15	5,1	294	100,0
Wrażliwość na sacrum	104	35,8	118	40,1	39	13,3	14	4,8	19	6,5	294	100,0
Uczuciowość, romantyzm	63	21,4	129	43,9	77	26,2	12	4,1	13	4,4	294	100,0
Wewnętrzna wolność	162	55,1	102	34,7	20	6,8	3	1,0	7	2,4	294	100,0
Osobista godność	217	73,8	68	23,1	7	2,4	0	0,0	2	0,7	294	100,0
Poczucie honoru	151	51,4	111	37,8	15	5,1	6	2,0	11	3,7	294	100,0
Indywidualizm	142	48,3	117	39,8	26	8,8	2	0,7	7	2,4	294	100,0
Zdolność przebaczenia	147	50,0	127	43,2	13	4,4	5	1,7	2	0,7	294	100,0
Gościnnność, towarzyskość, hojność	65	22,1	175	59,5	36	12,2	9	3,1	9	3,1	294	100,0
Gotowość do poświęceń i ofiar	69	23,5	139	47,3	60	20,4	8	2,7	18	6,1	294	100,0
Umiłowanie wolności, patriotyzm	58	19,7	129	43,9	65	22,1	18	6,1	24	8,2	294	100,0
Optymizm, nadzieja wbrew nadziei	110	37,4	120	40,8	38	12,9	11	3,7	15	5,1	294	100,0
Tolerancja	189	64,3	97	33,0	6	2,0	2	0,7	0	0,0	294	100,0
Otwartość na inne kultury	142	48,3	125	42,5	19	6,5	3	1,0	5	1,7	294	100,0
Szacunek dla pracy twórczej	100	34,0	153	52,0	27	9,2	4	1,4	10	3,4	294	100,0
Demokracja, obywatelskość	53	18,0	133	45,2	63	21,4	13	4,4	32	10,9	294	100,0
Krytycyzm wobec władzy	40	13,6	111	37,8	67	22,8	39	13,3	37	12,6	294	100,0

tyzm, której nie ceni 6,1%. Poniżej przedstawiono rozkłady wyborów wartości w kategorii „cenię bardziej niż inne” (Wykres 14) i „nie są dla mnie ważne” (Wykres 15).

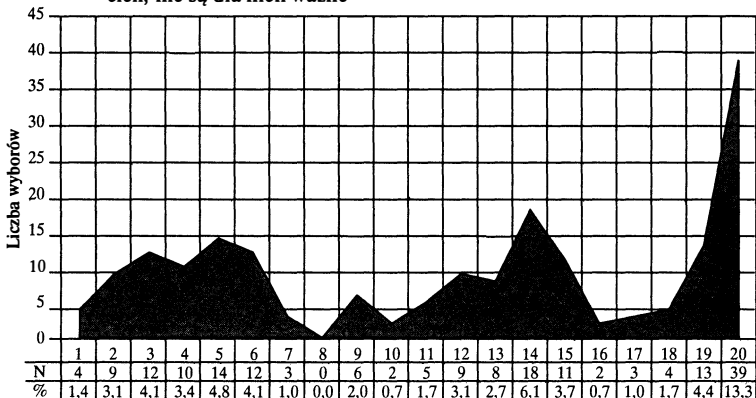
Oceny niektórych wartości były zróżnicowane ze względu na płeć respondentów, kierunek studiów, wykształcenie ojca, przynależność do organizacji, sposób spędzania wolnego czasu. Kobiety częściej niż

Wykres 14. Wartości kultury polskiej, które przyszli nauczyciele cenią bardziej niż inne



Rodzaje wartości: 1. Rodzinnność, 2. Poczucie wspólnoty, 3. Umiłowanie dziecka, 4. Ważna rola kobiety, 5. Wrażliwość na sacrum, 6. Uczciwość i romantyzm, 7. Wewnętrzna wolność, 8. Osobista godność, 9. Poczucie honoru, 10. Indywidualizm, 11. Zdolność przebaczenia, 12. Gościnność, towarzyskość, hojność, 13. Gotowość do poświęceń i ofiary, 14. Umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, 15. Optymizm, nadzieja wbrew nadziei, 16. Tolerancja, 17. Otwartość na inne kultury, 18. Szacunek dla pracy twórczej, 19. Demokracja i obywatelskość, 20. Krytycyzm wobec władzy.

Wykres 15. Wartości kultury polskiej, które w ocenie przyszłych nauczycieli, nie są dla nich ważne



Rodzaje wartości: 1. Rodzinnność, 2. Poczucie wspólnoty, 3. Umiłowanie dziecka, 4. Ważna rola kobiety, 5. Wrażliwość na sacrum, 6. Uczciwość i romantyzm, 7. Wewnętrzna wolność, 8. Osobista godność, 9. Poczucie honoru, 10. Indywidualizm, 11. Zdolność przebaczenia, 12. Gościnność, towarzyskość, hojność, 13. Gotowość do poświęceń i ofiary, 14. Umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, 15. Optymizm, nadzieja wbrew nadziei, 16. Tolerancja, 17. Otwartość na inne kultury, 18. Szacunek dla pracy twórczej, 19. Demokracja i obywatelskość, 20. Krytycyzm wobec władzy.

Tabela 19. Płeć respondentów a ocena wartości

Płeć	Cenią ważną rolę kobiety										Razem	
	Bardziej niż inne		Na równi z innymi		Mniej niż inne		Nie są dla nich ważne		Trudno powiedzieć			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kobiety	81	34,5	125	53,2	18	7,6	3	1,3	8	3,4	235	100,0
Mężczyźni	11	18,6	27	45,7	7	11,9	7	11,9	7	11,9	59	100,0
Razem	92	31,3	152	51,7	25	8,5	10	3,4	15	5,1	294	100,0
Chi ² =27,41639; df=4; p=0,00002; Vc=0,3053736												
Płeć	Cenią wrażliwość na sacrum										Razem	
	Bardziej niż inne		Na równi z innymi		Mniej niż inne		Nie są dla nich ważne		Trudno powiedzieć			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kobiety	88	37,5	96	40,8	32	13,6	7	3,0	12	5,1	235	100,0
Mężczyźni	16	27,1	22	37,2	7	11,9	7	11,9	7	11,9	59	100,0
Razem	104	35,4	118	40,1	39	13,3	14	4,7	19	6,5	294	100,0
Chi ² =12,83264; df=4; p=0,01213; Vc=0,2089221												
Płeć	Cenią uczuciowość, romantyzm										Razem	
	Bardziej niż inne		Na równi z innymi		Mniej niż inne		Nie są dla nich ważne		Trudno powiedzieć			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kobiety	55	23,4	107	45,5	57	24,3	9	3,8	7	3,0	235	100,0
Mężczyźni	8	13,6	22	37,2	20	33,9	3	5,1	6	10,2	59	100,0
Razem	63	21,4	129	43,9	77	26,2	12	4,1	13	4,4	294	100,0
Chi ² =10,23461; df=4; p=0,03666; Vc=0,1865787												
Płeć	Cenią umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm										Razem	
	Bardziej niż inne		Na równi z innymi		Mniej niż inne		Nie są dla nich ważne		Trudno powiedzieć			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kobiety	38	16,2	105	44,7	57	24,3	14	5,9	21	8,9	235	100,0
Mężczyźni	20	33,9	24	40,7	8	13,6	4	6,7	3	5,1	59	100,0
Razem	58	19,7	129	43,9	65	22,1	18	6,1	24	8,2	294	100,0
Chi ² =11,03461; df=4; p=0,02618; Vc=0,1937335												

mężczyźni przypisywali ocenę „bardziej cenię niż inne” wartościom takim, jak: ważna rola kobiety, wrażliwość na sacrum, uczuciowość, romantyzm. Z kolei umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm było bardziej cenione przez mężczyzn, niż przez kobiety. Mężczyźni też częściej niż kobiety przypisywali wymienionym wartościom ocenę „nie są dla mnie ważne”. Różnice w ocenie powyższych wartości ze względu na płeć respondentów przedstawia tabela 19.

Kierunek studiów różnicował ocenę takiej wartości, jak krytycyzm wobec władzy. Najczęściej studenci historii (21,7%) oraz pedagogiki wczesnoszkolnej (21,3%) wartość tę cenili bardziej niż inne. Mniej tego typu ocen podawali studenci biologii i chemii (13,3%), filologii polskiej (9,8%), matematyki i fizyki (6,9%), najmniej zaś studenci filologii rosyjskiej (4,3%). Nie cenili powyższej wartości najczęściej stu-

denci matematyki i fizyki (31,0%), najrzadziej zaś historii (6,7%) oraz biologii i chemii (8,3%) (Aneks, tabela 12). Wartość ta była także bardziej ceniona przez studentów, których matki posiadały wykształcenie wyższe (24,5%), słabiej przez tych, których matki posiadały wykształcenie średnie z maturą (19,2%), podstawowe (8,0%), niepełne średnie (7,3%), pomaturalne i niepełne wyższe (2,1%). Częściej wartość ta nie była ceniona przez studentów, których matki posiadały wykształcenie średnie z maturą (16,2%), niepełne średnie (15,9%), podstawowe (12,0%), rzadziej niepełne wyższe i pomaturalne (10,4%) oraz wyższe (7,6%) (Aneks, tabela 13).

Studenci należący do organizacji częściej, niż nienależący, podawali, że cenią bardziej od innych takie wartości jak wrażliwość na sacrum (należy 56,3%, nie należy 29,7%) oraz gotowość do poświęceń i ofiary (należy 34,4%, nie należy 20,5%). Z kolei taka wartość, jak krytycyzm wobec władzy, była bardziej ceniona przez osoby nienależące do żadnej (14,0%), niż należące do jakiegokolwiek organizacji (12,5%). Poza tym osoby nienależące do żadnej organizacji częściej, niż pozostałe, twierdziły, że wartości te nie są dla nich ważne (Aneks, tabela 14, 15, 16).

Sposób spędzania wolnego czasu następująco różnicował ocenę takich wartości, jak umiłowanie dziecka oraz optymizm, nadzieja wbrew nadziei. Umilowanie dziecka było bardziej cenione przez osoby spędzające swój wolny czas zazwyczaj z rodziną (64,0%), niż przez te, które ten czas spędzały inaczej (46,1%). Wartość ta częściej nie była ceniona przez osoby spędzające swój wolny czas inaczej (4,4%) niż z rodziną (3,5%) (Aneks, tabela 17). Optymizm, nadzieja wbrew nadziei, był bardziej ceniony przez osoby spędzające swój czas inaczej (41,0%), aniżeli oglądając telewizję (29,8%), częściej zaś nie ceniły go te osoby, które spędzały swój wolny czas zazwyczaj oglądając telewizję (6,4%), niż te, które spędzały go inaczej (2,5%) (Aneks, tabela 18).

Jak już zostało wspomniane, ocenie studentów poddano 20 różnych wartości typowych dla kultury polskiej. Każdej wartości, którą należało ocenić pod kątem tego, w jakim stopniu jest ona cenna w życiu respondentów, można było przyporządkować tylko jedną z następujących ocen: „cenię bardziej niż inne”, „cenię na równi z innymi”, „cenię mniej niż inne”, „nie są dla mnie ważne”, „trudno powiedzieć”. Przydzielając poszczególnym kategoriom oceny odpowiednie punkty¹⁰ ustalono hierarchię cenio-

¹⁰ Kategorii „bardziej niż inne” przyznano 5 pkt., „na równi z innymi: 3 pkt., „mniej niż inne”: 1 pkt., „nie są dla mnie ważne”: -3 pkt., „trudno powiedzieć”: 0 pkt.

Tabela 20. Hierarchia cenionych przez przyszłych nauczycieli wartości, należących do kultury polskiej

Lp.	Wartości kultury polskiej	Ilość punktów	Uzyskana średnia
1	Osobista godność	1296	4,40
2	Tolerancja	1236	4,20
3	Rodzinność	1200	4,08
4	Wewnętrzna wolność	1127	3,83
5	Zdolność przebaczenia	1114	3,79
6	Otwartość na inne kultury	1089	3,70
7	Poczucie honoru	1085	3,70
8	Indywidualizm	1081	3,68
9	Umiłowanie dziecka	1058	3,60
10	Szacunek dla pracy twórczej	978	3,33
11	Optymizm, nadzieja wbrew nadziei	915	3,11
12	Ważna rola kobiety	911	3,10
13	Poczucie wspólnoty	886	3,01
14	Wrażliwość na sacrum	871	3,00
15	Gościnność, towarzyskość, hojność	859	2,92
16	Gotowość do poświęceń i ofiary	798	2,71
17	Uczuciowość, romantyzm	743	2,53
18	Umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm	688	2,34
19	Demokracja, obywatelskość	688	2,34
20	Krytycyzm wobec władzy	483	1,64

Maksymalna ilość punktów wynosi 1470

nych przez przyszłych nauczycieli wartości kulturowych społeczeństwa polskiego. Oto rangowy układ tych wartości (tabela 20).

Z powyższej tabeli wynika, że wartości kultury polskiej przyjmują pewien hierarchiczny układ¹¹. Na jego szczycie są takie wartości, jak osobista godność, tolerancja i rodzinność, które uzyskały bardzo wysoką punktację. Za nimi znajdują się takie wartości, jak wewnętrzna wolność, zdolność przebaczenia, otwartość na inne kultury, poczucie hono-

¹¹ Podobne wyniki na temat hierarchicznego układu wartości kultury polskiej uzyskano w badaniach prowadzonych wśród ludności Euroregionu Bug, Polaków w Bawarii i Austrii Górnej. Por.: L. Dyczewski, *Spoleczno-kulturowe czynniki rozwoju regionu srodkowo-wschodniej Polski i Euroregionu Bug*, Seria: „Euroregion Bug” t. 14, Lublin 1997, s. 147-154.

ru, indywidualizm i umiłowanie dziecka. Wartości te uzyskały powyżej 1 000 punktów, można więc przypuszczać, że w tej grupie badanych studentów są one dla nich bardzo ważne. Kolejne wartości, które uzyskały mniej niż 1 000 punktów, ale więcej niż 50,0% całkowitej punktacji, to: szacunek dla pracy twórczej, optymizm, nadzieja wbrew nadziei, ważna rola kobiety, poczucie wspólnoty, wrażliwość na sacrum, gościnność, towarzyskość, hojność, gotowość do poświęceń i ofiary oraz uczuciowość, romantyzm. Można by uznać, że wartości te są dla studentów mniej ważne, aniżeli wymienione wcześniej. Z kolei umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, demokracja, obywatelskość oraz krytycyzm wobec władzy, to wartości najmniej cenione przez respondentów. Zajęły one ostatnie miejsca w hierarchii oraz uzyskały wynik poniżej połowy możliwej punktacji¹³.



Reasumując powyższe rozważania należy powiedzieć, że system wartości przyszłych nauczycieli jest systemem o strukturze hierarchicznej, na szczycie którego znajdują się wartości etyczne, a tuż za nimi, w niezbyt dużej odległości, wartości poznawcze. Następnie kolejno: wartości religijne, estetyczne, socjocentryczne, materialne, witalne oraz hedonistyczne. Przedstawiony układ wartości odnosi się do większości badanych osób, stąd też dla potrzeb niniejszej pracy, nazwano go układem wartości typowym dla badanej grupy. Na tak ukształtowany system wartości zdaniem przyszłych nauczycieli najbardziej wpłynęła rodzina. Co trzecia osoba wymienia Kościół, a co czwarta szkołę i kręgi koleżeńskie.

Najbardziej cenionymi przez respondentów wartościami okazały się wartości etyczne i poznawcze, a z wartości typowych dla kultury polskiej: osobista godność, tolerancja, rodzinność, wewnętrzna wolność, umiłowanie dziecka, poczucie honoru i zdolność przebaczenia.



¹³ Uzyskane wyniki są zbieżne z tymi, które uzyskał J. Nikitorowicz badając młodzież (uczącą się i studiującą) z miejscowości przygranicznych po stronie polskiej, białoruskiej i ukraińskiej. Badania przeprowadzono w 1996/1997 roku. Z przedstawionych w kwestionariuszu 19 cech, postaw i wartości, które mogłyby charakteryzować przyszłego Europejczyka, respondenci najczęściej wskazywali m.in. na tolerancję, akceptację odmienności innych narodów oraz wyzbycie się przesądów narodowych. Natomiast bardzo rzadko wymieniali głęboką religijność i patriotyzm. Por. J. Nikitorowicz, *Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczenia Europy*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, T. Lewowicki (red.), Katowice 2000, s. 39-40.

6

ROZDZIAŁ

Nauczyciel przekazicielem i interpretatorem wartości

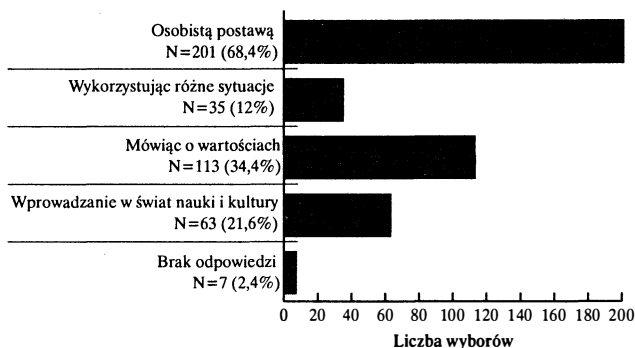
Nauczyciel pełni rolę przekaziciela i interpretatora wartości. Zatem z jednej strony przekazuje uczniom określone wartości, z drugiej zaś przygotowuje wychowanków do aktywnej postawy wobec nich, do refleksji, penetracji, wyboru i kreacji własnego systemu wartości, ukazując bogactwo tego świata oraz dostarczając kryteriów uporządkowania i zaklasyfikowania wartości. Będąc interpretatorem wartości, nauczyciel wyjaśnia, tłumaczy, nadaje sens wartościom, a także dobiera wartości, odpowiednio to uzasadniając, hierarchizuje je oraz udziela konkretnych wskazówek jak realizować dane wartości, „jak żyć lepiej?”. Obie te role są ze sobą ściśle powiązane. Nie można bowiem przekazywać wartości bez uprzedniej ich interpretacji, czy też przekazując wartości nie interpretować ich. Każdy przekaz zawiera w sobie interpretację.

Celem tego rozdziału jest próba ukazania, jak przyszli nauczyciele rozumieją rolę przekaziciela i interpretatora wartości oraz jak wyobrażają siebie w tej roli.

1. Nauczyciel przekazicielem wartości

Aby uzyskać informacje na temat, jak studenci rozumieją rolę przekaziciela wartości, pytano ich o to, czy nauczyciel powinien być przekazicielem wartości oraz w jaki sposób powinien wartości przekazywać.

Wykres 16. W jaki sposób nauczyciel powinien przekazywać wartości



Procenty nie sumują się do 100,0%, ponieważ respondenci mogli podawać kilka odpowiedzi.

Na pytanie: *Czy nauczyciel powinien być przekazicielem wartości?* ponad połowa studentów odpowiedziała „zdecydowanie tak” (51,4%), 45,2% „raczej tak”, 2% nie udzieliło odpowiedzi, a 1,4% odpowiedziała „raczej nie” i „zdecydowanie nie”. Tak więc niemal cała grupa badanych (96,6%) była zdania, że nauczyciel powinien przekazywać wartości. Podobnie też prawie wszyscy (97,8%) wypowiedzieli się w jaki sposób powinien to czynić. Zdaniem respondentów nauczyciel powinien świadczyć o wartościach osobistą postawą, mówić o nich, wprowadzać uczniów w świat wiedzy i kultury, wykorzystywać różne sytuacje, w których uczniowie sami doświadczą określonych wartości. Studenci najczęściej wymieniali osobistą postawę nauczyciela (68,8%) oraz mówienie o wartościach (38,7%) jako najlepsze drogi przekazywania wartości uczniom (wykres 16).

Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic wśród osób, które uważają, że nauczyciel powinien przekazywać wartości swoją osobistą postawą. Odnotowano jedynie istotne statystycznie różnice pod względem zróżnicowania kierunku studiów wśród tych, którzy twierdzili, że nauczyciel powinien przekazywać wartości przede wszystkim o nich mówiąc. Najczęściej wymieniali go studenci filologii rosyjskiej (48,9%), następnie matematyki i fizyki (48,3%), biologii i chemii (48,2%), nieco rzadziej – pedagogiki wczesnoszkolnej (42,6%). Z kolei studenci filologii polskiej (30,0%) oraz studenci historii (24,1%) rzadziej niż pozostali wymieniali ten właśnie sposób przekazu wartości.

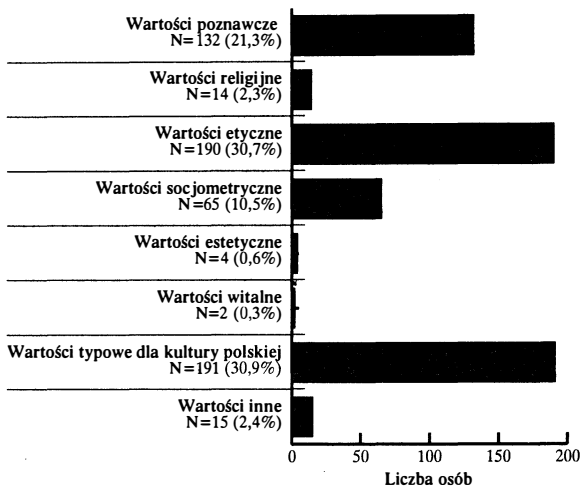
2. Wartości pożądane w przekazie nauczyciela

W celu ustalenia wartości ważnych w przekazie nauczyciela, pytano studentów o to, jakie wartości, ich zdaniem, są najważniejsze w szkolnym procesie nauczania i wychowania, które z wartości takich, jak poznawcze, religijne, etyczne, socjocentryczne, estetyczne, materialne, hedonistyczne, witalne, a także jakie wartości typowe dla kultury polskiej należy przekazywać w trakcie tego procesu oraz na jakich wartościach powinna opierać się polska kultura w dalszym rozwoju.

Pytanie dotyczące najważniejszych wartości w szkolnym procesie nauczania i wychowania było otwarte i respondenci mieli całkowitą swobodę wypowiedzi. Odpowiadając na nie studenci wymieniali szereg wartości, które zostały pogrupowane według następujących kategorii: wartości poznawcze, religijne, etyczne, socjocentryczne, estetyczne, witalne oraz typowe dla kultury polskiej¹. Wśród tych ostatnich były takie, jak: rodzinność, poczucie wspólnoty, uczuciowość, romantyzm, wewnętrzna wolność, osobista godność, poczucie honoru, indywidualizm, gotowość do poświęceń i ofiary, umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, optymizm, nadzieja wbrew nadziei, tolerancja, otwartość na inne kultury i szacunek dla pracy twórczej. Najczęściej wymieniano wartości etyczne (30,7%), poznawcze (21,3%) oraz należące do kultury polskiej (30,9%). Wartości socjocentryczne wymieniło 10,5% badanych studentów, a jeszcze mniej wartości religijne, estetyczne, hedonistyczne, witalne. Nieliczni respondenci wymieniali poszczególne wartości kultury polskiej, najczęściej spośród nich była wymieniana tolerancja (14,7%). Niewielki odsetek respondentów wskazywał wartości, które trudno było zaliczyć do jakiegokolwiek z powyższych grup. Zaliczono je do tzw. innych wartości, i były to m.in. bezpieczeństwo, kultura, sukcesywność, rozwój (wykres 17).

¹ Oto przykłady wypowiedzi studentów, które zostały zaliczone do wartości poznawczych: poszukiwanie prawdy, posiadanie wiadomości, mądrość, dążenie do zdobywania wiedzy, kształtowanie intelektu, umiłowanie wiedzy, samokształcenie, wykształcenie; wartości religijnych: Bóg, wiara w Boga, życie zgodne z dekalogiem, wartości metafizyczne; wartości etycznych: bycie dobrym człowiekiem dla innych, odpowiedzialność, miłość, moralność, odwaga, prawdomówność, zdrowe zasady moralne, szacunek, pomoc innym, praca nad sobą; wartości socjocentrycznych: działalność społeczna, poczucie więzi społecznej, umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie, troska o dobro ogólne, praca dla narodu, kształtowanie postaw społecznych, przygotowanie do życia w społeczeństwie, umiejętność współpracy z innymi; wartości estetycznych: piękno, sztuka, wrażliwość na kulturę; wartości witalnych: zdrowie, dbanie o rozwój psychiczny.

Wykres 17. Najważniejsze wartości w szkolnym procesie nauczania i wychowania, wymieniane przez studentów



W obliczeniach pominięto brak odpowiedzi

Jeżeli chodzi o uchwycenie istotnych statystycznie różnic w wyborze wartości przez studentów ze względu na niektóre zmienne², zarejestrowano je w przypadku wartości etycznych. Okazało się, że są one częściej wybierane przez kobiety niż przez mężczyzn, najczęściej przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej oraz przez osoby deklarujące się jako głęboko wierzący (89,3%), natomiast studenci niewierzący częściej wybierają wartości inne niż etyczne. Wyniki badań wskazują pewien kierunek zależności między wyborem wartości etycznych a poziomem religijności studentów. Wraz ze spadkiem zaangażowania religijnego spada odsetek wyboru tych wartości. Prawidłowości te przedstawia tabela 21.

² Są to zmienne niezależne, takie jak: płeć, kierunek studiów, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, sytuacja materialna, przynależność do organizacji, deklaracja religijna, średnia z egzaminów, chęć szukania pracy w zawodzie nauczyciela bezpośrednio po ukończeniu studiów, decyzja związania swojego życia na stałe z zawodem nauczyciela oraz widzenie realnej możliwości realizacji własnego wizerunku nauczyciela w przyszłej pracy nauczycielskiej.

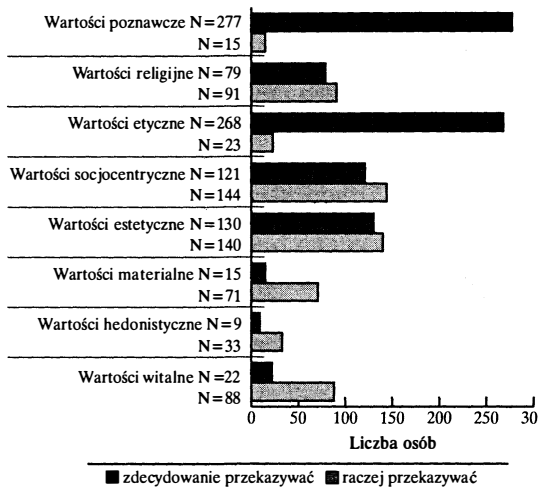
Tabela 21. Płeć, kierunek studiów, autodeklaracja religijna a wybór wartości etycznych

Płeć	Wybór wartości					
	Etyczne		Inne		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Kobiety	163	70,3	69	29,7	232	100,0
Mężczyźni	27	48,2	29	51,8	56	100,0
Razem	190	66,0	98	34,0	288	100,0
Chi ² Yatesa=8.807945, df=1, p=0.0030						
Kierunek studiów*						
Pedagogika wczesnoszkolna	39	83,7	8	17,0	47	100,0
Filologia polska	35	68,6	16	31,4	51	100,0
Filologia rosyjska	30	66,7	15	33,3	45	100,0
Historia	31	51,7	29	48,3	60	100,0
Biologia i Chemia	34	60,7	22	39,3	56	100,0
Matematyka i Fizyka	21	72,4	8	27,6	29	100,0
Razem	190	66,0	98	34,0	288	100,0
Chi ² = 12.92050, df=5, p=0.02414, Vc=0.2118085						
Autodeklaracja religijna						
Głęboko wierzący	25	89,3	3	10,7	28	100,0
Wierzący	136	65,1	73	34,9	209	100,0
Niezdecydowany, ale przywiązany do tradycji religijnej	19	65,5	10	34,5	29	100,0
Obojętny	6	54,5	5	45,5	11	100,0
Niewierzący	3	30,0	7	70,0	10	100,0
Razem	189	65,8	98	34,2	287	100,0
Chi ² = 13,23732; df=4; p=0,01018; Vc=0,2147628						

* W tabeli podano kierunki studiów, a nie nazwy przedmiotów

Kolejne pytania dotyczące ustalenia wartości ważnych w przekazie nauczyciela były pytaniami zamkniętymi. Studentom przedstawiono zestaw wartości i proszono o wskazanie tych, które ich zdaniem, należy zdecydowanie przekazywać, raczej przekazywać, raczej nie przekazywać lub zdecydowanie nie przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania. W przypadku braku zdecydowania lub trudności w podjęciu decyzji możliwa była odpowiedź trudno powiedzieć. Przedmiotem oceny respondentów były wartości poznawcze, religijne, etyczne, socjocentryczne, estetyczne, materialne, hedonistyczne, witalne oraz grupa wartości kulturowych, typowych dla kultury polskiej. W grupie tej zna-

Wykres 18. Wartości, które należy przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania

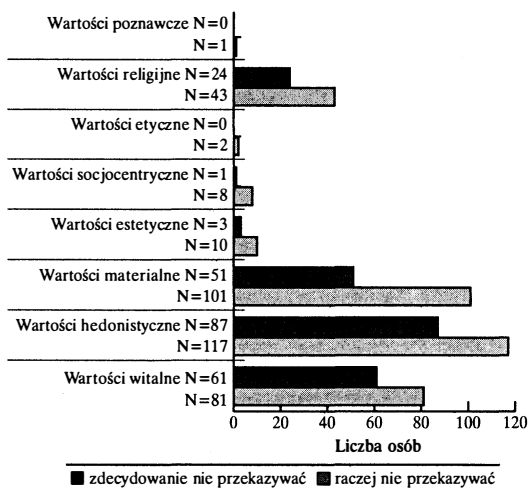


laży się następujące wartości: rodzinność, poczucie wspólnoty, umiłowanie dziecka, ważna rola kobiety, wrażliwość na sacrum, uczuciowość, romantyzm, wewnętrzna wolność, osobista godność, poczucie honoru, indywidualizm, zdolność przebaczenia, gościnność, towarzyskość, hojność, gotowość do poświęceń i ofiary, umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, optymizm, nadzieja wbrew nadziei, tolerancja, otwartość na inne kultury, szacunek dla pracy twórczej, demokracja, obywatelskość i krytycyzm wobec władzy.

Badani studenci najczęściej byli zdania, że w szkolnym procesie nauczania i wychowania zdecydowanie należy przekazywać wartości poznawcze i etyczne, natomiast raczej przekazywać wartości socjocentryczne i estetyczne (wykres 18)³.

³ Opinie studentów przedstawiają się następująco: 30,1% studentów uważa, że nauczyciel powinien zdecydowanie przekazywać wartości poznawcze, a 29,1% – etyczne; następnie w kolejności: estetyczne (14,1%), socjocentryczne (13,1%), religijne (8,6%), vitalne (2,4%), materialne (1,6%) i hedonistyczne (1,0%). To, że wartości poznawcze należy raczej przekazywać uważa 2,5% respondentów. Gdy chodzi o wartości etyczne, to odsetek odpowiedzi raczej tak też był niewielki (3,8%). W przypadku pozostałych wartości wyglądało to następująco: wartości estetyczne – 23,1%, socjocentryczne – 23,8%, religijne – 15,0%, vitalne – 14,5%, materialne – 11,7% oraz hedonistyczne – 5,4%.

Wykres 19. Wartości, których nie należy przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania

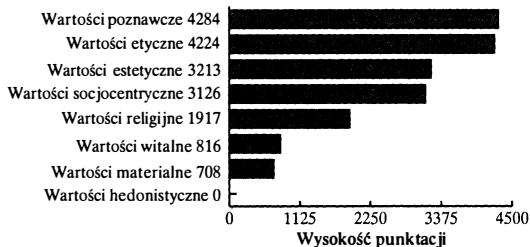


Wśród wartości, które zdecydowanie nie powinny lub raczej nie powinny być przekazywane w szkolnym procesie nauczania i wychowania, studenci najczęściej wymieniali wartości hedonistyczne, vitalne oraz materialne. Także wartości religijne były dość często zaliczane do tych, których zdecydowanie lub raczej nie powinno się przekazywać. W przypadku wartości poznawczych i etycznych nie wystąpiły stwierdzenia, że zdecydowanie nie powinno się ich przekazywać. Szczegółowy rozkład negatywnych ocen, jakie otrzymały poszczególne wartości ze względu na fakt konieczności ich przekazu przez nauczyciela przedstawia wykres 19⁴.

Najwięcej odpowiedzi typu trudno powiedzieć uzyskano w stosunku do wartości religijnych (24,2%), materialnych (23,7%), hedonistycznych (20,3%) i vitalnych (17,8%). Wartości socjocentryczne uzy-

⁴ W przypadku odpowiedzi „zdecydowanie nie przekazywać” 38,3% studentów wybrało wartości hedonistyczne, 26,9% – vitalne, 22,5% – materialne, 8,2% – religijne, 1,3% – estetyczne, 0,4% – socjocentryczne, 0,0% – poznawcze i etyczne. Z kolei raczej nie przekazywać wartości hedonistycznych (32,2%), materialnych (27,8%), vitalnych (22,3%), religijnych (11,8%), estetycznych (2,8%), socjocentrycznych (2,2%), etycznych (0,6%), poznawczych (0,3%).

Wykres 20. Wartości najbardziej pożądane w szkolnym przekazie nauczyciela



Maksymalna ilość punktów dla każdej wartości – 4410

skaały 8,5%, a estetyczne 4,7%. Pozostałe: poznawcze i etyczne po 0,4% odpowiedzi trudno powiedzieć.

Biorąc pod uwagę opinie studentów, ustalono ranking wartości⁵ ze względu na konieczność przekazywania ich w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Prezentuje to wykres 20.

Ze wszystkich wymienionych najbardziej kontrowersyjnymi okazały się wartości religijne. Uzyskały one nieco poniżej połowy wszystkich możliwych punktów (639). Poglądy przyszłych nauczycieli co do przekazu tych wartości przez nauczyciela w szkolnym procesie nauczania i wychowania były zróżnicowane ze względu na płeć, kierunek studiów, przynależność do organizacji, plany studentów co do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela bezpośrednio po ukończeniu studiów oraz deklaracje związania życia na stałe z tym zawodem.

Wyniki analiz przedstawiające istotne statystycznie różnice między płcią, kierunkiem studiów a wyborem wartości religijnych jako ważnych w przekazie nauczyciela przedstawia tabela 22.

Kobiety zdecydowanie częściej niż mężczyźni opowiadały się za tym, że wartości religijne powinny być przekazywane przez nauczyciela w szkolnym procesie nauczania i wychowania. W przypadku mężczyzn odsetek odpowiedzi mówiących o tym, że powinno się przekazywać wartości religijne, jak i o tym, że nie powinno się tego robić, był zbliżony. Generalnie wśród przyszłych nauczycieli przeważały opinie, że wartości religijne powinny być przekazywane. Jednak na prawie wszystkich kierunkach studiów uważano, że powinno się je raczej przekazywać. Wyjątek stanowili jedynie studenci pedagogiki wczesnoszkolnej spośród któ-

⁵ Maksymalna ilość punktów – 1470.

Tabela 22. Płeć i kierunek studiów a wybór wartości religijnych jako ważnych w przekazie nauczyciela

Płeć	Przekazywać wartości religijne										Razem	
	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Trudno powiedzieć			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kobiety	69	29,4	77	32,8	32	13,6	12	5,11	12	20,3	235	100,0
Mężczyźni	10	17,0	14	23,7	11	18,7	45	19,2	12	20,3	59	100,0
Razem	79	26,9	91	30,9	43	14,6	24	8,2	57	19,4	294	100,0
Chi ² =18,20238; df=4; p=0,00113; Vc=0,24882												
	Kierunek studiów											
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pedagogika wczesnoszkolna	21	44,7	15	31,9	2	4,3	0	0,0	9	19,1	47	100,0
Filologia polska	16	31,4	17	33,4	4	7,8	4	7,8	10	19,6	51	100,0
Filologia rosyjska	14	29,8	17	36,2	10	21,3	1	2,1	5	10,6	47	100,0
Historia	12	20,0	18	30,0	11	18,3	8	13,4	11	18,3	60	100,0
Biologia i Chemia	12	20,0	17	28,3	10	16,7	7	11,7	14	23,3	60	100,0
Matematyka i Fizyka	4	13,8	7	24,1	6	20,7	4	13,8	8	27,6	29	100,0
Razem	79	26,9	91	30,9	43	14,6	24	8,2	57	19,4	294	100,0
Chi ² =32.40079, df=20, p = 0.03923, Vc=0.1659870												

rych prawie połowa (44,7%) uważa, że nauczyciele powinni je przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Najwyższy odsetek osób, które uważały, że wartości religijnych nie powinno się przekazywać uczniowi, był wśród studentów matematyki i fizyki, historii, biologii i chemii oraz filologii rosyjskiej, z tym, że i w tych przypadkach przeważały opinie, w których zawarte są odpowiedzi raczej nie powinno się przekazywać. Dość spory odsetek respondentów nie potrafił dać odpowiedzi na pytanie, czy wartości religijne powinny się przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Odpowiedź trudno powiedzieć najczęściej występowała wśród studentów matematyki i fizyki oraz biologii i chemii. Studenci należący do różnych organizacji, stowarzyszeń czy grup religijnych, najczęściej odpowiadali, że wartości religijne powinny być zdecydowanie przekazywane (46,9%). Oni też, rzadziej aniżeli ci, którzy nie należą, głosili opinie, że nie powinno się tych wartości przekazywać (Aneks, tabela 20). Jeżeli zaś chodzi o plany studentów co do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela bezpośrednio po ukończeniu studiów oraz ich deklaracje związania życia na stałe z tym zawodem, rzecz ma się następująco: największy odsetek osób zdecydo-

wanych co do tego, że wartości religijne należy przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania jest wśród tych, którzy są zdecydowani bezpośrednio po studiach szukać pracy w zawodzie nauczyciela oraz deklarują swoje życie związać na stałe z tym zawodem. Natomiast najwyższy odsetek osób uważających, że nie powinno się tych wartości przekazywać jest wśród tych, którzy bezpośrednio po ukończeniu studiów nie będą szukać pracy jako nauczyciele, jeszcze nie wiedzą, co w tej sprawie zrobią oraz nie zamierzają na stałe wiązać swojego życia z tym zawodem (Aneks, tabela 21, 22).

W opinii studentów wszystkie wymienione w kwestionariuszu wartości typowe dla kultury polskiej, okazały się tymi, które nauczyciel powinien przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Ponad 50% respondentów stwierdza, że zdecydowanie powinien on przekazywać takie wartości, jak: tolerancja, osobista godność, otwartość na inne kultury, zdolność przebaczenia, szacunek dla pracy twórczej, rodzinność, umiłowanie dziecka, poczucie honoru, indywidualizm, wewnętrzna wolność, optymizm, nadzieja wbrew nadziei. Z kolei najbardziej ambiwalentne stanowisko respondenci wyrażali wobec przekazu takich wartości, jak: krytycyzm wobec władzy, wrażliwość na sacrum, gotowość do poświęceń i ofiary, uczuciowość, romantyzm, gościnność, towarzyskość, hojność. Wartość krytycyzm wobec władzy uzyskała także najwyższy odsetek wypowiedzi zdecydowanie nie (tabela 23).

Podobnie, jak w przypadku wartości omówionych wcześniej, ustalono ranking wartości typowych dla kultury polskiej, które zdaniem badanych studentów, nauczyciel powinien przekazywać. Tabela 24 przedstawia katalog tych wartości.

Jedynie istotne statystycznie różnice w wyborze wartości ze względu na niektóre zmienne⁶, zanotowano w przypadku takich wartości, jak wrażliwość na sacrum, uczuciowość, romantyzm i krytycyzm wobec władzy. W opinii ponad połowy studentów, którzy swoje przyszłe życie zawodowe chcą związać na stałe z zawodem nauczyciela, wrażliwość na sacrum powinna być zdecydowanie przekazywana (52,2%). Studentów, którzy twierdzą, że swoje przyszłe życie zawodowe raczej na stałe zwiążą z zawodem nauczyciela, ale widzą też siebie w innej pracy, najczęściej podają, że wrażliwość na sacrum powinna być raczej przekazywana (43,4%). Opinia ta dominuje także w przypadku osób, które będą

⁶ Chodzi o takie zmienne, jak: płeć, kierunek studiów oraz deklaracje studentów co do związania życia na stałe z zawodem nauczyciela.

Tabela 23. Wartości kultury polskiej, które należy przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania

Rodzaj wartości	Wartości kultury polskiej, które należy przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania										Razem	
	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Trudno powiedzieć			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		N
Rodzinność	188	63,9	81	27,6	8	2,7	3	1,0	14	4,8	294	100,0
Poczucie wspólnoty	145	49,2	127	43,2	7	2,4	0	0,00	15	5,2	294	100,0
Umiłowanie dziecka	179	60,9	89	30,3	10	3,4	3	1,0	13	4,4	294	100,0
Ważna rola kobiety	129	43,9	113	38,4	27	9,2	3	1,0	22	7,5	294	100,0
Wrażliwość na sacrum	94	32,0	121	41,1	28	9,5	12	4,1	39	13,3	294	100,0
Uczuciowość, romantyzm	69	23,5	143	48,6	34	11,6	12	4,1	36	12,2	294	100,0
Wewnętrzna wolność	160	54,4	90	30,6	17	5,8	3	1,0	24	8,2	294	100,0
Osobista godność	243	82,6	44	15,0	1	0,3	2	0,7	4	1,4	294	100,0
Poczucie honoru	176	59,8	86	29,2	14	4,8	4	1,4	14	4,8	294	100,0
Indywidualizm	163	55,4	93	31,7	22	7,5	3	1,0	13	4,4	294	100,0
Zdolność przebaczenia	203	69,1	77	26,2	3	1,0	3	1,0	8	2,7	294	100,0
Gościnność, towarzyskość, hojność	107	36,4	132	44,9	19	6,4	4	1,4	32	10,9	294	100,0
Gotowość do poświęceń i ofiar	95	32,3	131	44,6	23	7,8	8	2,7	37	12,6	294	100,0
Umiłowanie wolności, patriotyzm	140	47,6	124	42,2	4	1,4	7	2,4	19	6,4	294	100,0
Optymizm, nadzieja wbrew nadziei	155	52,7	95	32,3	15	5,2	6	2,0	23	7,8	294	100,0
Tolerancja	253	86,0	37	12,6	2	0,7	0	0,00	2	0,7	294	100,0
Otwartość na inne kultury	231	78,6	56	19,0	3	1,0	0	0,00	4	1,4	294	100,0
Szacunek dla pracy twórczej	192	65,3	91	30,9	7	2,4	0	0,00	4	1,4	294	100,0
Demokracja, obywatelskość	127	43,2	131	44,6	10	3,4	3	1,0	23	7,8	294	100,0
Krytycyzm wobec władzy	80	27,2	87	29,6	57	19,4	17	5,8	53	18,0	294	100,0

szukały innej pracy (40,3%). Jednocześnie, ci właśnie studenci, częściej niż inni, uważają, że wartości tej nie należy przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania (tabela 25).

Płeć i kierunek studiów różnicował wybór kolejnej wartości, jaką był krytycyzm wobec władzy (tabela 26). Mężczyźni częściej niż kobiety

Tabela 24. Ranking wartości typowych dla kultury polskiej, które powinny być przekazywane w szkolnym procesie nauczania i wychowania

Lp.	Wartości kultury polskiej	Ilość punktów
1	Tolerancja	1 378
2	Osobista godność	1 342
3	Otwartość na inne kultury	1 326
4	Zdolność przebaczenia	1 240
5	Szacunek dla pracy twórczej	1 240
6	Rodzinnność	1 182
7	Umiłowanie dziecka	1 163
8	Poczucie honoru	1 140
9	Poczucie wspólnoty	1 113
10	Indywidualizm	1 107
11	Wewnętrzna wolność	1 078
12	Optymizm, nadzieja wbrew nadziei	1 057
13	Umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm	1 055
14	Demokracja, obywatelskość	1 029
15	Ważna rola kobiety	1 002
16	Gościnność, towarzyskość, hojność	938
17	Gotowość do poświęceń i ofiar	867
18	Wrażliwość na sacrum	825
19	Uczuciowość, romantyzm	772
20	Krytycyzm wobec władzy	667

Maksymalna ilość punktów wynosi 1 470

Tabela 25. Deklaracja związania swojego życia z zawodem nauczyciela, a wybór wartości wrażliwość na sacrum jako ważnej w przekazie nauczyciela

Swoje przyszłe życie zwiążę z zawodem nauczyciela	Wrażliwość na sacrum					Razem
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Na stałe, bo w innej pracy siebie nie widzę	12 52,1	8 34,7	1 4,4	1 4,4	1 4,4	23 100,0
Raczej na stałe, ale widzę też siebie w innej pracy	48 39,3	53 43,4	5 4,1	3 2,5	13 10,7	122 100,0
Będę szukał innej pracy	32 22,2	58 40,3	22 15,3	8 5,5	24 16,7	144 100,0
Razem	92 31,8	119 41,2	28 9,7	12 4,2	38 13,1	289 100,0

Chi²=23,800811; df=8; p=00247; Vc=0,2029544

Tabela 26. Płeć i kierunek studiów a wybór wartości krytycyzm wobec władzy jako ważnej w przekazie nauczyciela

Płeć	Krytycyzm wobec władzy					Razem
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Kobiety	60 25,5	68 28,9	49 20,9	10 4,3	48 20,4	235 100,0
Mężczyźni	20 33,9	19 32,2	8 13,6	7 11,8	5 8,5	59 100,0
Razem	80 27,2	87 29,6	57 19,4	17 5,8	53 18,0	294 100,0
Chi ² =11,13505; df=4; p=0,02509; Vc=0,1946132						
	Kierunek studiów					Razem
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Pedagogika wczesnoszkolna	11 23,4	11 23,4	14 29,8	1 2,1	10 21,3	47 100,0
Filologia polska	12 23,5	19 37,3	4 7,8	1 1,9	15 29,4	51 100,0
Filologia rosyjska	11 13,4	13 27,7	15 31,9	3 6,4	5 10,6	47 100,0
Historia	28 46,7	21 35,0	4 6,7	1 1,7	6 10,0	60 100,0
Biologia i Chemia	14 23,3	13 21,7	15 25,0	6 10,0	12 20,0	60 100,0
Matematyka i Fizyka	4 13,8	10 34,5	5 17,2	5 17,2	5 17,2	29 100,0
Razem	80 27,2	87 29,6	57 19,4	17 5,8	53 18,0	294 100,0
Chi ² =51,35713; df=20; p = 0,00014; Vc=0,2089761						

ty uważali, że wartość ta powinna być przekazywana przez nauczyciela, rzadziej też niż kobiety mieli trudności z wyrażeniem własnej opinii w tej sprawie. Gdy zaś chodzi o kierunek studiów, to najwyższy odsetek osób uważających, że wartość tę należy przekazywać, był wśród studentów historii. W odpowiedzi na pytanie, czy wartość tę powinno się przekazywać, studenci ci najczęściej wybierali odpowiedź zdecydowanie tak. Jeżeli chodzi o opinie mówiące o tym, że wartości tej nie należy przekazywać, najwyższy odsetek osób odpowiadających raczej nie był wśród studentów filologii rosyjskiej, pedagogiki wczesnoszkolnej oraz

biologii i chemii, natomiast zdecydowanie nie – biologii i chemii oraz matematyki i fizyki.

Kultura polska jest mocno związana z chrześcijaństwem. Interesującym zagadnieniem jest to, czy przyszli nauczyciele widzą te ścisłe związki. Zapytano więc studentów: *Na jakich wartościach powinna opierać się polska kultura w swym dalszym rozwoju?* Połowa respondentów odpowiedziała, że na wartościach ogólnoludzkich związanych z chrześcijaństwem (50,0%). Co trzeci uważał, że na wartościach ogólnoludzkich nie związanych z żadną religią (33,3%), a niewielu, że na wartościach ogólnoludzkich związanych z innymi religiami (6,5%). Byli też tacy, którzy uważali, że polska kultura w swym dalszym rozwoju powinna oprzeć się na wartościach ogólnoludzkich związanych z chrześcijaństwem oraz z innymi religiami (1,7%). Na pytanie to nie udzieliło odpowiedzi 8,5% przyszłych nauczycieli. Opinie respondentów nie są zróżnicowane, co świadczy o wysokiej zgodności poglądów studentów w tej kwestii.

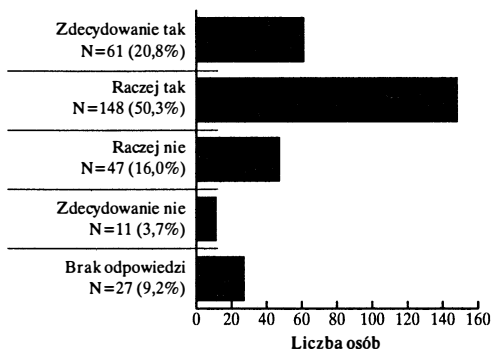
3. Nauczyciel interpretatorem wartości

Aby określić, stosunek badanych studentów do roli nauczyciela jako interpretatora wartości, pytano ich o to, czy nauczyciel powinien interpretować wartości oraz jak rozumieją tę rolę.

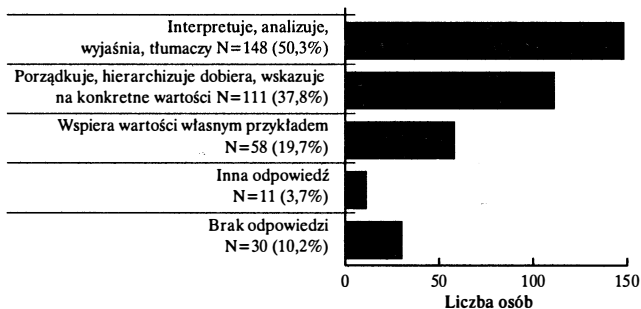
Zdecydowana większość respondentów uważa, że nauczyciel powinien interpretować wartości, ale wśród nich przeważa opcja raczej tak. Co piąty respondent (20,0%) uważa, że nauczyciel nie powinien wartości interpretować (wykres 21).

Pytanie otwarte: *Co według Ciebie oznacza stwierdzenie, że nauczyciel jest interpretatorem wartości?* dało liczne, różniące się od siebie odpowiedzi, które pogrupowano w następujące kategorie: a) interpretuje, analizuje, wyjaśnia, tłumaczy wartości, b) porządkuje, hierarchizuje, dobiera wartości, wskazuje, które są ważne, a które mniej ważne, wskazuje na konkretne wartości, c) wspiera wartości własnym przykładem, własnym przykładem pokazuje uczniom wartości, d) inna odpowiedź, e) brak odpowiedzi (nie wie, nie ma zdania, trudno powiedzieć, odpowiedź nie na temat). Porównaj wykres 22. Studenci najczęściej wybierali odpowiedź interpretuje, analizuje, wyjaśnia, tłumaczy wartości, a także porządkuje, hierarchizuje, dobiera wartości, wskazuje, które są ważne, a które mniej ważne, wskazuje na konkretne warto-

Wykres 21. Czy nauczyciel powinien interpretować wartości?



Wykres 22. Rozkład użytych przez studentów określeń interpretatora wartości



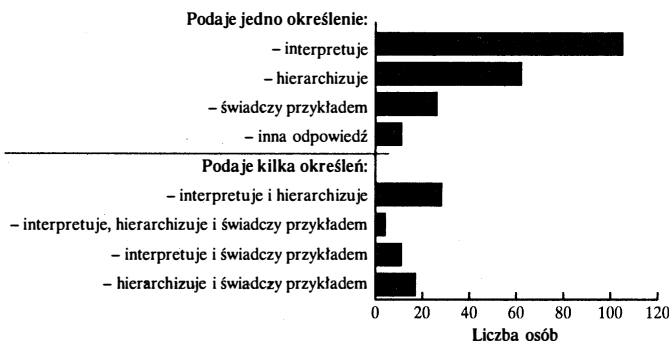
Procenty nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci podawali kilka określeń

ści. Ciekawe, że zaledwie 1/5 badanych wybrała odpowiedź wspiera wartości własnym przykładem. Oto niektóre wypowiedzi studentów odpowiadające poszczególnym kategoriom: „Interpretator, to osoba, która analizuje wartości, interpretuje je i przekazuje je swoim wychowankom” (studentka pedagogiki wczesnoszkolnej, Ankieta 006), „Omawia daną wartość i pokazuje jej przykłady” (studentka filologii polskiej, Ankieta 061), „Przekazuje, tłumaczy, przedstawia uczniom wartości” (studentka filologii polskiej, Ankieta 070), „Pomaga zrozumieć

te wartości uczniom, zrozumieć i odebrać je właściwie” (studentka filologii polskiej, Ankieta 097), „Mówi, jak uczniowie mają postępować; co jest złe a co dobre. Gani, albo chwali uczniów za ich postępowanie” (studentka biologii, Ankieta 241), „Przekazując pewne wartości nie wspomina (celowo, bądź nieświadomie) innych wartości” (student historii, Ankieta 202), „Nauczyciel wskazuje wartości pozytywne a ostrzega przed wartościami fałszywymi (negatywnymi). Uczy umiejętności dokonywania wyboru w życiu” (student historii, Ankieta 185); „Sam w życiu stosuje wartości (czynem, przykładem), a nie tylko potrafi o nich mówić” (studentka historii, Ankieta 175), „Swoją pracą i działaniem oraz zachowaniem przekazuje nawet mimowolnie wartości swoim uczniom” (student historii, Ankieta 187), „Sam wciela je we własne życie, zachowanie, poglądy, więc w jego zachowaniu, wypowiedziach, postępkach, decyzjach w sposób naturalny te wartości się przejawiają. Nie jest głosi-cielem wartości, tylko stosuje je w praktyce, a to emanuje na uczniów” (studentka filologii rosyjskiej, Ankieta 135), „Mając wartości przekazuje je uczniom w sposób dowolnie przez siebie wybrany” (studentka filologii rosyjskiej, Ankieta 115), „Umie zachęcać uczniów do interpretacji” (studentka chemii, Ankieta 243), „Nauczyciel określa dane wartości” (studentka pedagogiki wczesnoszkolnej, Ankieta 004).

Definiując termin interpretator wartości przyszli nauczyciele z reguły posługiwali się jednym z wymienionych wyżej określeń. Można więc uznać, że w ich świadomości funkcjonuje niepełny obraz roli nauczyciela jako interpretatora wartości, ponieważ nie zawiera on wszystkich funkcji, jakie tej roli przysługują. W literaturze przedmiotu, jak to zostało przedstawione w 2 rozdziale, nauczyciel będąc interpretatorem wartości wyjaśnia, tłumaczy, nadaje sens wartościom, a także dobiera wartości, odpowiednio to uzasadniając, hierarchizuje, szereguje wartości oraz udziela konkretnych wskazówek jak realizować dane wartości, jak żyć lepiej? Ubogie w treści wyjaśnianie terminu interpretator wartości przez studentów może świadczyć o niskim poziomie wiedzy dotyczącej roli nauczyciela, a co za tym idzie o niepełnym rozumieniu znaczenia tej roli. Jest to zjawisko o tyle niepokojące, gdyż odnosi się ono do dużej grupy badanych osób (69,4%). Jedynie 20,4% respondentów definiowało ten termin kilkoma określeniami: a) interpretuje i hierarchizuje wartości; b) interpretuje i wspiera wartości własnym przykładem; c), hierarchizuje i wspiera wartości własnym przykładem; d) interpretuje, hierarchizuje i wspiera wartości własnym przykładem. Wykres 23 szczegóło-

Wykres 23. Podawane przez studentów określenia interpretatora wartości



Odpowiedzi na powyższe pytanie rozkładały się w następujący sposób: interpretuje – 35,7%, hierarchizuje – 21,1%, świadczy przykładem – 8,8%, interpretuje i hierarchizuje – 9,5%, interpretuje, hierarchizuje, świadczy przykładem – 3,7%, interpretuje i świadczy przykładem – 1,4%, hierarchizuje i świadczy przykładem – 5,8%, inną odpowiedź podało – 3,7%, nie potrafiło odpowiedzieć – 10,2%.

wo prezentuje sposób, w jaki studenci określają to, że „nauczyciel jest interpretatorem wartości”.

Zarówno w przypadku opinii studentów co do tego czy nauczyciel powinien być interpretatorem wartości, jak i w przypadku wyjaśniania przez nich terminu interpretator wartości nie zarejestrowano istotnych statystycznie różnic ze względu na takie zmienne jak płeć, kierunek studiów, wysokość średniej z egzaminów, przynależność do organizacji oraz autodeklaracja religijna.

4. Czynniki wpływające na interpretację wartości

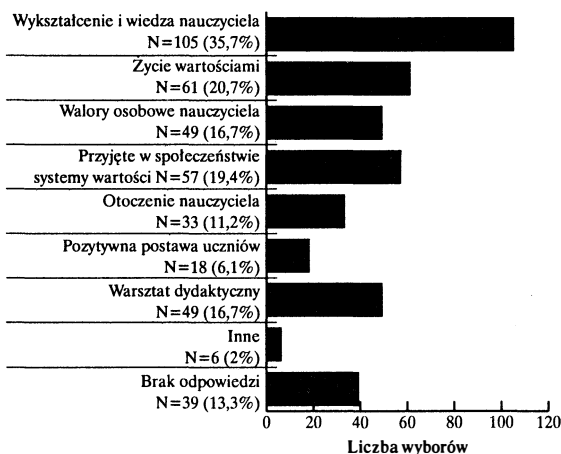
Na interpretację wartości przez nauczyciela może mieć wpływ wiele czynników. Aby je ustalić zapytano przyszłych nauczycieli o to, co może pomóc nauczycielowi w interpretacji wartości, a co ich zdaniem tę interpretację utrudnia.

4.1. Czynniki wspomagające

Wśród czynników pomagających nauczycielowi interpretować wartości studenci wymieniali: wykształcenie i wiedzę (w tym wiedzę o wartościach), uznawanie i realizowanie przez niego wartości (życie wartościami), walory osobowe, przyjęte w społeczeństwie systemy wartości (opinia publiczna), otoczenie, w którym funkcjonuje nauczyciel, jego warsztat dydaktyczny oraz pozytywne postawy uczniów przejawiające się m.in. zainteresowaniem wartościami przekazywanymi przez nauczyciela. Najczęściej podawano odpowiedni poziom wykształcenia i wiedzy nauczyciela (35,7%), najrzadziej zaś pozytywną postawę uczniów (6,1%). Sporadycznie pojawiły się takie czynniki, jak lekcje religii, możliwość mówienia o wartościach w szkole, organizowanie spotkań, zjazdów, nowy program łączący dziedzinę, której naucza z wartościami oraz sytuacje naturalne. Te ostatnie zaliczono do kategorii inne, a odsetek osób je wymienających wynosił 2,0%. Pozostałe czynniki wymieniano w następującej kolejności: uznawanie i realizowanie wartości przez nauczyciela – życie wartościami, przyjęte w społeczeństwie systemy wartości, walory osobowe nauczyciela, jego warsztat dydaktyczny, otoczenie w jakim funkcjonuje nauczyciel. Co dziesiąty respondent nie podał czynników, które jego zdaniem ułatwiają nauczycielowi interpretację wartości, ponieważ najczęściej brakowało mu na ten temat wiedzy lub nie rozumiał problemu. Dwie osoby stwierdziły, że nic nie ułatwia nauczycielowi interpretacji wartości, a siedem, że nauczyciel nie powinien wartości interpretować. Omówioną powyżej sytuację dokładnie obrazuje wykres 24.

Analizy statystyczne nie wykazały istotnych różnic pomiędzy wymienianymi przez studentów czynnikami ułatwiającymi nauczycielowi interpretację wartości a innymi zmiennymi, o których była już mowa w niniejszym rozdziale. Jedynie czynnik przyjęte w społeczeństwie systemy wartości zależy od autodeklaracji religijnej respondentów: wraz ze spadkiem religijności, maleje także częstotliwość wyboru tego czynnika. Najczęściej był on wybierany przez osoby deklarujące się jako głęboko wierzące (41,7%), następnie przez niewierzących (25,0%) oraz wierzących (23,2%). Czynnikiem ten był wybierany w niewielkim stopniu przez osoby niezdecydowane religijnie (7,7%), a osoby obojętne w ogóle go nie wybrały.

Wykres 24. Czynniki pomagające nauczycielowi interpretować wartości

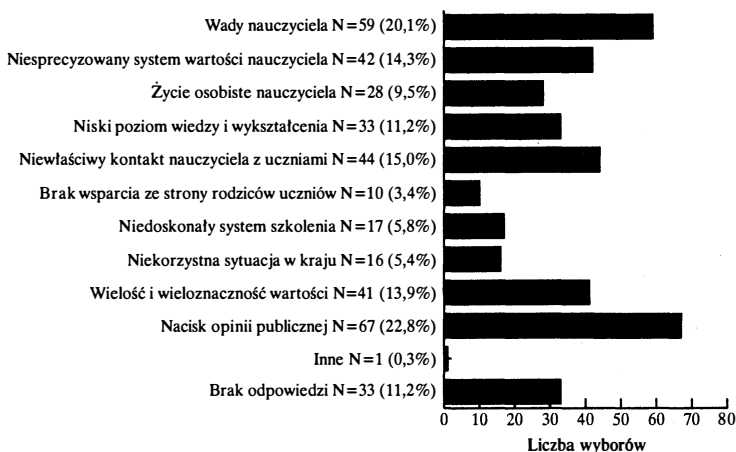


Procenty nie sumują się do 100,0%, ponieważ respondenci mogli podawać kilka odpowiedzi

4.2. Czynniki utrudniające

Kolejnym zagadnieniem związanym z interpretacją wartości jest uświadomienie sobie przez przyszłych nauczycieli czynników, utrudniających ten proces. Zdaniem respondentów są to: negatywne cechy osobowości nauczyciela, posiadanie przez niego niesprecyzowanego systemu wartości, życie osobiste nauczyciela, niski poziom wiedzy i wykształcenia nauczyciela, niewłaściwy kontakt nauczyciela z uczniami, brak wsparcia ze strony rodziców uczniów, niedoskonały system szkolnictwa, niekorzystna sytuacja w kraju, wielość i wieloznaczność wartości (w tym upadek moralności), nacisk opinii publicznej (w tym mass media). Wśród negatywnych cech osobowości nauczyciela studenci wymieniali m.in. takie cechy jak: brak otwartości, obiektywizmu, równowagi wewnętrznej, spostrzegawczości, intuicji, własnego zdania, zaangażowania w wykonywaną pracę, a nawet brak zainteresowania zawodem, czy brak chęci do dalszego rozwoju. Inne negatywne cechy nauczyciela, które przeszkadzają mu w interpretacji wartości, to zdaniem studentów despotyzm, fanatyzm, głupota, hipokryzja, konserwatyzm, lenistwo, mała wrażliwość, niekomunikatywność, nietolerancja, płytko strona duchowa, przekonanie o własnej doskonałości, subiektywizm, zagubienie w świecie, itp.

Wykres 25. Czynniki utrudniające nauczycielowi interpretację wartości



Procenty nie sumują się do 100,0%, ponieważ respondenci mogli podawać kilka odpowiedzi.

W opinii respondentów wady nauczyciela w decydującej mierze utrudniają proces interpretacji wartości (20,1% odpowiedzi), przed nimi wymieniają jedynie nacisk opinii publicznej (22,8%). Pozostałe czynniki podawano z następującą częstotliwością: niewłaściwy kontakt nauczyciela z uczniami (15,0%), posiadanie przez niego niesprecyzowanego systemu wartości (14,3%), wielość i wieloznaczność wartości (13,9%), niski poziom wiedzy i wykształcenia nauczyciela (11,2%), życie osobiste nauczyciela (9,5%), niedoskonały system szkolnictwa (5,8%), niekorzystna sytuacja w kraju (5,4%), brak wsparcia ze strony rodziców uczniów (3,4%).

Czynników utrudniających nauczycielowi interpretację wartości nie wymieniło 11,2% badanych osób. Powodem tego, podobnie jak w przypadku czynników ułatwiających interpretację, była najczęściej niewiedza lub niezrozumienie problemu. Trzy osoby stwierdziły, że nie ma takich czynników, a dwie, że nauczyciel nie powinien wartości interpretować (wykres 25).

Podobnie jak w przypadku czynników ułatwiających nauczycielowi interpretację wartości, nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic między częstotliwością wymieniającego przez studentów czynników utrudniających tę interpretację a wspomnianymi już wcześniej zmiennymi

niezależnymi. Pewien wyjątek da się zarejestrować w przypadku zestawienia czynnika nacisk opinii publicznej ze zmienną dostrzeganie realnej szansy realizacji własnego obrazu nauczyciela w przyszłej pracy nauczycielskiej. Okazuje się, że osoby dostrzegające szansę realizacji własnego obrazu nauczyciela znacznie rzadziej (15,4% – jak najbardziej tak; 23,3% – raczej tak, ale...) wymieniają nacisk opinii publicznej jako czynnik utrudniający nauczycielowi interpretację wartości, niż osoby, które takiej szansy nie dostrzegają (38,1% – raczej nie, bo...; 25,0% – zdecydowanie nie, bo...).

5. Studenci o swojej przyszłej roli przekaziciela i interpretatora wartości

To jak studenci postrzegają siebie w roli przekaziciela i interpretatora wartości próbowano określić na podstawie tego, jakie wartości chcieliby przekazywać będąc nauczycielami oraz czy mają świadomość czekających ich trudności w interpretacji tych, które chcą w przyszłości przekazywać. Aby ustalić wartości, które kandydaci do zawodu nauczyciela zamierzają przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania zadano im następujące pytanie otwarte: *Jakie wartości w procesie szkolnego nauczania i wychowania chciałbyś przekazywać będąc nauczycielem?*

W odpowiedzi na nie studenci wymieniali wartości, które zaliczono do występujących już wcześniej kategorii⁷, takich jak: poznawcze, religijne, etyczne, socjocentryczne, estetyczne, materialne, hedonistyczne oraz te, które można zaliczyć do typowych dla kultury polskiej. Z analizy odpowiedzi studentów wynika, że najbardziej są oni zdecydowani przekazywać wartości typowe dla kultury polskiej (39,9%), następnie wartości etyczne (33,0%), a za nimi w znacznej odległości wartości poznawcze. Dokładne dane na temat wyborów wartości, które respondenci chcieliby przekazywać, będąc nauczycielami, przedstawia tabela 27.

Z wartości typowych dla kultury polskiej, studenci zamierzają przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania następujące: rodzinność, umiłowanie dziecka, uczuciowość, romantyzm, wewnętrzną wolność, osobistą godność, poczucie honoru, indywidualizm, gościnność, towarzyskość, hojność, gotowość do poświęceń i ofiary, umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, optymizm, nadzieję wbrew nadziei,

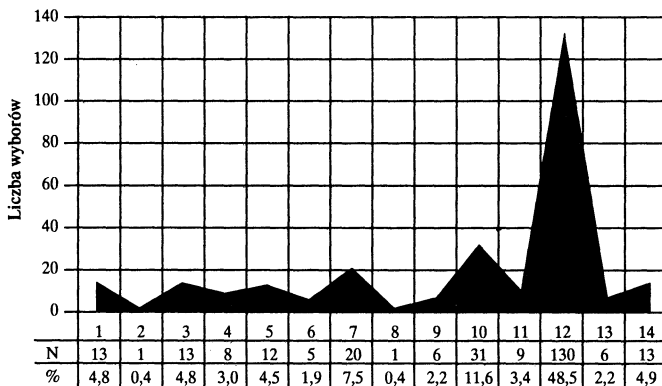
⁷ Por. niniejszy rozdział, s. 133.

Tabela 27. Wartości, które studenci chcieliby przekazywać będąc nauczycielami

Rodzaje wartości	Liczba wyborów (N=682)	%
Typowe dla kultury polskiej	268	39,3
Etyczne	225	33,0
Poznawcze	96	14,1
Socjocentryczne	31	4,6
Religijne	21	3,1
Estetyczne	11	1,6
Inne	26	3,8
Hedonistyczne	3	0,4
Materialne	1	0,1

W obliczeniach pominięto brak odpowiedzi

Wykres 26. Wartości kultury polskiej, które studenci chcieliby przekazywać będąc nauczycielami



Rodzaje wartości: 1. Rodzinnność, 2. Umiłowanie dziecka, 3. Uczuciowość, romantyzm, 4. Wewnętrzna wolność, 5. Osobista godność, 6. Poczucie honoru, 7. Indywidualizm, 8. Gościnność, towarzyskość hojność, 9. Gotowość do poświęceń i ofiary, 10. Umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, 11. Optymizm, nadzieja wbrew nadziei, 12. Tolerancja, 13. Otwartość na inne kultury, 14. Szacunek dla pracy twórczej

tolerancję, otwartość na inne kultury oraz szacunek dla pracy twórczej. Najczęściej wymienianą wartością okazała się tolerancja (48,5%). Można powiedzieć, że w porównaniu z innymi wartościami, dość często wybierano też umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm (11,6%) oraz indywidualizm (7,5%). Pozostałe wartości uzyskały bardzo niski odsetek wyborów (wykres 26).

Tabela 28. Autodeklaracja religijna respondentów a wybór wartości etycznych

Autodeklaracja religijna	Rodzaj wartości				Razem	
	Etyczne		Inne			
	N	%	N	%	N	%
Głęboko wierzący	26	92,9	2	7,1	28	100,0
Wierzący	166	80,2	41	19,8	207	100,0
Niezdecydowany, ale przywiązany do tradycji religijnej	23	82,1	5	17,9	28	100,0
Obojętny	6	60,0	4	40,0	10	100,0
Niewierzący	3	30,0	7	70,0	10	100,0
Razem	224	79,2	59	20,8	283	100,0

Chi²=20,33818; df=4, p=0,00043; Vc=0,2680790

Wybór wartości, które studenci chcieliby przekazywać będąc nauczycielami zróżnicowany jest niektórymi zmiennymi niezależnymi. I tak, kobiety, częściej niż mężczyźni, zamierzają przekazywać wartości etyczne (84,0% kobiet, 16,0% mężczyzn) i tolerancję (87,7% kobiet, 12,3% mężczyzn). Mężczyźni natomiast częściej wskazują na patriotyzm (64,5% mężczyzn, 35,5% kobiet). Płeć respondentów nie różnicowała wyboru pozostałych wartości. Z kolei wybór wartości etycznych różnicowała autodeklaracja religijna respondentów i deklaracja podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela bezpośrednio po ukończeniu studiów. Osoby deklarujące się jako głęboko wierzące, wierzące i niezdecydowane, ale przywiązane do tradycji religijnej, zdecydowanie częściej wybierały wartości etyczne, niż osoby deklarujące się jako obojętne i niewierzące (tabela 28).

Wartości etyczne były też częściej wybierane przez osoby, które nie potrafiły określić, czy bezpośrednio po ukończeniu studiów będą szukać pracy w zawodzie nauczyciela (87,7%) oraz przez tych, którzy deklarowali taki zamiar (81,5%), niż przez osoby, które takiego zamiaru nie przejawiały (66,7%). Z kolei wybór wartości religijnych jako tych, które respondenci zamierzają przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania zróżnicowany był pod względem decyzji związania swojego przyszłego życia zawodowego na stałe z zawodem nauczyciela (tabela 29).

Jak wynika z powyższej tabeli wartości religijne są najczęściej wybierane przez tych, którzy zamierzają związać się z tym zawodem na stałe, bo w innym po prostu siebie nie widzą.

Tabela 29. Decyzja związania swojego przyszłego życia zawodowego na stałe z zawodem nauczyciela a wybór wartości religijnych jako tych, które respondenci zamierzają przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania

Decyzja związania swojego przyszłego życia zawodowego na stałe z zawodem nauczyciela	Wybór wartości				Razem	
	Religijne		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Zwiąże na stałe, bo w innym zawodzie siebie nie widzi	5	21,7	18	78,3	23	100,0
Raczej na stałe, ale widzi siebie w innej pracy	11	9,1	110	90,9	121	100,0
Będzie szukał innej pracy	4	3,0	131	97,0	135	100,0
Razem	20	7,2	259	92,8	279	100,0

Chi²=11,59776; df=2; p=0,00303; Vc=0,2038848

Tabela 30. Przynależność do organizacji, a wybór tolerancji jako wartości, którą studenci chcą przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania

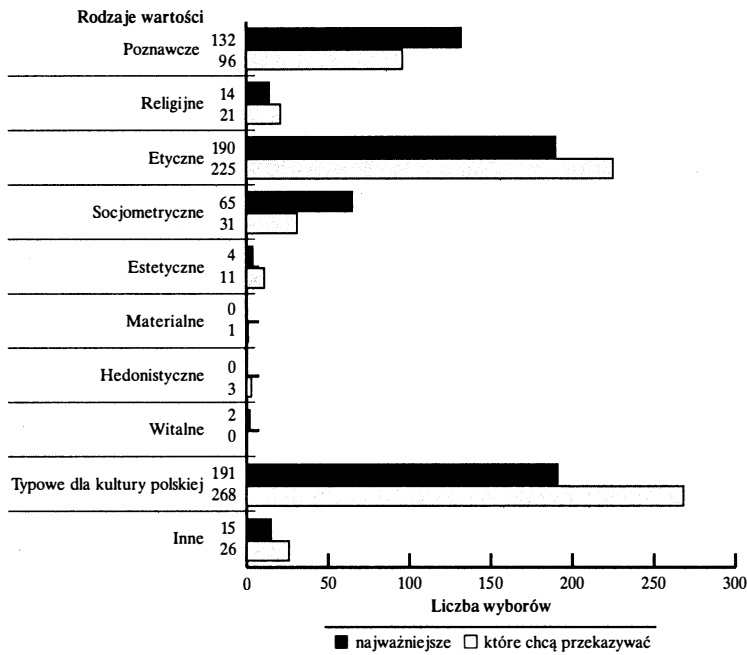
Przynależność do organizacji	Wybór wartości				Razem	
	Tolerancja		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Należy	18	28,6	45	71,4	63	100,0
Nie należy	111	50,5	109	49,5	220	100,0
Razem	129	45,6	154	54,4	283	100,0

Chi² Yatesa=8,593284; df = 1; p=0,00337

Istnienie istotnych statystycznie różnic daje się także zauważyć w przypadku wyboru takich wartości, jak patriotyzm i tolerancja. Patriotyzm był najczęściej wybierany przez respondentów, których matki posiadały wykształcenie zasadnicze zawodowe i niepełne średnie (38,7%) oraz średnie z maturą (41,9%), rzadziej zaś przez tych, których matki posiadały wykształcenie wyższe (16,1%). Bardzo rzadko natomiast przez tych, których matki posiadały wykształcenie pomaturalne i niepełne wyższe (3,2%), a wcale w przypadku wykształcenia podstawowego. Gdy chodzi o tolerancję, to jej wybór był zróżnicowany przynależnością studentów do organizacji. Wartość ta częściej była wybierana przez osoby nie należące do żadnej organizacji (tabela 30).

W niniejszej pracy podjęto także próbę zestawienia ze sobą dokonanych przez studentów wyborów wartości najważniejszych w szkolnym

Wykres 27. Zestawienie wartości, które przyszli nauczyciele zamierzają przekazywać z tymi, które ich zdaniem są najważniejsze w szkolnym procesie nauczania i wychowania



procesie nauczania i wychowania z deklaracjami tych wartości, które studenci zamierzają przekazywać będąc nauczycielami. Zestawienie to prezentuje wykres 27.

Porównując wartości, które studenci chcą przekazywać z tymi, które ich zdaniem są najważniejsze w szkolnym procesie nauczania i wychowania, można zauważyć pewne zbieżności w dokonywanych przez respondentów wyborach. W obu tych przypadkach najbardziej popularnymi okazały się wartości typowe dla kultury polskiej, etyczne i poznawcze. Należy jednak dodać, że wartości typowe dla kultury polskiej oraz etyczne częściej wybierano jako te, które będą w przyszłości przekazywane, niż jako te, które są najważniejsze w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Z kolei wartości poznawcze częściej określano jako najważniejsze dla tego procesu, niż jako te, które przyszli nauczyciele

chcieliby przekazywać swoim uczniom. Bardzo rzadko studenci wymieniaли wartości socjocentryczne, religijne oraz estetyczne. Jest to dość zaskakujące i zarazem niepokojące zjawisko. Biorąc pod uwagę podstawowe zadania edukacyjne, w których mieści się przygotowanie młodych pokoleń do życia w społeczeństwie oraz przekazywanie takich wartości jak prawda, dobro, piękno, należałoby przypuszczać, że zadania te nie będą w pełni realizowane przez przyszłych nauczycieli, zważywszy na to, że już teraz nie uwzględniają oni wartości socjocentrycznych i estetycznych, jako ważnych w szkolnym procesie nauczania i wychowania.

Gdy zaś chodzi o wartości religijne, to tak małe zainteresowanie tymi wartościami można by tłumaczyć rozprzestrzeniającym się we współczesnych czasach indyferentyzmem religijnym⁸. Cytując za Józefem Zabielskim: „[...] brak Boga i religii obserwuje się w każdej dziedzinie ludzkiego życia, na każdej płaszczyźnie aktywności wielu współczesnych nam ludzi. Powszechność takiego zjawiska upoważnia do stwierdzenia, że świat współczesny staje się coraz bardziej zeświecczony, coraz dalszy od Boga i Jego woli. Coraz częściej obserwujemy desakralizację życia ludzkiego, która obejmuje kolejne grupy ludzi i kolejne dziedziny ludzkiej aktywności. Bóg ustępuje miejsca innym wartościom: opłacalności, wydajności, sukcesowi, itp. Bóg i religia przestają być tym, co nadaje sens wszelkiej działalności człowieka, jego istnieniu i przeznaczeniu”⁹. Zdaniem autora, taka postawa obojętności wobec Boga i religii, postrzegana jako szczególny fenomen czasów współczesnych, niesie ze sobą zgubne skutki w postaci zachwiania życia moralnego¹⁰. Jest to jedna z możliwych interpretacji tego zjawiska. Inna może wiązać się z rozprzestrzeniającą się modą na traktowanie religii jako sfery prywatnej, indywidualnej, intymnej, a więc nie nadającej się do rozpowszechniania w procesie edukacyjnym. Możliwe, że przyszli nauczyciele uważają, że nie powinni przekazywać wartości religijnych, gdyż wiara jest osobistą sprawą każdego człowieka.

W opinii socjologów¹¹ współczesne społeczeństwo cechuje wyraźna tendencja do oddzielania życia prywatnego od publicznego, co zda-

⁸ Indyferentyzm rozumiany jest jako postawa obojętności wobec istotnych zagadnień społecznych, moralnych, politycznych. Por. *Słownik wyrazów obcych*, E. Sobol (red.), Warszawa 1995, s. 470. O indyferentyzmie religijnym pisali m.in. F. Adamski, *Ateizm w kulturze polskiej*, Kraków 1993; J. Mariański, *Religia i kościół w społeczeństwie pluralistycznym*, Lublin 1993; J. Mariański, *Młodzież między...*; J. Zabielski, *Współczesny indyferentyzm religijny. Studium teologicznomoralne*, Białystok 1999.

⁹ J. Zabielski, *Współczesny indyferentyzm...*, s. 11.

¹⁰ Tamże, s. 12.

niem Dyczewskiego jest poważną przeszkodą w realizowaniu wartości nie tylko religijnych lecz także społecznych¹².

Podobnie można też porównać dokonane przez studentów wybory w ramach wartości typowych dla kultury polskiej. Jak widać najbardziej pożądaną wartością, zarówno w przypadku chęci przekazu, jak i uznania ważności, okazała się tolerancja. Była ona jednak częściej wybierana jako ta, którą przyszli nauczyciele chcą przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania, niż jako wartość najważniejsza w tym procesie (wykres 28).

Ważnym zagadnieniem jest także ustalenie na ile przyszli nauczyciele są świadomi czekających ich trudności w interpretacji tych wartości, które chcą w przyszłości przekazywać. Aby tego dokonać, poproszono ich o udzielenie odpowiedzi na pytanie otwarte: *Wymień te wartości, które chciałbyś przekazywać przyszłym uczniom, a których interpretacja w Twoim obecnym odczuciu będzie sprawiać Ci największe trudności?* Nie odpowiedziało na nie 11,2% badanych osób. Najczęściej wymienianymi wartościami, co do których studenci spodziewali się trudności w ich interpretacji, były wartości typowe dla kultury polskiej (64,7%). Zdecydowanie rzadziej studenci wymieniali wartości etyczne, poznawcze, religijne, socjocentryczne, estetyczne, hedonistyczne oraz takie, których nie dało się zaliczyć do żadnej z wymienionych wcześniej grup, jak: rozwijanie własnej osobowości, radzenie sobie w życiu, na rynku pracy, wytłumaczenie nacjonalizmu polskiego, ukazanie wad innych narodów oraz ukazanie komunizmu w Polsce¹³. Dokładne dane na temat wyboru wartości, które przyszli nauczyciele chcą przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania, a które ich zdaniem mogą być trudne w interpretacji przedstawia tabela 31.

Wśród wartości typowych dla kultury polskiej studenci wymieniali: rodzinność, poczucie wspólnoty, umiłowanie dziecka, ważną rolę kobiety, wrażliwość na sacrum, uczuciowość i romantyzm, wewnętrzną wolność, osobistą godność, poczucie honoru, indywidualizm, zdolność przebaczenia, gościnność, towarzyskość, hojność, gotowość do poświęceń i ofiary, umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, optymizm,

¹¹ K. Kiciński, *Orientacje moralne społeczeństwa polskiego*, [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, J. Mariański (red.), Kraków 2002; J. Mariański, *Religia i moralność w społeczeństwie polskim: współzależność czy autonomia*, [w:] *Kondycja moralna...*; L. Dyczewski, *System wartości w świadomości młodzieży*, „Ethos” 1993, nr 23, s. 57-74.

¹² L. Dyczewski, *System wartości...*, s. 72.

¹³ Wartości te zaliczono do grupy inne. Ich odsetek wyborów wyniósł 0,6%.

Wykres 28. Wartości typowe dla kultury polskiej, które przyszli nauczyciele chcieliby przekazywać oraz wartości najważniejsze w szkolnym procesie nauczania i wychowania

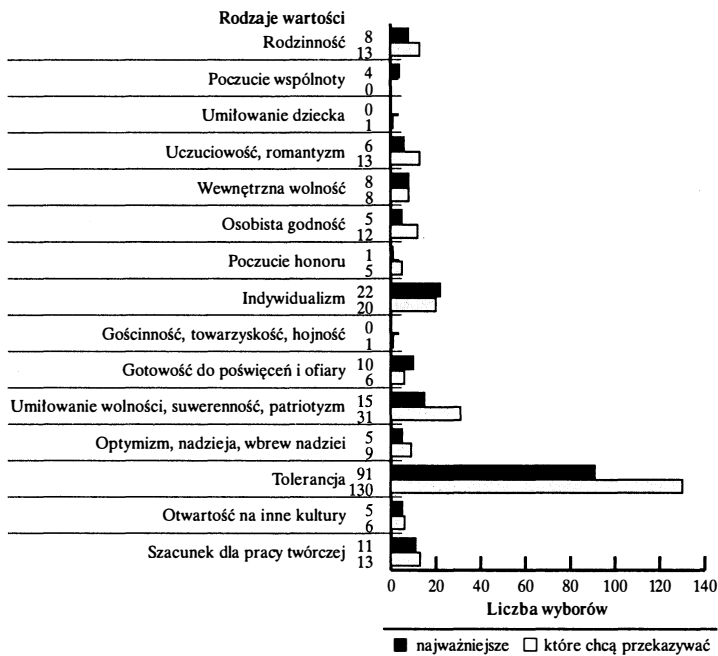
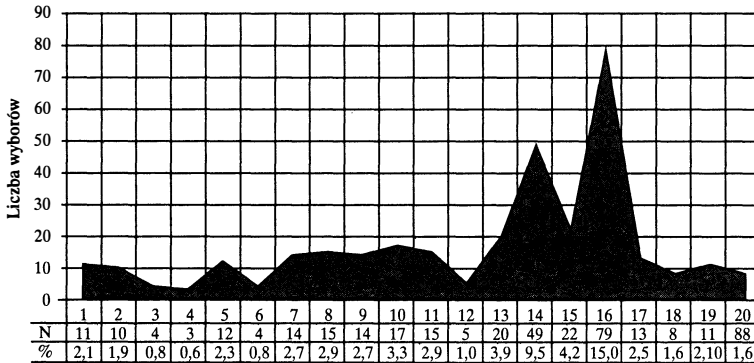


Tabela 31. Wartości, które studenci chcieliby przekazywać przyszłym uczniom, a których interpretacja w ich obecnym odczuciu będzie im sprawiała największe trudności

Rodzaje wartości	Liczba wyborów (N=516)	%
Typowe dla kultury polskiej	334	64,7
Etyczne	82	15,9
Poznawcze	33	6,4
Religijne	32	6,2
Socjocentryczne	25	4,8
Estetyczne	5	1,0
Inne	3	0,6
Hedonistyczne	2	0,4

W obliczeniach pominięto brak odpowiedzi

Wykres 29. Wartości typowe dla kultury polskiej, które studenci chcieliby przekazywać przyszłym uczniom, a których interpretacja w ich obecnym odczuciu będzie im sprawiała największe trudności



Rodzaje wartości: 1. Rodzinność, 2. Poczucie wspólnoty, 3. Umiłowanie dziecka, 4. Ważna rola kobiety, 5. Wrażliwość na sacrum, 6. Uczuciowość i romantyzm, 7. Wewnętrzna wolność, 8. Osobista godność, 9. Poczucie honoru, 10. Indywidualizm, 11. Zdolność przebaczenia, 12. Gościnność, towarzyskość, hojność, 13. Gotowość do poświęceń i ofiary, 14. Umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, 15. Optymizm, nadzieja wbrew nadziei, 16. Tolerancja, 17. Otwartość na inne kultury, 18. Szacunek dla pracy twórczej, 19. Demokracja i obywatelskość, 20. Krytycyzm wobec władzy.

nadzieję wbrew nadziei, tolerancję, otwartość na inne kultury, szacunek dla pracy twórczej, demokrację i obywatelskość oraz krytycyzm wobec władzy. Wszystkie te wartości nie były zbyt często wymieniane¹⁴. Wyjątek stanowiła tolerancja, której odsetek wyborów wyniósł 15,3%. Dość często wskazywano też na umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm. Rozkład wyborów poszczególnych wartości należących do powyższej grupy przedstawia wykres 29.

W przypadku wszystkich wartości wymienionych przez studentów, których interpretacja mogłaby im sprawiać trudności, nie zarejestrowano istotnych statystycznie różnic ze względu na zmienne, które mogłyby ewentualnie wpłynąć na to zjawisko, takie jak: płeć, kierunek studiów czy średnia z egzaminów.

¹⁴ Każda z tych wartości uzyskała maksymalnie do 5% wyborów.



W konkluzji, należy stwierdzić, że w opinii prawie wszystkich badanych studentów nauczyciel powinien być przekazicielem wartości. Zdaniem respondentów najlepszą drogą przekazu wartości jest osobista postawa nauczyciela oraz mówienie o wartościach. Respondenci uważają, że nauczyciel powinien przede wszystkim przekazywać wartości etyczne i poznawcze. Natomiast nie powinny być przekazywane wartości hedonistyczne, witalne, materialne oraz religijne. Z wartości typowych dla kultury polskiej najczęściej studenci wymieniają tolerancję, a nieco rzadziej osobistą godność, otwartość na inne kultury, zdolność przebaczenia, szacunek dla pracy twórczej, rodzinność, umiłowanie dziecka, poczucie honoru, indywidualizm, wewnętrzną wolność, optymizm, nadzieję wbrew nadziei. Przyszli nauczyciele najczęściej uważają, że nie powinno się przekazywać krytycyzmu wobec władzy.

Zdecydowana większość respondentów uważa, że nauczyciel powinien interpretować wartości, chociaż co piąty twierdzi, że nie. Studenci w różny sposób definiują funkcję interpretacyjną nauczyciela. Najczęściej określają go jako osobę, która interpretuje, analizuje, wyjaśnia, tłumaczy wartości lub też porządkuje, hierarchizuje, dobiera wartości, wskazuje, które są ważne, a które mniej ważne, wskazuje na konkretne wartości. Definiując termin interpretator wartości przyszli nauczyciele z reguły posługują się jednym z wymienionych określeń.

Wśród czynników pomagających nauczycielowi interpretować wartości najczęściej wymieniano odpowiedni poziom wykształcenia i wiedzy nauczyciela, a zdecydowanie rzadziej uznawanie i realizowanie przez niego wartości (życie wartościami) oraz przyjęte w społeczeństwie systemy wartości. Gdy zaś chodzi o czynniki utrudniające, są to przede wszystkim nacisk opinii publicznej, wady osobowościowe nauczyciela, niewłaściwy kontakt nauczyciela z uczniami, posiadanie przez niego niesprecyzowanego systemu wartości oraz wielość i wieloznaczność wartości występujących w społeczeństwie.

Mówiąc o swojej przyszłej roli przekaziciela i interpretatora wartości, studenci są najbardziej zdecydowani przekazywać wartości typowe dla kultury polskiej, etyczne i poznawcze. Z wartości typowych dla kultury polskiej, najczęściej wymienianą okazała się tolerancja, umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm oraz indywidualizm. Najczęściej wymienianymi wartościami, co do których studenci spodziewają

się trudności w interpretacji, są wartości należące do centrum kultury polskiej, a wśród nich tolerancja i umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm. Kolejną dość licznie wymienianą grupą wartości, których interpretacja może przysparzać studentom trudności, okazały się wartości etyczne.



7 ROZDZIAŁ

Deklarowane wartości a postrzeganie roli nauczyciela

Zadaniem prezentowanej pracy jest odpowiedzenie na pytanie: czy system wartości może mieć wpływ na postrzeganie roli nauczyciela. Chodzi zasadniczo o ten aspekt roli nauczyciela, który związany jest z przekazem i interpretacją wartości. Pytając przyszłych nauczycieli o zdanie w tej kwestii, 55,4% badanych osób uważa, że przyjmowany przez nauczyciela system wartości wpływa na pełnioną przez niego rolę zawodową, 42,2% sądzi, że raczej wpływa, a 2,0%, że raczej nie ma wpływu.

Interesujące okazały się także odpowiedzi na pytanie, czy wartości cenione przez przyszłych nauczycieli mają wpływ na ich poglądy co do konieczności przekazu tych wartości w szkolnym procesie nauczania i wychowania.

1. Opinie na temat pozycji społecznej i roli nauczyciela

Analizując opinie przyszłych nauczycieli na temat roli, jaką pełni nauczyciel, wzięto pod uwagę ogólne wyobrażenia respondentów na temat roli nauczyciela (ocenę zawodu nauczyciela, podanie zadań nauczyciela) oraz treść tej roli, na którą składają się przekaz i interpretacja wartości (nauczyciel jako przekaziciel i interpretator wartości, określenie roli interpretatora wartości, sposoby przekazywania wartości, czynniki pomagające i utrudniające interpretację wartości).

Opinie przyszłych nauczycieli na temat poważania zawodu nauczyciela w społeczeństwie różnicuje poziom cenięcia wartości religijnych, etycznych i socjocentrycznych (tabela 32). Najwyższy odsetek osób uważających, że nauczyciel cieszy się w społeczeństwie dużym poważaniem stanowią ci respondenci, którzy bardziej cenią wartości religijne i socjocentryczne. Z kolei najwyższy odsetek osób uważających, że nauczyciel w społeczeństwie cieszy się małym poważaniem lub żadnym występuje wśród tych, którzy mniej cenią wartości religijne, etyczne i socjocentryczne. Ogólnie wśród osób badanych przeważały opinie o przeciętnym poważaniu zawodu nauczyciela. Należy jedynie dodać, że najczęściej je wyrażają osoby posiadające system wartości typowy dla badanej grupy¹.

Spośród wymienionych przez respondentów podstawowych zadań nauczyciela wobec uczniów, wynikających z racji wykonywanego zawodu, jedynie wychowanie i socjalizacja ucznia zróżnicowane są poziomem cenięcia przez studentów wartości estetycznych (tabela 33). Wychowanie i socjalizację ucznia jako podstawowe zadanie nauczyciela wymieniło 60,7% osób posiadających typowy dla grupy system wartości. Częściej było ono wymieniane przez studentów bardziej ceniących wartości estetyczne, a na drugim miejscu przez tych, którzy te wartości ceniłi mniej, niż osoby z typowym układem wartości.

Nie zaobserwowano zróżnicowania poglądów przyszłych nauczycieli co do tego, czy nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów i w czym przede wszystkim powinien nim być. Dokonane analizy statystyczne nie wykazały także zróżnicowania poglądów przyszłych nauczycieli na temat tego, czy nauczyciel powinien być przekazicielem i interpretatorem wartości. Nie zaobserwowano też zróżnicowania sposobu definiowania roli nauczyciela jako interpretatora wartości. Natomiast poziom cenięcia przez przyszłych nauczycieli, niektórych wartości, różnicował ich poglądy na temat sposobu, w jaki nauczyciel powinien przekazywać wartości. Wraz ze wzrostem cenięcia wartości hedonistycznych rosła częstotliwość wypowiedzi studentów o tym, że nauczyciel powinien przekazywać wartości mówiąc o nich (tabela 34).

¹ U większości badanych studentów wartości wchodzące w skład deklarowanego przez nich systemu wartości układają się w następującej kolejności: etyczne, poznawcze, religijne, estetyczne, socjocentryczne, materialne, witalne i hedonistyczne. Ponieważ przedstawiony układ wartości odnosi się do większości badanych osób, dla potrzeb niniejszej pracy, nazwano go układem wartości typowym dla badanej grupy i w dalszych analizach określenie to będzie wielokrotnie używane, na przemian z terminem „system wartości typowy dla badanej grupy”. Por. rozdział 5, s. 118.

Tabela 32. Cenię wartości religijnych, etycznych i socjocentrycznych a opinie studentów na temat poważania, jakim zawód nauczyciela cieszy się w społeczeństwie

Ceni wartości religijne	Jakim według Ciebie poważaniem cieszy się zawód nauczyciela?						Razem	
	Dużym		Przeciętnym		Małym		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Średnia -1SD	6	15,0	18	45,0	16	40,0	40	100,0
Średnia	39	19,4	119	59,2	43	21,4	201	100,0
Średnia +1SD	21	39,6	25	47,2	7	13,2	53	100,0
Razem	66	22,5	162	55,1	66	22,4	294	100,0
Chi ² Pearsona = 18,34717; df = 4; p = 0,00106; Vc = 0,1766428								
Ceni wartości etyczne								
Średnia -1SD	6	22,2	10	37,0	11	40,7	27	100,0
Średnia	60	22,5	152	56,9	55	20,6	267	100,0
Razem	66	22,5	162	55,1	66	22,4	294	100,0
Chi ² Pearsona = 6,192602; df = 2; p = 0,04522; Vc = 0,1451319								
Ceni wartości socjocentryczne								
Średnia -1SD	9	20,9	20	46,5	14	32,6	43	100,0
Średnia	36	18,6	114	58,8	44	22,7	194	100,0
Średnia +1SD	21	36,8	28	49,1	8	14,0	57	100,0
Razem	66	22,4	162	55,1	66	22,4	294	100,0
Chi ² Pearsona = 11,79062; df = 4; p = 0,01898; Vc = 0,1416054								

Tabela 33. Cenię wartości estetycznych a poglądy studentów na temat podstawowych zadań nauczyciela

Ceni wartości estetyczne	Podstawowe zadania nauczyciela				Razem	
	Wychowanie i socjalizacja ucznia		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Średnia -1SD	33	80,5	8	19,5	41	100,0
Średnia	136	60,7	88	39,3	224	100,0
Średnia +1SD	25	86,2	4	13,8	29	100,0
Razem	194	66,0	100	34,0	294	100,0
Chi ² Pearsona = 10,07188; df = 2; p = 0,00650; Vc = 0,1873330						

Jeżeli zaś chodzi o przekaz wartości osobistą postawą, to pogląd ten różnicuje cenię takich wartości, jak: etyczne, estetyczne i hedonistyczne (tabela 35). Im bardziej studenci cenią wartości etyczne i es-

Tabela 34. Cenie wartości hedonistycznych a poglądy studentów na temat tego, w jaki sposób nauczyciel powinien przekazywać wartości

Ceni wartości hedonistyczne	Nauczyciel powinien przekazywać wartości				Razem	
	Mówią o nich		Inaczej		N	%
	N	%	N	%		
Średnia – 1SD	14	30,4	32	69,6	46	100,0
Średnia	71	37,4	119	62,6	190	100,0
Średnia + 1SD	28	54,9	23	45,1	51	100,0
Razem	113	39,4	174	60,6	287	100,0

Chi² Pearsona = 7,011580; df=2; p=0,03003; Vc=0,1563029

Tabela 35. Cenie wartości etycznych, estetycznych i hedonistycznych a sposób przekazywania wartości przez nauczyciela

Ceni wartości etyczne	Nauczyciel powinien przekazywać wartości				Razem	
	Osobistą postawą		Inaczej		N	%
	N	%	N	%		
Średnia – 1SD	12	46,2	14	53,9	26	100,0
Średnia	189	72,4	72	27,6	261	100,0
Razem	201	70,0	86	30,0	287	100,0

Chi² Yatesa = 7,769426; df=1; p=0,00531

Ceni wartości estetyczne						
	Nauczyciel powinien przekazywać wartości				Razem	
	Osobistą postawą		Inaczej		N	%
	N	%	N	%		
Średnia – 1SD	20	50,0	20	50,0	40	100,0
Średnia	158	72,2	61	27,9	219	100,0
Średnia + 1 SD	23	72,1	5	17,9	28	100,0
Razem	201	70,0	86	30,0	287	100,0

Chi² Pearsona = 10,07188; df=2; p=0,00650; Vc=0,1873330

Ceni wartości hedonistyczne						
	Nauczyciel powinien przekazywać wartości				Razem	
	Osobistą postawą		Inaczej		N	%
	N	%	N	%		
Średnia – 1SD	39	84,9	7	15,2	46	100,0
Średnia	131	69,0	59	31,0	190	100,0
Średnia + 1 SD	31	60,8	20	39,2	51	100,0
Razem	201	70,0	86	30,0	287	100,0

Chi² Pearsona = 6,954012; df=2; p=0,03090; Vc=0,1556599

tetyczne, tym częściej też uważają, że nauczyciel powinien przekazywać wartości osobistą postawą. Natomiast opinii tych nie podzielają w takim samym stopniu ci, którzy cenią wartości hedonistyczne. Im bardziej wartości hedonistyczne są cenione przez przyszłych nauczycieli,

Tabela 36. Cenięcie wartości witalnych a poglądy studentów na temat tego, co pomaga nauczycielowi interpretować wartości

Ceni wartości witalne	Pomaga interpretować wartości				Razem	
	Opinia publiczna		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Średnia -1SD	10	21,7	36	78,3	46	100,0
Średnia	44	26,2	124	73,8	168	100,0
Średnia +1SD	3	7,3	38	92,7	41	100,0
Razem	57	22,4	198	77,6	255	100,0

Chi²Pearsona =6,775934; df=2; p=0,03378; Vc=0,1630101

tym rzadziej wymieniają oni osobistą postawę nauczyciela jako sposób przekazu wartości.

Kolejnym zagadnieniem związanym z rolą nauczyciela jest świadomość czynników pomagających i utrudniających nauczycielowi interpretację wartości. Jednym z nich jest opinia publiczna. Najczęściej cenią ją ci, którzy posiadają typowy układ wartości. Natomiast odsetek ten wyraźnie spada w przypadku osób bardziej ceniących wartości witalne (tabela 36). Pozostałe czynniki, które zdaniem studentów pomagają nauczycielowi interpretować wartości, nie są zróżnicowane poziomem cenięcia przez studentów poszczególnych wartości.

Badania nie wykazały także zróżnicowania opinii studentów na temat czynników utrudniających nauczycielowi interpretację wartości, poziomem cenięcia przez nich wartości wymienionych w pracy.

2. Świadomość swojej przyszłej roli

Mówiąc o świadomości przyszłych nauczycieli na temat własnej roli zawodowej, jaką przyjdzie im pełnić po ukończeniu studiów, wzięto pod uwagę takie wskaźniki jak: zamiary studentów co do szukania pracy w zawodzie nauczyciela bezpośrednio po ukończeniu studiów, motywacje podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela, spostrzeżenie realnej szansy realizacji własnego obrazu nauczyciela oraz świadomość trudności, jakie może nieść ze sobą interpretacja niektórych wartości.

Deklaracje związane z szukaniem pracy bezpośrednio po ukończeniu studiów w zawodzie nauczyciela są zróżnicowane poziomem cenięcia

Tabela 37. Cenięcie wartości religijnych a zamiar szukania bezpośrednio po ukończeniu studiów pracy w zawodzie nauczyciela

Ceni wartości religijne	Bezpośrednio po ukończeniu studiów będzie szukał pracy jako nauczyciel					Razem
	Zdecydowa- nie tak	Raczej tak	Jeszcze tego nie wie	Raczej nie	Zdecydowa- nie	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Średnia -1 SD	4 10,0	6 15,0	18 45,0	8 20,0	4 10,0	40 100,0
Średnia	30 14,9	63 31,3	54 26,9	33 16,4	21 10,5	201 100,0
Średnia +1 SD	17 32,1	16 30,2	10 18,9	7 13,2	3 5,7	53 100,0
Razem	51 17,4	85 28,9	82 27,9	48 16,3	28 9,5	294 100,0

Chi² Pearsona =19,15917; df=8; p=0,01404; Vc=0;1805093

wartości religijnych. Im bardziej respondenci cenią te wartości, tym też częściej zdecydowani są, że bezpośrednio po ukończeniu studiów będą szukać pracy w zawodzie nauczyciela. I odwrotnie: im rzadziej cenią wartości religijne, tym rzadziej odpowiadają, że będą szukać pracy w tym zawodzie. Natomiast osoby posiadające typowy dla badanej grupy system wartości najczęściej są albo raczej zdecydowane bezpośrednio po ukończeniu studiów podjąć pracę w zawodzie nauczyciela, albo jeszcze nie wiedzą, co w tej sprawie zrobić (tabela 37).

Ciekawa zależność występuje pomiędzy motywacją podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela a ceniением przez studentów poszczególnych wartości. Motywacja powołanie do bycia nauczycielem pozytywnie koreluje z poziomem ceniения wartości religijnych: im bardziej są one cenione, tym częściej wybierana jest tego typu motywacja (tabela 38).

Motywacje: kontakt i praca z młodymi ludźmi oraz możliwości kształtowania osobowości młodych także wzmacnia ceniение wartości religijnych. Im bardziej cenione są te wartości, tym też częściej wybierane są te motywacje przez studentów (tabela 39).

Z kolei motywację duże możliwości twórczego działania wzmacnia ceniение wartości poznawczych i estetycznych (tabela 40).

Motywację wyboru zawodu nauczyciela „możliwość pogłębienia wiedzy” wspiera ceniение wartości socjocentrycznych (tabela 41).

Tabela 38. Cenie wartości religijnych a motywacja wyboru zawodu nauczyciela

Ceni wartości religijne	Motywacja wyboru zawodu nauczyciela				Razem	
	Powołanie		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Średnia – 1SD	5	16,1	26	83,9	31	100,0
Średnia	31	20,0	124	80,0	155	100,0
Średnia + 1 SD	18	40,9	26	59,1	44	100,0
Razem	54	23,5	176	76,5	230	100,0

Chi² Pearsona =9,416841; df=2; p=0,00902; Vc=0;2023432

Tabela 39. Cenie wartości religijnych a motywacja wyboru zawodu nauczyciela

Ceni wartości religijne	Motywacja wyboru zawodu nauczyciela								Razem	
	Kontakt i praca z młodymi		Inne		Kształtowanie osobowości młodych		Inne		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Średnia –1 SD	19	61,3	12	38,7	6	19,4	25	80,6	31	100,0
Średnia	124	80,0	31	20,0	57	36,8	98	63,2	155	100,0
Średnia +1 SD	29	65,9	15	34,1	23	52,3	21	47,7	44	100,0
Razem	172	74,8	58	25,2	86	37,4	144	62,6	230	100,0

Chi² Pearsona =7,067000; df=2; p=0,02921; Vc=0,1752886 Chi² Pearsona =8,495380; df=2; p=0,01430; Vc=0,1921885

Kolejnym zagadnieniem związanym ze świadomością swojej przyszłej roli jako nauczyciela, było dostrzeganie przez badanych realnej szansy realizacji własnego obrazu nauczyciela w przyszłej pracy zawodowej. Okazało się, że postrzeganie tej szansy jest zróżnicowane poziomem cenięcia przez studentów wartości poznawczych i socjocentrycznych. Im respondenci bardziej cenią wartości poznawcze i socjocentryczne, tym częściej widzą realną szansę realizacji własnego obrazu nauczyciela w przyszłej pracy zawodowej (tabela 42).

Na zakończenie warto jeszcze zwrócić uwagę na fakt dostrzegania przez przyszłych nauczycieli tych wartości, które ich zdaniem mogą im w przyszłości sprawiać największe trudności w interpretacji. Otóż, ze wszystkich wymienionych wartości, które przyszli nauczyciele zamierzają

Tabela 40. Cenięcie wartości poznawczych i estetycznych a motywacja wyboru zawodu nauczyciela

Ceni wartości poznawcze	Motywacja wyboru zawodu nauczyciela				Razem	
	Twórcze działanie		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Średnia - 1SD	7	11,9	52	88,1	59	100,0
Średnia	29	28,4	73	71,6	102	100,0
Średnia + 1 SD	20	29,0	49	71,0	69	100,0
Razem	56	24,3	174	75,7	230	100,0
Chi ² Pearsona = 6.720675, df=2, p=0.03473; Vc=0.1709395						
Ceni wartości estetyczne						
Średnia - 1SD	9	27,3	24	72,7	33	100,0
Średnia	37	21,0	139	79,0	176	100,0
Średnia + 1 SD	10	47,6	11	52,4	21	100,0
Razem	56	24,3	174	75,7	230	100,0
Chi ² Pearsona = 7.383832, df=2, p=0.02493; Vc=0.1791748						

Tabela 41. Cenięcie wartości socjocentrycznych a motywacja wyboru zawodu nauczyciela

Ceni wartości socjocentryczne	Motywacja wyboru zawodu nauczyciela				Razem	
	Pogłębianie wiedzy		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Średnia -1 SD	6	18,7	26	81,3	32	100,0
Średnia	39	25,7	113	74,3	152	100,0
Średnia +1 SD	4	8,7	42	91,3	46	100,0
Razem	49	21,3	181	78,7	230	100,0
Chi ² Pearsona = 6,204817; df=2; p=0,04495; Vc=0,1642482						

przekazywać, a których interpretacja ich zdaniem będzie najtrudniejsza, jedynie umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm są różnicowane poziomem cenięcia wartości poznawczych. Najczęściej wartości te wymieniają osoby posiadające typowy układ wartości, najrzadziej zaś ci, którzy wartości te cenią mniej, niż pozostałe osoby badane (tabela 43).

Tabela 42. Cenie wartości poznawczych i socjocentrycznych a dostrzeżenie realnej szansy realizacji własnego obrazu nauczyciela

Ceni wartości po- znawcze	Widzi realną szansę realizacji własnego obrazu nauczyciela								Razem			
	Jak najbardziej tak		Raczej tak, ale		Raczej nie, bo		Zdecydowanie nie, bo		N	%		
	N	%	N	%	N	%	N	%				
Średnia -1 SD	24	33,3	31	43,1	15	20,8	2	2,8	72	100,0		
Średnia	52	38,8	45	33,6	20	14,9	17	12,7	134	100,0		
Średnia +1 SD	43	50,0	24	27,9	14	16,3	5	5,8	86	100,0		
Razem	119	40,8	100	34,2	49	16,8	24	8,2	292	100,0		
Chi ² Pearsona = 13,00488; df=6; p=0,04297; Vc=0,1492268												
Ceni wartości socjocentryczne	Średnia -1 SD		Średnia		Średnia +1 SD		Razem		N	%		
	12	27,9	16	37,2	13	30,2	2	4,7			43	100,0
	77	39,9	67	34,7	32	16,6	17	8,8			193	100,0
	30	53,6	17	30,4	4	7,1	5	8,9			56	100,0
	119	40,8	100	34,2	49	16,8	24	8,2			292	100,0
Chi ² Pearsona = 6,204817; df=2; p=0,04495; Vc=0,1642482												

Tabela 43. Cenie wartości poznawczych a odczucie trudności w interpretowaniu wartości

Ceni wartości poznawcze	Poczucie trudności w interpretacji wartości				Razem	
	Umiłowanie wolno- ści, suwerenność, pa- triotyzm		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Średnia - 1SD	7	11,3	55	88,7	62	100,0
Średnia	30	25,0	90	75,0	120	100,0
Średnia + 1 SD	12	15,2	67	84,8	79	100,0
Razem	49	18,8	212	81,2	261	100,0
Chi ² Pearsona = 5,992875; df=2; p=0,04997; Vc=0,1515296						

3. Wartości cenione i wartości pożądane w szkolnym procesie nauczania i wychowania

Wartościami cenionymi przez przyszłych nauczycieli są: poznawcze, religijne, etyczne, socjocentryczne, estetyczne, materialne, hedonistyczne, witalne oraz wybrane wartości typowe dla kultury polskiej, takie

jak: rodzinność, poczucie wspólnoty, umiłowanie dziecka, ważna rola kobiety, wrażliwość na sacrum, uczuciowość, romantyzm, wewnętrzna wolność, osobista godność, poczucie honoru, indywidualizm, zdolność przebaczenia. gościnność, towarzyskość, hojność, gotowość do poświęceń i ofiary, umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, optymizm, nadzieja wbrew nadziei, tolerancja, otwartość na inne kultury, szacunek dla pracy twórczej, demokracja, obywatelskość i krytycyzm wobec władzy. Wymienione wartości są bardziej lub mniej cenione przez przyszłych nauczycieli biorących udział w badaniach. Natomiast najbardziej pożądanymi w przekazie nauczyciela wartościami są poznawcze, etyczne, estetyczne i socjocentryczne oraz wartości typowe dla kultury polskiej, które, oprócz gościnności, towarzyskości, hojności, gotowości do poświęceń i ofiary, wrażliwości na sacrum, uczuciowości, romantyzmu, krytycyzmu wobec władzy, uzyskały wysoką ocenę wśród przyszłych nauczycieli².

W tej części pracy chodzi o ustalenie, na ile wartości cenione przez przyszłych nauczycieli mają wpływ na ich poglądy co do konieczności przekazu poszczególnych wartości w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Ważnym okazało się także ustalenie, na ile wartości cenione różnicują opinie studentów odnośnie deklaracji przekazu poszczególnych wartości podczas ich przyszłej aktywności zawodowej.

3.1. Wartości cenione i pożądane w przekazie nauczyciela

We wcześniejszych rozdziałach ustalono ranking wartości cenionych przez przyszłych nauczycieli oraz wartości, które ich zdaniem, powinny być przekazywane w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Tabela 44 przedstawia zestawienie obu rankingów.

Biorąc pod uwagę wysokość uzyskanej punktacji dla wartości zarówno cenionych, jak i pożądanych w przekazie nauczyciela, można powiedzieć, że na szczycie obu rankingów usytuowały się wartości etyczne i poznawcze. Widać też wyraźnie, że niektóre wartości cenione przez studentów, w porównaniu z wartościami pożądanymi w przekazie nauczyciela, uzyskały niższą punktację. Dotyczyło to wartości poznawczych, etycznych, estetycznych i socjometrycznych. Z kolei wartości religijne, materialne, witalne i hedonistyczne, jako wartości pożądane w przekazie uzyskały punktację niższą, niż jako cenione przez przyszłych nauczycieli. Fakt ten może

² Por. rozdział 6, wykres 20, s. 139; tabela 24, s. 142.

Tabela 44. Wartości cenione przez studentów i wartości, które ich zdaniem powinny być przekazywane w szkolnym procesie nauczania i wychowania

Wartości cenione przez studentów	Ilość punktów	Wartości pożądane w przekazie	Ilość punktów
Etyczne	3850	Poznawcze	4284
Poznawcze	3513	Etyczne	4224
Religijne	2728	Estetyczne	3213
Estetyczne	2273	Socjocentryczne	3126
Socjocentryczne	1840	Religijne	1917
Materialne	1488	Witalne	816
Witalne	1160	Materialne	708
Hedonistyczne	941	Hedonistyczne	0

Maksymalna ilość punktów wynosi 4410.

świadczyć o tym, że poziom cenienia wartości niekoniecznie musi łączyć się z uznaniem konieczności ich przekazu w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Co zatem pokazały dalsze analizy wyników badań?

Zdaniem badanych studentów najbardziej pożądanymi w przekazie nauczyciela wartościami są poznawcze, etyczne, estetyczne i socjocentryczne. Generalnie na ich wybór nie mają wpływu wartości cenione przez przyszłych nauczycieli. Istnieje on jednak w przypadku wartości religijnych, co do których studenci nie posiadają jednoznacznej opinii czy należy je przekazywać oraz wartości, które w opinii większości badanych nie powinny być przez nauczyciela przekazywane, a mianowicie wartości materialnych, hedonistycznych i witalnych.

Na decyzję o przekazie wartości religijnych w szkolnym procesie nauczania i wychowania ma wpływ poziom cenienia przez przyszłych nauczycieli wartości poznawczych, religijnych, socjocentrycznych i hedonistycznych (tabela 45).

Wśród osób o typowym układzie wartości dla badanej grupy, w którym wartości poznawcze zajmują drugie miejsce w hierarchii, 31,1% uważa, że wartości religijne należy raczej przekazywać, a 29,6%, że zdecydowanie należy je przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Ci studenci, którzy bardziej cenią wartości poznawcze, rzadziej uważają, że wartości religijne należy przekazywać. I odwrotnie: ci, którzy wartości poznawcze cenią mniej, częściej są zdania, że wartości religijne należy

Tabela 45. Cenięcie wartości poznawczych, religijnych, socjocentrycznych i hedonistycznych a opinie przyszłych nauczycieli o przekazaniu wartości religijnych

Ceni wartości poznawcze	Należy przekazywać wartości religijne										Razem	
	Zdecydowanie tak		Raczej tak		Raczej nie		Zdecydowanie nie		Trudno powiedzieć			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Średnia -1 SD	26	36,1	23	31,9	6	8,3	3	4,2	14	19,4	72	100,0
Średnia	40	29,6	42	31,1	22	16,3	9	6,7	22	16,3	135	100,0
Średnia +1 SD	13	14,9	26	29,9	15	17,2	12	13,8	21	24,1	87	100,0
Razem	79	26,9	91	30,9	43	14,6	24	8,2	57	19,4	294	100,0
Chi ² Pearsona = 16,78194; df=8; p=0,03247; Vc=0,1689400												
Ceni wartości religijne												
Średnia -1SD	0	0,0	4	10,0	11	27,5	16	40,0	9	22,5	40	100,0
Średnia	43	21,4	74	36,8	31	15,4	8	4,0	45	22,4	201	100,0
Średnia + 1 SD	36	67,9	13	24,5	1	1,9	0	0,0	3	5,7	53	100,0
Razem	79	26,9	91	30,9	43	14,6	24	8,2	57	19,4	294	100,0
Chi ² Pearsona = 129,9344; df=8; p=0,00000; Vc=0,4700817												
Ceni wartości socjocentryczne												
Średnia - 1SD	6	13,9	12	27,9	4	9,3	7	16,3	14	32,6	43	100,0
Średnia	54	27,8	57	29,4	30	15,5	14	7,2	39	20,1	194	100,0
Średnia + 1 SD	19	33,3	22	38,6	9	15,8	3	5,3	4	7,0	57	100,0
Razem	79	26,9	91	30,9	43	14,6	24	8,2	57	19,4	294	100,0
Chi ² Pearsona = 18,62889; df=8; p=0,01698; Vc=0,1779938												
Ceni wartości hedonistyczne												
Średnia - 1SD	22	46,8	8	17,0	6	12,8	2	4,3	9	19,1	47	100,0
Średnia	54	27,8	65	33,5	26	13,4	16	8,3	33	17,0	194	100,0
Średnia + 1 SD	3	5,7	18	34,0	11	20,7	6	11,3	15	28,3	53	100,0
Razem	79	26,9	91	30,9	43	14,6	24	8,2	57	19,4	294	100,0
Chi ² Pearsona = 25,34254; df=8; p=0,00136; Vc=0,2076043												

przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Występuje silny związek zależności pomiędzy ceniением wartości religijnych przez respondentów a ich opiniami na temat konieczności przekazu tych wartości przez nauczyciela. Najbardziej zdecydowani co do konieczności przekazu wartości religijnych są ci studenci, którzy cenią je bardziej niż inni badani w grupie. 40,0% osób ceniących wartości religijne mniej aniżeli pozostałe osoby uważa, że wartości tych zdecydowanie nie należy przekazywać. Natomiast osoby posiadające typowy układ wartości dla badanej grupy najczęściej uważają, że wartości religijne należy raczej przekazywać

oraz zdecydowanie przekazywać, rzadziej zaś, że nie należy ich przekazywać. W tym przypadku najniższy odsetek osób niezdecydowanych wystąpił w grupie tych, którzy bardziej cenią wartości religijne.

Jeżeli chodzi o cenie wartości socjocentrycznych, to osoby posiadające typowy system wartości znacznie częściej uważają, że wartości religijne powinny być przekazywane w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Ogólnie też można powiedzieć, że im bardziej są cenione wartości socjocentryczne, tym też częściej studenci uważają, że wartości religijne powinny być przekazywane.

Wpływ cenie wartości hedonistycznych u przyszłych nauczycieli, posiadających typowy system wartości, na ich opinie o przekazie wartości religijnych w szkolnym procesie nauczania i wychowania przedstawia się następująco: 33,5% tych osób uważa, że wartości religijne raczej należy przekazywać, 27,8% – zdecydowanie przekazywać, 13,4% – raczej nie przekazywać, 8,3% – zdecydowanie nie przekazywać. Wśród osób bardziej ceniących te wartości, 34,0% uważa, że należy je raczej przekazywać, a jedynie 5,7% – że zdecydowanie przekazywać. Natomiast aż 46,8% badanych mniej ceniących wartości hedonistyczne twierdzi, że wartości religijne należy zdecydowanie przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Najwyższy odsetek osób niezdecydowanych co do konieczności przekazu wartości religijnych wywodzi się spośród tych, którzy wartości hedonistyczne cenią bardziej, niż pozostali badani.

Poglądy na temat konieczności przekazu wartości materialnych w szkolnym procesie nauczania i wychowania są zróżnicowane poziomem cenie tychże wartości oraz wartości hedonistycznych i witalnych (tabela 46).

Biorąc pod uwagę respondentów ceniących wartości materialne na poziomie mieszczącym się w ramach systemu wartości typowego dla grupy, należy zauważyć, że większość badanych właściwie nie potrafi zająć zdecydowanego stanowiska w tej sprawie (35,6% uważa, że wartości materialnych raczej nie należy przekazywać, 25,8% – że raczej należy przekazywać, a 20,6% udzieliło odpowiedzi trudno powiedzieć). Wśród osób posiadających zdecydowany pogląd w tej sprawie wraz ze wzrostem poziomu cenie wartości materialnych rośnie odsetek uważających, że wartości te należy zdecydowanie przekazywać, natomiast wraz ze spadkiem cenie tych wartości wzrasta odsetek tych, którzy uważają, że wartości materialnych zdecydowanie nie należy przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Podobne prawidłowości można zauważyć analizując zróżnicowanie poglądów przyszłych nauczycieli co

Tabela 46. Ceniowanie wartości materialnych, hedonistycznych i witalnych a opinie przyszłych nauczycieli o przekazie wartości materialnych

Ceni wartości materialne	Należy przekazywać wartości materialne					Razem
	Zdecydo- wanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydo- wanie nie	Trud- no powie- dzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Średnia -1 SD	1 2,9	2 5,9	12 35,3	13 38,2	6 17,7	34 100,0
Średnia	7 3,0	60 25,8	83 35,6	35 15,0	48 20,6	233 100,0
Średnia +1 SD	7 25,9	9 33,3	6 22,2	3 11,1	2 7,4	27 100,0
Razem	15 5,1	71 24,1	101 34,4	51 17,4	56 19,0	294 100,0
Chi ² Pearsona =44,56606; df=8; p=0,00000; Vc=0,2753046						
Ceni wartości hedonistyczne						
Średnia -1 SD	1 2,1	5 10,6	17 36,2	16 34,0	8 17,0	47 100,0
Średnia	4 2,1	44 22,7	69 35,6	33 17,0	44 22,7	194 100,0
Średnia +1 SD	10 18,9	22 41,5	15 28,3	2 3,8	4 7,5	53 100,0
Razem	15 5,1	71 24,1	101 34,4	51 17,4	56 19,0	294 100,0
Chi ² Pearsona =53,36765; df=8; p=0,00000; Vc=0,3012662						
Ceni wartości witalne						
Średnia -1 SD	1 1,9	8 15,1	20 37,7	15 28,3	9 17,0	53 100,0
Średnia	1 3,7	45 23,7	66 34,7	32 16,7	40 21,1	190 100,0
Średnia +1 SD	7 13,7	18 35,3	15 29,4	4 7,8	7 13,7	51 100,0
Razem	15 5,1	71 24,1	101 34,4	51 17,4	56 19,0	294 100,0
Chi ² Pearsona =21,87089; df=8; p=0,00516; Vc=0,1928611						

do konieczności przekazu wartości materialnych w zależności od cenięcia przez nich wartości hedonistycznych i witalnych.

Opinie przyszłych nauczycieli na temat konieczności przekazu wartości hedonistycznych w szkolnym procesie nauczania i wychowania są zróżnicowane poziomem cenięcia wartości hedonistycznych i witalnych. W grupie osób posiadających typowy system wartości najczęściej jest takich, które uważają, że wartości hedonistycznych raczej nie należy przekazywać (42,3%). Natomiast wraz ze wzrostem poziomu cenięcia wartości hedonistycznych rośnie odsetek osób uważających, że wartości te należy przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Wpływ cenięcia wartości witalnych przedstawia się następująco: najbardziej zdecydowani co do tego, że wartości hedonistycznych nie należy przekazywać są studenci, dla których wartości witalne są mniej znaczące, niż dla osób o typowym systemie wartości. Częstotliwość opinii mówiących o tym, że wartości tych nie należy przekazywać maleje wraz ze wzrostem poziomu cenięcia wartości witalnych. Podobnie jak w przypadku cenięcia wartości hedonistycznych najczęściej opinii mówiących o tym, że wartości hedonistyczne należy przekazywać jest wśród osób wyżej ceniących wartości witalne aniżeli wśród tych, które posiadają system wartości typowy dla grupy. Szczegółowe wyniki przedstawia tabela 47.

Poglądy przyszłych nauczycieli dotyczące przekazu wartości witalnych w szkolnym procesie nauczania i wychowania są zróżnicowane poziomem cenięcia przez nich wartości witalnych i poznawczych. Najwyższy odsetek osób uważających, że wartości tych nie należy przekazywać jest wśród tych, którzy wartości poznawcze cenią mniej aniżeli pozostali badani. Osoby te też częściej aniżeli pozostałe uważają, że wartości witalne zdecydowanie należy przekazywać. Natomiast ogólnie rzecz biorąc, najwyższy odsetek osób uważających, że wartości witalne powinny być przekazywane jest wśród tych, którzy wartości poznawcze cenią bardziej niż ci, którzy posiadają typowy system wartości. Wyraźny wpływ na poglądy studentów co do konieczności przekazu wartości witalnych wywiera poziom cenięcia tychże wartości. Wraz ze wzrostem cenięcia wartości witalnych rośnie liczba osób uważających, że wartości te powinny być przekazywane przez nauczyciela (tabela 48).

Wpływ wartości cenionych przez przyszłych nauczycieli jest także dostrzegalny w przypadku ich opinii na temat konieczności przekazu w szkolnym procesie nauczania i wychowania wartości typowych dla kultury polskiej. Istotne zróżnicowanie opinii respondentów zaobser-

Tabela 47. Cenięcie wartości hedonistycznych i witalnych a opinie przyszłych nauczycieli o przekazie wartości hedonistycznych

Ceni wartości hedonistyczne	Należy przekazywać wartości hedonistyczne					Razem
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Średnia – 1 SD	1 2,1	1 2,1	14 29,8	29 61,7	2 4,3	47 100,0
Średnia	2 1,0	17 8,8	82 42,3	55 28,3	38 19,6	194 100,0
Średnia +1 SD	6 11,3	15 28,3	21 39,6	3 5,7	8 15,1	53 100,0
Razem	9 3,1	33 11,2	117 39,8	87 29,6	48 16,3	294 100,0
Chi ² Pearsona =66,56411; df=8; p=0,00000; Vc=0,3364584						
Ceni wartości witalne						
Średnia –1 SD	1 1,9	1 1,9	25 47,2	21 39,6	5 9,4	53 100,0
Średnia	2 1,1	23 12,1	73 38,4	59 31,1	33 17,4	190 100,0
Średnia +1 SD	6 11,8	9 17,7	19 37,3	7 13,7	10 19,6	51 100,0
Razem	9 3,1	33 11,2	117 39,8	87 29,6	48 16,3	294 100,0
Chi ² Pearsona =30,66525; df=8; p=0,00016; Vc=0,2283677						

wowano w odniesieniu do takich wartości, jak: wrażliwość na sacrum i krytycyzm wobec władzy. Na opinie studentów dotyczące konieczności przekazu wrażliwości na sacrum wpływa cenięcie przez nich wartości religijnych, socjocentrycznych i hedonistycznych. Wraz ze wzrostem cenięcia wartości religijnych i socjocentrycznych, wzrasta odsetek osób uważających, że wrażliwość na sacrum powinna być zdecydowanie przekazywana. Natomiast wraz ze wzrostem cenięcia wartości hedonistycznych, odsetek tych osób wyraźnie spada (tabela 49).

Opinie przyszłych nauczycieli związane z koniecznością przekazywania wartości krytycyzm wobec władzy są zróżnicowane poziomem cenięcia przez nich wartości estetycznych: im bardziej badani cenią har-

Tabela 48. Cenięcie wartości poznawczych i witalnych a opinie przyszłych nauczycieli o przekazie wartości witalnych

Ceni wartości poznawcze	Należy przekazywać wartości witalne					Razem
	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Średnia -1SD	2 3,8	9 17,0	14 26,4	23 43,4	5 9,4	53 100,0
Średnia	12 6,3	57 30,0	60 31,6	35 18,4	26 13,7	190 100,0
Średnia +1 SD	8 15,7	22 43,1	7 13,7	3 5,9	11 21,6	51 100,0
Razem	22 7,5	88 29,9	81 27,5	61 20,8	42 14,3	294 100,0
Chi ² Pearsona=38,37572; df=8; p=0,00001; Vc=0,2554698						
Ceni wartości witalne						
Średnia -1SD	7 9,7	12 16,7	30 41,7	16 22,2	7 9,7	72 100,0
Średnia	11 8,2	45 33,3	32 23,7	28 20,7	19 14,1	135 100,0
Średnia +1 SD	4 4,6	31 35,6	19 21,8	17 19,5	16 18,4	87 100,0
Razem	22 7,5	88 29,9	81 27,5	61 20,8	42 14,3	294 100,0
Chi ² Pearsona=30,66525; df=8; p=0,00001; Vc=0,2554698						

monię, ład i piękno, tym częściej uważają, że krytycyzm wobec władzy powinien być przekazywany w szkolnym procesie nauczania i wychowania (tabela 50).

Na zakończenie rozważań należałoby jeszcze odpowiedzieć na pytanie: czy cenięcie przez przyszłych nauczycieli wartości typowych dla kultury polskiej wpływa na ich poglądy co do konieczności przekazu tych wartości w szkolnym procesie nauczania i wychowania? Zanim zostanie udzielona odpowiedź na to pytanie, warto przypomnieć uzyskane we wcześniejszych rozdziałach pracy rankingi dotyczące wartości typowych dla kultury polskiej, mówiące o stopniu ich cenięcia przez przyszłych nauczycieli oraz o poglądach tychże na temat konieczności przekazu przez nauczyciela wartości typowych dla kultury polskiej. Jak wynika z tabeli 51, na

Tabela 49. Cenięcie wartości religijnych, socjocentrycznych i hedonistycznych a opinie przyszłych nauczycieli o przekazie wartości wrażliwość na sacrum

Ceni wartości religijne	Należy przekazywać wartość wrażliwość na sacrum					Razem
	Zdecydo- wanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydo- wanie nie	Trudno po- wiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Średnia - 1SD	1 2,5	13 32,5	9 22,5	8 20,0	9 22,5	40 100,0
Średnia	58 28,9	96 47,8	17 8,5	4 2,0	26 12,9	201 100,0
Średnia + 1 SD	35 66,0	12 22,6	2 3,8	0 0,0	4 7,6	53 100,0
Razem	94 32,0	121 41,2	28 9,5	12 4,1	39 13,3	294 100,0
Chi ² Pearsona=80,18378, df=8, p=0,00000; Vc=0,3692790						
Ceni wartości socjocentryczne						
Średnia - 1SD	7 16,3	16 37,2	3 7,0	6 13,9	11 25,6	43 100,0
Średnia	64 33,0	79 40,7	22 11,3	3 1,6	26 13,4	194 100,0
Średnia + 1 SD	23 40,3	26 45,6	3 5,3	3 5,3	2 3,5	57 100,0
Razem	94 32,0	121 41,2	28 9,5	12 4,1	39 13,3	294 100,0
Chi ² Pearsona=29,65140, df=8, p=0,00024; Vc=0,2245608						
Ceni wartości hedonistyczne						
Średnia - 1SD	22 46,8	13 27,7	4 8,5	2 4,2	6 12,8	47 100,0
Średnia	62 32,0	85 43,8	13 6,7	7 3,6	27 13,9	194 100,0
Średnia + 1 SD	10 18,9	23 43,4	11 20,7	3 5,7	6 11,3	53 100,0
Razem	94 32,0	121 41,2	28 9,5	12 4,1	39 13,3	294 100,0
Chi ² Pearsona=17,90903, df=8, p=0,02193; Vc=0,1745209						

szczyście rankingu mówiącego o wartościach typowych dla kultury polskiej, cenionych przez respondentów, jak i rankingu przedstawiającego

Tabela 50. Cenięcie wartości estetycznych a opinie przyszłych nauczycieli o przekazie wartości krytycyzm wobec władzy

Ceni wartości estetyczne	Należy przekazywać wartość krytycyzm wobec władzy					Razem
	Zdecydo- wanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydo- wanie nie	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Średnia -1SD	8 19,5	3 7,3	12 29,3	4 9,8	14 34,1	41 100,0
Średnia	59 26,3	73 32,6	43 19,2	12 5,4	37 16,5	224 100,0
Średnia +1SD	13 44,8	11 37,9	2 6,9	1 3,5	2 6,9	29 100,0
Razem	80 27,2	87 29,6	57 19,4	17 5,8	53 18,0	294 100,0

Chi²Pearsona=26,55017; df=8; p=0,00085; Vc=0,2124932

poglądy badanych na temat konieczności przekazu tych wartości, usytuowały się osobista godność i tolerancja. Porównując ze sobą przedstawione w tabeli sumy punktów ważonych dla wartości wchodzących w skład obu rankingów widać wyraźnie, że wyższą punktację uzyskały wartości kulturowe pożądane w przekazie nauczyciela, aniżeli wartości kulturowe ceniene przez studentów³. Można więc przypuszczać, że nawet jeżeli pewne wartości są mniej przez przyszłych nauczycieli ceniene, to i tak ich zdaniem powinny być przekazywane w szkolnym procesie nauczania i wychowania.

Odpowiadając teraz na postawione wcześniej pytanie, czy istnieją zależności pomiędzy ceniением przez przyszłych nauczycieli wartości typowych dla kultury polskiej a ich poglądami co do konieczności przekazu tych wartości w szkolnym procesie nauczania i wychowania, należy stwierdzić, na podstawie dokonanych analiz, że zależności takie istnieją, aczkolwiek nie są to zależności statystycznie istotne⁴. Wyjątek stanowi tu wartość krytycyzm wobec władzy, w przypadku której im wyższy jest

³ Wyjątek stanowiły jedynie takie wartości, jak: rodzinność, wewnętrzna wolność, wrażliwość na sacrum, które uzyskały wyższą punktację po stronie wartości cenionych przez przyszłych nauczycieli.

⁴ Poziom istotności dla testu Chi², przy df=16 wynosił w każdym przypadku p=0,00000, jednak zbyt niskie liczebności oczekiwane nie pozwoliły na wyciągnięcie wiążących wniosków.

Tabela 51. Wartości typowe dla kultury polskiej cenione przez studentów i wartości, które ich zdaniem powinny być przekazywane w szkolnym procesie nauczania i wychowania

Wartości kulturowe cenione przez studentów	Ilość punktów	Wartości kulturowe pożądane w przekazie nauczyciela	Ilość punktów
Osobista godność	1296	Tolerancja	1378
Tolerancja	1236	Osobista godność	1342
Rodzinność	1200	Otwartość na inne kultury	1326
Wewnętrzna wolność	1127	Zdolność przebaczenia	1240
Zdolność przebaczenia	1114	Szacunek do pracy twórczej	1240
Otwartość na inne kultury	1089	Rodzinność	1182
Poczucie honoru	1085	Umiłowanie dziecka	1163
Indywidualizm	1081	Poczucie honoru	1140
Umiłowanie dziecka	1058	Poczucie wspólnoty	1113
Szacunek do pracy twórczej	978	Indywidualizm	1107
Optymizm, nadzieja wbrew nadziei	915	Wewnętrzna wolność	1078
Ważna rola kobiety	911	Optymizm, nadzieja wbrew nadziei	1057
Poczucie wspólnoty	886	Umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm	1055
Wrażliwość na sacrum	871	Demokracja, obywatelskość	1029
Gościnność, towarzyskość, hojność	859	Ważna rola kobiety	1002
Gotowość do poświęceń i ofiary	798	Gościnność, towarzyskość, hojność	938
Uczuciowość, romantyzm	743	Gotowość do poświęceń i ofiar	867
Umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm	688	Wrażliwość na sacrum	825
Demokracja, obywatelskość	688	Uczuciowość, romantyzm	772
Krytycyzm wobec władzy	483	Krytycyzm wobec władzy	667

Maksymalna ilość punktów wynosi 1470.

poziom cenienia tej wartości, tym badani częściej uważają, że należy ją przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania.

3.2. Wartości cenione i deklarowane przez studentów w ich przyszłym przekazie

Przyszli nauczyciele (zob. rozdz. 6) najbardziej zainteresowani są przekazem wartości etycznych i poznawczych, a zdecydowanie rzadziej

Tabela 52. Ceniение wartości poznawczych a deklaracja przekazu wartości religijnych

Ceni wartości poznawcze	Zamierza przekazywać wartości:				Razem	
	Religijne		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Średnia – 1SD	8	12,1	58	87,9	66	100,0
Średnia	12	9,3	117	90,7	129	100,0
Średnia + 1 SD	1	1,2	83	98,8	84	100,0
Razem	21	7,5	258	92,5	279	100,0

Chi² Pearsona = 7,431181; df=2; p=0,02434; Vc =0,1632025

socjocentrycznych i religijnych. Jeżeli chodzi o wartości typowe dla kultury polskiej, które badani zamierzają przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania, najczęściej wymieniano tolerancję. Dość często, chociaż stosunkowo rzadziej niż tolerancję, studenci wymieniali także umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm oraz indywidualizm. Wyniki badań pokazały, że chęć przekazywania wartości socjocentrycznych w przyszłej pracy zawodowej respondentów nie jest zróżnicowana poziomem ceniения tych ani innych wartości, wchodzących w skład deklarowanego przez przyszłych nauczycieli systemu wartości. Na przekaz wartości religijnych ujemnie wpływa poziom ceniения wartości poznawczych: im bardziej studenci cenią wartości poznawcze, tym rzadziej są zdecydowani przekazywać wiarę w Boga, w życie wieczne i w zbawienie (tabela 52).

Natomiast deklaracja przekazu wartości poznawczych zróżnicowana jest poziomem ceniения przez respondentów wartości religijnych, etycznych, socjocentrycznych i estetycznych (tabela 53).

Chęć przekazu wartości poznawczych w swojej przyszłej pracy zawodowej najczęściej deklarują osoby mniej ceniące wartości religijne, etyczne i estetyczne. Natomiast w przypadku ceniения wartości socjocentrycznych, najczęściej są to ci, dla których wartości socjocentryczne sytuują się na poziomie średniej dla grupy. Przyszli nauczyciele ceniący wartości religijne na poziomie typowym dla grupy, zdecydowanie częściej wymieniają wartości inne, niż poznawcze, które zamierzają przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Podobna sytuacja ma miejsce, gdy chodzi o wpływ poziomu ceniения wartości etycznych, socjocentrycznych i estetycznych na zamiar przekazu wartości poznawczych przez przyszłych nauczycieli.

Tabela 53. Cenięcie wartości religijnych, etycznych, socjocentrycznych i estetycznych a deklaracje przekazu wartości poznawczych

Ceni wartości religijne	Zamierza przekazywać wartości				Razem	
	Poznawcze		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Średnia -1SD	18	47,37	20	52,63	38	100,0
Średnia	69	35,75	124	64,25	193	100,0
Średnia +1SD	9	16,98	44	83,02	53	100,0
Razem	96	33,80	188	66,20	284	100,0
Chi ² Pearsona=10,15488, df=2, p=0,00624; Vc=0,1890942						
Ceni wartości etyczne						
Średnia -1SD	14	58,33	10	41,67	24	100,0
Średnia	82	31,54	178	68,46	260	100,0
Razem	96	33,80	188	66,20	284	100,0
Chi ² Yatesa=7,049807, df=1, p=0,01512						
Ceni wartości socjocentryczne						
Średnia -1SD	12	30,77	27	69,23	39	100,0
Średnia	73	38,42	117	61,58	190	100,0
Średnia +1SD	11	20,00	44	80,00	55	100,0
Razem	96	33,80	188	66,20	284	100,0
Chi ² Pearsona=6,654173, df=2, p=0,03590; Vc=0,1530692						
Ceni wartości estetyczne						
Średnia -1SD	19	52,78	17	47,22	36	100,0
Średnia	70	31,96	149	68,04	219	100,0
Średnia +1SD	7	24,14	22	75,86	29	100,0
Razem	96	33,80	188	66,20	284	100,0
Chi ² Pearsona=7,334288; df=2; p=0,02555; Vc=0,1607015						

Kolejnymi wartościami, których wybór jest zróżnicowany poziomem cenięcia wartości religijnych i estetycznych, są wartości etyczne (tabela 54). W tym przypadku im studenci bardziej cenią wartości religijne, tym też częściej uważają, że wartości etyczne będą przekazywać uczniom. Z kolei najwyższy odsetek osób deklarujących przekaz wartości etycznych jest wśród tych, którzy cenią wartości estetyczne na poziomie średniej dla grupy.

Poziom cenięcia wartości przez przyszłych nauczycieli różnicuje ich deklaracje co do przekazu niektórych wartości typowych dla kultury polskiej. Dotyczy to umiłowania wolności, suwerenności, patriotyzmu

Tabela 54. Cenięcie wartości religijnych i estetycznych a deklaracje przekazu wartości etycznych

Ceni wartości religijne	Zamierza przekazywać wartości:				Razem	
	Etyczne		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Średnia -1SD	21	55,26	17	44,74	38	100,0
Średnia	156	80,83	37	19,17	193	100,0
Średnia +1SD	48	90,57	5	9,43	53	100,0
Razem	225	79,23	59	20,77	284	100,0
Chi ² Pearsona=17,69987; df=2; p=0,00014; Vc=0,2496467						
Ceni wartości estetyczne						
Średnia -1SD	25	69,44	11	30,56	36	100,0
Średnia	181	82,65	38	17,35	219	100,0
Średnia +1SD	19	65,52	10	34,48	55	100,0
Razem	225	79,23	59	20,77	284	100,0
Chi ² Pearsona=6,962554, df=2, p=0,03077; Vc=0,1565760						

Tabela 55. Cenięcie wartości socjocentrycznych a deklaracje przekazu wartości umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm

Ceni wartości socjocentryczne	Zamierza przekazywać wartości:				Razem	
	Umilowanie wolności suwerenność, patriotyzm		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Średnia -1SD	0	0,00	39	100,00	39	100,0
Średnia	15	7,89	175	92,11	190	100,0
Średnia +1SD	16	29,09	39	70,91	55	100,0
Razem	31	10,92	253	89,08	284	100,0
Chi ² Pearsona=25,24630; df=2; p=0,00000; Vc=0,2981533						

i tolerancji. Osoby mniej ceniące wartości socjocentryczne w ogóle nie zamierzają przekazywać wartości umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm. Przekaz tych wartości najczęściej jest deklarowany przez tych, którzy wartości socjocentryczne cenią bardziej aniżeli pozostałe osoby badane (tabela 55).

Najwyższy odsetek osób chcących przekazywać tolerancję w swojej przyszłej pracy zawodowej występuje wśród tych, którzy wysoko cenią wartości estetyczne. Tolerancję, częściej niż pozostałe wartości, zamie-

Tabela 56. Cenie wartości estetycznych a deklaracje przekazu wartości tolerancja

Ceni wartości estetyczne	Zamierza przekazywać wartości:				Razem	
	Tolerancja		Inne			
	N	%	N	%	N	%
Średnia -1SD	20	55,56	16	44,44	36	100,0
Średnia	90	41,10	129	58,90	219	100,0
Średnia +1SD	20	68,97	9	31,03	29	100,0
Razem	130	45,77	154	54,23	284	100,0

Chi² Pearsona=9,602470; df=2; p=0,00822; Vc=0,1838791

Tabela 57. Cenie wartości umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm a deklaracje przekazu tej wartości

Ceni umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm	Zamierza przekazywać wartości:				Razem	
	Umilowanie wolności, suwerenność, patriotyzm		Inne			
	N	%	N	%	N	%
Bardziej niż inne	17	29,8	40	70,2	57	100,0
Na równi z innymi	13	10,4	112	89,6	125	100,0
Mniej niż inne	0	0,0	62	100,0	62	100,0
Nie są ważne	0	0,0	16	100,0	16	100,0
Trudno powiedzieć	1	4,2	23	95,8	24	100,0
Razem	31	10,9	253	89,1	284	100,0

Chi² Pearsona=31,67457; df=4; p=0,00000; Vc=0,3339613

rzają także przekazywać ci studenci, którzy wartości estetyczne cenią mniej niż pozostali badani. Natomiast respondenci, którzy cenią wartości estetyczne na poziomie średniej dla grupy, częściej deklarują przekaz wartości innych, niż tolerancja (tabela 56).

Należałoby jeszcze ustalić czy cenie przez przyszłych nauczycieli poszczególnych wartości typowych dla kultury polskiej wpływa na ich deklaracje przekazu tychże wartości. Okazało się, że im bardziej badani cenią takie wartości jak umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, tym częściej też podają, że wartości te będą przekazywać w przyszłości jako nauczyciele (tabela 57).

W przypadku pozostałych wartości nie stwierdzono zależności pomiędzy poziomem cenia danej wartości a deklaracją jej przeka-

zu przez przyszłych nauczycieli w szkolnym procesie nauczania i wychowania.



Jak wynika z materiału przedstawionego w tym rozdziale, poziom cenięcia przez studentów poszczególnych wartości różnicuje ich opinie na temat niektórych aspektów roli nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości. Zależności te dotyczą m.in. sposobu, w jaki nauczyciel powinien przekazywać wartości. Im studenci bardziej cenią wartości hedonistyczne, tym częściej uważają, że nauczyciel powinien przekazywać wartości mówiąc o nich. Natomiast im bardziej cenią wartości etyczne i estetyczne, tym częściej uważają, że nauczyciel powinien przekazywać wartości osobistą postawą. Innym zagadnieniem związanym z rolą nauczyciela jest świadomość czynników pomagających i utrudniających nauczycielowi interpretować wartości. W tym przypadku stwierdzono zależność pomiędzy poziomem cenięcia wartości witalnych a opinią publiczną, będącą czynnikiem wspomagającym interpretację wartości. Najczęściej doceniają ją ci studenci, u których wartości witalne sytuują się na poziomie średniej dla grupy (są to osoby o typowym dla grupy systemie wartości).

Przedstawione wyniki badań pokazują zależności pomiędzy poziomem cenięcia niektórych wartości a świadomością swojej przyszłej roli zawodowej. Dotyczy to chociażby deklaracji związanych z szukaniem pracy bezpośrednio po ukończeniu studiów w zawodzie nauczyciela. Decyzje na ten temat zróżnicowane są poziomem cenięcia wartości religijnych. Im bardziej respondenci cenią wartości religijne, tym też częściej zdecydowani są, że bezpośrednio po ukończeniu studiów będą szukać pracy w tym zawodzie. Podobnie też występuje zależność pomiędzy motywacją podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela a ceniением przez studentów poszczególnych wartości. Motywacja powołanie do bycia nauczycielem, kontakt i praca z młodymi ludźmi oraz możliwość kształtowania osobowości młodych pozytywnie koreluje z poziomem cenięcia wartości religijnych. Z kolei motywację „duże możliwości twórczego działania” wzmacnia ceniение wartości poznawczych i estetycznych, a możliwość pogłębienia wiedzy nauczyciela wspiera ceniение wartości socjocentrycznych. Kolejnym zagadnieniem jest dostrzeganie przez badanych realnej szansy realizacji własnego obrazu nauczyciela w przyszłej pracy zawodo-

wej. Zróznicowane jest to poziomem cenięcia przez przyszłych nauczycieli wartości poznawczych i socjocentrycznych. Im wartości te są bardziej cenione, tym częściej też widzą oni taką szansę. Ze świadomością swojej przyszłej roli zawodowej wiąże się także fakt dostrzegania przez przyszłych nauczycieli tych wartości, które ich zdaniem mogą w przyszłości sprawiać im największe trudności w interpretacji. Okazuje się, że wartości takie jak: umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm zróznicowane są poziomem cenięcia wartości poznawczych. Na trudności w ich interpretacji najczęściej wskazują ci, którzy posiadają typowy układ wartości, w którym wartości poznawcze zajmują drugie miejsce w systemie wartości deklarowanym przez respondentów.

Poziom cenięcia poszczególnych wartości przez przyszłych nauczycieli różnicuje ich poglądy na temat konieczności przekazu niektórych wartości w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Dotyczy to wartości religijnych, materialnych, hedonistycznych i witalnych. O tym, że należy przekazywać wartości religijne najbardziej przekonani są ci, którzy mniej cenią wartości poznawcze i hedonistyczne, a także ci, którzy bardziej niż inni badani cenią wartości religijne i socjocentryczne. Wraz ze wzrostem poziomu cenięcia wartości materialnych, hedonistycznych i witalnych wzrasta odsetek uważających, że należy zdecydowanie przekazywać wartości materialne. Wzrost cenięcia wartości hedonistycznych i witalnych pociąga za sobą konieczność przekazu wartości hedonistycznych. Natomiast wraz ze wzrostem poziomu cenięcia wartości poznawczych i witalnych rośnie odsetek osób uważających, że wartości witalne należy przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Istotne zróznicowanie opinii respondentów występuje także w odniesieniu do niektórych wartości kultury polskiej, takich jak: wrażliwość na sacrum i krytycyzm wobec władzy. Respondenci bardziej ceniący wartości religijne i socjocentryczne oraz mniej ceniący wartości hedonistyczne częściej uważają, że należy przekazywać wrażliwość na sacrum. Natomiast ci, którzy uważają, że należy przekazywać krytycyzm wobec władzy bardziej cenią tę wartość oraz wartości estetyczne.

Poziom cenięcia poszczególnych wartości przez przyszłych nauczycieli różnicuje także ich deklaracje przekazu wartości religijnych, poznawczych, etycznych i niektórych wartości kultury polskiej, takich jak: umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm i tolerancja. Im studenci bardziej cenią wartości poznawcze, tym rzadziej zdecydowani są przekazywać wartości religijne. Z kolei im mniej cenią wartości religijne, etyczne i estetyczne, tym częściej deklarują chęć przekazu wartości poznaw-

czych. Częściej też deklarują chęć przekazu wartości poznawczych osoby, dla których wartości socjocentryczne sytuują się na poziomie średniej dla grupy. Wartości etyczne zamierzają przekazywać studenci bardziej ceniący wartości religijne oraz ceniący wartości estetyczne na poziomie średniej dla grupy. Przekaz wartości umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm. najczęściej jest deklarowany przez tych, którzy wartości socjocentryczne cenią bardziej aniżeli pozostałe osoby badane. Poza tym im bardziej badani cenią umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, tym częściej też podają, że wartości te będą przekazywać w przyszłości jako nauczyciele. Natomiast tolerancję w swojej przyszłej pracy zawodowej zamierzają przekazywać ci, którzy wysoko cenią wartości estetyczne.



Zakończenie

Celem pracy było określenie związku pomiędzy deklarowanym przez przyszłych nauczycieli systemem wartości a ich wyobrażeniami na temat roli nauczyciela w przekazie i interpretacji wartości. Dokonano tego charakteryzując obraz nauczyciela, jaki funkcjonuje w świadomości studentów kierunków nauczycielskich oraz określając deklarowany system wartości tychże osób. Obraz nauczyciela analizowano przede wszystkim pod kątem postrzegania jego roli w przekazie i interpretacji wartości. Poruszono tu więc takie zagadnienia, jak: opinie studentów na temat tego, czy nauczyciel powinien przekazywać i interpretować wartości, w jaki sposób powinien to robić, co ułatwia i utrudnia nauczycielowi interpretację wartości oraz które wartości należy przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania. Podjęto też próbę ustalenia własnych wyobrażeń przyszłych nauczycieli na temat ich funkcjonowania w roli przekaziciela i interpretatora wartości. Dotyczyło to zwłaszcza poglądów na temat tego, jakie wartości chcą w przyszłości przekazywać oraz które z tych wartości mogą się dla nich okazać trudne w interpretacji.

W zakresie obrazu nauczyciela poruszono także zagadnienia dotyczące najważniejszych cech, jakimi powinien charakteryzować się dobry nauczyciel współczesnej szkoły, podstawowych zadań nauczyciela, a także faktu bycia wzorem dla swoich uczniów. Rozważania dotyczące systemu wartości oparto na definicji wartości Jana Szczepańskiego, zgodnie z którą deklarowany układ wartości przyszłych nauczycie-

li skonstruowano przy zastosowaniu skal mierzących poziom cenięcia danej wartości przez respondentów we własnym życiu, poziom szacunku wobec osób uznających daną wartość oraz stopień dążenia do osiągnięcia tej wartości.

Przeprowadzone analizy ukazują, iż prawie wszyscy respondenci uważali, że nauczyciel powinien być przekazicielem wartości. Zdaniem przyszłych nauczycieli wartości powinny być przede wszystkim przekazywane osobistą postawą oraz mówieniem o nich. Przeważająca większość badanych osób uważa, że nauczyciel powinien interpretować wartości. Według większości oznacza to, że nauczyciel interpretuje, analizuje, wyjaśnia, tłumaczy, a także porządkuje, hierarchizuje, dobiera wartości, wskazuje, które są ważne, a które mniej ważne, wskazuje na konkretne wartości. Zdecydowanie mniej osób uważa, że interpretować wartości oznacza wspierać wartości własnym przykładem.

Wśród czynników pomagających nauczycielowi interpretować wartości respondenci wymieniali: odpowiedni poziom wykształcenia i wiedzy nauczyciela, uznawanie i realizowanie wartości przez nauczyciela – życie wartościami, walory osobowe nauczyciela, jego warsztat dydaktyczny, otoczenie w jakim funkcjonuje nauczyciel, pozytywną postawę uczniów wobec nauczyciela, a także przyjęte w społeczeństwie systemy wartości. Z czynników utrudniających interpretację wartości wymieniano: wady nauczyciela, niesprecyzowany system wartości nauczyciela, niski poziom wiedzy i wykształcenia nauczyciela, życie osobiste nauczyciela, niewłaściwy kontakt nauczyciela z uczniami, niedoskonały system szkolnictwa, brak wsparcia ze strony rodziców uczniów, nacisk opinii publicznej, wielość i wieloznaczność wartości występujących w społeczeństwie oraz niekorzystną sytuację w kraju.

Badani studenci najczęściej są zdania, że w szkolnym procesie nauczania i wychowania należy przekazywać wartości poznawcze, etyczne, estetyczne oraz socjocentryczne. Z wartości typowych dla kultury polskiej przyszli nauczyciele najbardziej są zdecydowani, co do tego, że należy przekazywać tolerancję, osobistą godność, otwartość na inne kultury, zdolność przebaczenia, szacunek dla pracy twórczej, rodzinność, umiłowanie dziecka, poczucie honoru, indywidualizm, wewnętrzną wolność, optymizm, nadzieję wbrew nadziei. Jeżeli zaś chodzi o wartości, które przyszli nauczyciele sami zamierzają przekazywać swoim uczniom, to wyniki badań pokazały, że są to przede wszystkim wartości typowe dla kultury polskiej, wartości etyczne oraz poznawcze. Wśród wartości typowych dla kultury polskiej, najczęściej wymieniana jest tolerancja.

Dość często wybierano też umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm oraz indywidualizm.

Najczęściej wymienianymi wartościami, co do których studenci spodziewali się trudności w ich interpretacji, są wartości należące do centrum kultury polskiej, a wśród nich tolerancja, umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm. Drugą dość licznie wymienianą grupą okazały się wartości etyczne, poznawcze i religijne. Ponieważ studenci zgłaszali największe trudności w interpretacji tych wartości, które najczęściej zamierzają w przyszłości przekazywać, w programie kształcenia nauczycieli większą uwagę należałoby poświęcić właśnie edukacji aksjologicznej.

Rozpatrując wizerunek nauczyciela funkcjonujący w świadomości badanych studentów należy stwierdzić, że wśród najważniejszych cech, które ich zdaniem, powinny charakteryzować dobrego nauczyciela współczesnej szkoły, znalazły się walory osobowe nauczyciela i jego umiejętności zawodowe. Spośród wymienianych zadań nauczyciela najczęściej wskazywano na nauczanie i kształcenie umiejętności oraz wychowanie i socjalizację ucznia. Gdy zaś chodzi o opinie studentów na temat tego, czy nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów, zdecydowana większość badanych studentów odpowiedziała twierdząco.

Deklarowany przez przyszłych nauczycieli system wartości przyjmuje postać hierarchii, na szczycie której znalazły się wartości etyczne, a tuż za nimi wartości poznawcze. Na trzecim miejscu znalazły się wartości religijne, na czwartym estetyczne, na piątym socjocentryczne, a pozostałe trzy miejsca zajęły kolejno: wartości materialne, witalne i hedonistyczne. Taki układ wartości preferuje zdecydowana większość badanych osób. U pozostałej części respondentów wymienione wartości zajmują wyższe, albo niższe miejsce w hierarchii.

Stosunek przyszłych nauczycieli do wartości stanowiących centrum kultury polskiej przedstawia się następująco. Ponad połowa respondentów deklaruje, że bardziej niż inne wartości ceni osobistą godność, tolerancję, rodzinność, wewnętrzną wolność, umiłowanie dziecka, poczucie honoru, zdolność przebaczenia. Nieco mniej osób wymienia wśród wartości bardziej cenionych indywidualizm i otwartość na inne kultury.

Z postawionych w pracy hipotez zostały pozytywnie zweryfikowane hipotezy mówiące o tym, że studenci dostrzegają rolę nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości oraz, że tylko niektóre wartości typowe dla kultury polskiej zamierzają oni przekazywać będąc nauczycielami. Sprawdziła się także hipoteza zakładająca, że system wartości przyszłych nauczycieli ukształtował się przede wszystkim pod wpły-

wem rodziny. Zdecydowanie mniejszy odsetek badanych osób wymienia Kościół, szkołę i kręgi koleżeńskie. Nielicznie zaś wymieniano takie czynniki jak: stowarzyszenia i organizacje, uniwersytet, media, konkretne osoby oraz inne instytucje.

Hipotezę mówiącą o tym, że przyszli nauczyciele uważają, iż w szkolnym procesie nauczania i wychowania przede wszystkim należy przekazywać wartości etyczne, badania skorygowały nieznacznie, wykazując, że wartości etyczne przez badanych studentów są wymieniane na drugim miejscu, na pierwszym zaś wartości poznawcze.

Częściowo sprawdziły się hipotezy, w których zakładano, że preferowanie wartości poznawczych, etycznych, estetycznych, socjocentrycznych, religijnych sprzyja widzeniu nauczyciela w roli przekaziciela i interpretatora wartości oraz, że dominanta wartości materialnych, hedonistycznych i witalnych sprawia, że rola nauczyciela jako przekaziciela i interpretatora wartości jest niedoceniana. Wyniki badań pokazały, że brak jest istotnych zależności pomiędzy wartościami deklarowanymi przez przyszłych nauczycieli a ich poglądami na temat tego, czy nauczyciel powinien być przekazicielem i interpretatorem wartości. Nie zaobserwowano też różnicowania sposobu definiowania roli nauczyciela jako interpretatora wartości. Natomiast poziom cenięcia przez przyszłych nauczycieli wartości etycznych, estetycznych, hedonistycznych różnicuje ich poglądy na temat sposobu, w jaki nauczyciel powinien przekazywać wartości. Najbardziej pożądanym sposobem przekazu wartości wydaje się świadczenie o nich własną postawą. Taki właśnie sposób jest najczęściej wybierany przez studentów ceniących wartości etyczne i estetyczne. Studenci ceniący bardziej wartości hedonistyczne, znacznie rzadziej, jako pożądanym, wymieniają ten właśnie sposób przekazu wartości przez nauczyciela.

Na wybór wartości, które zdaniem przyszłych nauczycieli powinny być przekazywane w szkolnym procesie nauczania i wychowania, nie mają wpływu wartości cenione przez przyszłych nauczycieli. Można natomiast zauważyć wpływ poszczególnych wartości cenionych przez respondentów na ich poglądy co do konieczności przekazu wartości religijnych, materialnych, hedonistycznych i witalnych. Najbardziej zdecydowani co do konieczności przekazu wartości religijnych są ci studenci, którzy bardziej cenią wartości religijne i socjocentryczne, najmniej zaś ci, którzy bardziej cenią wartości poznawcze i hedonistyczne. Osoby uważające, że w szkolnym procesie nauczania i wychowania należy przekazywać wartości materialne, bardziej aniżeli pozostałe cenią wartości materialne, hedonistyczne i witalne. Wraz ze wzrostem cenięcia wartości hedonistycznych i witalnych

rośnie też odsetek osób uważających, że w szkolnym procesie nauczania i wychowania należy przekazywać wartości hedonistyczne. Natomiast ci studenci, którzy uważają, że należy przekazywać wartości witalne, bardziej cenią wartości witalne i poznawcze. Podobnie też można było zauważyć wpływ cenięcia poszczególnych wartości na opinie przyszłych nauczycieli co do konieczności przekazu w szkolnym procesie nauczania i wychowania wartości typowych dla kultury polskiej. Dotyczy to zwłaszcza przekazu wrażliwości na sacrum i krytycyzmu wobec władzy: im wyższy poziom cenięcia wartości religijnych i socjocentrycznych, tym częściej studenci uważają, że wrażliwość na sacrum powinna być zdecydowanie przekazywana. Z kolei wzrost cenięcia wartości hedonistycznych powoduje zmniejszenie zainteresowania przekazem tej wartości. Studenci ceniący wartości estetyczne częściej uważają, że w szkolnym procesie nauczania i wychowania powinien być przekazywany krytycyzm wobec władzy.

Częściowo sprawdziła się też hipoteza mówiąca o tym, że studenci częściej deklarują chęć przekazu w szkolnym procesie nauczania i wychowania tych wartości, które sami cenią. Zasadniczo nie zarejestrowano związku pomiędzy cenieniem poszczególnych wartości, a zamiarem ich przekazu. Ustalono jednak, że cenięcie przez przyszłych nauczycieli poszczególnych wartości typowych dla kultury polskiej wpływa na ich deklaracje przekazu tychże wartości. Otóż im bardziej badani cenią takie wartości, jak: rodzinność, indywidualizm, uміłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm, oraz tolerancję, tym częściej podają, że wartości te będą przekazywać w przyszłości jako nauczyciele.

Nie sprawdziły się natomiast hipotezy, które zakładały istnienie mieszanej struktury systemu wartości przyszłych nauczycieli oraz dominację w tym systemie wartości hedonistycznych, materialnych i witalnych.

Przedstawione wnioski wyprowadzono na podstawie badania obrazu nauczyciela funkcjonującego w świadomości studentów oraz na podstawie analizy wartości funkcjonujących w świadomości i w sferze deklarowanych zachowań przyszłych nauczycieli. Stąd też można jedynie przypuszczać, że przedstawione na ten temat poglądy osób badanych będą przez nich realizowane w rzeczywistości. I chociaż to, że ktoś w czasie badań wybiera taką czy inną wartość lub też prezentuje takie czy inne poglądy, wcale nie musi determinować faktu realizacji tych poglądów w życiu, to poglądom werbalnie manifestowanym można niekiedy przypisać charakter poglądów postulowanych, a więc godnych pożądan.



Kwestionariusz

KATEDRA SOCJOLOGII KULTURY
KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI

Coraz częściej toczą się dyskusje w prasie, radiu i telewizji na temat wartości ważnych dla każdego człowieka i społeczeństwa. Coraz częściej też uwaga koncentruje się na szkole jako miejscu przekazywania wartości. Dlatego ważną rzeczą wydaje się badanie poglądów przyszłych nauczycieli co do ich systemów wartości oraz świadomości roli, którą będą w przyszłości pełnić jako nauczyciele.

Wyniki tych badań zostaną wykorzystane jedynie do celów naukowych. Zagwarantowana jest pełna anonimowość odpowiedzi. Nie ma tutaj dobrych, ani złych odpowiedzi. Cenne są te, które są szczerze i wyczerpujące. Zaznacz kółkiem tylko te z podanych możliwości, z którymi się zgadzasz. Proszę o czytelne wypełnienie ankiety. Dziękuję!

KWESTIONARIUSZ Wartości a funkcjonowanie w roli nauczyciela 1. Rola nauczyciela

- 1. Jakim według Ciebie poważaniem w społeczeństwie cieszysz się zawód nauczyciela?**
 - a) bardzo dużym
 - b) dużym
 - c) przeciętnym
 - d) małym
 - e) żadnym
 - f) trudno powiedzieć
- 2. Czy spotkałeś(łaś) nauczyciela(kę), który był(a) dla Ciebie wzorem dobrego nauczyciela?**
 - a) tak, kilku
 - b) tak, jednego
 - c) nie
 - d) trudno powiedzieć

3. **Wymień najważniejsze cechy, które Twoim zdaniem, powinny charakteryzować dobrego nauczyciela współczesnej szkoły:**

4. **Wymień te wartości, które Twoim zdaniem, są najważniejsze w szkolnym procesie nauczania i wychowania:**

5. **Czy uważasz, że system wartości przyjmowany przez nauczyciela wpływa na pełnioną przez niego rolę zawodową (rolę nauczyciela)?**
 a) zdecydowanie tak
 b) raczej tak
 c) raczej nie
 d) zdecydowanie nie
 e) nie mam zdania
6. **Wymień podstawowe zadania nauczyciela wobec uczniów, wynikające z racji wykonywanego przez niego zawodu:**

7. **Czy uważasz, że ważne jest, aby nauczyciel był wzorem dla swoich uczniów?**
 a) tak
 b) nie
8. **Jeżeli tak, to w czym przede wszystkim nauczyciel powinien być wzorem dla swoich uczniów?**

9. **Czy uważasz, że nauczyciel powinien być przekazicielem wartości?**
 a) zdecydowanie tak
 b) raczej tak
 c) raczej nie
 d) zdecydowanie nie
 e) nie mam zdania
10. **W jaki sposób, Twoim zdaniem, nauczyciel powinien przekazywać wartości?**

11. **Jakie wartości w procesie szkolnego nauczania i wychowania chciałbyś przekazywać będąc nauczycielem?**

12. **Co według Ciebie oznacza stwierdzenie, że nauczyciel jest interpretatorem wartości?**

13. **Czy uważasz, że nauczyciel powinien interpretować wartości?**
 a) zdecydowanie tak
 b) raczej tak

- c) raczej nie
- d) zdecydowanie nie
- e) nie mam zdania

14. Co Twoim zdaniem, może pomóc nauczycielowi interpretować wartości?

.....

.....

15. Co Twoim zdaniem, utrudnia nauczycielowi interpretować wartości?

.....

.....

.....

16. Które z podanych niżej wartości należy, Twoim zdaniem, przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania? Wstaw krzyżyk (X) w odpowiedniej rubryce, nie pomijając żadnej wartości

Lp.	Wartości, które należy...	zdecydowanie przekazywa	raczej przekazywa	raczej nie przekazywać	zdecydowanie nie przekazywać	trudno powiedzieć
1	Dążenie do zdobywania wiedzy					
2	Wiara w Boga					
3	Bycie dobrym człowiekiem dla innych					
4	Naród, państwo, zaangażowanie społeczne					
5	Umiłowanie piękna, harmonii, ładu					
6	Dążenie do dobrobytu i komfortu życia					
7	Dążenie do przyjemności i wygodnego życia					
8	Troska przede wszystkim o kondycję fizyczną, ładny wygląd					

17. Poniżej wymieniono wartości typowe dla kultury polskiej. Które z nich, Twoim zdaniem należy przekazywać w szkolnym procesie nauczania i wychowania? Wstaw krzyżyk (X) w odpowiedniej rubryce, nie pomijając żadnej wartości

Lp.	Wartości, które należy...	zdecydowanie przekazywać	raczej przekazywać	raczej nie przekazywać	zdecydowanie nie przekazywać	trudno powiedzieć
1	Rodzinność					
2	Poczucie wspólnoty					
3	Umiłowanie dziecka					
4	Ważna rola kobiety					
5	Wrażliwość na sacrum					
6	Uczuciowość, romantyzm					
7	Wewnętrzna wolność					
8	Osobista godność					
9	Poczucie honoru					
10	Indywidualizm					
11	Zdolność przebaczenia					
12	Gościnność, towarzyskość, hojność					
13	Gotowość do poświęceń i ofiar					
14	Umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm					
15	Optymizm, nadzieja wbrew nadziei					
16	Tolerancja					
17	Otwartość na inne kultury					
18	Szacunek dla pracy twórczej					
19	Demokracja, obywatelskość					
20	Krytycyzm wobec władzy					

18. Na jakich wartościach, Twoim zdaniem, powinna opierać się polska kultura w swym dalszym rozwoju?
- na wartościach ogólnoludzkich związanych z chrześcijaństwem
 - na wartościach ogólnoludzkich związanych z innymi religiami
 - na wartościach ogólnoludzkich nie związanych z żadną religią
 - trudno powiedzieć
19. Wymień te wartości, które chciałbyś przekazywać przyszłym uczniom, a których interpretacja w Twoim obecnym odczuciu będzie sprawiać Ci największe trudności?

.....

20. **Czy bezpośrednio po ukończeniu studiów będziesz szukał pracy jako nauczyciel?**
- zdecydowanie tak
 - raczej tak
 - jeszcze tego nie wiem
 - raczej nie
 - zdecydowanie nie
21. **Jeżeli zamierzasz podjąć pracę w zawodzie nauczyciela, to co Ciebie w tym kierunku głównie motywuje? Wybierz nie więcej niż 3 możliwości i zaznacz je kółkiem. (Jeżeli w pytaniu 21 zaznaczyłeś odpowiedź d lub e, to przejdź do pytania 23)**
- tradycje rodzinne
 - powołanie do bycia nauczycielem
 - regularność zarobków
 - prestż zawodu (uznanie, poważanie wśród ludzi)
 - możliwość indywidualnego ustawienia czasu pracy
 - duże możliwości twórczego działania
 - kontakt i praca z młodymi ludźmi
 - możliwość przekazywania wiedzy
 - możliwość kształtowania osobowości młodych
 - stosunkowo duża ilość wolnego czasu
 - możliwość pogłębiania wiedzy
 - przypadek
 - brak innych możliwości
 - inne, jakie
22. **Czy już dzisiaj mógłbyś(abyś) powiedzieć, że swoje przyszłe życie zawodowe**
- zwiążesz na stałe z zawodem nauczyciela, bo w innym zawodzie siebie po prostu nie widzisz
 - raczej na stałe, ale widzę też siebie w innej pracy
 - będę szukał(a) innej pracy i jeżeli tylko nadarzy się korzystniejsza oferta, to chętnie z niej skorzystam
23. **Czy widzisz realną szansę (możliwość) realizacji własnego obrazu nauczyciela w przyszłej pracy nauczycielskiej?**
- jak, najbardziej tak
 - raczej tak, ale
 - raczej nie, bo
 - zdecydowanie nie, bo

2. System wartości

24. W jakim stopniu cenisz w swoim życiu wymienione poniżej wartości? Wstaw krzyżyk (X) w odpowiedniej rubryce, nie pomijając żadnej wartości

Lp.	Wartości, które cenię ...	bardziej niż inne	na równi z innymi	mniej niż inne	nie są dla mnie ważne	trudno powiedzieć
1	Wiedza					
2	Wiara w Boga					
3	Bycie dobrym człowiekiem dla innych					
4	Naród, państwo, zaangażowanie społeczne					
5	Piękno, harmonia, ład					
6	Dobrobyt i komfort życia					
7	Przyjemność, wygoda życia					
8	Kondycja fizyczna, ładny wygląd					

25. Czy Twoim zdaniem, w dzisiejszych czasach, na szacunek i uznanie zasługuje ten, kto: (wstaw krzyżyk(X) w odpowiedniej rubryce)

Lp.	Na szacunek i uznanie zasługuje ten, kto...	zdecydowanie zasługuje	raczej zasługuje	raczej nie zasługuje	zdecydowanie nie zasługuje	trudno powiedzieć
1	Posiada duży zasób wiedzy, jest mądry					
2	Wierzy w Boga, jest religijny					
3	Jest dobrym człowiekiem dla innych, pomaga innym, jest wrażliwy na krzywdę i nieszczęście innych					
4	Ważna jest dla niego Ojczyzna, państwo, działalność na ich rzecz					
5	Jest wrażliwy na piękno, ład i harmonię					
6	Posiada wysoki status materialny, potrafi zarobić pieniądze					
7	Ceni życie łatwe i bezproblemowe; kontakt z taką osobą dostarcza samych przyjemności					
8	Troszczy się przede wszystkim o kondycję fizyczną, ładny wygląd					

26. W jakim stopniu dążysz do osiągnięcia wymienionych poniżej wartości? Wstaw krzyżyk (X) w odpowiedniej rubryce, nie pomijając żadnej wartości

Lp.	Dążę do osiągnięcia tych wartości ...	bardziej niż do innych	na równi z innymi	mniej niż do innych	w ogóle nie dążę	trudno powiedzieć
1	Zdobycia wiedzy, poznania prawdy					
2	Więzi z Bogiem i osiągnięcia życia wiecznego					
3	Bycia dobrym człowiekiem dla innych					
4	Ofiarnej pracy na rzecz społeczeństwa, Ojczyzny, państwa					
5	Piękna, harmonii, ładu					
6	Dobrobytu i komfortu życia					
7	Życia łatwego i bez problemów, życia wygodnego, przyjemnego					
8	Dobrej kondycji fizycznej, ładnego wyglądu					

27. Poniżej wymieniono wartości cenione w kulturze polskiej. W jakim stopniu cenisz te wartości w swoim życiu? Wstaw krzyżyk (X) w odpowiedniej rubryce, nie pomijając żadnej wartości

Lp.	Wartości, które cenię ...	bardziej niż inne	na równi z innymi	mniej niż inne	nie są dla mnie ważne	trudno powiedzieć
1	Rodzinność					
2	Poczucie wspólnoty					
3	Umiłowanie dziecka					
4	Ważna rola kobiety					
5	Wrażliwość na sarum					
6	Uczuciowość, romantyzm					
7	Wewnętrzna wolność					
8	Osobista godność					
9	Poczucie honoru					
10	Indywidualizm					
11	Zdolność przebaczenia					
12	Gościnność, towarzyskość, hojność					
13	Gotowość do poświęceń i ofiary					
14	Umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm					

15	Optymizm, nadzieja wbrew nadziei					
16	Tolerancja					
17	Otwartość na inne kultury					
18	Szacunek dla pracy twórczej					
19	Demokracja, obywatelskość					
20	Krytycyzm wobec władzy					

28. W jaki sposób najczęściej spędzasz czas wolny, tzn. czas pozostający do Twojej swobodnej dyspozycji poza nauką i czynnościami niezbędnymi dla Twojego funkcjonowania? Co wtedy robisz? Wybierz najwyżej 3 możliwości
- czytam książki lub czasopisma
 - słucham muzyki
 - oglądam telewizję
 - odwiedzam kawiarnię, pub, dyskotekę
 - spędzam czas z przyjaciółmi
 - spędzam czas z rodziną
 - uprawiam sport
 - idę do kina
 - uprawiam hobby, jakie?
 - spędzam czas w stowarzyszeniu, organizacji
 - robię coś innego, co?
 - nie mam tak rozumianego czasu wolnego
29. Co (Kto) Twoim zdaniem, wpłynęło wyraźnie na ukształtowanie przyjmowanego przez Ciebie systemu wartości?
- rodzina
 - szkoła
 - stowarzyszenia, organizacje i ruchy religijne
 - Uniwersytet
 - Kościół
 - kręgi koleżeńskie
 - media
 - konkretne osoby, kto?
 - inne instytucje, jakie?

3. Metryczka

30. Płeć: K M
31. Kierunek studiów.....
32. Stałe miejsce zamieszkania:
- do 5 tys. mieszkańców
 - od 5 tys. do 10 tys.
 - od 10 tys. do 20 tys.
 - od 20 tys. do 50 tys.

- e) od 50 tys. do 100 tys.
- f) powyżej 100 tys.

33. Wykształcenie rodziców (opiekunów):

1. Ojca:

- a) niepełne podstawowe
- b) podstawowe
- c) zasadnicze zawodowe
- d) niepełne średnie
- e) średnie techniczne z maturą
- f) średnie ogólnokształcące z maturą
- g) pomaturalne
- h) niepełne wyższe
- i) wyższe typu uniwersyteckiego i pedagogicznego
- j) wyższe typu politechnicznego i rolniczego
- k) wyższe po akademii medycznej
- l) inny typ wykształcenia wyższego, jaki?

.....

2. Matki:

- a) niepełne podstawowe
- b) podstawowe
- c) zasadnicze zawodowe
- d) niepełne średnie
- e) średnie techniczne z maturą
- f) średnie ogólnokształcące z maturą
- g) pomaturalne
- h) niepełne wyższe
- i) wyższe typu uniwersyteckiego i pedagogicznego
- j) wyższe typu politechnicznego i rolniczego
- k) wyższe po akademii medycznej
- l) inny typ wykształcenia wyższego, jaki?

.....

34. Ile masz rodzeństwa (oprócz Ciebie)?

- a) jedno
- b) dwoje
- c) troje i więcej
- d) jestem jedynakiem (jedyńaczką)

35. Jak oceniasz najogólniej sytuację materialną swojej rodziny?

- a) bardzo dobra
- b) raczej dobra
- c) przeciętna
- d) raczej zła
- e) zdecydowanie zła

36. Gdzie obecnie mieszkasz:

- a) w domu studenckim (akademik)
- b) z rodzicami (dom rodzinny)
- c) u krewnych
- d) we własnym mieszkaniu (samodzielnie)
- e) na stacji
- f) inne (napisz jakie)

37. Czy należysz do jakichś organizacji, stowarzyszeń, harcerstwa, grup religijnych (np. Oaza, Wspólnota Życia Chrześcijańskiego, Bractwo Młodzieży Prawosławnej, Odnowa w Duchu Św., Wiara i Światło) Podaj do jakich.

- a) należę i działam aktywnie
- b) należę, ale jako mało aktywny członek
- c) nie należę

38. Czy uważasz się za osobę:

- a) głęboko wierzącą

- b) wierzącą
 c) niezdecydowaną, ale przywiązaną do tradycji religijnej
 d) obojętną
 e) niewierzącą
39. **Jak często się modlisz?**
 a) częściej niż raz dziennie
 b) raz dziennie
 c) kilka razy w tygodniu
 d) kilka razy w miesiącu
 e) kilka razy w roku
 f) wcale się nie modlę
40. **Jakie są Twoje źródła utrzymania? (wymień wszystkie możliwe)**
 a) utrzymują mnie rodzice
 b) stypendium naukowe
 c) stypendium socjalne
 d) dorywcza praca zarobkowa
 e) inne, jakie
41. **Jaka jest Twoja średnia z egzaminów i zaliczeń za ostatni rok studiów?**
 a) bardzo dobra – dobra plus
 b) dobra plus – dobra
 c) dobra – dostateczna plus
 d) dostateczna plus – dostateczna
42. **Czy w chwili obecnej uważasz się za człowieka zadowolonego ze swojego życia?**
 a) zdecydowanie tak
 b) raczej tak
 c) raczej nie
 d) zdecydowanie nie
 e) trudno powiedzieć
43. **Jakie jest Twoje wyznanie, religia?**
 a) katolickie obrządku rzymskiego (rzymskokatolickie)
 b) katolickie obrządku wschodniego (greckokatolickie)
 c) prawosławne
 d) inne, jakie?
 e) bez religii, wyznania
44. **Co chciałbyś jeszcze dodać do treści ankiety?**

Tabela 1. Kierunek studiów a deklaracje podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela bezpośrednio po ukończeniu studiów

Kierunek studiów	Bezpośrednio po ukończeniu studiów podejmie pracę w zawodzie nauczyciela					Razem
	Zdecyd. tak	Raczej tak	Jeszcze tego nie wie	Raczej nie	Zdecyd. nie	
	N %	N %	N %	N %	N %	N %
Pedagogika wczesnoszkolna	11 23,40	22 46,81	4 8,51	6 12,77	4 8,51	47 100,00
Filologia polska	15 29,41	17 33,33	11 21,57	6 11,76	2 3,92	51 100
Filologia rosyjska	8 17,02	13 27,66	17 36,17	5 10,64	4 8,51	47 100,00
Historia	7 11,67	13 21,67	20 33,33	13 21,67	7 11,67	60 100,00
Biologia i Chemia	4 6,67	12 20,00	24 40,00	14 23,33	6 10,00	60 100,00
Matematyka i Fizyka	6 20,69	8 27,59	6 20,69	4 13,79	5 17,24	29 100,00
Razem	51 17,35	85 28,91	82 27,89	48 16,33	28 9,52	294 100,00

Chi² = 40,215; df=20; p=0,00470; Vc = 0,185

Tabela 2. Kierunek studiów a podstawowe zadania nauczyciela

Kierunek studiów	Zadania nauczyciela				Razem	
	Opieka i pomoc uczniowi		Inne		N	%
	N	%	N	%		
Pedagogika wczesnoszkolna	12	25,53	35	74,47	47	100,00
Filologia polska	9	17,65	42	82,35	51	100,00
Filologia rosyjska	3	6,38	44	93,62	47	100,00
Historia	8	13,33	52	86,67	60	100,00
Biologia i Chemia	2	3,45	56	96,55	58	100,00
Matematyka i Fizyka	6	20,69	23	79,31	29	100,00
Razem	40	13,70	252	86,30	292	100,00

Chi²=14,72761; df=5; p=0, 01160; Vc=0, 2245819

Tabela 3. Motywacja wyboru zawodu nauczyciela a podstawowe zadania nauczyciela

Motywacja wyboru zawodu nauczyciela	Zadania nauczyciela				Razem	
	Opieka i pomoc uczniowi		Inne			
	N	%	N	%	N	%
Powołanie	14	26,42	39	73,58	53	100,00
Inna	20	11,43	155	88,57	175	100,00
Razem	34	14,91	194	85,09	228	100,00

Chi² Yatesa = 6,067945; df=1; p=0, 01377

Tabela 4. Deklaracja związania życia na stałe z zawodem nauczyciela a podstawowe zadania nauczyciela

Swoje przyszłe życie zawodowe wiąże:	Zadania nauczyciela				Razem	
	Opieka i pomoc uczniowi		Inne			
	N	%	N	%	N	%
Na stałe z zawodem nauczyciela...	8	34,78	15	65,22	23	100,00
Raczej na stałe, ale widzi też siebie w innej pracy	15	12,30	107	87,70	122	100,00
Będzie szukał innej pracy...	17	11,97	125	88,03	142	100,00
Razem	40	13,94	247	86,06	287	100,00

Chi²=9,063669; df=2; p=0, 01076; Vc=0, 1777097

Tabela 5. Wykształcenie ojca a poziom ceniienia wartości socjocentrycznych

Wykształcenie ojca	Wartości socjocentryczne						Razem	
	Średnia - 1 SD		Średnia		Średnia + 1 SD			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Podstawowe	3	8,82	23	67,65	8	23,53	34	100,00
Zasadnicze zawodowe i niepełne średnie	15	15,31	66	67,35	17	17,35	98	100,00
Średnie z maturą	7	7,53	64	68,82	22	23,66	93	100,00
Pomaturalne i niepełne wyższe	5	38,46	4	30,77	4	30,77	13	100,00
Wyższe	13	24,07	35	64,81	6	11,11	54	100,00
Razem	43	14,73	192	65,75	57	19,52	292	100,00

Chi² = 19,02466; df=8; p=0,01473, Vc=0,1804895

**Tabela 6. Przynależność do organizacji a poziom cenienia wartości socjo-
centrycznych**

Należy do organizacji	Wartości socjocentryczne						Razem	
	Średnia -1SD		Średnia		Średnia +1SD			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Należy	7	10,94	38	59,38	19	29,69	64	100,00
Nie należy	36	15,72	156	68,12	37	16,16	229	100,00
Razem	43	14,68	194	66,21	56	19,11	293	100,00

Chi² = 6,148960; df=2; p=0,04622, Vc = 0,1448662

Tabela 7. Kierunek studiów a poziom cenienia wartości witalnych

Kierunek studiów	Wartości witalne						Razem	
	Średnia -1SD		Średnia		Średnia +1SD			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Pedagogika wczesnoszkolna	7	14,89	31	65,96	9	19,15	47	100,00
Filologia polska	10	19,61	34	66,67	7	13,73	51	100,00
Filologia rosyjska	11	23,40	21	44,68	15	31,91	47	100,00
Historia	15	25,00	41	68,33	4	6,67	60	100,00
Biologia i Chemia	6	10,00	44	73,33	10	16,67	60	100,00
Matematyka i Fizyka	4	13,79	19	65,52	6	20,69	29	100,00
Razem	53	18,03	190	64,63	51	17,35	294	100,00

Chi² = 19,27752; df=10; p=0,03689, Vc=0,1810660

**Tabela 8. Status materialny rodziny respondenta a poziom cenienia war-
tości witalnych**

Status materialny rodziny	Wartości witalne						Razem	
	Średnia -1SD		Średnia		Średnia +1SD			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Dobra	17	16,67	58	56,86	27	26,47	102	100,00
Przeciętna	29	19,33	100	66,67	21	14,00	150	100,00
Zła	7	16,67	32	76,19	3	7,14	42	100,00
Razem	53	18,03	190	64,63	51	17,35	294	100,00

Chi² = 10,59106; df=4; p=0,03157; Vc=0,1342088

Tabela 9. Liczba rodzeństwa a poziom cenienia wartości hedonistycznych

Liczba rodzeństwa	Wartości hedonistyczne						Razem	
	Średnia -1SD		Średnia		Średnia +1SD		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Jedno	22	15,60	90	63,83	29	20,57	141	100,00
Dwoje	13	14,77	65	73,86	10	11,36	88	100,00
Troje i więcej	6	12,50	34	70,83	8	16,67	48	100,00
Nie posiada rodzeństwa	6	35,29	5	29,41	6	35,29	17	100,00
Razem	47	15,99	194	65,99	53	18,03	294	100,00

Chi²= 14,50045; df=6; p=0,02453; Vc=0,1570370

Tabela 10. Przynależność do organizacji a poziom cenienia wartości hedonistycznych

Przynależność do organizacji	Wartości hedonistyczne						Razem	
	Średnia -1SD		Średnia		Średnia +1SD		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Należy	18	28,13	36	56,25	10	15,63	64	100,00
Nie należy	29	12,66	158	69,00	42	18,34	229	100,00
Razem	47	16,04	194	66,21	52	17,75	293	100,00

Chi² = 8,889402; df=2; p=0,01174; Vc = 0,1741817

Tabela 11. Wykształcenie matki a poziom cenienia wartości hedonistycznych

Wykształcenie matki	Wartości hedonistyczne						Razem	
	Średnia -1SD		Średnia		Średnia +1SD		N	%
	N	%	N	%	N	%		
Podstawowe	1	4,00	20	80,00	4	16,00	25	100,00
Zasadnicze zawodowe i niepełne średnie	13	18,84	50	72,46	6	8,70	69	100,00
Średnie z maturą	13	13,13	64	64,65	22	22,22	99	100,00
Pomaturalne i niepełne wyższe	10	20,83	33	68,75	5	10,42	48	100,00
Wyższe	10	18,87	27	50,94	16	30,19	53	100,00
Razem	47	15,99	194	65,99	53	18,03	294	100,00

Chi² = 17,41358; df=8; p=0,02609; Vc = 0,1720899

Tabela 12. Kierunek studiów a cenie wartości krytycyzm wobec władzy

Kierunek studiów	Krytycyzm wobec władzy ceni:					Razem
	Bardziej niż inne	Na równi z innymi	Mniej niż inne	Nie są dla mnie ważne	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Pedagogika wczesnoszkolna	10 21,28	12 25,53	12 25,53	6 12,77	7 14,89	47 100,00
Filologia polska	5 9,80	21 41,18	13 25,49	6 11,76	6 11,76	51 100
Filologia rosyjska	2 4,26	20 42,55	11 23,40	9 19,15	5 10,64	47 100,00
Historia	13 21,67	30 50,00	8 13,33	4 6,67	5 8,33	60 100,00
Biologia i Chemia	8 13,33	19 31,67	18 30,00	5 8,33	10 16,67	60 100,00
Matematyka i Fizyka	2 6,90	9 31,03	5 17,24	9 31,03	4 13,79	29 100,00
Razem	40 13,61	111 37,76	67 22,79	39 13,27	37 12,59	294 100,00

Chi² = 32,83922; df=20; p=0,03516; Vc=0,1671063

Tabela 13. Wykształcenie matki a cenie wartości krytycyzm wobec władzy

Wykształcenie matki	Krytycyzm wobec władzy ceni:					Razem
	Bardziej niż inne	Na równi z innymi	Mniej niż inne	Nie są dla mnie ważne	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Pedagogika wczesnoszkolna	10 21,28	12 25,53	12 25,53	6 12,77	7 14,89	47 100,00
Filologia polska	5 9,80	21 41,18	13 25,49	6 11,76	6 11,76	51 100
Filologia rosyjska	2 4,26	20 42,55	11 23,40	9 19,15	5 10,64	47 100,00
Historia	13 21,67	30 50,00	8 13,33	4 6,67	5 8,33	60 100,00

Biologia i Chemia	8 13,33	19 31,67	18 30,00	5 8,33	10 16,67	60 100,00
Matematyka i Fizyka	2 6,90	9 31,03	5 17,24	9 31,03	4 13,79	29 100,00
Razem	40 13,61	111 37,76	67 22,79	39 13,27	37 12,59	294 100,00

$\chi^2 = 28,20553$; $df = 16$; $p = 0,02989$; $V_c = 0,1548686$

Tabela 14. Przynależność do organizacji a cenie wartości wrażliwość na sacrum

Przynależność do organizacji	Krytycyzm wobec władzy ceni:					Razem
	Bardziej niż inne	Na równi z innymi	Mniej niż inne	Nie są dla mnie ważne	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Należy	36 56,25	15 23,44	5 7,81	4 6,25	4 6,25	64 100,00
Nie należy	68 29,69	103 44,98	33 14,41	10 4,37	15 6,55	229 100
Razem	104 35,49	118 40,27	38 12,97	14 4,78	19 6,48	293 100,00

$\chi^2 = 17,75821$; $df = 4$; $p = 0,00138$; $V_c = 0,2461874$

Tabela 15. Przynależność do organizacji a cenie wartości gotowość do poświęceń i ofiary

Przynależność do organizacji	Gotowość do poświęceń i ofiary ceni					Razem
	Bardziej niż inne	Na równi z innymi	Mniej niż inne	Nie są dla mnie ważne	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Należy	22 34,38	27 42,19	7 10,94	2 3,13	6 9,38	64 100,00
Nie należy	47 20,52	111 48,47	53 23,14	6 2,62	12 5,24	229 100
Razem	69 23,55	138 47,10	60 20,48	8 2,73	18 6,14	293 100,00

$\chi^2 = 9,572761$; $df = 4$; $p = 0,04828$; $V_c = 0,1807527$

Tabela 16. Przynależność do organizacji a cenie wartości krytyczym wobec władzy

Przynależność do organizacji	Krytycyzm wobec władzy ceni:					Razem
	Bardziej niż inne	Na równi z innymi	Mniej niż inne	Nie są dla mnie ważne	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Należy	8 12,50	18 28,13	11 17,19	13 20,31	14 21,88	64 100,00
Nie należy	32 13,97	92 40,17	56 24,45	26 11,35	23 10,04	229 100
Razem	40 13,65	110 17,54	67 22,87	39 13,31	37 12,63	293 100,00

Chi²=11,73004; df=4; p=0,01948; Vc=0,2000857

Tabela 17. Sposób spędzania wolnego czasu a cenie wartości umiłowanie dziecka

Zazwyczaj spędza czas:	Umiłowanie dziecka ceni:					Razem
	Bardziej niż inne	Na równi z innymi	Mniej niż inne	Nie są dla mnie ważne	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Z rodziną	73 64,04	33 28,95	2 1,75	4 3,51	2 1,75	114 100,00
Inaczej	83 46,11%	67 37,22	12 6,67	8 4,44	10 5,56	180 100
Razem	156 53,06	100 34,01	14 4,76	12 4,08	12 4,08	294 100,00

Chi² = 11,78830; df=4; p=0,01900; Vc=0,2002405

Tabela 18. Sposób spędzania czasu wolnego a cenie wartości optymizm, nadzieja wbrew nadziei

Zazwyczaj spędza czas:	Optymizm, nadzieję wbrew nadziei ceni:					Razem
	Bardziej niż inne	Na równi z innymi	Mniej niż inne	Nie są dla mnie ważne	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Ogląda telewizję	28 29,79	36 38,30	18 19,15	6 6,38	6 6,38	94 100,00
Inaczej	82 41,00	84 42,00	20 10,00	5 2,50	9 4,50	200 100
Razem	110 37,41	120 40,82	38 12,93	11 3,74	15 5,10	294 100,00

Chi²=9,525864; df=4; p=0,04923; Vc=0,1800025

Tabela 19. Istotności różnic między średnimi dla poszczególnych grup wartości

Grupy wartości*	Grupy wartości			
	1	2	3	4
	Średnia grupy			
	680,00	888,40	1058,20	1194,60
1. Gotowość do poświęceń i ofiary; uczuciowość, romantyzm; umiłowanie wolności, suwerenność, patriotyzm; demokracja, obywatelskość; krytycyzm wobec władzy		0,000	0,000	0,000
2. Optymizm, nadzieja wbrew nadziei; ważna rola kobiety; poczucie wspólnoty; wrażliwość na sakrum; gościnność, towarzyskość, hojność	0,000		0,003	0,000
3. Otwartość na inne kultury; poczucie honoru; indywidualizm; umiłowanie dziecka; szacunek dla pracy twórczej	0,000	0,003		0,011
4. Osobista godność; tolerancja; rodzinność; wewnętrzna wolność; zdolność przebaczenia	0,000	0,000	0,011	

Test NIR; F(3,16)=43,438; p<0,001; Test Bartletta (3)=8,296; p<0,041

* Podzielono wartości kultury polskiej na 4 równozakresowe grupy posługując się statystyką mediany oraz dolnego i górnego kwartyła.

Tabela 20. Przynależność do organizacji a postulat przekazu wartości religijnych

Przynależność do organizacji	Należy przekazywać wartości religijne					Razem
	Zdecyd. przekazywać	Raczej przekazywać	Raczej nie przekazywać	Zdecyd. nie przekazywać	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Należy	30 46,88	11 17,19	3 4,69	7 10,94	13 20,31	64 100,00
Nie należy	49 21,40	80 34,93	39 17,03	17 7,42	44 19,21	229 100
Razem	79 26,96	91 31,06	42 14,33	24 8,19	57 19,45	293 100,00

Chi²=23,21612; df=4; p=0,00011; Vc=0,2814887

Tabela 21. Zamiar podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela bezpośrednio po ukończeniu studiów a postulat przekazu wartości religijnych

Bezpośrednio po ukończeniu studiów podejmie pracę w zawodzie nauczyciela	Należy przekazywać wartości religijnych					Razem
	Zdecyd. przekazywać	Raczej przekazywać	Raczej nie przekazywać	Zdecyd. nie przekazywać	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Zdecydowanie tak	23 45,10	15 29,41	3 5,88	2 3,92	8 15,69	51 100,00
Raczej tak	29 34,12	29 34,12	10 11,76	4 4,71	13 15,29	85 100
Jeszcze tego nie wie	13 15,85	22 26,83	17 20,73	8 9,76	22 26,83	82 100,00
Raczej nie	11 22,92	13 27,08	9 18,75	5 10,42	10 20,83	48 100,00
Zdecydowanie nie	3 10,71	12 42,86	4 14,29	5 17,86	4 14,29	28 100,00
Razem	79 26,87	91 30,95	43 14,63	24 8,16	57 19,39	294 100,00

Chi² = 32,75144; df=16; p=0,00798; Vc = 0,1668828

Tabela 22. Deklaracja związania swojego życia na stałe z zawodem nauczyciela a postulat przekazu wartości religijnych

Swoje przyszłe życie zawodowe:	Należy przekazywać wartości religijne					Razem
	Zdecyd. przekazywać	Raczej przekazywać	Raczej nie przekazywać	Zdecyd. nie przekazywać	Trudno powiedzieć	
	N %	N %	N %	N %	N %	
Zwiąże na stałe z zawodem nauczyciela, bo w innym sobie nie widzi	9 39,13	6 26,09	4 17,39	1 4,35	3 13,04	23
Zwiąże raczej na stałe, ale widzi też siebie w innej pracy	45 36,89	40 32,79	12 9,84	4 3,28	21 17,21	122
Będzie szukał innej pracy	24 16,67	44 30,56	27 18,75	19 13,19	30 20,83	144
Razem	78 26,99	90 31,14	43 14,88	24 8,30	54 18,69	289

Chi² = 24,49121; df=8; p=0,00190; Vc=0,2058454

Bibliografia

- Adamski F., *Ateizm w kulturze polskiej*, Kraków 1993.
- Adamski F., *Poza kryzysem tożsamości w kierunku pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości w kierunku pedagogiki personalistycznej*, F. Adamski (red.), Kraków 1993.
- Adamski F., *Kultura między sacrum i profanum*, [w:] *Człowiek – Wychowanie – Kultura*, F. Adamski (red.), Kraków 1993.
- Adamski F., *Sytuacja społeczno-moralna kraju u zarania Trzeciej Rzeczypospolitej i jej aspekty wychowawcze*, [w:] *Wartości – Społeczeństwo – Wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*, F. Adamski (red.), Kraków 1995.
- Adamski F., *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, F. Adamski, A. M. de Tchorzewski (red.), Kraków 1999.
- Adamski F., *Prawda jako zasada życia społecznego*, [w:] *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, F. Adamski (red.), Kraków 1999.
- Adler F., *The Value Concept in Sociology*, „The American Journal of Sociology” 1956, no 3, Vol. LXII, s. 272-279.
- Anasz W., *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej Polski. Studium teoretyczno-empiryczne*, Częstochowa 1995.
- Biskupi polscy o wartościach chrześcijańskich w życiu społeczeństwa i narodu, [w:] *Pismo Okólne. Biuletyn Informacyjny. Biuro Prasowe Episkopatu Polski*, Warszawa 7-13 maja 1993 r., Rok XXVI, Nr 19/93/1314, s. 2-6.
- Borowicz R., *Wysztalcenie jako wartość – casus Polski lat osiemdziesiątych*, „Edukacja” 1991, nr 4, s. 20-36.
- Braun-Gałkowska M., *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Warszawa 1994.
- Buczyńska-Garewicz H., *Znak, znaczenie, wartość. Szkice o filozofii amerykańskiej*, Warszawa 1975.
- Buzek J., *Wychowanie w polityce oświatowej rządu*, [w:] *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole, Biblioteczka reformy nr 13*, Warszawa 1999.
- Cichoń W., *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania*, [w:] *Człowiek – Wychowanie – Kultura*, F. Adamski (red.), Kraków 1993.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków 1996.
- Cichosz M., *Aksjologiczny wymiar życia społecznego w ujęciu pedagogiki społecznej*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, M. Nowak, T. Ożóg (red.), Lublin 2000.

- Dakowicz L., *Wpływ systemu wartości na spójność więzi małżeńskiej*, [w:] *Rodzina jako system interakcji. Materiały z ogólnopolskiej konferencji na temat: „Rodzina jako system interakcji”*, Lublin 19-20 listopada 1987, Lublin 1988.
- Dakowicz L., *Metody aktywizujące drogą ku innej edukacji*, [w:] *Pamięć i więź*, T. Zaniewska (red.), Białystok 1998.
- Dakowicz L., *Świat wartości nauczycieli*, [w:] *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, A. A. Kotusiewicz (red.), t. II, Białystok 2000.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań – Toruń 1994.
- Denek K., *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, t. 16, s. 69-90.
- Denek K., *Niezbędne zmiany w polskiej edukacji*, [w:] *O przemianach w edukacji*, T. Lewowicki, A. Zajac (red.), t. I, Rzeszów 1998.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1994.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
- Dróżka W., *Pokolenia nauczycieli*, Kielce 1993.
- Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1993.
- Dyczewski L., *Polacy w Bawarii. Tożsamość etniczno-kulturowa. Wchodzenie w społeczeństwo niemieckie*, Lublin 1993.
- Dyczewski L., *Trwałość kultury polskiej*, [w:] *Wartości w kulturze polskiej*, L. Dyczewski (red.), Lublin 1993.
- Dyczewski L., *System wartości w świadomości młodzieży*, „Ethos” 1993, nr 23, s. 57-74.
- Dyczewski L., *Naród podmiotem kultury*, [w:] *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, L. Dyczewski (red.), Lublin 1996.
- Dyczewski L., *Pozycja i zadania animatora-lidera w społeczności lokalnej*, [w:] *O kulturze na wsi. Materiały z sejmików regionalnych przed Krajowym Kongresem Kultury Wsi*, A. J. Omelaniuk (red.), Wrocław – Ciechanów 1997.
- Dyczewski L., *Spoleczno-kulturowe czynniki rozwoju regionu środkowo-wschodniej Polski i Euroregionu Bug*, Seria: Euroregion Bug, t. 14, Lublin 1997.
- Dyczewski L., *Człowiek w perspektywie nowoczesnej kultury*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 2 (357), Rok XXXVII, s. 3-9.
- Dyczewski L., *Wartości dorastającego pokolenia Polaków w okresie transformacji systemowej*, [w:] *Trudne problemy dorastającego pokolenia. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej [...] 21-22 października 1996*, T. Sołtysiak, I. Łabuć-Kryśka (red.), Bydgoszcz 1998.
- Dyczewski L., *Elementy znaczące tożsamości kulturowej regionu środkowo-wschodniej Polski*, *Studia etnologiczne i antropologiczne*, t. 2, I. Bukowska-Floreńska (red.), Katowice 1999, s. 195-207.
- Dyczewski L., *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, [w:] *Kultura w kręgu wartości*, L. Dyczewski (red.), Lublin 2001.
- Dyczewski L., *Trwałość i zmienność kultury polskiej*, Lublin 2002.
- Faliszek K., Wilhelm K., *Aksjonormatywny wymiar tożsamości kulturowej*, [w:] *Tożsamość kulturowa mieszkańców starych dzielnic Górnego Śląska*, W. Świątkiewicz, K. Wódz (red.), Wrocław – Warszawa – Kraków 1994.
- Filipiak M., *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin 2000.
- Filipiak M., Lis F. J., *W kręgu kultury postmodernistycznej. Młodzież – Kultura – Wartości*, Lublin 2001.
- Furmanek W., *Człowiek – Człowieczeństwo – Wychowanie. Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej*, Rzeszów 1995.
- Gałaś Z., *Wartości kultury w epoce współczesnej*, Toruń 2000.

- Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Warszawa 1990.
- Gołaszewska M., *Wrażliwość estetyczna. Szkic z pogranicza antropologii filozoficznej, aksjologii ogólnej i teorii wychowania*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – Kierunki – Uwarunkowania*, K. Olbrycht (red.), t. 1, Katowice 1994.
- Gołaszewska M., *Wartości przeciwstawne w wychowaniu*, [w:] *Wychowanie dzieci i młodzieży na przełomie tysiącleci*, A. Rumiński, M. Szymański (red.), Kraków 1998.
- Górniak J., Wachnicki J., *Pierwsze kroki w analizie danych. SPSS PL for Windows*, Kraków 2000.
- Górski J. F., *Pojęcie wartości w socjologii. Projekt i weryfikacja zakresu w odniesieniu do środowiska pracy*, „Acta Universitatis Lodziensis”, Folia Sociologica, nr 15, Łódź 1987.
- Handke M., *Wychowanie na tle reformy edukacji*, [w:] *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole, Biblioteczka reformy nr 13*, Warszawa 1999.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.
- Hiszpańska B., *Pomóż młodzieży znaleźć wartości drogowskazy*, Warszawa 1994.
- International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. 16, D. L. Sills (ed.), The Macmillan Company & The Free Press 1968.
- Isensee J., *Wartości chrześcijańskie w państwie światopoglądowo neutralnym*, [w:] *Kultura i prawo. Materiały I Międzynarodowej Konferencji na temat Podstawy jedności europejskiej. Lublin, 23-25 września 1998*, J. Krukowski (red.), Otto Theisen, Lublin 1999.
- Jacher W., *Zagadnienie integracji systemów społecznych*, Warszawa 1976.
- Jałowicki S., *Struktura systemu wartości. Studium zróżnicowań międzygeneracyjnych*, Warszawa – Wrocław 1978.
- Jan Paweł II, *Redemptor hominis*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 1, Kraków 1996.
- Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, Kraków 1996.
- Jan Paweł II, *Centesimus annus*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, Kraków 1996.
- Jan Paweł II, *Veritatis Splendor*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, Kraków 1996.
- Janczur E., *Wartości jako wyznaczniki sensu życia*, [w:] *Wartości – Społeczeństwo – Wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*, F. Adamski (red.), Kraków 1995.
- Karta nauczyciela z aktami wykonawczymi. Stan prawny na dzień 21 sierpnia 1997 r.*, Gdańsk 1998.
- Kawula S., *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn 1996.
- Kawula S., *W sprawie zakresu zadań zawodowych współczesnego nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel*, J. Rusiecki (red.), Olsztyn 1996.
- Kiciński K., *Orientacje moralne społeczeństwa polskiego*, [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, J. Mariański (red.), Kraków 2002.
- Kloska G., *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, Warszawa 1982.
- Kluckhohn C., *Values and Value-Orientations in the Theory of Action. An Exploration in Definition and Classification*, [in:] *Toward a General Theory of Action*, T. Parsons, E. A. Shils (eds.), Cambridge – Massachusetts 1959.
- Koralewicz-Zębik J., *System wartości a struktura społeczna*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 1974.
- Kotusiewicz A. A., *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym*, [w:] *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.), Białystok 1994.
- Kotusiewicz A. A., *O dwóch wymiarach odpowiedzialności nauczyciela akademickiego*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 111-122.
- Kowalczyk S., *Kim jest człowiek? Elementy antropologii*, Wrocław 1992.

- Kowalewski T., *Tożsamość kulturowa a religijność emigrantów polskich w Bawarii*, Lublin 1994, (mps, Arch. KUL).
- Kozaczuk F., *Świat wartości młodzieży z symptomami niedostosowania społecznego*, Rzeszów 1994.
- Kozaczuk F., *Wychowanie do wartości czy w poszanowaniu wartości*, [w:] *O przemianach w edukacji*, T. Lewowicki, A. Zajęc (red.), t. I, Rzeszów 1998.
- Krasnodębska A., *Orientacje aksjologiczne młodzieży akademickiej*, Opole 1997.
- Krawczyk M., *Zasady wychowania moralnego*, Warszawa 1960.
- Krech D., Crutchfield R. S., Ballachee E. L., *Individual in Society. A Textbook of Social Psychology*, New York – San Francisco – Toronto – London 1962.
- Kukołowicz T., *Wartości w wychowaniu*, [w:] *Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji*, K. Popielski (red.), Lublin 1996.
- Kulka B., *O potrzebie edukacji aksjologicznej*, [w:] *O przemianach w edukacji*, T. Lewowicki, A. Zajęc (red.), t. I, Rzeszów 1998.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Toruń 1990.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 9-43.
- Lindenberg G., *Studenci Warszawy po upływie ćwierćwiecza*, [w:] *Studenci Warszawy. Studium długofalowych przemian postaw i wartości*, S. Nowak (red.), Warszawa 1991.
- Luszniewicz A., Słaby T., *Statystyka z pakietem komputerowym STATISTICA™ PL. Teoria i zastosowania*, Warszawa 2001.
- Łapiński E., *Specyfika zawodu nauczyciela w kontekście ogólnych rozważań nad pracą i zawodem*, [w:] *Nauczyciel*, J. Rusiecki (red.), Olsztyn 1996.
- Łobocki M., *O wartościach w wychowaniu. Głos w dyskusji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 9 (324), Rok XXXIII, s. 369-375.
- Łobocki M., *Wartości tworzywem wychowania*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, M. Nowak, T. Ożóg (red.), Lublin 2000.
- Marczuk S., *Badanie wartości w socjologii. Teoria i empiria*, Rzeszów 1988.
- Mariański J., *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989.
- Mariański J., *Religia i kościół w społeczeństwie pluralistycznym*, Lublin 1993.
- Mariański J., *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Lublin 1995.
- Mariański J., *Między nadzieją i zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*, Lublin 1998.
- Mariański J., *Religia i moralność w społeczeństwie polskim: współzależność czy autonomia*, [w:] *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, J. Mariański (red.), Kraków 2002.
- Maritain J., *Moralne i duchowe wartości w wychowaniu*, [w:] *Człowiek, wychowanie, kultura*, F. Adamski (red.), Kraków 1993.
- Matuszewicz Cz., *Psychologia wartości*, Warszawa – Poznań 1975.
- Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996.
- Meissner A., *Edukacja na rzecz integracji europejskiej. Idee i rzeczywistość*, [w:] *O przemianach w edukacji*, T. Lewowicki, A. Zajęc (red.), t. I, Rzeszów 1998.
- Mendras H., *Elementy socjologii*, Wrocław 2001.
- Michalik M., *Aktywność aksjologiczna w procesie edukacyjno-wychowawczym*, [w:] *Nauczyciel*, J. Rusiecki (red.), Olsztyn 1996.
- Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980.
- Misztal M., *Zróżnicowanie systemu wartości społeczeństwa polskiego. Metody analizy wartości*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zespół badań socjologicznych nad problemami oświaty, cz. I, Zeszyt nr 25, Warszawa 1982.

- Misztal M., *Zróżnicowanie systemu wartości społeczeństwa polskiego. Psychologiczne mechanizmy kształtowania się systemu wartości*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zespół badań socjologicznych nad problemami oświaty, cz. II, Zeszyt nr 26, Warszawa 1982.
- Misztal M., *Zróżnicowanie systemu wartości społeczeństwa polskiego. Wielozmiennowe modele kształtowania się systemów wartości i ich związków z pozycją społeczną*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zespół badań socjologicznych nad problemami oświaty, cz. IV, Zeszyt nr 28, Warszawa 1982.
- Misztal M., *Zróżnicowanie systemu wartości społeczeństwa polskiego. Społeczne mechanizmy kształtowania się systemu wartości*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zespół badań socjologicznych nad problemami oświaty, cz. III, Zeszyt nr 27, Warszawa 1982.
- Misztal M., *Elementy systemu wartości współczesnego społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1990.
- Moleszta A., *Misja nauczycielska – przeżytek, a może szansa dla wychowania?*, „Edukacja” 1994, nr 4 (48), s. 95-105.
- Nikitorowicz J., *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostocczyzny*, Białystok 1992.
- Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000.
- Nikitorowicz J., *Tolerancja i odpowiedzialność nauczyciela*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, R.XLV: 2000, nr 1-2 (175-176), s. 163-174.
- Nikitorowicz J., *Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczenia Europy*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, T. Lewowicki (red.), Katowice 2000.
- Nikitorowicz J., *Nauczyciel w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] *Problemy pedagogii na przełomie XX i XXI wieku*, Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), Opole 2000.
- Nikitorowicz J., *Kultury lokalne i regionalne (Małe ojczyzny) w konflikcie z kulturą globalną*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja – Terażniejszość – Nowe wyzwania*, E. Trempała, M. Cichosz (red.), Olecko 2001.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, E. Malewska, B. Śliwierski (red.), Kraków 2002.
- Nikitorowicz J., *Nauczyciel w kształtującym się społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] *Dziesięć lat później. Oświata i nauki o wychowaniu w Niemczech i w Polsce w perspektywie porównawczej*, M. S. Szymański, W. Horner (red.), Warszawa 2002.
- Nowak M., *Metody badań socjologicznych*, Warszawa 1965.
- Nowak M., *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, [w:] *Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji*, K. Popielski (red.), Lublin 1996.
- Nowak S., *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, S. Nowak (red.), Warszawa 1973.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
- Olbrycht K., *Aksjologiczne wymiary edukacji w dzisiejszej Polsce*, [w:] *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, J. Górniewicz (red.), Toruń 1993.
- Olbrycht K., *„Edukacja aksjologiczna” – próba interpretacji i zarys programu*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – Kierunki – Uwarunkowania*, K. Olbrycht (red.), t. 1, Katowice 1994.

- Olbrycht K., *Przygotowanie pedagogów do prowadzenia edukacji aksjologicznej. Wybrane aspekty*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wybrane problemy przekazu wartości*, K. Olbrycht (red.), t. 4, Katowice 1999.
- Olbrycht K., *Stosunek pedagogów do wartościowania*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, F. Adamski, A. M. de Tchorzewski (red.), Kraków 1999.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997.
- Ossowski S., *Dzieła*, t. III, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 1967.
- Ostrowska K., *Znaczenie systemu wartości w etiologii zachowań dewiacyjnych*, [w:] *Studia z Psychologii*, K. Ostrowska (red.), t. IV, Warszawa 1992.
- Ostrowska K., *Wychowywać do urzeczywistniania wartości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wybrane problemy przekazu wartości*, K. Olbrycht (red.), t. 4, Katowice 1999.
- Ostrowska U., *Problematyka aksjologiczna wobec przemian w oświacie*, [w:] *O przemianach w edukacji*, T. Lewowicki, A. Zajęc (red.), t. I, Rzeszów 1998.
- Panek W., *System wartości, wzory osobowe i potrzeby studentów (Raport z badań)*, Warszawa 1988.
- Parsons T., White W., *Charakter a społeczeństwo*, [w:] *Struktura społeczna a osobowość*, Warszawa 1969.
- Pasternak W., *Przestrzeń edukacyjna*, Zielona Góra 1995.
- Pawelczyńska A., *Relatywizm moralny a wartości bezwzględne*, [w:] *Wartości i ich przemiany*, A. Pawelczyńska (red.), Warszawa 1998.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, Załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. (poz. 1291), Załącznik nr 1, [w:] *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, Nr 14, Warszawa, dnia 23 lutego 1999 r.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996.
- Popielski K., *Miejsce i znaczenie wartości w procesie bycia i stawania się człowieka (VIII tez do dyskusji)*, [w:] *Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji*, K. Popielski (red.), Lublin 1996.
- Popielski K., *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi*, [w:] *Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji*, K. Popielski (red.), Lublin 1996.
- Puzynina J., *Wokół wartości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – Kierunki – Uwarunkowania*, K. Olbrycht (red.), t. 1, Katowice 1994.
- Radziwiłł A., *O ethosie nauczyciela*, „Znak” 1991, Rok XLIII, s. 10-15.
- Rokeach M., *Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change*, San Francisco, Washington, London 1972.
- Rokeach M., *The Nature of Human Values*, New York 1973.
- Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957.
- Ruciński S., *Wychowanie pozbawione aksjologicznego odniesienia*, [w:] *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, F. Adamski, A. M. de Tchorzewski (red.), Kraków 1999.
- Rudniański J., *O dobrym wychowaniu i kształceniu kryteria moralne i prakseologiczne*, Warszawa 1985.
- Rumiński A., *Aksjologia pedagogiczna w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel wobec przemian społecznych i edukacyjnych. Materiały z sesji naukowej Olsztyn 26-27 kwietnia 1990 r.*, J. Rusiecki (red.), Olsztyn 1992.
- Rusiecki J., *Determinanty aktywności zawodowo-społecznej i kulturalnej nauczycieli szkół państwowych i niepaństwowych (wyniki badań)*, [w:] *Nauczyciel*, J. Rusiecki (red.), Olsztyn 1996.
- Rusiecki J., *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*, Olsztyn 1999.

- Rutkowiak J., Szczepska-Pustkowska M., Szkudlarek T., Lewandowska M., *Kulturowe konteksty tworzenia koncepcji programów kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 135-158.
- Sawicki M., *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Warszawa 1995.
- Scheler M., *O zjawisku tragiczności*, Lwów 1938.
- Siciński A., *O problemie uniwersalności wartości ludzkich (przyczynek do nie kończącej się dyskusji)*, [w:] *Spółczesność, Kultura, Osobowość*, Z. Bokszański, B. Sułkowski, A. Tysza (red.), Warszawa – Łódź 1990.
- Siemianowski A., *Człowiek a świat wartości*, Gniezno 1993.
- Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, Z. Staszczak (red.), Warszawa – Poznań 1987.
- Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), t. I. Warszawa 1978.
- Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), t. III. Warszawa 1981.
- Słownik katolickiej nauki społecznej*, W. Piwowarski (red.), Warszawa 1993.
- Słownik wyrazów obcych*, E. Sobol (red.), Warszawa 1995.
- Smolciz J., *Język jako wartość rdzenna*, [w:] *Oblicza polskości*, A. Kłoskowska (red.), Warszawa 1990.
- Sobecki M., *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), Białystok 1999.
- Sobecki M., *Nauczyciel a kształtowanie tożsamości kulturowej w dobie przemian politycznych i kulturowych w Europie*, [w:] *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), Opole 2000.
- Straczewska K., *Wartości podstawowe*, [w:] *O wartościach, normach i problemach moralnych*, Warszawa 1994.
- Strumska-Białko L., *Systemy wartości młodego pokolenia wobec zjawiska anomii społecznej w świetle badań przeprowadzonych wśród studentów pedagogiki*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*, J. Żebrowski (red.), Gdańsk 1996.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
- Szerląg A., *Wartości znaczące dla nauczycieli i ich rola w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1992, nr 8(313), Rok XXXII, s. 321-326.
- Szewczuk W., *Na początku było działanie*, [w:] *Trwałe wartości i zmienny świat. Konferencja w Śródborowie 20-22 listopada 1990*, B. Suchodolski (red.), Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.
- Szołtysek A. E., *Filozofia wychowania*, Toruń 1998.
- Szostek A., *Wokół godności prawdy i miłości*, Lublin 1995.
- Sztumski J., *Wielość wartości i potrzeba ich limitacji*, [w:] *Wartości. Geneza – Wielość – Trwanie*, red. Cz. Głombik, Katowice 1995.
- Sztumski J., *Spółczesność i wartości*, Katowice 1992.
- Szuściak U., *Nauczyciel wobec wartości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Wybrane problemy przekazu wartości*, K. Olbrycht (red.), t. 4, Katowice 1999.
- Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 1998.
- Szymański M., *Młodzież szkolna o wartościach*, [w:] *Wychowanie dzieci i młodzieży na przełomie tysiącleci*, A. Rumiński, M. Szymański (red.), Kraków 1998.
- Świątkiewicz W., *Wymiary ładu społeczno-kulturowego w badanej społeczności*, [w:] *Ład społeczny w starej dzielnicy mieszkaniowej. Zagadnienia organizacji i dezorganizacji społecznej*, J. Wódz (red.), Katowice 1986.
- Świątkiewicz W., *Integracja kulturowa i jej uwarunkowania*, Katowice 1987.
- Świątkiewicz W., *Religijność w życiu współczesnych rodzin*, [w:] *Wartości a style życia rodzin. Socjologiczne badania rodzin wielkomięjskich na Górnym Śląsku*, W. Świątkiewicz (red.), Katowice 1992.

- Świątkiewicz W., *Wprowadzenie*, [w:] *Wartości a style życia rodzin. Socjologiczne badania rodzin wielkomiejskich na Górnym Śląsku*, W. Świątkiewicz (red.), Katowice 1992.
- Świątkiewicz W., *Kultura w stylach życia rodzin wielkomiejskich*, [w:] *Wartości a style życia rodzin. Socjologiczne badania rodzin wielkomiejskich na Górnym Śląsku*, W. Świątkiewicz (red.), Katowice 1992.
- Świątkiewicz W., *Rola religijności w procesach legitymizacji społecznego świata*, [w:] *Społeczny świat i jego legitymizacje*, W. Świątkiewicz (red.), Katowice 1993.
- Świątkiewicz W., *Orientacja „na zewnątrz” i „do wewnątrz”*, [w:] *Tożsamość kulturowa mieszkańców starych dzielnic miast Górnego Śląska*, W. Świątkiewicz, K. Wódcz (red.), Wrocław – Warszawa – Kraków 1994.
- Świątkiewicz W., *Tożsamość kulturowa – ujęcie socjologiczne*, [w:] *Tożsamość kulturowa mieszkańców starych dzielnic miast Górnego Śląska*, W. Świątkiewicz, K. Wódcz (red.), Wrocław – Warszawa – Kraków 1994.
- Świda H., *Pojęcie wartości i jej znaczenie dla funkcjonowania osobowości*, [w:] *Młodzież a wartości*, H. Świda (red.), Warszawa 1979.
- Świda H., *Młodzież a wartości*, [w:] *Wartości i ich przemiany*, A. Pawełczyńska (red.), Warszawa 1998.
- Świda-Ziemia H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1998.
- Świda-Ziemia H., *Obraz świata i bycia w świecie. Z badań młodzieży licealnej*, Warszawa 2000.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 2000.
- Tatarkiewicz W., *Parerga*, Warszawa 1978.
- Thomas W. I., Znaniecki F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 1, Warszawa 1976.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 1993.
- Turowski J., *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin 1993.
- Turowski J., *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, Lublin 1994.
- Tyrała P., *Wychowanie i kształcenie dla zmiany społecznej – Stan i perspektywy*, Rzeszów 1998.
- Tysza A., *O wartościach narodowych i potrzebie ich obrony*, [w:] *Kultura w kręgu wartości*, L. Dyczewski (red.), Lublin 2001.
- Wadowski D., *Podstawy i charakter więzi społecznych w regionie środkowo-wschodniej Polski*, Lublin 1998, (mps, Arch. KUL).
- Wawrzyniak R., *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w aspekcie etycznym*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. LXI, s. 123-130.
- Wiśniewski Cz., *Wychowawca jako animator i realizator procesu wychowania*, „Edukacja” 1990, nr 1 (929), s. 43-60.
- Witkowski T., *Wartości i sens życia*, [w:] *Człowiek – Wartości – Sens. Studia z psychologii egzystencji*, K. Popielski (red.), Lublin 1996.
- Włodarski Z., *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992.
- Wojnar I., *Wychowanie dla wartości humanistycznych*, [w:] *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*, H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz (red.), Warszawa – Łódź 1992.
- Wołoszyn S., *Teoretyczne podstawy systemów kształcenia nauczycieli*, [w:] *Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli*, H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz (red.), Warszawa – Łódź 1992.
- Wołoszyn S., *O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie*, [w:] *Z pogranicza idei i praktyki nauczycielskiej*, M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.), Białystok 1994.
- Wołoszyn W., *Świadomość istnienia wartości i odpowiedzialność za dopełnianie powinności podstawą nauczycielskiej deontologii*, „Edukacja” 1994, nr 4 (48), 115-124.

- Wrońska I., Mariański J., *Wartości życiowe młodzieży (Na przykładzie szkół pielęgniarskich)*, Lublin 1999.
- Wrońska K., *Aksjologiczne podstawy zasady naśladowania w wychowaniu*, [w:] *Wartości – Społeczeństwo – Wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*, F. Adamski (red.), Kraków 1995.
- Yinger K., *Religia jako czynnik integracji społecznej*, [w:] *Socjologia religii*, F. Adamski (red.), Kraków 1983.
- Zabielski J., *Współczesny indyferentyzm religijny. Studium teologicznomoralne*, Białystok 1999.
- Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Warszawa 1986.
- Ziółkowski M., *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000.
- Znaniecki F., *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój*, Warszawa 1971.
- Znaniecki F., „*Mysł i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne, *Pisma filozoficzne*, t. I, Warszawa 1987.
- Znaniecki F., *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1988.
- Życiński J., *Wartości chrześcijańskie a państwo demokratyczne*, [w:] *Kultura i prawo. Materiały I Międzynarodowej Konferencji na temat Podstawy jedności europejskiej. Lublin, 23-25 września 1998*, J. Krukowski, O. Theisen (red.), Lublin 1999.
- Żygulski K., *Wartości i wzory kultury*, Warszawa 1975.
- Żygulski K., *Spór o wartości w świecie współczesnym*, [w:] *Trwałe wartości i zmienny świat. Konferencja w Śródborowie 20-22 listopada 1990*, B. Suchodolski (red.), Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995.

