

AGATA CUDOWSKA

**METODOLOGICZNE
KONTEKSTY
ORIENTACJI
ŻYCIOWYCH
WSPÓŁCZESNYCH
STUDENTÓW**

AGATA CUDOWSKA

**METODOLOGICZNE
KONTEKSTY
ORIENTACJI
ŻYCIOWYCH
WSPÓŁCZESNYCH
STUDENTÓW**

TRANS HUMANA

Białystok 1999

Redakcja
Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Projekt okładki
Dariusz Sobociński
Korekta
Zespół
Skład
Mieczysław Rabczko

©Copyright by Agata Cudowska
Trans Humana
Wydawnictwo Uniwersyteckie
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
tel. (085) 745-74-23 fax (085) 745-73-95
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>
e-mail: transhum@noc.uwb.edu.pl

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

No part of this publication covered by the copyright hereon
may be reproduced in any form without permission of the publisher

Białystok 1999

ISBN 83-86696-56-7

Druk i oprawa: P.H.U.P. "AG-BART" w Białymstoku, ul. Grottgera 6a

Spis treści

	Wstęp	9
Rozdział I	Rozważania o celach poznania naukowego	13
Rozdział II	Nie każde pytanie jest problemem badawczym	16
Rozdział III	Nie każde twierdzenie jest hipotezą badawczą	19
Rozdział IV	Właściwości zjawisk i przesłanki ich wystąpienia	24
Rozdział V	Rzecz o różnych sposobach empirycznych dociekań	31
Rozdział VI	Spór o ilość i jakość – dwie strony tego samego medalu	44
Rozdział VII	Reprezentatywność badanej próby – mit czy rzeczywistość? ...	50
Rozdział VIII	Teoretyczne konteksty empirycznych dociekań	57
Rozdział IX	Nowe spojrzenie	61
	Zamiast podsumowania	72
	Bibliografia	76
	Aneks	78
	Résumé	83

Od autora

Jak zazwyczaj bywa w takich wypadkach książka niniejsza nie jest dziełem tylko jednego autora w ścisłym tego słowa znaczeniu, chociaż za ewentualne braki odpowiedzialność jest oczywiście jednoosobowa. Książka ta nie powstałaby w tym kontekście, gdyby nie dorobek myśli humanistycznej i twórczy wysiłek wielu autorów, których na jej kartach przywołuję. To ich refleksje, wiedza, doświadczenie, a także wątpliwości, zainicjowały moje myślenie w zaprezentowanym tu paradygmacie metodologicznym. Zainspirowały mnie do wyrażenia własnych opinii i propozycji wpisania się w nurt rozważań o badaniach pedagogicznych w naukach społecznych.

Książka ta nie mogłaby trafić do Czytelnika, gdyby nie pomoc i wsparcie wielu ludzi. Przede wszystkim pragnę serdecznie podziękować panu Prof. zw. dr hab. Edmundowi Trempale za wyrozumiałe przyjęcie i życzliwą ocenę mojej pracy. Dziękuję także pani Dr hab. Marii Kuchcińskiej, której opinia była dla mnie bardzo cenna.

Szczególne podziękowania składam pani redaktor Elżbiecie Kozłowskiej-Świątkowskiej. To dzięki Jej życzliwości, wsparciu i pomocy książka ta może ukazać się na rynku wydawniczym.

Słowa wdzięczności kieruję do przyjaciół, którym losy tej publikacji nie były obojętne, swoją wiarą w sens jej zaistnienia utwierdzali mnie w podjętych poczynaniach.

Na koniec dziękuję mojemu mężowi Andrzejowi za cierpliwość i wyrozumiałość. Jego wsparcie i zaufanie były dla mnie wielką pomocą w piśarskim trudzie.

*Prawdziwe odkrywanie nie polega na odnajdywaniu nowych lądów,
lecz na patrzeniu nowymi oczami*
[Marcel Proust]

Wstęp

Publikacja ta jest kontynuacją myśli i refleksji zawartych w mojej pierwszej książce na temat orientacji życiowych młodzieży [A. Cudowska, 1997]. Prezentuje jednak odmienny typ narracji, zorientowany na nowe rozwiązania metodologiczne w obrębie problematyki orientacji życiowej. Jest wyrazem licznych poszukiwań badawczych, a także próbą nowych, jakościowych interpretacji wyników badań. W pracy wiele miejsca poświęcam charakterystyce autorskiej *Skali do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży*, którą po raz pierwszy zastosowałam w badaniach w roku 1995/96. Narzędzia do analizy orientacji życiowych są w literaturze przedmiotu reprezentowane nielicznie, z reguły są też kontrowersyjne. Konstrukcja Skali jest więc krokiem na drodze poszukiwań nowych, bardziej zadowalających rozwiązań metodologicznych w tym zakresie. Jest też wyrazem merytorycznych refleksji nad problematyką orientacji życiowej jako kategorii filozoficznej, psychopedagogicznej i socjologicznej.

Zagadnienie orientacji życiowej jednostki nabiera obecnie szczególnie znaczenia w kontekście przemian filozofii, kultury i edukacji, wobec wyzwań współczesności. Zyskuje też nowe wymiary w postmodernistycznej rzeczywistości społecznej, wobec odmiennej logiki istnienia człowieka w świecie. Z. Bauman pisze o zmianie metafory życia jako „drogi” na „bycie w drodze”, odwołującej się do motywów pielgrzyma, nomady, włóczęgi aż po sytuację turysty kulturowego i przechodnia [L. Witkowski, 1997].

Wybór orientacji życiowej staje się coraz trudniejszy wobec dynamiczności i zmienności ponowoczesnej rzeczywistości.

Bardzo istotne staje się pytanie o to, jak wspierać młodych ludzi w poszukiwaniach własnej drogi, sensu i podmiotowości w świecie. Wydaje się, że badania na temat orientacji życiowych młodzieży, w różnych wymiarach i kontekstach, mogą w znaczący sposób wspomagać pedagogów, rodziców, wychowawców. Nie bez znaczenia pozostaje więc to, jakimi sposobami, przy pomocy jakich narzędzi, badacz dochodzi do formułowania wniosków empirycznych i jaka opcja metodologiczna jest podstawą jego refleksji.

Dlatego też wydawał mi się uzasadniony zamysł zaprezentowania licznych kontrowersji metodologicznych w zakresie tej problematyki, ukazania moich empirycznych poszukiwań i wyrosłych z nich refleksji. Narracja prezentowana w książce zorientowana jest także na ukazanie wyników własnych badań, ale w innym aspekcie i przy użyciu innych form wyrazu niż miało to miejsce w pierwszej pozycji z tego zakresu *Orientacje życiowe współczesnych studentów* [1997]. Podejmuję próbę nowego odczytania tych danych, w aspekcie wzajemnego dopełniania się kategorii ilości i jakości, jako konstytutywnych cech każdego bytu. Czynię to w przekonaniu, że takie nowe spojrzenie na rzecz wcześniej rozpoznaną czy raczej rozpoznawaną, może zaowocować odkryciem nowych znaczeń i stać się źródłem inspiracji dla innych badaczy tego zagadnienia. Tym bardziej, że globalne ujęcie problematyki orientacji życiowej jednostki, jako kategorii zmiennej, złożonej i dynamicznej, jest słabo poznane i chyba wciąż niedoceniane w procesie edukowania człowieka. A przecież nie ilość posiadanych dyplomów decyduje o stanie oświecenia społeczeństwa, a to, na ile jego członkowie potrafią odnajdywać sens własnego życia, stawiać sobie realne cele życiowe i je realizować [por. J. Szczepański, 1989].

Nie ma też z pewnością, jednoznacznych, gotowych rozwiązań – algorytmów w zakresie jej badania. Być może prezentowane w tej pracy próby analizy, w wymiarze empirycznym przyczynią się do pogłębienia wiedzy o orientacjach życiowych młodych ludzi u progu nowego wieku.

Potrzeba taka jest obecnie w Polsce szczególnie silna, ze względu na dokonujące się procesy transformacji politycznych, gospodarczych, społecznych i kulturowych. W tych dwóch ostatnich sferach jest to proces nie tylko trudny, ale długotrwały i o wiele bardziej złożony, niż to się wydaje politykom i ekonomistom. Postrzeganie go z pozycji „wolnego rynku” jest nie tylko nierozsądne, ale i bardzo szkodliwe. Przypuszczam też, że jednym z obszarów, gdzie ta szkodliwość ujawni się bardzo wyraźnie są orientacje życiowe młodego pokolenia. Już w tej chwili możemy obserwować zjawiska niepokojące. Otóż, dokonujący się w Polsce proces

transformacji ustrojowej w orientacjach życiowych młodzieży wyraża się przede wszystkim w dążeniu do polepszenia warunków materialnego bytowania, „urządzenia się” i realizacji gwarantowanych konstytucyjnie praw jednostek. Jednostronność takich zabiegów na dłuższą metę może okazać się zębna i dla jednostek i dla państwa. W społeczeństwie, w którym występuje silna tendencja do zabezpieczania i poszerzania praw jednostkowych, jednocześnie – jak argumentują R. Nazar i S. Popławski [1997] – musi występować silna tendencja do wspierania wartości. Proces transformacji systemowej, podobnie jak proces generowania określonych orientacji życiowych powinien zawierać określoną perspektywę aksjologiczną, ukierunkowującą te działania. W odniesieniu do obu tych zjawisk, wartości zdają się mieć wymiar konstytutywny.

W prezentowanym przeze mnie ujęciu kategorii orientacji życiowych, ustosunkowanie się do określonych wartości stanowi podstawę określenia typów dominujących orientacji życiowych tak w perspektywie teoretycznej, jak i metodologicznej. Wydaje się konieczne przywołanie w tym miejscu określenia pojęcia „orientacji życiowej”, jako złożonego i dynamicznego nie tylko w płaszczyźnie interpersonalnej, ale także w intrapersonalnej (w obrębie wyborów dokonywanych przez człowieka w różnych okresach jego życia). Jest to względnie stały i spójny wewnętrznie zespół poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki.

Tak definiują tę kategorię m.in. B. Olszak-Krzyżanowska [1988, 1992], T. Hejnicka-Bezwińska [1982] czy B. Gołębiowski [1976]. Podstawą orientacji życiowych są nastawienia oceniająco-wartościujące podmiotu, które są wypadkową wielu czynników: uznawanych wartości, doświadczeń życiowych, zakresu i rodzaju wiedzy, motywacji i umiejętności działania w różnych dziedzinach. Orientacje życiowe są zmienne, rozwijają się stopniowo w miarę nabywania przez jednostkę poszczególnych dyspozycji życiowych. Prezentuję pogląd o konieczności globalnego ujęcia tej problematyki w kontekście rozwoju człowieka, jako jednego z podstawowych paradygmatów współczesnej rzeczywistości. O rozwoju tym A. Peccei [1987] pisał, że bez niego „(...) żaden inny rozwój, żaden projekt przyszłości nie będzie możliwy” [s. 183].

W pracy niniejszej odwołuję się do tekstów wybitnych specjalistów reprezentujących różne opcje metodologiczne z zakresu nauk humanistycznych, znanych już w Polsce, jak też zaistniałych dopiero w naszym piśmiennictwie naukowym. Próbuję także dać wyraz swoim osobistym preferencjom metodologicznym, bez pretensji wszakże do wielkiej znajomości tej dziedziny. Myślę jednak, że lektura tych fragmentów pracy okaże się dla czytelnika interesująca, ze względu na swój porządkujący i systematyzujący charakter.

Książka składa się z dziewięciu rozdziałów, zakończenia, aneksów i bibliograficznego spisu publikacji. Typ narracji poszczególnych rozdziałów jest zorientowany na ukazanie możliwie wielu, różnorodnych ujęć omawianych zagadnień w obszarze nauk pedagogicznych.

Rozdział pierwszy dotyczy rozważań o celach i przedmiocie poznania naukowego. Tematyka kolejnych rozdziałów odzwierciedla następujące po sobie kroki postępowania badawczego, w hipotetyczno-dedukcyjnym jego ujęciu. Tak więc w rozdziale drugim charakteryzuję zagadnienie formułowania problemów badawczych w naukach społecznych, przechodząc następnie (rozdział trzeci) do rozważań na temat hipotez w badaniach empirycznych. W rozdziale czwartym opisuję problematykę wskaźników – ich rodzajów, funkcji i stosowności w naukach społecznych. Zgodnie z logiką postępowania badawczego rozdział piąty traktuje o metodach, technikach i narzędziach badawczych, ze szczególnym uwzględnieniem tych, które stosowałam w swoich badaniach. Dokonuję tu także podstawowych wyjaśnień dotyczących założeń konstrukcyjnych własnego narzędzia badawczego i prezentuję autorską typologię orientacji życiowej jako kategorii empirycznej, stanowiącej podstawę *Skali do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży*. Rozdział siódmy zawiera kilka uwag i podstawowych uzgodnień dotyczących próby badawczej, jej doboru i meandrów reprezentatywności. Z uwagi na dokonywane w dalszej części pracy analizy jakościowe dotyczące badań własnych uznałam także za konieczne przywołanie pewnych rozważań teoretycznych dotyczących problematyki orientacji życiowych, jednak tylko w aspekcie podstawowym i skrótowym, gdyż szersze analizy tego zagadnienia znajdują się w mojej pierwszej publikacji z tego zakresu [1997]. Tym aspektem poświęcony jest rozdział ósmy. W ostatnim rozdziale podejmuję próbę nowych, jakościowych analiz badanej problematyki, prezentując schematy wzajemnych relacji między empirycznymi typami orientacji życiowych badanej młodzieży a istotnymi elementami środowiskowych uwarunkowań jej życia.

Na zakończenie proponuję Czytelnikowi krótką wyprawę w świat społeczno-ekologicznej koncepcji badań i teorii młodzieży, jako jedną z możliwych prób–ofert poszukiwania nowych kontekstów empirycznych dociekań.

Rozdział I

Rozważania o celach poznania naukowego

*Metoda polega na porządku i rozłożeniu
tego, na co należy zwrócić spojrzenie*
[Kartezjusz: *Prawidła kierowania umysłem. Reguła VI*]

Charakterystycznym sposobem ujmowania świata we współczesnej nauce jest postrzeganie go w kategoriach przyczynowo-skutkowych. Oznacza to, że każde zdarzenie ma jakąś przyczynę i samo także może stać się przyczyną zaistnienia innego zdarzenia (bądź zdarzeń). Najczęstszym więc źródłem postępowania badawczego humanisty jest: „Chęć wyjaśnienia tych relacji oraz zamiar wykorzystania tego wyjaśnienia w celu przewidywania skutków zamierzonych lub tylko możliwych działań” [A. Góralski, 1987, s. 7].

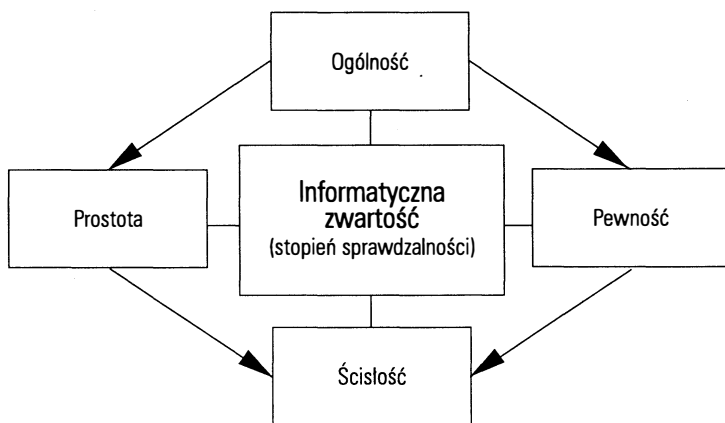
Rozpoznawanie każdej rzeczywistości, w tym także rzeczywistości społecznej, wyraża się w świadomym podjęciu problematyki badawczej. Problematyka badawcza jest pewnym zbiorem pytań i to zbiorem zhierarchizowanym. Warunkiem odpowiedzi na pytanie ogólne są wcześniejsze odpowiedzi na pytania szczegółowe.

Przedmiotem moich poszukiwań badawczych były preferowane przez studentów różnych kierunków kształcenia typy orientacji życiowej. Typ

orientacji życiowej jest kategorią opisową, teoretyczną i jednocześnie dynamiczną. W ciągu życia jednostki może wielokrotnie ulegać zmianom.

Jednak konieczne jest w tym wypadku założenie, że wśród studentów jest to kategoria względnie stała. Ukształtowała się w toku wcześniejszych doświadczeń jako określony zespół pojęć o własnym miejscu w świecie, postaw wobec rzeczywistości, dążeń, celów życiowych i preferowanych wartości.

Aby poznanie jakiegoś stanu rzeczy można było uznać za poznanie naukowe (obok spełnienia innych warunków) musi ono realizować określone cele. W metodologii nauki wyróżnia się cele zewnętrzne i wewnętrzne. „... Cele zewnętrzne wynikają z funkcji, jakie pełni nauka w społeczeństwie (...). Cele wewnętrzne – to cele, jakie sobie uczony zwykle stawia bezpośrednio w swojej pracy badawczej, cele czysto poznawcze” [J. Such, 1973, s. 16]. W poniższym schemacie cytowany autor przedstawia powiązania między celami wewnętrznymi poznania naukowego:



Centralne miejsce w tym schemacie zajmuje „informatyczna zawartość”. Im więcej dane stwierdzenie (hipoteza) mówi o rzeczywistości, im więcej można z niej wyprowadzić konsekwencji logicznych i doświadczalnych, tym łatwiej i dokładniej będzie można ją sprawdzić. Stopień sprawdzalności jest uwarunkowany stopniem ogólności wiedzy, wyraża się on liczbą wniosków dających się z tej wiedzy wyprowadzić. Im większy stopień ogólności tym więcej wniosków konfrontowalnych z rzeczywistością.

Dążenie do ścisłości wiedzy pociąga za sobą jej „matematyzację”, co nadaje stwierdzeniom wysoki stopień sprawdzalności, przez zwiększenie precyzji wyprowadzania wniosków. Zwięzłość celów poznania naukowego-

go jest prostotą logiczną, wymaga więc skomplikowanego aparatu matematycznego. Stwierdzenie cechuje się tym większym stopniem prostoty logicznej im mniej ma założeń wyjściowych i jednocześnie większa jest ich zawartość informatyczna. Z zagadnieniami tymi wiąże się bezpośrednio problematyka pewności wiedzy. Może być to pewność trojakiego rodzaju: psychologiczna – oznaczająca subiektywne przekonanie badacza o prawdziwości stawianych hipotez, epistemologiczna – określająca stopień potwierdzenia hipotezy w świetle danych empirycznych i logiczna, którą charakteryzuje stopień niezawodności twierdzeń w sensie teorii prawdopodobieństwa.

Opisane powyżej cele wewnętrzne są podporządkowane celom zewnętrznym poznania naukowego. W literaturze [między innymi J. Kozielecki, 1975; J. Brzeziński, 1978] wyróżnia się dwa podstawowe cele zewnętrzne:

- 1) praktyczny – wyrażający się w umożliwieniu człowiekowi jak najefektywniejszego działania. „Im większe jest prawdopodobieństwo trafnego przewidywania zjawiska przez daną teorię tym większa jest jej wartość predyktywna” [J. Kozielecki, 1975, s. 24];
- 2) wyjaśniający – wyrażający się w racjonalnym wyjaśnianiu zachodzących w świecie zjawisk i procesów, czy też zaistnienia określonych stanów rzeczy.

Cele zewnętrzne i wewnętrzne są ze sobą ściśle powiązane. Badacz bowiem opisuje rzeczywistość, by ją wyjaśnić i przewidywać zajście nowych zjawisk.

Zdiagnozowanie stanu orientacji życiowych studentów oraz określenie środowiskowych czynników je warunkujących uczyniłam celem swoich empirycznych dociekań.

Nie każde pytanie jest problemem badawczym

Ważnym krokiem w fazie przygotowywania koncepcji badań jest formułowanie *problemów badawczych*. Stanowią one podstawę tworzenia hipotez, pośrednio są też podstawą typologii zmiennych, a także ich wskaźników. Problemy determinują także dobór technik i narzędzi badawczych, są uściśleniem i uszczegółowieniem zainteresowań badacza. W literaturze metodologicznej „problem” określa się najczęściej jako pytanie lub zbiór pytań [por. J. Brzeziński, 1978; S. Nowak, 1970, 1985; T. Pilch, 1995]. S. Nowak [1970, s. 214] pisze, że „problem badawczy to tyle, co pewne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”. Pytania te mogą być różnie klasyfikowane. Ogólny schemat wszelkiej problematyki badań, cytowany autor określa jako relacje (jakie i na ile ogólne?) między własnościami (jakimi?) przedmiotów (jakich?), czy też zdarzeń i procesów, którym te przedmioty podlegają jakie badacz chciałby uchwycić i wykryć oraz opisać i wyjaśnić w twierdzeniach, prawach i teoriach [S. Nowak, 1985].

Formułowanie problemów badawczych podlega pewnym określonym regułom, które T. Pilch [1995] opisuje w postaci trzech warunków: 1) problemy muszą wyczerpywać zakres naszej niewiedzy, zawarty w temacie badań, 2) problemy powinny zawierać w sobie wszystkie generalne zależności między zmiennymi, 3) problemy muszą być rozstrzygalne empirycznie i muszą posiadać wartość praktyczną.

Niestety spełnienie tych dwóch ostatnich warunków w fazie kon-

cepcyjnego formułowania problemów jest bardzo trudne. Poza tym wydaje się, że przytaczany tu przez autora *Zasad badań pedagogicznych*, warunek posiadania przez problem „wartości praktycznej”, może w niektórych sytuacjach doprowadzić do odrzucenia bardzo istotnych społecznie problemów, które co prawda w momencie ich formułowania przez badacza nie posiadają waloru praktyczności, ale mogą nabyć go z czasem, pod wpływem różnorodnych uwarunkowań.

Pytania–problemy w literaturze metodologicznej klasyfikuje się ze względu na ich strukturę logiczną. Wyróżnia się wówczas pytania rozstrzygnięcia i pytania dopełnienia [por. J. Brzeziński, 1978; S. Nowak, 1985].

Pytania rozstrzygnięcia rozpoczynają się od partykuły „czy” i dają możliwość udzielenia tylko jednej z dwóch właściwych odpowiedzi: „tak” lub „nie”. Pozostałe to pytania dopełnienia o bardzo różnej formie. Mogą zaczynać się od partykuły „kto”, „co”, „kiedy”, „który”, „ile”, „jaki”. Mogą mieć one formę pytań otwartych (nie przesądza się rodzaju i liczby możliwych odpowiedzi) lub formę pytań zamkniętych (liczba możliwych odpowiedzi jest z góry określona). Pytania rozstrzygnięcia są zawsze pytaniami zamkniętymi. W swojej koncepcji zastosowałam oba rodzaje pytań–problemów.

Jednym z warunków poprawnego formułowania problemów badawczych jest ich empiryczna rozstrzygalność. Jego spełnienie wymaga wiedzy o faktach, zjawiskach czy procesach, które należy zaobserwować, aby udzielić właściwej odpowiedzi [S. Nowak, 1985]. Stawianie pytań zasadniczo nierozstrzygalnych, chociaż nie mają one w nauce sensu jako pytania skierowane pod adresem zjawisk empirycznych, czasami ma sens w sferze pytań o stosunek ludzi do tych zjawisk [S. Nowak, 1985].

Pytania–problemy mogą być rozstrzygalne w sposób bezpośredni lub pośredni. Z rozstrzygnięciem bezpośrednim mamy do czynienia wówczas gdy badane zjawisko, proces, zdarzenie jest dostępne bezpośrednio obserwacji badacza. W moich badaniach odwołuję się do drugiej formy empirycznej rozstrzygalności, tzn. pośredniej która ma zastosowanie wtedy gdy zjawiska interesujące badacza są trudno obserwowalne lub bezpośrednio nieobserwowalne.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się różne kategorie problemów badawczych. Cytowany już tutaj S. Nowak [1985], wymienia dwa rodzaje problemów badawczych:

- a) „... pytania o przekrojowe lub dynamiczne własności przedmiotów lub o zdarzenia i procesy, jakim te przedmioty podlegają” [s. 41];
- b) ten rodzaj problemów można określić jako pytania o relacje między własnościami badanych przedmiotów.

Odm inną klasyfikację problemów badawczych zaproponował J. Brzeziński [1978]. Dzieli je na : problemy istotnościowe i problemy o zależnościach. W ramach pierwszej grupy wyróżnił cztery kategorie:

- 1) Jak ie zmienne niezależne są istotne dla danej zmiennej zależnej Y?
- 2) Jaką wartość przyjmuje dana zmienna zależna Y, gdy zmienna niezależna X_1 przyjmuje pewną wyróżnioną wartość Z?; Jaką wartość przyjmuje dana zmienna niezależna X_1 , gdy zmienna zależna Y przyjmuje pewną wyróżnioną wartość T?
- 3) Które ze zmiennych niezależnych są bardziej, a które mniej istotne dla danej zmiennej zależnej?
- 4) Czy zmienne niezależne wpływają na daną zmienną zależną, każda niezależnie od pozostałych, czy też wchodzą ze sobą w interakcje?

Druga grupa problemów, problemy o zależnościach mają postać pytania – jaka jest zależność zmiennej Y od zmiennych dla niej istotnych? lub jakiej postaci związek funkcyjny łączy zmienną zależną Y ze zmiennymi niezależnymi dla niej istotnymi?

W oparciu o powyższą klasyfikację, sformułowane przeze mnie w pracy problemy badawcze można zaklasyfikować do problemów pierwszej kategorii z grupy problemów istotnościowych oraz do grupy problemów o zależnościach. Interesowało mnie przede wszystkim to jakie typy orientacji życiowej reprezentuje młodzież akademicka i czy są one uwarunkowane czynnikami środowiskowymi?

Z formuły takiej wynikły pytania szczegółowe, dotyczące tego, jaki typ orientacji życiowej dominuje wśród respondentów, jakie wartości uznają badani za najważniejsze w życiu, czy istnieje zależność między typem orientacji życiowej badanych a wyborem najważniejszych w życiu wzorów osobowych i pozaosobowych, między typem orientacji życiowej a płcią, kierunkiem kształcenia, wyborem najważniejszych wartości w życiu?

Wreszcie interesował mnie ewentualny związek między typem orientacji życiowej a środowiskowymi uwarunkowaniami życia jednostki, takimi jak: sytuacja materialna respondentów, pochodzenie społeczne i środowiskowe, struktura rodziny pochodzenia, poziom uczestnictwa w kulturze, religijność badanych.

Rozdział III

Nie każde twierdzenie jest hipotezą badawczą

Jakieś twierdzenie może być hipotezą badawczą tylko wówczas gdy jest sprawdzalne, tzn. „powiązane związkami wynikania ze zdaniem obserwacyjnym” [J. Kmita, 1973, s. 129]. Hipotezy badawcze wynikają z problemów badawczych, jako odpowiedzi na pytania w nich zawarte.

Hipotezy mogą różnić się swym „momentem asercji” [S. Nowak, 1985], tj. stopniem początkowego, poprzedzającego analizę, przekonania badacza, iż prawdziwe jest zdanie twierdzące określone mianem hipotezy. W toku postępowania badawczego hipoteza może więc być udowodniona, przez zebranie danych popierających zawartą w niej tezę, lub obalona przez brak takich danych. T. Pilch [1995, s. 27] pisze, że hipoteza „... musi określać zależności między zmiennymi. Powinna być na tyle precyzyjna, aby ściśle ograniczyć zasięg swego znaczenia”. Zdaniem tego autora, bardziej pożyteczne jest formułowanie wielu hipotez szczegółowych niż jednej czy dwóch generalnych, ponieważ problem staje się bardziej jasny i precyzyjniej można opracować warsztat badawczy. W literaturze metodologicznej często określa się budowanie hipotez, jako budowanie pewnej teorii (domniemanej) dotyczącej natury zjawiska, powiązań między jego elementami [por. T. Pilch, 1995]. Metodologia nauki dość ściśle określa kryteria formułowania hipotez badawczych. J. Brzeziński [1978] podaje za J. C. Townsendem i F. N. Kerlingerem następujące wyznaczniki budowania hipotez naukowych:

- hipoteza musi być adekwatną odpowiedzią na problem
- musi być najprostszą odpowiedzią na problem
- musi być tak sformułowana, by łatwo było ją przyjąć lub odrzucić
- nie powinna przyjmować postaci szerokiej generalizacji.

Autorzy wielu prac metodologicznych [por. J. Brzeziński, 1978; S. Nowak, 1985; A. Góralski, 1987; T. Pilch, 1995] są zgodni co do tego, że hipotezy należy formułować w postaci twierdzącej.

Literatura metodologiczna obfituje też w liczne klasyfikacje hipotez, często zresztą zbieżne.

T. Pilch [1995] wyróżnia hipotezy proste, wyprowadzone z uogólnienia prostych obserwacji, oraz złożone zakładające istnienie powiązań między zdarzeniami. Z tym podziałem w pewnym sensie koresponduje klasyfikacja J. Brzezińskiego [1978], adekwatna zresztą do przedstawionej przez tego autora typologii problemów badawczych. Wyróżnia więc hipotezy istotnościowe, w postaci twierdzeń:

- a) „zmienne $X_1, \dots, X_m$ są istotne dla danej zmiennej zależnej Y ”;
- b) „jeżeli zmienna zależna X_1 przyjmuje wyróżnioną wartość $r(X_1)=m$, to zmienna zależna Y przyjmuje wartość $r(Y)=w$ ”;
- c) „zmienna X_1 jest bardziej istotna dla zmiennej zależnej Y niż zmienna X_2 ”;
- d) „zmienne niezależne X_1, X_2 wchodzą ze sobą w interakcje, a zmienne X_3, X_4 nie wchodzą ze sobą ani z pozostałymi zmiennymi w interakcje” [J. Brzeziński 1978, s.58].

Drugą grupę stanowią hipotezy o zależnościach, które zastosowałam także w swojej pracy. Mają one postać twierdzenia: „Zmienną zależną Y łączy związek funkcyjny ze zmienną niezależną X_1 ” [J. Brzeziński, 1978, s. 58].

Hipotezy istotnościowe służą ustaleniu obrazu zmiennych istotnych dla zmiennej zależnej – to hipotezy typu a) i b). Hipotezy typu c) służą ustaleniu obrazu zmiennej zależnej, natomiast hipotezy typu d) służą ustalaniu rodzaju tego obrazu.

Pod wieloma względami podobną klasyfikację hipotez badawczych spotykamy u A. Góralskiego [1987]. Autor ten wyróżnił trzy rodzaje hipotez. Hipotezy „istotności różnic” są formułowane wówczas gdy wartości miary charakteryzujące pewną populację generalną porównuje się z wartością standardową interpretowaną jako wzorzec, a także wtedy gdy porównuje się dwie populacje lub większą ich liczbę. Hipotezy niezależności formułuje się, gdy badana jest współzmiennność co najmniej dwóch cech populacji generalnej. Trzeci rodzaj – hipotezy zgodności, są tworzone wówczas gdy chcemy ustalić typ rozkładu zmiennej losowej charakteryzującej po-

populację generalną, lub gdy porównujemy rozkłady tej samej cechy w pewnej liczbie populacji.

Znamienne dla współczesnych, postmodernistycznych dyskursów w epistemologii nauki jest stanowisko K. Poppera, którego zdaniem istotą nauki jest sprawdzanie się w próbach, czyli otwartość na odrzucenia [K. Popper, 1992]. Zdaniem tego autora wiedza narasta nie w procesie udowadniania jej prawdziwości, lecz w wyniku ciągłej eliminacji błędów, a stwierdzenie zgodne z jakimkolwiek możliwym dowodem nie jest naukowe [K. Popper, 1992]. Sens tworzenia hipotez mieści się więc w ich odrzuceniu, falsyfikacji.

Metoda nauki, pisał K. Popper, to „metoda śmiałych hipotez oraz dociekliwych i surowych prób ich obalenia” [K. Popper, 1992, s. 114]. „Poprzez falsyfikację naszych przypuszczeń faktycznie uzyskujemy kontakt z »rzeczywistością«” [K. Popper, 1992, s. 458].

W oparciu o wiedzę naukową z zakresu przedmiotu badań oraz metodologii nauk społecznych sformułowałam hipotezę główną, wyrażającą się przypuszczeniem, że młodzież akademicka reprezentuje różne typy orientacji życiowej, przy czym są one uwarunkowane czynnikami środowiskowymi.

Przyjęłam też szereg hipotez szczegółowych, wyrażających przypuszczenie, że: 1) wśród badanych dominuje typ orientacji „rodzinnej” i „zawodowej”, 2) za najważniejsze wartości w życiu studenci uznają: rodzinę, przyjaźń i człowieka, 3) istnieje zależność między typem orientacji życiowej a płcią respondentów, tzn. kobiety częściej niż mężczyźni reprezentują typ orientacji „rodzinnej”, „społecznej” i „obserwacyjnej”; natomiast mężczyźni częściej preferują typ orientacji „zawodowej”, „personalistycznej” i „hedonistycznej”, 4) istnieje zależność między typem orientacji życiowej badanych a wyborem przez nich najważniejszych w życiu wzorów osobowych i pozaosobowych, tzn. osoby preferujące typ orientacji „rodzinnej” częściej wskazują na znaczący dla siebie wzór, taki jak: matka, ojciec, kościół; natomiast osoby o „zawodowej” orientacji życiowej wśród wzorów znaczących w swoim życiu częściej wymieniają kolegów, nauczycieli i mass media, 5) istnieje zależność między typem orientacji życiowej badanych a kierunkiem kształcenia, tzn. osoby studiujące na kierunkach pedagogicznych i medycznych częściej preferują typ orientacji „rodzinnej” i „społecznej”, studenci kierunków politechnicznych częściej reprezentują typ orientacji „zawodowej”; natomiast wśród studentów kierunków artystycznych częściej niż wśród pozostałych spotyka się osoby reprezentujące typ orientacji „hedonistycznej” i „personalistycznej”, 6) istnieje zależność między typem orientacji życiowej badanych a wyborem przez nich najważniejszych w życiu wartości egzystencjal-

nych, tzn. osoby reprezentujące typ orientacji „rodzinnej” częściej niż pozostałe wybierają rodzinę, jako najważniejszą dla siebie wartość; natomiast osoby reprezentujące typ orientacji „zawodowej” częściej wskazują na wysoką rangę wartości: praca i dobra materialne; zaś osoby reprezentujące typ orientacji „społecznej” częściej niż inne wskazują na najwyższą rangę wartości: człowiek i godność ludzka, na te wartości częściej wskazują też osoby reprezentujące typ orientacji „personalistycznej”, 7) istnieje zależność między typem orientacji życiowej a środowiskowymi uwarunkowaniami życia jednostki:

- a) istnieje zależność między typem orientacji życiowej a sytuacją materialną badanych, tzn. osoby postrzegające swoją sytuację materialną jako „dobrą” częściej niż pozostałe reprezentują typ orientacji „rodzinnej”; natomiast osoby postrzegające swoją sytuację materialną jako „złą” częściej preferują typ orientacji „zawodowej”;
- b) istnieje zależność między typem orientacji życiowej a pochodzeniem społecznym badanych studentów, tzn. osoby legitymujące się pochodzeniem chłopskim i robotniczym preferują typ orientacji „rodzinnej” i „społecznej”; natomiast osoby pochodzące z rodzin inteligenckich częściej reprezentują typ orientacji „zawodowej”, „personalistycznej” i „hedonistycznej”;
- c) istnieje zależność między typem orientacji życiowej a pochodzeniem środowiskowym studentów, tzn. osoby pochodzące ze wsi i z małych miast częściej niż osoby z dużych miast, reprezentują typ orientacji „rodzinnej” i „społecznej”; natomiast studenci pochodzący ze średnich i dużych miast częściej charakteryzują się dominacją typu „zawodowego” i „personalistycznego”;
- d) istnieje zależność między typem orientacji życiowej a strukturą rodziny pochodzenia (w jej aspekcie pełności i niepełności), tzn. studenci wychowujący się w rodzinach niepełnych (jedno z rodziców i dziecko) częściej niż osoby z rodzin pełnych reprezentują typ orientacji „zawodowej” i „personalistycznej”, rzadziej typ orientacji „rodzinnej”;
- e) istnieje zależność między typem orientacji życiowej a poziomem uczestnictwa w kulturze, tzn. osoby charakteryzujące się wysokim poziomem uczestnictwa w kulturze częściej niż osoby o średnim i niskim poziomie uczestnictwa w kulturze reprezentują typ orientacji „personalistycznej” i „hedonistycznej”;
- f) istnieje zależność między typem orientacji życiowej studentów badanych a ich religijnością, tzn. osoby deklarujące się jako wierzące i praktykujące (często i średnio), częściej niż osoby niewierzące i niepraktykujące oraz niezdecydowane i praktykujące rzadko, wy-

bierają typ orientacji „rodzinnej”; natomiast osoby niewierzące i niezdecydowane oraz niepraktykujące i praktykujące rzadko, częściej niż osoby wierzące i praktykujące (często i średnio), wybierają typ orientacji „zawodowej”, „personalistycznej” i „hedonistycznej”.

Formułując hipotezy starałam się sprostać wymaganiom metodologii nauki w tym zakresie, o którym pisałam wcześniej – tak, by były one proste, konkretne, jednoznaczne, by wynikały z problemów badawczych i były na nie odpowiedzią. Z drugiej jednak strony opisywane przeze mnie zagadnienie jest w swej istocie dość złożone, toteż nie mogłam uniknąć formułowania rozbudowanych opisowych hipotez badawczych. Są więc tu zarówno hipotezy istotnościowe (1 i 2), jak również hipotezy zależnościowe i złożone (pozostałe). Dołożyłam starań, by mimo to były one jasne, precyzyjne i adekwatne. Odnoszenie się do wszystkich typów orientacji życiowej w hipotezach zależnościowych, w pewnym sensie uniemożliwiłoby zachowanie klarowności i precyzji opisu.

Ponieważ pierwsza hipoteza stawia jasno tezę o dominacji – w badanej populacji – typu orientacji „rodzinnej” i „zawodowej”, więc w dalszych tezach opieram się przede wszystkim na tych dwóch typach orientacji życiowej, czyniąc odstępstwa od tej zasady tam, gdzie było to konieczne i możliwe. Pozwoliło to uniknąć nadmiernej szczegółowości i nieklarowności na rzecz precyzyjniejszego sformułowania hipotez badawczych.

Część z tych hipotez potwierdziła się w wyniku analizy danych statystycznych i fakt ten został wykorzystany w dalszych analizach jakościowych, przy konstruowaniu schematów relacyjnych.

Szersze omówienie wyników weryfikacji hipotez w oparciu o analizy statystyczne znajduje się we wspomnianej już tutaj publikacji [1997]. W tym miejscu hipotezy robocze zostały przywołane dla zachowania ciągłości i logiki wywodu oraz ukazania całości toku rozumowania przy konstrukcji własnych badań.

Właściwości zjawisk i przesłanki ich wystąpienia

Przyjęta tu forma konstrukcji procedury badawczej w ujęciu hipotetyczno-dedukcyjnym, charakterystycznym dla współczesnej epistemologii, wyznacza kolejny krok w postaci ustalenia i klasyfikacji zmiennych.

Zgodnie z przyjętym typem narracji odwołajmy się więc do metodologii nauk społecznych. *Zmienna* jest właściwością (cechą), która przybiera różną wartość [J. Brzeziński, 1978]. W literaturze wyróżnia się wiele rodzajów zmiennych, w zależności od przyjętych kryteriów:

- zmienne dwuwartościowe i wielowartościowe wyodrębnia się ze względu na wielkość zbioru, z którego dana zmienna przyjmuje wartości;
- zmienne ciągłe i dyskretne wyróżnia się w zależności od występowania (ciągła), bądź niewystępowania (dyskretna) trzeciej wartości między dwiema sąsiednimi;
- zmienne nominalne, porządkowe, interwałowe i stosunkowe wyróżnia się w zależności od typu skali, określającej podstawowe operacje, jakie można przeprowadzić na zbiorze wartości danej zmiennej [J. Brzeziński, 1978].

W tym ostatnim przypadku typ skali wskazuje jakie dopuszczalne przekształcenia matematyczne i operacje statystyczne można zastosować. Stąd przyjęło się określać nazwą skali pomiarowej – typ zmiennej. Zmienne nominalne określa się jako zmienne jakościowe, zaś zmienne porządkowe, interwałowe i stosunkowe jako zmienne ilościowe [por. J. Brzeziński,

1978; S. Nowak, 1985; A. Góralski, 1987]. W moich badaniach, ze względu na użyte skale nominalne, mają zastosowanie zmienne jakościowe, co jest o tyle istotne, że determinuje wybór odpowiednich narzędzi do statystycznej weryfikacji hipotez badawczych.

Zmienne mają swój zakres stosowności, tj. dziedzinę, do której wolno je z sensem stosować [S. Nowak, 1985]. Zmienne nominalne pozwalają stwierdzić, które przedmioty są pod danym względem równe, a które różne. Zmienne porządkowe umożliwiają ustalenie czy porównywane przedmioty posiadają daną własność w stopniu równym, czy też jeden ma ją w stopniu wyższym niż drugi. Zmienne interwałowe (przedziałowe) wyjaśniają „... o ile porównywalnych jednostek pomiaru jeden z dwu przedmiotów posiada daną cechę w stopniu wyższym niż drugi” [S. Nowak, 1985, s. 154]. Zmienne ilorazowe określają ile razy pewien przedmiot ma daną cechę w stopniu wyższym niż inny.

Bardzo istotne z metodologicznego punktu widzenia jest określenie związku między poszczególnymi cechami i kierunku zależności między nimi. Szczególną rangę tego zagadnienia podkreśla między innymi T. Pilch [1995]. Zmienna badawcza, której związki z innymi zmiennymi chcemy określić, nosi nazwę zmiennej zależnej, natomiast zmienne, od których ona zależy nazywa się zmiennymi niezależnymi. J. Brzeziński [1978] klasyfikuje zmienne niezależne ze względu na siłę ich oddziaływania na zmienną zależną. Wyróżnia zmienne niezależne–główne, te które najsilniej oddziałują na zmienną zależną i zmienne niezależne–uboczne, takie które słabiej oddziałują na zmienną zależną. Obie te grupy autor nazywa zmiennymi ważnymi. Pozostałe grupy zmiennych niezależnych proponuje nazywać zmiennymi niezależnymi zakłócającymi. Te z kolei dzieli na zakłócające–uniwersalne (występują zawsze ilekroć występują pozostałe zmienne niezależne) i zakłócające–okazjonalne (niekiedy występują, niekiedy nie). To rozróżnienie grup zmiennych zakłócających ma istotne znaczenie przy eliminowaniu ich wpływów na zmienną zależną.

W pracy sformułowałam trzy grupy zmiennych, które zgodnie z przyjętym i omówionym tu schematem klasyfikacyjnym mieszczą się w zakresie grup: zmiennej zależnej i zmiennych niezależnych–głównych.

Zmienną zależną jest typ orientacji życiowej. Do zmiennych niezależnych zaliczyłam: płeć badanych, pochodzenie społeczne respondentów, pochodzenie środowiskowe badanych, struktura rodziny pochodzenia, sytuacja materialna badanych, poziom uczestnictwa badanych w kulturze, kierunek kształcenia, religijność.

Wyróżniłam także zmienne pośredniczące: wzory osobowe i pozapersonalne oraz najbardziej cenione wartości egzystencjalne, jako istotne predykatory wyborów orientacji życiowych młodych ludzi.

Dalszy tok postępowania badawczego w przyjętej opcji wymaga operacjonalizacji zmiennych, tzn. ustalenia kryteriów ich empirycznej stosowalności czyli określenia wskaźników. Pojęcie *wskaźnika* S. Nowak [1985, s. 165] określa następująco: „Wskaźnik zdarzenia własności Z to takie zdarzenie (taka własność) W, że stwierdzenie jego (jej) istnienia, pojawienia się lub stopnia intensywności bądź faktycznie jest wykorzystane jako przesłanka, bądź zasadnie nadaje się na przesłankę wnioskowania, iż w określonych przypadkach z pewnością, z określonym prawdopodobieństwem lub przynajmniej z prawdopodobieństwem wyższym niż przeciętne wystąpiło zdarzenie (własność) Z”. Zdarzenie W, o którym mowa jest w definicji może mieć charakter sądu spostrzeżeniowego, sądu na wpół spostrzeżeniowego, gdy obserwacja jest już naładowana cechami „rozumiejącej interpretacji” określonych stanów rzeczy [S. Nowak, 1985].

Punktem wyjścia wnioskowania wskaźnikowego może być też zdarzenie, polegające na pośrednim stwierdzeniu występowania zjawisk bezpośrednio nieobserwowalnych, stwierdziwszy istnienie których, wnioskujemy z kolei o zajściu interesującego nas zjawiska. S. Nowak [1985, s. 166] stwierdza, że na „wskaźniki w badaniach nadają się przede wszystkim zjawiska, stany rzeczy i zdarzenia (zachowania) łatwo dostępne obserwacji, i to takie, których właściwa psychologiczno-kulturowa interpretacja rozumiejąca jest stosunkowo niezawodna”.

Podobne ujęcie pojęcia „wskaźnik” spotykamy u J. Brzezińskiego [1978]. Píše on, że jakieś zjawisko lub cecha może być wskaźnikiem tylko wtedy gdy zachodzi między nimi określony związek. „Związek ten może mieć charakter bezwyjątkowej lub statycznej regularności” [J. Brzeziński, 1978, s. 30]. W literaturze metodologicznej spotykamy się też z pojęciem „zdania wprowadzającego wskaźnik” [porównaj T. Pawłowski, 1969]. Zdanie to stwierdza zachodzenie jakiegoś związku między wskaźnikiem i zjawiskiem przez nie wskazywanym (*indicatum*). Mogą one przyjmować postać implikacji, równoważności lub zależności probabilistycznej.

Mimo że w literaturze przedmiotu istnieje wiele prób zdefiniowania pojęcia wskaźnika i są one bardzo różnorodne, mają wspólne elementy pozwalające na ich uporządkowanie według dwóch kryteriów:

- 1) sposobu określenia wskaźnika;
- 2) zakresu jego zastosowania [J. Sztumski, 1995].

Do pierwszej grupy zalicza się definicje określające wskaźnik jako narzędzie naukowego badania i opisu rzeczywistości oraz zachodzących w niej przeobrażeń.

W tej kategorii mieszczą się także definicje traktujące wskaźnik jako jednostki miary jakiegoś stanu rzeczy [J. Sztumski, 1995]. Do drugiej gru-

py zalicza się te definicje, w których akcentowane są szczególnie zastosowania określonych wskaźników:

- 1) w sferze poznawczej, jako dostępne obserwacji odpowiedniki istotnych cech rzeczywistości społecznej;
- 2) w sferze praktycznej, jako pewne orientujące dane, informujące na przykład o obecności, wielkości, natężeniu danego zjawiska [J. Sztumski, 1995].

J. Sztumski proponuje następującą definicję pojęcia „wskaźnik”: „przyjęta przez nas cecha W jest wskaźnikiem (*indicator*) jakiejś innej cechy I (*indicatum*, czyli cechy, którą właśnie wskazuje), jeżeli istnieją pomiędzy nimi jakiekolwiek trwałe związki o charakterze (1) rzeczowym, (2) logicznym, (3) statystycznym” [J. Sztumski, 1995, s. 54]. Wymienione w definicji związki o charakterze rzeczowym (między W a I) są możliwe do ustalenia na drodze empirycznej. Jeżeli możemy stwierdzić, że wystąpienie cechy W jest zjawiskiem koniecznym lub przynajmniej wystarczającym dla zaistnienia innej cechy I to możemy twierdzić, że istnieje między nimi określony związek rzeczowy. O związku logicznym między W a I mówimy wtedy gdy możliwe jest ustalenie na drodze rozumowej analizy zakresu pojęć wskaźnika i *indicatum* [J. Sztumski, 1995]. W koncepcji S. Nowaka te wskaźniki nazywa się definicyjnymi [S. Nowak, 1985]. Wskaźniki określone przez J. Sztumskiego jako statystyczne T. Pawłowski określa inferencyjnymi [T. Pawłowski, 1969]. Występują one wówczas, gdy za wskaźniki przyjmujemy cechy uważane za symptomy zdarzeń, zjawisk, stanów niedostrzegalnych bezpośrednio.

J. Sztumski wyodrębnia jeszcze jedną kategorię wskaźników, tak zwane „wskaźniki metryczne”. Mamy z nimi do czynienia wtedy gdy dokonujemy próby „przyporządkowania postrzeganym cechom badanych obiektów pewnych liczb rzeczywistych jako ich miary” [J. Sztumski, 1995, s. 55]. Ten rodzaj wskaźników wzbudza jednak liczne kontrowersje wśród specjalistów zagadnienia.

Istotnym rozróżnieniem wskaźników jest ich klasyfikacja, w zależności od charakteru *indicatum* oraz typu związku łączącego wskaźnik z *indicatum*. T. Pawłowski wyróżnia dwa rodzaje wskaźników: rzeczowe – jeżeli zdarzenie wprowadzające wskaźnik jest twierdzeniem empirycznym i definicyjne – gdy zdanie wprowadzające wskaźnik jest ustaleniem terminologicznym [T. Pawłowski, 1969, s. 181].

W literaturze metodologicznej spotyka się też inne klasyfikacje wskaźników, które jednak zawsze zawierają w sobie te dwie, podstawowe grupy wyróżnione przez T. Pawłowskiego.

S. Nowak [1985] scharakteryzował trzy typy wskaźników:

- a) wskaźniki empiryczne, gdy indicatum, tzn. zjawisko wskazywane jest obserwowalne a teza o zachowaniu korelacji między wskaźnikiem a zjawiskiem przezeń wskazywanym jest tezą empiryczną, rozstrzygalną na drodze obserwowalnej (określenie to jest kompatybilne w stosunku do definicji wskaźników rzeczowych T. Pawłowskiego);
- b) wskaźniki definicyjne, gdy podaje się definicję indicatum; wskaźnikiem jest wówczas definiens danego zjawiska wskazywanego;
- c) wskaźniki inferencyjne, które mają zastosowanie wówczas gdy indicatum jest jakąś ukrytą, hipotetyczną zmienną, ale posiadającą obserwowalne następstwa; o pojawieniu się indicatum wnioskujemy (inferujemy) z tego, że wystąpił właśnie omawiany wskaźnik.

Badacze posługują się też czasami wskaźnikami mieszanymi. Cytowany tu już S. Nowak [1965a] wymienia cztery rodzaje takich wskaźników: empiryczno-definicyjne, definicyjno-inferencyjne, empiryczno-inferencyjne, empiryczno-inferencyjno-definicyjne.

W badaniach społecznych mamy do czynienia z różnymi rodzajami zjawisk wykorzystywanych jako wskaźniki. Spośród najbardziej znanych zjawisk tego typu w literaturze przedmiotu wymienia się między innymi zachowania ludzkie [por. S. Nowak, 1985]. Najczęściej badacza interesuje sam przebieg zachowania, jak też znaczenie jakie określone mu zachowaniu przypisuje – po pierwsze działający, po drugie – inne osoby, tworzące środowisko społeczne działającego. „Badacz traktuje wówczas elementy obserwowalne zachowania jako wskaźnik definicyjny bardziej złożonego zespołu zjawisk, a zarazem jako wskaźnik inferencyjny ukrytych, nieobserwowalnych elementów tego syndromu, tj. zespołu przeżyć, motywów, wyobrażeń, wartości itp. pojawiających się u działającego” [S. Nowak, 1985, s.171]. Zachowania bywają często traktowane jako wskaźniki empiryczne (np. w eksperymentach) innych zachowań z nimi skorelowanych.

Zachowania są też traktowane jako wskaźniki cech psychicznych osób działających, jako przyczyna, skutek lub korelat cechy psychicznej.

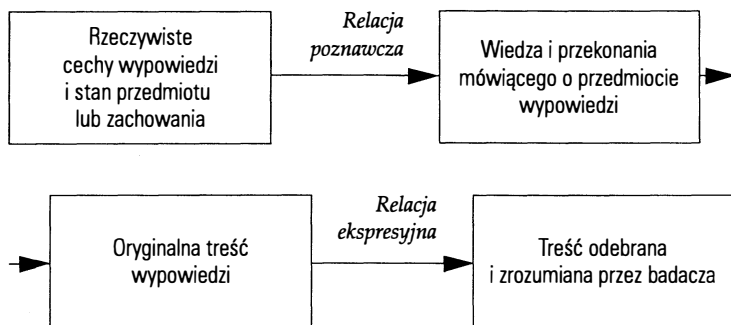
Zachowania mogą być też traktowane jako wskaźniki kultury i struktury zbiorowości, z której pochodzą osoby działające.

Powszechną kategorią zjawisk przyjmowanych za wskaźniki zmiennych w badaniach społecznych są wypowiedzi członków badanej zbiorowości. Ta kategoria wskaźników została też zastosowana w moich badaniach, stąd zostanie tu nieco szerzej omówiona.

Wypowiedzi respondentów traktuję jako wskaźniki rzeczowe, zgodnie z ujęciem proponowanym przez S. Nowaka [1985, s. 173], ponieważ

„związek między fizycznym kształtem wskaźnika (wypowiedzi) oraz odpowiadającym mu indicatum jest określony – lub lepiej: współokreślony – przez konwencje semantyczne i język danej zbiorowości. Konwencje te pozwalają na opisanie stanu rzeczy (...) za pomocą słów – określona konfiguracja staje się wskaźnikiem tego indicatum”. Tak więc wskaźnikiem jakiegoś faktu staje się informacja o tym fakcie.

Indicata, o których mowa w powyższym cytacie mogą być bardzo różne. Wypowiedź może być wskaźnikiem definicyjnym, wskaźnikiem inferencyjnym wyrażonych w niej postaw, myśli i uczuć badanego, może być też wskaźnikiem empirycznym zdarzeń [S. Nowak, 1985]. Właśnie w pracy S. Nowaka spotykamy pojęcie „rozumowania wskaźnikowego”, określające cały zespół operacji intelektualnych dokonujących się między usłyszeniem wypowiedzi a stwierdzeniem różnych kategorii indicatów, dla których wypowiedź ta może być wskaźnikiem. Zachodzące tu rozumowanie S. Nowak proponuje przedstawić w formie „łańcucha komunikacyjnego”, w którym wyróżnia kilka ogniw połączonych określonymi relacjami:



Kluczem do różnego rodzaju „wnioskowania wskaźnikowego” jest oczywiście treść wypowiedzi badanego. Badacz cofa się do coraz dalszych ogniw łańcucha, by wnioskować o tym, co mówiący chciał powiedzieć, potem co wiedział i sądził o przedmiocie swojej wypowiedzi, by skonstatować jak było naprawdę.

Niebezpieczeństwem w tego typu postępowaniu wskaźnikowym są zakłócenia towarzyszące zawsze relacjom komunikacyjnym. Do najbardziej typowych zakłóceń zalicza się najczęściej: fizyczne zniekształcenie przekazu, wieloznaczność terminów i rozbieżności znaczeniowe, nieszczerść osoby badanej, wadliwie sformułowane pytania (w wywiadzie lub ankiecie).

Innym wskaźnikiem zmiennych, poza wypowiedziami, mogą być ich pozatreściowe elementy, które pełnią także funkcję komunikacyjną. Istotną rolę w procesie rozumowania wskaźnikowego odgrywa trafny dobór wskaźników do badań. Trafność tę można określić przez ustalenie relacji między zakresem pojęcia wskaźnika i indicatum. Relacje te mogą być różnego rodzaju. Zakres wskaźnika może być identyczny z zakresem indicatum, może się zawierać w zakresie indicatum, może się z nim przecinać, także zakres wskaźnika może zawierać w sobie zakres indicatum.

W badaniach własnych zastosowałam wskaźniki empiryczne i wskaźniki inferencyjne. Przykładem tych ostatnich jest np. stosunek badanych studentów do wiary i praktyk religijnych, z których to wnioskuje (inferuje) o stopniu ich religijności.

W badaniach społecznych istotną kategorią wskaźników są przedmioty materialne traktowane także jako skutki postaw i zachowań ich twórców, jako przyczyny tych postaw, jako korelaty pełnienia pewnych ról, posiadania pozycji w grupie czy przynależności grupowej.

W nieco odmiennej konwencji niż dotychczasowe prezentacje, rodzaje wskaźników przedstawia J. Sztumski [1995]:

- rzeczywiste (odpowiadające obiektywnie istniejącym cechom),
- fikcyjne (pozorne),
- jakościowe (ukazują atrybuty danych przedmiotów lub zjawisk),
- ilościowe (podające „miary”, czyli pola zmienności oraz intensywności danej cechy),
- korelacyjne (wskazujące na ich wzajemne uwarunkowania),
- przyczynowo-skutkowe (wskazujące na podstawie przyczyn ewentualne skutki lub odwrotnie).

Wskaźniki w badaniach empirycznych są bardzo istotne. Ich dobór w znaczącej mierze warunkuje charakter danych, a w dalszej kolejności umożliwia wieloaspektową ich analizę. Wskaźniki spełniają więc określone funkcje w procesie badawczym. Funkcje opisowe umożliwiają ukazanie stanu rozwoju społeczeństwa, środowiska lub różnych systemów, które w nim istnieją. Funkcje analityczne pozwalają na uchwycenie przeobrażeń zachodzących w badanej dziedzinie. Umożliwienie szacunkowego określenia wartości podejmowanych działań w dowolnych dziedzinach zapewniają funkcje oceniające. Wskaźniki mogą też spełniać funkcje normatywne, jeżeli są stosowane jako pewne wielkości czy miary umożliwiające stwierdzenie określonych faktów.

Funkcje ostrzegawcze stwarzają szanse opracowania prognoz jakiegoś zjawiska przez ukazanie różnych tendencji, trendów czy ewentualnych zmian [J. Sztumski, 1995].

Rzecz o różnych sposobach empirycznych dociekań

Problematyka badawcza oraz przyjęcie określonych założeń o naturze badanych zjawisk determinują wybór określonych *metod badawczych*. W literaturze metodologicznej nauk społecznych istnieje wiele określeń tego pojęcia. Jedno z nich mówi o metodach, jako typowych i powtarzalnych sposobach zbierania, analizy i interpretacji danych empirycznych, „(...) służące do uzyskania maksymalnie zasadnych odpowiedzi na pytania problematyki badawczej” [S. Nowak, 1985, s. 46]. Z kolei T. Pilch [1995, s. 42] podaje za A. Kamińskim następującą definicję metody badawczej: „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”. Różne definicje metod badawczych w istocie swej są dość zbieżne.

Wśród metod badań pedagogicznych wymienia się: eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków, sondaż diagnostyczny. Metody te nie występują w stanie czystym, często dochodzi do mieszania różnych metod, co zdaniem T. Pilcha [1995, s. 52] jest zjawiskiem korzystnym – „rzeczywistość wychowawcza jest tak bogata, że nie mogą jej objąć ramy jednej metody (...) stosowanie różnych metod i technik stanowi źródło dodatkowej wiedzy i czynnik kontroli rzetelności badań”.

Schematy wielu badań ukształtowały się nierzadko w pewien określony sposób, ponieważ pozwalają odpowiedzieć na ogólne i dość typowe pytania.

W swoich badaniach zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego, gdyż „najlepiej ujawnia schemat wzajemnych statystycznych powiązań między zmiennymi charakteryzującymi ukazujące się w odpowiedziach cechy społeczne jednostek składających się na daną zbiorowość, w tym ich postawy i zachowania” [S. Nowak, 1985, s. 47]. Jest to jedna z najpopularniejszych metod badawczych w naukach społecznych. Bywa ona określana różnie, jako sondaż diagnostyczny, sondaż ankietowy czy sondaż na grupie reprezentatywnej. T. Pilch [1995] proponuje, na użytek praktyki pedagogicznej przyjąć nazwę „sondaż diagnostyczny”.

Badania sondażowe obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne, stany świadomości społecznej, opinii i poglądów określonych zbiorowości, narastania badanych zjawisk, ich tendencji i nasilenia. Badania sondażowe opierają się prawie zawsze na badaniu specjalnie dobranej próby reprezentatywnej z populacji generalnej. W przypadku moich badań próbę tę stanowi grupa studentów różnych uczelni białostockich, spośród wszystkich studentów Białegostoku (doborowi próby poświęcam dalsze fragmenty tej części pracy).

Autor *Zasad badań pedagogicznych* [1995, s. 51] podaje następującą definicję metody sondażu diagnostycznego: „(...) jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawisk instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”. Definicja ta jest w pewnym sensie kwintesencją tego, co dotychczas zostało tu napisane o metodzie sondażu diagnostycznego.

Wielkość próby do badań, o której mówi się w definicji, jest różna i zależy od wielu czynników, takich jak: stopień dokładności badań, wielkość zespołu badającego, wybranych technik i dostępności poznawczej w sensie terytorialnym. Jak pisze A. Kamiński [1974], prawidłowości stwierdzone w sondażu diagnostycznym mają najwyższy stopień prawdopodobieństwa w ramach wyznaczonych doborem próby. Jego wyniki są najbardziej diagnostyczne dla próby badawczej, poza nią obarczone są mniejszym bądź większym stopniem prawdopodobieństwa.

Współczesna epistemologia odchodzi od indukcyjnej metody badań empirycznych na rzecz metody hipotetyczno-dedukcyjnej, zastosowanej także w tej pracy badawczej. Głównym składnikiem tej metody jest formułowanie hipotez w oparciu o myślenie spekulatywne, poddawane następnie empirycznej weryfikacji. Istotną różnicą między metodą indukcyjną a metodą hipotetyczno-dedukcyjną jest to, że podczas gdy pierwsza wy-

chodzi od pojedynczych faktów, by doprowadzić do uogólnień, to druga wychodzi od stwierdzeń uogólniających, aby później weryfikować ich zasadność. W prezentowanej tu opcji metodologicznej ujęcie hipotetyczno-dedukcyjne ma walor podstawowy.

W badaniach sondażowych najczęściej występującymi *technikami* są: wywiad, ankieta, analiza dokumentów, techniki statystyczne. W swoich badaniach zastosowałam technikę ankiety audytoryjnej i techniki statystyczne oraz analizę źródeł w postaci interdyscyplinarnych publikacji naukowych.

W metodologii badań pedagogicznych technikę określa się jako: „czynności praktyczne regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów” [T. Pilch, 1995, s. 42]. Dobór technik jest uwarunkowany doborem określonych metod.

Technika ankiety jest w literaturze metodologicznej często określana jako szczególny przypadek wywiadu, znacznie jednak różni się od jego techniki, czemu także poświęcę nieco miejsca.

Ankieta jest „techniką gromadzenia informacji polegającą na wypełnieniu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy, na ogół o wysokim stopniu standaryzacji, w obecności lub części bez obecności ankietera” [T. Pilch, 1995, s. 86-87]. Pytania ankiety są ścisłe, konkretne i jednopropozycyjne, najczęściej zawierają też zestaw możliwych odpowiedzi tzw. kafeterię. Może być ona zamknięta, półotwarta, koniunktywna i dysjunktywna.

Kafeteria koniunktywna pozwala na wybranie kilku możliwych odpowiedzi. W ankiecie zastosowanej w moich badaniach znalazły się zarówno kafeterie zamknięte, półotwarte jak i koniunktywne. Ankieta, zdaniem T. Pilcha, jest niezastąpiona w badaniach pedagogicznych jako narzędzie poznania cech zbiorowości, faktów, opinii o zdarzeniach, danych liczbowych.

Sama nazwa „ankieta” wywodzi się z języka francuskiego, w którym „enquete” oznacza zebranie świadectw w celu wyjaśnienia problemów. W języku polskim to słowo jest terminem wieloznacznym. Odnosi się do wszelkich analiz i badań, w których wykorzystuje się dane od osób poinformowanych. W polskiej literaturze socjologicznej dominuje tendencja ograniczania zakresu stosowania tego terminu do niektórych tylko technik gromadzenia materiału badawczego. Jedną z tendencji w ustaleniach terminologicznych jest rozumienie ankiety jako różnych technik opartych na komunikowaniu się, odznaczających się dużym stopniem standaryzacji; z reguły odróżnia się wówczas technikę ankiety od techniki wywiadu,

o czym wspominałam już wcześniej. Na takim stanowisku stoi między innymi S. Nowak [1985], J. Lutyński [1983]. Drugą tendencją jest traktowanie ankiety jako rodzaju formularza wypełnianego przez respondentów. Takie ujęcie proponuje J. Szczepański [1951], a także J. Lutyński, który łączy te obie koncepcje. Określa on ankietę jako „technikę zdobywania materiałów” [J. Lutyński, 1983, s. 51], sam zaś formularz nazywa kwestionariuszem ankiety. Takie pojęcie ankiety, zaproponowane przez J. Lutyńskiego przyjmuję w swojej pracy. Zyskało ono szerokie rozpowszechnienie w literaturze metodologicznej, statystycznej, a także w *Wielkiej Encyklopedii Powszechnej PWN*. Terminem ankietą określam więc grupę technik standaryzowanych, w których badacz otrzymuje materiały w procesie wzajemnego komunikowania się z osobami odpowiadającymi pisemnie na jego pytania. Ankietą jako techniką najbardziej jest zbliżona do wywiadu kwestionariuszowego, a ponieważ często bywa z nim mylona nie tylko w języku potocznym, ale także w metodologii nauki, zagadnieniu temu poświęcę nieco uwagi. Pomiędzy tymi obiema technikami istnieją podobieństwa i różnice. Prezentuję to następujące zestawienie:

	Wywiad kwestionariuszowy	Techniki ankietowe
Różnice	Komunikacja bezpośrednia – ustna	Komunikacja za pośrednictwem pisma
	Zapisu wypowiedzi dokonuje ankieter	Zapisu dokonuje sam respondent
	Możliwe dokonywanie obserwacji	Możliwość obserwacji ograniczona (największa przy ankiecie audytoryjnej)
Podobieństwa	otrzymywanie informacji	
	wzajemne komunikowanie się między badaczem a innymi osobami	
	informacje ujednolicone, odnoszące się do określonych z góry jednostek badania	
	lista pytań w formularzu tj. kwestionariuszu	
	jednolity wzór klasyfikacji wypowiedzi respondentów	

Źródło: J. Lutyński, 1983.

Grupa standaryzowanych technik opartych na komunikowaniu się badacza z respondentem na drodze pośredniej nie jest jednolita. Można w niej wyróżnić różne rodzaje technik. Często spotykanym kryterium takiego wyróżnienia jest sposób dostarczenia kwestionariusza do respondenta i sposób zwrócenia go badaczowi. Wymienia się więc ankietę: pocztową, prasową, radiową, telefoniczną, rozdawaną, dołączaną do towarów konsumpcyjnych, telewizyjną, ogólnie dostępną.

W ankietach wyróżnia się też różny stopień standaryzacji pytań. Najwyższy poziom to pytania zamknięte, drugi – pytania otwarte, tzn.

takie, w których odpowiedzi można sprowadzić do niewielu kategorii. Poziom trzeci to pytania, na które trudno oczekiwać odpowiedzi nadających się do standaryzacji. Ankieta ze swej definicji jest już techniką standaryzowaną, więc przewaga pytań z trzeciego poziomu stawia pod znakiem zapytania adekwatność nazewnictwa.

Częstym kryterium podziału technik ankietowych jest także sposób komunikowania się. Wymienia się wówczas: ankietę audytoryjną, taką, w której badacz wchodzi w naoczny kontakt z grupą osób z reguły zgromadzonym dzięki jakimś instytucjonalnym powiązaniom (szkoła, wojsko itp.). Badacz nadzoruje proces gromadzenia materiału. Drugim typem tej klasyfikacji jest ankieta indywidualna pod nadzorem, gdy respondenci udzielają odpowiedzi indywidualnie w naocznym kontakcie z badaczem [por. J. Lutyński, 1983].

Metodologiczne znaczenie prezentowanych tu klasyfikacji zawiera się w kilku czynnikach:

- a) w ankietach pod nadzorem możliwe jest udzielanie ustnych wyjaśnień przez badacza – tak było właśnie w prowadzonych przeze mnie badaniach ankietowych;
- b) w czasie badań ankietowych respondenci mogą mieć większe poczucie anonimowości niż w wywiadzie, a wartość wypowiedzi zależy od szczerości respondentów, na którą w warunkach anonimowości łatwiej się zdobyć;
- c) audytoryjneankiety pod nadzorem umożliwiają ujednolicenie sytuacji wypełniania kwestionariusza, co ma istotne znaczenie w opracowaniu danych i wnioskowaniu statystycznym;
- d) w ankietach pod nadzorem możliwy jest odpowiedni, ze względu na cel badań, dobór respondentów i gwarancja udzielenia przez nich odpowiedzi na pytania, co rzadko daje się uzyskać przy ankietach samozwrotnych [J. Lutyński, 1983].

Realizacji wybranej techniki badawczej podporządkowane są *narzędzia badawcze*, służące do technicznego gromadzenia danych z badań. Narzędziem badawczym, zastosowanej przeze mnie techniki ankiety audytoryjnej, jest kwestionariusz ankiety. Składa się on z 22 pytań, wobec których badani ustosunkowują się przez wpisanie odpowiedzi lub wybór jednej lub kilku z podanych możliwości. Zastosowałam w ankiecie trzy rodzaje kafeterii – zamkniętą, półotwartą i koniunktywną. Pytania kwestionariusza dotyczą problematyki środowiskowych uwarunkowań życia jednostki, akceptowanych wartości i planów na przyszłe życie prywatne i zawodowe. Ten ostatni problem został w kwestionariuszu wyrażony pytaniem otwartym (pyt. 21).

Odpowiedzi na to pytanie, wraz z wynikami skali posłużyły do oznaczenia poziomów autookreślenia stosunku do różnych typów orientacji życiowej.

Ustaliłam trzy poziomy takiego autookreślenia:

- poziom I oznacza całkowitą zgodność między wynikiem skali a odpowiedzią na pytanie otwarte (21) kwestionariusza;
- poziom II oznacza częściową zgodność, dotyczącą jedynie niektórych porównywanych aspektów;
- poziom III oznacza brak zgodności między wynikami skali a opisywanymi planami na przyszłość prywatną i zawodową.

Poziomy te w pewnym stopniu pozwalają ocenić rzetelność i szczerość odpowiedzi respondentów na twierdzenia zawarte w narzędziu badającym preferowany typ orientacji życiowej, a jednocześnie określić pewną stabilność w poglądach na temat własnego miejsca w życiu. Są także źródłem informacji na temat trafności *Skali do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży*.

W celu zbadania preferowanych typów orientacji życiowych skonstruowałam własne narzędzie *Skalę do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży*. W literaturze przedmiotu nie spotkałam się z narzędziem do badania orientacji życiowej, które byłoby zadawalające. Narzędzi takich w ogóle jest niewiele, jako że sama problematyka orientacji życiowej ma nikłą reprezentację w literaturze przedmiotu i poruszana jest najczęściej niejako przy okazji omawiania innych zagadnień, takich jak wartości, postawy, opinie młodzieży o rzeczywistości społecznej. Znane rozwiązania metodologiczne w tym zakresie mają dwie zasadnicze wady:

- 1) nie spełniają warunku rozłączności opisywanych kategorii – tak jest na przykład w *Teście Wyboru Wartości Moralnych* Cz. Matusewicz (1975) czy *Dróg życia* Ch. Morrisa (1966);
- 2) są bardzo obszerne i niejednokrotnie skonstruowane w sposób utrudniający badanym odpowiedź (brak możliwości ustosunkowania się do twierdzeń bezpośrednio po nich, na przykład *Test Wyboru Wartości Moralnych* Cz. Matusewicz) – może to wpływać na rzetelność i wiarygodność odpowiedzi respondentów.

Narzędzia te jednak mogą być źródłem inspiracji przy poszukiwaniu nowych rozwiązań metodologicznych. *Skalę do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży* konstruowałam w oparciu o wiedzę merytoryczną i metodologiczną, pragnąc realizować w praktyce ideę propagowaną między innymi przez J. Brzezińskiego [1978, s. 204], zawierającą się w postulatcie „większej obiektywności uzyskiwanych informacji oraz możliwości dokonywania porównań interindywidualnych”.

Ostateczny kształt *Skali do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży* został sformułowany po wcześniejszych badaniach pilotażowych przeprowadzonych na małej próbie (50 studentów), w wyniku których narzędzie zostało poprawione i udoskonalone.

Skala ta składa się z 56 twierdzeń, odnoszących się do siedmiu – wyróżnionych przeze mnie na użytek badań – typów orientacji życiowej. Typy te są kategoriami opisowymi, czysto teoretycznymi. Podstawowym wymiarem określającym charakter każdego typu jest wymiar aksjologiczny, który pozwala wokół określonych wartości ogniskować postawy, poglądy, aspiracje człowieka. Wartości stanowią więc tu pewnego rodzaju „oś”, wokół której gromadzą się pozaaksjologiczne aspekty funkcjonowania jednostki. Uzasadnienia takiego stanowiska przy konstrukcji narzędzia badawczego, dokonuję obszerniej w poprzedniej publikacji na ten temat [1997], wskazując jednocześnie na centralną rolę wartości egzystencjalnych w licznych teoriach i badaniach naukowych.

Badania nad wartościami, postawami, aspiracjami młodzieży lat sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych wykazują dość znaczną zgodność młodzieży w zakresie akceptacji pewnych standardów aksjologiczno-normatywnych i odrzucaniu innych. Centralnymi wartościami pozostają: rodzina, praca, przyjaźń, życie przyjemne, zaś odrzucane są na ogół takie jak: władza, społecznikostwo, sukces. Wyniki wielu badań dotyczących problemów młodzieży oraz ich światopoglądu stały się w pewnym sensie podstawą, na której oparłam własną typologię orientacji życiowej jednostki. Utworzenie takiej typologii jest zabiegiem korzystnym z punktu widzenia metodologii i statystycznych możliwości opracowania materiału empirycznego, co może znacząco wpłynąć na trafność wniosków o naturze procesów kształtowania się orientacji życiowych jednostek i ich uwarunkowań.

Zaproponowana typologia przedstawia się następująco:

Typ orientacji rodzinnej – R. Osoby prezentujące ten typ orientacji życiowej zorientowane są na rodzinę, jej dobro, trwałość, więzi emocjonalne między jej członkami; pragną zapewnić rodzinie dostatek na tyle, by mogła ona spokojnie bytować; rodzinę uznają za najważniejszą dla siebie wartość o wymiarze egzystencjalnym; w rodzinie upatrują możliwości zaspokojenia swoich potrzeb, w tym szczególnie akceptacji, miłości i bezpieczeństwa.

Typ orientacji personalistycznej – P. Osoby wybierające ten typ orientacji to przede wszystkim indywidualiści, niechętnie podporządkowują

się innym; przez życie wolą iść samotnie, co wcale nie oznacza osamotnienia czy stania na uboczu dziejących się wydarzeń; bardzo cenią sobie możliwość zaspokajania własnych pragnień, rozwijania własnych zainteresowań; chętnie podejmują różne starania na rzecz samodoskonalenia się, głównie w aspekcie rozwoju psychicznego; szczególnie cenią sobie człowieka–jednostkę jako wartość najwyższą.

Typ orientacji hedonistycznej – H. Osoby reprezentujące ten typ orientacji cenią sobie przede wszystkim przyjemne spędzanie czasu, jak najmniejszym wysiłkiem osiągnięcie celu; nie są zbyt wytrwale w realizowaniu zadań jeżeli pojawiają się trudności i przykrości; lubią natomiast poszukiwać rzeczy nowych i ekscytujących, bardzo cenią sobie zabawę i wesołe towarzystwo.

Typ orientacji przywódczej – PD. Osoby reprezentujące ten typ orientacji za najbardziej znaczącą dla siebie wartość uznają władzę; podobnie jak personaliści nie mogą i nie chcą podporządkować się innym i podobnie jak hedoniści przyjemność czerpią z faktu panowania nad sytuacją, z możliwości sterowania zachowaniami innych; podstawowym motorem ich działań jest wywieranie wpływu na zdarzenia; lubią podejmować decyzje i „walczyć” o swoje racje.

Typ orientacji zawodowej – ZKP. Osoby preferujące ten typ orientacji najwyżej cenią sobie pracę, która jest dla nich źródłem satysfakcji i stanowi w dużym stopniu o zadowoleniu z życia, w znacznej mierze nadaje nawet temu życiu sens; aktywność zawodowa jest dla tych ludzi najważniejsza i determinuje również zachowania w innych sferach życia.

Wyróżniłam dwie odmiany typu orientacji zawodowej:

- osoby zorientowane na pracę, to takie, dla których praca jest wartością samoistną, niezależnie od rodzaju i korzyści jakie może przynosić; dla tych osób bardzo ważne jest dobre, sumienne wykonywanie tego co się robi; cechuje je wysoki etos zawodowy;
- osoby zorientowane na karierę, postrzegają swoją pracę zawodową przez pryzmat możliwości zrobienia dzięki niej kariery, osiągnięcia wyższego statusu społecznego; praca, choć jest jedną z wartości najważniejszych nie jest wartością samą w sobie, a tylko środkiem do osiągnięcia kolejnego szczebla w karierze zawodowej.

Typ orientacji społecznej – S. Osoby reprezentujące ten typ orientacji cenią sobie przede wszystkim zaangażowanie w sprawy środowiska i wspólnoty, w której żyją, przy czym zakres poczucia więzi ze środowiskiem może być bardzo różny – od sąsiedzkiego, lokalnego przez społeczeństwo do całej ludzkości; reprezentanci tego typu za najwyższe wartości uznają dobro ogółu, godność człowieka; osoby takie chętnie podejmują się różnych prac społecznych, prac na rzecz innych ludzi, działań w kie-

runku przekształcania środowiska społecznego niezależnie od uzyskiwanych z tego tytułu gratyfikacji, bądź ich braku.

Typ orientacji obserwacyjnej – O. Ludzie reprezentujący ten typ orientacji życiowej nie lubią angażować się w działalność społeczną ani w jakąkolwiek inną, wolą stać na uboczu w charakterze widza a nie gracza; nie dają się porwać żadnej idei, boją się zmian i nowości; najważniejszy jest dla nich spokój, stabilizacja, niczym niezakłócony rytm codzienności.

Podział powyższy jest oczywiście umowny i ma jedynie teoretyczny charakter. W rzeczywistości typy w takiej czystej postaci nie występują lub pojawiają się nader rzadko. Wyodrębnienie ich jest jednak z metodologicznego punktu widzenia zabiegiem potrzebnym, umożliwiającym dokonanie ilościowych i jakościowych analiz badanego zjawiska.

W *Skali do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży* każdy z powyższych typów orientacji jest reprezentowany przez osiem twierdzeń, w sumie więc w *Skali* znajduje się pięćdziesiąt sześć twierdzeń – za każde można otrzymać od zera do trzech punktów. Pod każdym twierdzeniem znajduje się ciąg symboli literowych, których znaczenie wyjaśnia instrukcja znajdująca się na początku skali, A a b B gdzie: „A” oznacza – nie zgadzam się, „a” oznacza – raczej się nie zgadzam, „b” oznacza – raczej się zgadzam i „B” oznacza – zgadzam się zdecydowanie. Zadaniem respondenta jest uważne zapoznanie się z każdym twierdzeniem i zakreślenie kółkiem tej litery w ciągu, która określa stopień akceptowania przez niego bądź nieakceptowania podanych treści.

Poszczególnym symbolom literowym *Skali* odpowiadają punkty zliczane i sumowane dla każdego zbioru ośmiu twierdzeń danego typu orientacji życiowej: A – 0, a – 1, b – 2, B – 3.

Skala do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży jest narzędziem trafnym, mierzącym w rzeczywistości to, co zamierzałam przy jego pomocy zbadać. Posiada ona trafność wewnętrzną (treściową) opartą na analizie treści skali, a także trafność diagnostyczną opartą na porównaniu wyników uzyskanych przy jej zastosowaniu z wynikami innych badań, z wykorzystaniem innych narzędzi – na przykład badania H. Świdry, K. Kicińskiego [1991], A. Przeclawskiej [1994], E. Putkiewicz i inni [1994]. Ponadto istotnym wskaźnikiem trafności tego narzędzia jest wysoki stopień zgodności wyników *Skali do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży* (ponad 80% przypadków) z wcześniej formułowanymi wypowiedziami swobodnymi respondentów na temat ich planów na przyszłość (pytanie ankiety).

Skale szacunkowe są często stosowane przez psychologów, rzadziej przez pedagogów. D. Doliński zastosował na przykład dwie skale, które posłużyły do określenia „syndromu defensywnej orientacji życiowej”: skala

ASO do pomiaru egotyzmu i skala C. D. Burgera-Cooper'a do pomiaru poczucia sprawowania kontroli. Odegrały one istotną rolę w moich poszukiwaniach metodologicznych.

Stosowanie skal szacunkowych wymaga znajomości definicji określonego zachowania i jego wskaźników. Często spotykaną w literaturze klasyfikacją skal szacunkowych jest podział na: numeryczne, graficzne, z wymuszonym wyborem i skumulowanych ocen [J. Brzeziński, 1978]. Zastosowana przeze mnie *Skala do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży* jest typem skali czterostopniowej, szacunkowej i numerycznej. Liczba punktów w skali jest w zasadzie dowolna i zależna od badacza [J. Brzeziński, 1978], ale badania dowodzą, że istnieje zależność między liczbą użytych punktów a rzetelnością skali. Zbyt mała i zbyt duża liczba punktów może prowadzić do obniżenia mocy dyskryminacyjnej, a więc do obniżenia rzetelności narzędzia. Według niektórych badań [podaję za J. Brzezińskim] rzetelność skal zaopatrzonych od trzech do dziewięciu punktów prawie się nie różni, natomiast rzetelność skal dwu i jedenastopunktowych jest już zdecydowanie mniejsza.

Zastosowanie skali czteropunktowej w moim narzędziu badawczym jest uzasadnione. Skala jest szeregiem zdań ułożonych według określonego porządku i możliwie wyczerpujących określenie badanego zjawiska. Zaproponowane narzędzie jest przypadkiem skali nominalnej, w której wyróżnia się i nazywa przedmioty, zjawiska lub cechy pod jakimś względem, bez orzekania o ich porządku.

Poza skalą nominalną, która jest najczęściej stosowana, spotykamy w badaniach inne typy skal:

- porządkowe, służące ułożeniu w porządku elementów jakiegoś zbioru ze względu na wybraną cechę,
- interwałowe, wyróżniają elementy zbioru tak, jak skala nominalna, układają elementy zbioru w porządku, ale także określają odległość (interwał) między elementami zbioru na umownej skali liniowej,
- ilorazowe (zwane też stosunkowymi), muszą posiadać punkt zerowy, który oznacza najmniejszą możliwą wartość danej cechy, zaś usytuowanie kolejnych pozycji oznacza ile razy kolejna cecha jest większa od poprzedniej, a następne pozycje są ułożone zawsze w równej odległości od punktu zerowego [J. Brzeziński, 1978].

W pedagogice ostatnio coraz częściej spotyka się skale w pomiarach środowiska wychowawczego. Próby ich stosowania są wyrazem tendencji do ujmowania zjawisk społecznych w kategorii ilościowe. Pomiarów takich dokonuje się w celu uzyskania ścisłej wiedzy o środowisku wycho-

wawczym, aby można było podjąć działania interwencyjne lub postawić diagnozę określonej sytuacji [obszernie pisze o tym R. Wroczyński, 1979]. W badaniach pedagogicznych konieczna jest analiza pojedynczych elementów środowiska i zachodzących między nimi związków, ale także szersze uogólnienie dla praktyki wychowawczej [T. Pilch, 1995]. Przytoczone tu opinie są, jak sądzę, elementem wskazującym na zasadność wyboru skali jako narzędzia w moich badaniach, tak ze względu na ich charakter jak i coraz szersze stosowanie tej techniki w badaniach pedagogicznych. „Istota pomiaru polega na uporządkowaniu, na ilościowym określaniu pewnych zjawisk lub cech zjawisk o charakterze jakościowym. Polega to na przekształcaniu zbioru faktów jakościowych uznawanych jako cechy na hierarchie ilościowe uznawane jako zmienne” [T. Pilch, 1995, s. 97]. Aby jednak takiego przekształcenia dokonać potrzebne jest pewne continuum, tzn. istnienie skali oznaczającej rozmiar lub siłę danego zjawiska. W przypadku zastosowanej przeze mnie *Skali do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży* jest nim stopień akceptacji prezentowanych typów orientacji życiowej. T. Pilch [1995] przyznaje, że skale znajdują coraz szersze zastosowanie w pomiarach postaw, opinii, motywacji, ustosunkowań.

W przyjętej tu opcji teoretyczno-metodologicznej istotne znaczenie posiada komparatystyczne ujęcie problematyki badawczej. Jego egzemplifikację w postaci porównawczej charakterystyki orientacji życiowych młodzieży polskiej z lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, a także w odniesieniu do młodzieży z innych krajów, znajdzie Czytelnik w przywoływanej już tutaj publikacji [A. Cudowska, 1997]. Natomiast aspekty metodologiczne tego zagadnienia wydają się w tym miejscu wyjaśnienia.

Zastosowane w mojej pracy rozumienie komparatystyki jest z pewnością najbliższe jednej z nowszych koncepcji uprawiania tej dyscypliny, zaproponowanej przez H. Noah'a i M. Eckstein'a. Zdaniem tych komparatystów badania porównawcze powinny być skoncentrowane na stosowaniu współczesnych metod nauk społecznych, opierających się na empirycznych badaniach ilościowych, na podstawie przyjętych hipotez [R. Pachociński, 1991]. Nie jest to zresztą jedyna koncepcja komparatystyki. Ich wielość i różnorodność założeń teoretyczno-metodologicznych stanowi o twórczym potencjale tej dyscypliny, a w świetle postmodernistycznego relatywizmu epistemologicznego nie dziwi fakt braku porozumienia w zakresie jej podstawowej metodologii. Jest ona wciąż w fazie poszukiwań i to być może czyni ją bardziej otwartą na nowe pola dyskursów. Epistemologia nauki wypracowana przez K. Poppera w coraz szerszych gremiach naukowców traktowana jest jako najbliższa współczesnemu rozumieniu funkcji i roli nauki.

Na zmianę rozumienia i pojmowania historii nauki zdecydowany wpływ miała teoria T. S. Kuhna. Zaprzeczył on prawdziwości przekonania o nieprzerwanym postępie w rozwoju nauki znaczącym indywidualnymi odkryciami uczonych. Zdaniem T. S. Kuhna naukowcy zawsze pracowali i pracują w ramach oderwanych od siebie i niewymiernych paradygmatów [cyt. za R. Pachocińskim, 1991]. Odrzucił on założenie o niepodważalności wiedzy, z racji braku absolutnych kryteriów, niezależnych od paradygmatu.

Wiedza jest więc względna, to znaczy „prawdziwa” w obrębie określonego paradygmatu. T. S. Kuhn twierdził, że rywalizujące ze sobą paradygmaty są nieporównywalne. Koncepcja nieprzekładalności jednego paradygmatu na drugi spotkała się z ostrą krytyką innych naukowców, którzy nie godzili się z wynikającą z teorii T. S. Kuhna niemożnością porozumienia się między zwolennikami różnych paradygmatów [cyt. za R. Pachocińskim, 1991]. Niektórzy wszakże podzielają przekonanie, że istnieje pewne minimum poglądów uznanych za racjonalne i wspólnych dla wszystkich ludzi. Tym minimum może być fakt, że uczymy się z doświadczenia, a zwłaszcza z popełnionych błędów [R. Pachociński, 1991]. Może to stanowić drogę do porozumienia się zwolenników różnych paradygmatów i być próbą przezwyciężenia filozofii negacji tworzonej przez relatywizm epistemologiczny. Mimo że naukę współcześnie traktuje się bardziej jako pojęcie humanistyczne niż metodologiczne, to jednak charakteryzuje się ona kilkoma zasadami, stosowanymi także w odniesieniu do komparatystyki. Zasady te to: systematyczność, empiryzm i porównywalność. Zyskały one też swoją praktyczną egzemplifikację w mojej pracy. „Nauka rozpoczyna się tam dopiero, gdzie pojedyncze fakty zostały uporządkowane w klasy oraz gdzie formułuje się twierdzenia na temat ich wzajemnych związków” [R. Pachociński, 1991, s. 165]. Z powyższą zasadą systematyczności, zastosowaną w pracy do podstawowych kategorii badawczych: orientacji życiowej jednostki i środowiskowych jej uwarunkowań, wiąże się zasada empiryczności zakładająca, że istniejący w świecie porządek możemy odkryć dzięki wykorzystaniu związku między wrażeniami zmysłowymi a rzeczywistością. Porównywalność, która stanowi rację bytu komparatystyki jest też metodą stosowaną w obrębie nauk społecznych i traktowaną najczęściej jako jeden ze sposobów poznawania rzeczywistości. W badaniach moich nie znalazło zastosowania klasyczne porównanie stosowane w komparatystyce. Jest to w znacznym stopniu zdeterminowane specyfiką problematyki badawczej. Analizowane bowiem zjawiska są kategorią niezwykle dynamiczną, przy czym środowiskowe ich uwarunkowania nadają im specyficzny wymiar nieporównywalności w odniesieniu do innej populacji w innym środowisku. W historii

badania nad tym zagadnieniem brak jest też porównywalności w zakresie stosowanych narzędzi, terminologii i wiążących się z tym znaczeń współtworzących różne koncepcje metodologiczne. Istota stosowanego przeze mnie porównania odnosi się do płaszczyzny czasowej, która egzemplifikuje się w odniesieniu do problematyki postaw, aspiracji i orientacji życiowej polskiej młodzieży w dwóch ostatnich dekadach: lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych.

Precyzyjnego ustalenia zakresu zastosowań metody porównawczej w naukach społecznych dokonali E. Durkheim i M. Weber [cyt. za R. Pachocińskim, 1991]. E. Durkheim wyróżnił trzy obszary zastosowań metody porównawczej:

1. Porównanie społeczeństw ogólnie podobnych, lecz różniących się w pewnych aspektach.
2. Analiza różnic w jednym społeczeństwie w określonym punkcie czasu, tj. porównanie wewnątrz jednego kraju. Tego rodzaju porównanie zastosowałam w swojej pracy w odniesieniu do problemu badawczego.
3. Porównywanie społeczeństw ogólnie różnych, jednak mających pewne wspólne cechy.

Spór o ilość i jakość — dwie strony tego samego medalu

Opisywane dotychczas wybrane metody, techniki i narzędzia badań pedagogicznych służyły gromadzeniu materiału empirycznego, natomiast do opracowania danych stosowane są *metody wnioskowania statystyczne*. Jest ich bardzo dużo, poświęcone są im liczne podręczniki statystyczne.

Wnioskowanie statystyczne jest metodą badawczą uzasadniającą dokonanie kroku indukcyjnego od znanych właściwości próby do nieznanych i badanych właściwości populacji [A. Góralski, 1987]. Standardowy schemat metody wnioskowania statystycznego, prezentowany w literaturze przedmiotu [porównaj J. Brzeziński, 1978; S. Nowak, 1985; A. Góralski, 1987], składa się z pięciu elementów: 1) opisu modelu populacji, 2) opisu próby, 3) sformułowania hipotez statystycznych, 4) weryfikacji hipotez statystycznych, 5) sformułowania wniosku statystycznego.

Wnioskowanie statystyczne koncentruje się wokół dwóch problemów:

- a) oceny parametrów populacji na podstawie statystyk z próby;
- b) sprawdzaniu hipotez statystycznych.

Sprawdzanie to odbywa się przy użyciu odpowiednich testów statystycznych, których wybór musi respektować typ skali pomiarowej zastosowanej w badaniach. W przypadku skali ilorazowej i interwałowej można stosować testy parametryczne, natomiast w przypadku skali porządkowej i nominalnej – testy nieparametryczne [porównaj S. Nowak, 1985; J. Brzeziński, 1978]. W wyniku zastosowania testów statystycznych uzyskujemy ocenę stopnia wiarygodności hipotezy, zezwalającą na jej odrzucenie lub

przyjęcie. Ocena ta informuje o tym czy można przyjąć daną hipotezę, nie pozwala jednak uważać hipotezy za obaloną czy udowodnioną [A. Góralski, 1987].

Wiele miejsca w podręcznikach statystyki poświęca się zasadom konstrukcji testów i ich klasyfikacji. J.Brzeziński [1978] prezentuje taką typologię w zależności od typu skal pomiarowych:

- 1) dla skali interwałowej – test z (dla dużych prób); test t (dla małych prób); test f analizy wariancyjnej;
- 2) dla skali porządkowej – test Kołmogorowa zgodności rozkładu z rozkładem normalnym; test Kołmogorowa–Smirnowa; test Manna–Bhitney’a (dla rang); test znaków; test Wilcoxona (dla rang); test Kruskala–Wallisa (dla rang); test Friedmana (dla rang);
- 3) dla skali nominalnej – test chi-kwadrat zgodności rozkładu z rozkładem teoretycznym (np. normalnym); test dokładnego prawdopodobieństwa Fishera; test McNemara; test Q Cochrama.

Podobne podziały testów statystycznych znajdujemy także w innych pracach statystycznych między innymi A. Góralskiego [1974], H. M. Bła-locka [1975], J. Grenia [1975].

Poza testami istotności wyróżnia się też inne rodzaje testów statystycznych, które ogólnie dzieli się na testy parametryczne i nieparametryczne. Testy parametryczne to takie, w których wprowadzono założenie, że badana zmienna ma taki to a taki rozkład (najczęściej jest to równoznaczne z założeniem o normalności rozkładu). Natomiast testy nieparametryczne wolne są od tego typu założeń, cechuje je większa ogólność, a więc także większy obszar zastosowań, jednocześnie ich moc jest znacznie słabsza, tzn. że do obalenia pewnej hipotezy zerowej niezbędne jest oparcie się na próbie o większej liczebności [A. Góralski, 1987].

Do analiz statystycznych stosowane są też inne metody, takie jak np. analiza sekwencyjna, taksonomiczna czy wariancyjna.

W niniejszym opracowaniu wskaźniki statystyczne nie znalazły zastosowania ze względu na odmienny typ narracji. Wykorzystywałam je przy ilościowym opracowywaniu wyników badań, a omówienie wpływających stąd wniosków Czytelnik może znaleźć w poprzedniej publikacji na ten temat [A. Cudowska, 1997].

Przy analizie empirycznej stosowałam także jakościową interpretację danych w znaczeniu nadanym jej przez J. Sztumskiego [1995]. Autor ten pisze o dwóch wymiarach analizy jakościowej, z których pierwszy znajduje zastosowanie w niniejszej pracy. Analiza jakościowa jest tu traktowana „jako dopełnienie analizy ilościowej biorąc pod uwagę ten fakt, że każdej ilości odpowiada zawsze określona jakość” [J. Sztumski, 1995, s. 176].

W drugim wymiarze analizę jakościową traktuje się jako względnie niezależną analizę tych danych, które nie nadają się do analizy ilościowej na przykład z uwagi na brak odpowiednich metod lub technik. W tym znaczeniu analizę jakościową stosuje się w odniesieniu do analizy dokumentów, obserwacji, wywiadów [J. Sztumski, 1995].

Kategorie „jakości” oraz „ilości”, chociaż rozdzielone ze względów metodologicznych, na płaszczyźnie ontologicznej i poznawczej zawsze się przenikają i są współzależne. Zdaniem J. Sztumskiego „nie może istnieć taki przedmiot badań empirycznych, który byłby określony tylko jakościowo czy też tylko ilościowo” [J. Sztumski, 1995, s.176-177].

Współzależność tych kategorii ma co najmniej dwa wymiary. Pierwszy z nich to pozbawienie wartości poznawczej wszelkich cech przedmiotów jako wyłącznie zespołu cech jakościowych bez podania w jakiej mierze są one w przedmiocie badań realizowane, a także określenia przedmiotów jako zespołów parametrów tylko liczbowych, jeśli się nie wskaże jakich cech one dotyczą. Drugą stroną tej zależności jest to, że dla wszystkich przedmiotów materialnych istnieją tylko skończone rozpiętości (zakresy) parametrów liczbowych, określających intensywność poszczególnych cech [J. Sztumski, 1984]. „Dla każdej cechy dowolnego przedmiotu materialnego można wskazać skończone i różne od zera liczby k_1 , K_1 , które wyznaczają granice zmienności parametru tej cechy i stanowią odpowiednio dolny i górny kres intensywności cechy. W tak określonym przedziale realizuje się związek wzajemny między daną cechą przedmiotu a jej intensywnością, czyli to zjawisko, które jest określane jako jedność dialektyczna *ilości i jakości* danej cechy” [s. 126-127]. Analizę jakościową stosuje się więc do badań wszelkich dokumentów, jakie mogą być przedmiotem zainteresowania nauk społecznych, a także do wydobycia z danych empirycznych (z obserwacji, wywiadów, dokumentów) informacji, których nie można uzyskać w inny sposób. Interesująco piszą o tym M. B. Miles i A. M. Hubermann [1994]. Zdaniem tych autorów przewaga danych jakościowych polega m.in. na tym, że odnoszą się one do „pospolitych zdarzeń”, zachodzących w naturalnym otoczeniu. Analiza jakościowa kładzie nacisk na specyficzny „przypadek”, tj. zjawisko wyraźne, wyodrębnione i osadzone w kontekście. Stwarza to możliwość zrozumienia spraw niejasnych i ukrytych. Dane jakościowe mają charakter globalny, dający szansę ujawniania złożoności i dokonywania „żywych” opisów, osadzonych w realnym kontekście. Zbieranie danych w dłuższym okresie umożliwia wychodzenie poza „migawkowe” ujęcie „co” lub „ile”, pozwala także oszacować przyczyny występowania określonych zjawisk.

Badania jakościowe są też elastyczne, akcentują „doświadczenie” i rozpoznawanie znaczenia, jakie ludzie przypisują zdarzeniom ze swego

życia. Wymienieni autorzy podkreślają duży potencjał analizy jakościowej w testowaniu hipotez, a także w uzupełnianiu danych ilościowych, badaniu ich trafności, tłumaczeniu lub odmiennej interpretacji. M. B. Miles i A. M. Hubermann wymieniają trzy współbieżne strumienie działań w analizie jakościowej: 1) redukcja danych, 2) reprezentowanie danych, 3) wyprowadzanie i weryfikacja wniosków.

Redukcja danych polega na selekcji, koncentracji, uproszczeniu i przekształceniu danych, które mają postać notatek terenowych lub transkrypcji. Ten etap pracy występuje stale w trakcie badania jakościowego. Nawet przed zakończeniem zbierania danych zachodzi redukcja uprzedzająca, gdyż badacz decyduje jakie ramy pojęciowe, jakie przypadki i jakie podejście do gromadzenia danych preferuje. Redukcja danych trwa właściwie stale, aż do ostatecznego opracowania raportu z badań. Jest ona nie tylko częścią analizy, ale także jej formą, gdyż organizuje dane tak, by w sposób optymalny wyprowadzić z nich i zweryfikować ostateczne konkluzje. W procesie redukcji dane są kondensowane i przekształcane na wiele sposobów: przez selekcję, podsumowanie, omówienie, podciągnięcie pod ogólny wzór.

Reprezentacja danych, czyli drugi etap współbieżnej analizy jakościowej polega na zorganizowanym i poddanym kompresji zbiorze informacji, pozwalającym na wyprowadzenie wniosków i podejmowanie działań. W literaturze przedmiotu, reprezentacją danych z badań jakościowych był na ogół rozwinięty tekst. M. B. Miles i A. M. Hubermann, dostrzegając liczne jego wady, proponują reprezentację danych w postaci matryc, grafów, map i sieci, zaprojektowanych tak, by wiązać zgromadzone dane w spójne formy.

Trzecim etapem analizy jakościowej jest wyprowadzanie i weryfikacja wniosków. Już w trakcie gromadzenia danych jakościowych dostrzec można regularności, możliwe konfiguracje, przyczyny występujących zjawisk. Nie oznacza to jednak zbyt pochopnego wyciągania wniosków. Autorzy koncepcji zalecają badaczowi zachowanie otwartości i sceptycyzmu. Wnioski ostateczne nie mogą się bowiem pojawić przed zakończeniem etapu gromadzenia danych. W miarę postępowania analizy jakościowej ma miejsce także weryfikacja konkluzji. Może mieć ona różną postać: krótką lub dokładną i rozbudowaną, szeroko uargumentowaną lub skierowaną na powtórne uzyskanie takich samych wyników na innych zbiorach danych.

Wyraźnie więc widać, że opisane wyżej czynności badacza w procesie analizy jakościowej mają charakter cykliczny, wzajemnie się też uzupełniają, co stwarza dodatkowo możliwość częstej weryfikacji trafności przyjętych opcji i konkluzji. Np. redukcja danych w trakcie ich opracowywania może sprowokować nowe pomysły, które należałoby wprowadzić w matry-

cę. W miarę wypełniania się matrycy wyprowadzane są wstępne wnioski, które mogą zdecydować o dodaniu czegoś w matrycy itd. Analiza danych jakościowych jest więc procesem ciągłym i złożonym, stale nawracającym.

Zdaniem M. B. Milesa i A. M. Hubermanna analiza jakościowa jest potężną metodą ustalania przyczyn badanych zjawisk. Może przyczynić się do rozpoznania ich mechanizmów, wyodrębnić wymiar czasowy, pokazując co jest czym poprzedzone.

Podjęta przeze mnie próba nowego odczytania wyników badań empirycznych z roku 1995 i 1996 jest wpisana w tę formułę rozważań o analizie jakościowej, która traktuje ją jako dopełnienie analizy ilościowej.

W przeciwieństwie więc do poglądów cytowanych autorów o samoistnej roli i wielkiej wartości analiz jakościowych, dominuje w tym ujęciu pogląd o ich drugorzędnej, uzupełniającej funkcji w stosunku do analiz ilościowych. Niemniej jednak za godny podkreślenia należy uznać fakt całościowego traktowania analiz badawczych zaproponowany przez J. Sztumskiego, cenny niezależnie od usytuowania wzajemnego analiz jakościowych i ilościowych względem siebie.

Analiza jakościowa pozwala wydobyć z materiału badawczego wszystkie istotne treści, nie zawsze dostępne analizie ilościowej. Cytowany tu autor wyróżnił etapy analizy jakościowej [J. Sztumski, 1995]:

- 1) dokładne określenie rodzaju badanych materiałów, np. protokoły z wywiadów nieskategoryzowanych, wypowiedzi uczestników dyskusji panelowej nagrane na taśmę magnetofonową itp.;
- 2) ogląd materiałów celem stwierdzenia w jakim stopniu odpowiadają zamierzeniom badawczym oraz na ile mogą być przydatne w rozwiązaniu problemu;
- 3) opracowanie systemu kategorii, jako podstawy zamierzonej analizy materiału badawczego;
- 4) formułowanie wniosków i ewentualnych hipotez, wynikających z przygotowanego materiału;
- 5) sprawdzenie zasadności i ważności wniosków i hipotez, ustalenie na ile są one uzasadnione w świetle logiki oraz istniejących teorii dotyczących badanego zjawiska oraz stwierdzenie czy są one jeszcze aktualne i czy mogą być przydatne w przyszłości;
- 6) podsumowanie wyników analizy jakościowej, poprzez ukazanie ich rezultatów, ważności oraz przydatności teoretycznej i praktycznej.

Analiza danych polega więc na wydobyciu wszelkich informacji, jakie są w nich zawarte i mogą być przydatne w udzieleniu odpowiedzi na problemy badawcze. Obok licznych zalet, które do tej pory były tu podno-

szzone, analizy jakościowe mają też swoje wady i wzbudzają wątpliwości. Podstawowa związana jest ze stopniem uogólnienia wyników badań. Stosowanie bowiem jakościowych metod badawczych wiąże się z ograniczoną liczbą badanych przypadków, np. w wywiadzie, obserwacji czy metodzie indywidualnych przypadków. Inną kwestią jest, czy rzeczywiście możliwość uogólnienia jest dobrym miernikiem przydatności wykonanych analiz. W postmodernistycznej epistemologii coraz częściej dostrzega się wagę jednostkowych przypadków, pojedynczych historii życiowych, związanych z „narracją powieści” jako źródła wiedzy o rzeczywistości społecznej, postrzeganej i odczuwanej przez wrażliwość jednostki, jej „idiosynkrazje” [por. L. Witkowski, 1997 ; R. Rorty, 1993].

R. Wroczyński i T. Pilch [1974] piszą, że prawidłowości mogą przecież występować poza obrębem badanej społeczności tylko jako hipotezy, których stopień prawdopodobieństwa wzrasta wraz z kompetencją badającego i w miarę weryfikacji wysuniętej hipotezy przez kolejne przypadki. Akcent zostaje więc tu położony na kompetencje badacza, a nie na rodzaj badań czy sposób analizy.

Jeżeli przy tym przyjrzymy się zarzutowi subiektywizmu opisu literackiego w opracowaniu danych jakościowych, to w świetle prezentowanych wcześniej sposobów analizy jakościowej, zaproponowanej przez M. B. Milesa i A. M. Hubermanna w postaci matryc i sieci przyczynowo-skutkowych, widać, że pozostaje w nich niewiele więcej subiektywnych wpływów, niż w opracowaniach ilościowych, które przecież takie całkiem obiektywne nie są. Jeden z wybitnych komparatystów E. King uważa, że obiektywizm w badaniach jest niemożliwy, gdyż nasze uwarunkowania kulturowe uniemożliwiają nam obiektywne spojrzenie na badane zjawisko [R. Pachociński, 1991]. O wiele ważniejsze niż starania o obiektywizm jest, zdaniem E. Kinga, podniesienie badanych problemów (szczególnie w dziedzinie edukacji) do poziomu ludzkiej wrażliwości.

Reprezentatywność badanej grupy – mit czy rzeczywistość?

Jednym z najistotniejszych elementów procedury badawczej, niezależnie od rodzaju i charakteru dokonywanych analiz jest dobór próby. W badaniach dąży się na ogół do pobrania *próby reprezentatywnej*, tak by uzyskane w toku jej badania wyniki można było uogólnić na całą populację. Osiąga się to jednak nader rzadko, a pojęcie „reprezentatywności próby” także nie jest jednoznaczne. Reprezentatywność próby musi być określona nie tylko w stosunku do populacji, lecz także w stosunku do zmiennej lub zespołu zmiennych [S. Nowak, 1985]. Jeżeli postawimy pytanie o to, w jakim sensie próba może być reprezentatywna dla całej populacji, to można wyróżnić wtedy trzy znaczenia terminu reprezentatywności:

- 1) gdy w próbie występują wszystkie wartości zmiennej interesujące badacza; w tym sensie występuje też pojęcie reprezentatywności próby w moich badaniach orientacji życiowych studentów;
- 2) gdy rozkłady interesujących badacza zmiennych w próbie odpowiadają rozkładom tych zmiennych w populacji generalnej;
- 3) gdy występujące w próbie zależności między zmiennymi odpowiadają analogicznym zależnościom w populacji generalnej; o zaistnieniu tego rodzaju reprezentatywności można jednak wypowiedzieć się *ex post* (po opracowaniu statystycznym wyników badań).

Próba reprezentatywna ze względu na rozkład jednej zmiennej nie musi być taką ze względu na rozkłady innych zmiennych [S. Nowak, 1985].

Sądzę, że z tego typu reprezentatywnością mamy do czynienia w badaniach orientacji życiowych do których się odwołuję, a zmienną ze względu na którą próba jest reprezentatywna jest kierunek kształcenia badanych studentów.

Oprócz doboru losowego w badaniach stosuje się też dobór celowy. Warunkiem jego zastosowania jest posiadanie odpowiednich informacji o własnościach zbiorowości generalnej [S. Nowak, 1985]. Dobór celowy nie spełnia jednak warunków obiektywności, ale są sytuacje, kiedy jest on uzasadniony [T. Pilch, 1995].

W literaturze opisuje się także różne sposoby doboru próby reprezentatywnej. Z. Pawłowska [1972] i J. Brzeziński [1978] wymieniają pięć schematów losowania: nieograniczone indywidualne, systematyczne indywidualne, warstwowe, grupowe i wielostopniowe. Najczęściej stosowanym sposobem losowania jest dobór grupowy. Jednostkami losowania nie są poszczególne elementy populacji, ale ich skupiska – grupy. Sposób tworzenia grup jest w zasadzie dowolny, chociaż liczni autorzy podają pewne ogólne zasady ich tworzenia [porównaj Z. Pawłowska, 1972; J. Brzeziński, 1978]: grupy powinny być zróżnicowane wewnętrznie, oznacza to maksymalizację wariacji wewnątrzgrupowej.

Drugą zasadą jest małe zróżnicowanie między grupami, określane jako minimalizacja wariacji międzygrupowej. Definicja grupy wpływa na efektywność schematu losowania. Polega on na określeniu wielkości grupy oraz liczby grup w populacji. Za grupę najlepiej jest uznać szereg elementów populacji tworzący w pewnym stopniu naturalny zespół (np. wieś, szkoła, klasa, kierunek studiów).

W literaturze statystycznej spotyka się różne opinie co do liczebności próby badawczej, od matematycznych wyliczeń z użyciem skomplikowanych wzorów [J. Brzeziński, 1978; A. Góralski, 1987] do zanegowania zasadności ich stosowania: „wielkość populacji nie wywiera zasadniczego wpływu na konieczną wielkość próby (...), gdyż metody statystyczne analizy materiału odpowiadają założeniu, iż populacja z której pochodzi zbadaana próba, składa się z nieskończonej wielkiej liczby jednostek” [T. Pilch, 1995, s.117]. Autor ten stwierdza jednak, że czysto orientacyjnie można przyjąć, że próba licząca do trzydziestu jednostek to próba mała, zaś od trzydziestu do stu to próba duża. Zdaniem T. Pilcha próba powinna być tak liczna, aby w przekrojach czy podzbiorach, które badacz wyróżnił, znajdowało się przeciętnie co najmniej dziesięć jednostek. Jest to jednak zasada dość umowna.

„Próba losowa ... uchodzi za znacznie lepszą dla wszelkich typów badań niż zapewniająca pełną odpowiedniość rozkładów wybranych cech próba celowa” [S. Nowak, 1985, s. 302].

Może być ona zastosowana wszędzie tam, gdzie nie mamy odpowiedniej wiedzy o zbiorowości generalnej, pozwala też skorygować te wiadomości, jeśli są one błędne lub niedokładne. Dobór losowy, w odróżnieniu od celowego zapewnia reprezentatywność – w granicach tzw. błędu losowego.

Oczywiście określenie reprezentatywności próby, dla populacji odbywa się w kategoriach czysto probabilistycznych, możemy więc tylko z określonym prawdopodobieństwem i ryzykiem błędu uogólnić je na populację generalną, z której próbę wylosowano.

Zastosowany rodzaj doboru próby do badań preferencji w zakresie orientacji życiowych studentów lat dziewięćdziesiątych, mimo że metodologicznie uprawniony [por. S. Nowak, 1985] implikuje specyficzne ograniczenia. Nie pozwala, w moim przekonaniu, na uogólnianie wyników badań na całą populację. Wnioski poznawcze można więc formułować tylko w odniesieniu do badanej grupy studentów białostockich uczelni. Jestem świadoma ograniczeń wynikających z takiego doboru próby, a związanych ze wstępnym założeniem, w którym kierunek kształcenia jest zmienną różnicującą badaną populację. Krytyczny namysł nad tym zagadnieniem uwidacznia możliwości przyszłych poszukiwań nowych rozwiązań w organizacji procesu badawczego.

W badaniach środowiskowych uwarunkowań wyboru typów orientacji życiowej młodzieży akademickiej próbę pobrano losowo, przy zastosowaniu doboru grupowego, z populacji studentów miasta Białegostoku.

Białystok należy do średniej wielkości ośrodków szkolnictwa wyższego w Polsce. Całe szkolnictwo wyższe można podzielić na trzy grupy:

- ośrodki duże, w których znajduje się od 7 do 13 uczelni, na przykład Warszawa, Kraków, Poznań, Wrocław, Gdańsk, Katowice;
- ośrodki średnie, w których znajduje się od 3 do 6 uczelni, na przykład Białystok, Bydgoszcz, Toruń, Łódź, Rzeszów, Szczecin, Lublin;
- ośrodki małe, w których znajduje się 1 bądź 2 uczelnie, na przykład Częstochowa, Radom, Kielce, Opole i inne [M. Balicki, 1990].

Współczesny obraz naszego szkolnictwa wyższego zdeterminowany jest powojennymi decyzjami, związanymi z koniecznością odbudowy kraju, jego uprzemysłowieniem i zapewnieniem szerokiego dostępu do oświaty młodzieży ze wszystkich środowisk społecznych.

Od szeregu lat toczą się też dyskusje publiczne na temat struktury kształcenia i składu socjalnego studiujących. Lata dziewięćdziesiąte przynoszą zmiany proporcji liczby studiujących w różnych uczelniach: zmniejsza się liczba studentów w uczelniach technicznych, zwiększa się natomiast w uniwersytetach [M. Balicki, 1990].

Próba badawcza jest reprezentacją studentów pięciu uczelni wyższych: Akademii Medycznej, Politechniki Białostockiej, Uniwersytetu w Białymstoku, Akademii Teatralnej i Akademii Muzycznej. Te dwie ostatnie uczelnie zostały w badaniach połączone w jeden typ – uczelnie artystycznych, ze względu na charakter kształcenia. Zabieg ten był konieczny także z powodu małych liczebności prób z obu typów uczelni, w stosunku do reprezentacji innych typów szkół wyższych i możliwości statystycznego opracowania danych. Respondenci reprezentują różne kierunki studiów w ramach swoich uczelni: Wydział Stomatologii i Lekarski Akademii Medycznej; Wydział Elektryczny, Mechaniczny oraz Inżynierii Środowiska Politechniki; Wydział Pedagogiki i Psychologii – kierunek: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i pedagogika wczesnoszkolna.

Badaniami objęto grupę trzystu dwudziestu studentów. Do dalszego postępowania badawczego zakwalifikowano grupę 299 respondentów. Badania prowadzono w maju i w październiku 1995 roku. Prowadziłam je techniką ankietową – ankietą audytoryjną, w bezpośrednim kontakcie z respondentami, przy całkowicie dobrowolnym uczestnictwie studentów.

Poprzedzone były wyjaśnieniem celu, charakteru i przebiegu, podaniem instrukcji do narzędzi oraz odpowiedziami na pytania respondentów.

Badania właściwe poprzedzone były badaniami pilotażowymi wśród studentów Politechniki Białostockiej i ówczesnej Filii Uniwersytetu Warszawskiego, w wyniku których dopracowałam kwestionariusz ankiety i rozszerzyłam oraz zmodyfikowałam *Skalę do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży*, jako przykład skali nominalnej, jest ona zbiorem kategorii jakościowych, który umożliwia rozłączną klasyfikację wyników. Podstawowym zabiegiem jest tu identyfikacja kategorii, do której należy zaliczyć dany wynik, co w konsekwencji prowadzi do podziału zbioru wyników na kategorie. Rezultatem takiego pomiaru jest stwierdzenie: „ n_1 obserwowanych obiektów jest typu 1, n_2 obserwowanych obiektów jest typu 2, ..., n_k obiektów jest typu k” [A. Góralski, 1987, s. 23].

Składa się ona z 56 twierdzeń, charakteryzujących siedem teoretycznych typów orientacji życiowej będących kategoriami opisowymi. Pod każdym twierdzeniem znajduje się skala w postaci symboli literowych, którym odpowiada określona ilość punktów (od zera do trzech). Punkty, które respondent otrzymuje sumuje się według klucza, tak że otrzymujemy dla każdej osoby badanej siedem kategorii punktowych odpowiadających stopniowi akceptacji-wyboru, bądź odrzucenia każdego typu orientacji życiowej.

Każdy typ orientacji może być więc opisany w przedziale od 0 do 24 punktów. Im wyższa liczba punktów, tym wyższy stopień akceptacji danego typu. Kolejnym krokiem w opracowaniu wyników *Skali do Badania*

Orientacji Życiowej Młodzieży jest ustalenie przedziałów dla typu dominującego u danej jednostki, typu średnio akceptowanego, akceptowanego na poziomie niskim oraz typu nie akceptowanego. Przedziały te ustalałam w oparciu o rzeczywisty rozrzut wyników.

Poniżej zamieszczam klucz do opracowania *Skali do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży*:

L.p.	Typy orientacji życiowej jednostki	Symbol typu	Odpowiadające typom numery stwierdzeń	Rozrzut wyników w przedziale	Przedziały akceptacji typów orientacji			
					Wysoki	Średni	Niski	Odrzucenia
1.	Rodzinny	R	1; 8; 15; 22; 29; 36; 43; 50	0–24	24–19	18–13	12–7	6–0
2.	Personalistyczny	P	4; 9; 16; 23; 30; 37; 44; 52					
3.	Hedonistyczny	H	3; 10; 17; 24; 31; 38; 45; 51					
4.	Przywódczy	PD	2; 11; 18; 25; 32; 39; 46; 53					
5.	Zawodowy zorientowany na pracę	ZP	5; 19; 33; 47					
	Zawodowy zorientowany na karierę	ZK	12; 26; 40; 55					
6.	Spolecznik	S	6; 13; 20; 27; 34; 41; 48; 54					
7.	Obserwator	O	7; 14; 21; 28; 35; 42; 49; 56					

Punktacja jest czterostopniowa: $\frac{A \ a \ B \ b}{0 \ 1 \ 2 \ 3}$,

gdzie „A” oznacza, że respondent nie zgadza się z danym twierdzeniem, „a” oznacza, że badany raczej się z danym twierdzeniem nie zgadza, „b” oznacza, że respondent raczej się zgadza z danym twierdzeniem, natomiast „B” oznacza, że zgadza się z nim zdecydowanie. Zaprezentowane w tabeli przedziały stopnia akceptacji poszczególnych typów orientacji są łącznie i każdy z nich ma rozpiętość pięciu punktów.

Wynik w przedziale od 6 do 0 punktów został uznany za nieistotny, równoznaczny z brakiem akceptacji danego typu orientacji. Wynik ten, przy takim rozrzucie punktacji (od 0 do 24) może być przypadkowy i nie ma większego znaczenia dla określenia typu dominującego u danego respondenta. Typ dominujący, to taki spośród akceptowanych przez badanego, który osiągnął wartość w przedziale wyników wysokich. W sytuacji, gdy osoba badana akceptowała na poziomie wysokim więcej niż jeden typ orientacji tworzą warianty mieszane, najczęściej z dwu lub maksy-

malnie trzech typów. Kiedy dana jednostka nie wykazywała akceptacji żadnego typu orientacji na poziomie wysokim, typ dominujący określano przez wzięcie pod uwagę typów akceptowanych na poziomie średnim.

W wyniku analizy *Skali do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży*, otrzymano czterdzieści jeden typów mieszanych orientacji życiowej. Dla celów dalszej analizy statystycznej konieczne było pogrupowanie tych kategorii w sześć dominujących typów orientacji życiowej reprezentowanych przez respondentów. Powstały w ten sposób typy empiryczne, dla których zachowałam odpowiednie nazwy typów teoretycznych. Ponieważ w żadnym badanym przypadku nie uwidoczniła się preferencja typu przywódczego, nie wszedł on do zakresu typów empirycznych. Do utworzenia dominujących kategorii zastosowałam, opisywany przez S. Nowaka [1985] „schemat klasyfikacji wielowymiarowej”, w którym każda cecha jaką wyróżniamy dla przedmiotów objętych badaniem, traktowana jest jako odrębny wymiar, zaś odpowiadająca temu wymiarowi zmienna dycho-tomiczna, przyjmuje określoną z dwóch wartości – jedna to istnienie danej cechy, druga to jej nieistnienie. Jednowymiarowy rozłączny podział zmiennej „typ orientacji życiowej” jest bardzo trudny. To, że ktoś akceptuje cechy związane z typem orientacji rodzinnej nie oznacza, że nie akceptuje cech typu personalistycznego – bowiem rodzinę może uważać za jedyne miejsce realizacji swoich osobistych zainteresowań i preferencji. W tej sytuacji zmienna „typ orientacji życiowej jednostki” zostaje zamieniona na zespół bardziej szczegółowych zmiennych, każda o czterech wartościach. W takim schemacie wielowymiarowym każdy zajmuje jednoznacz-ną pozycję w ramach określonego wymiaru. Niestety powstaje duża liczba klas (4⁸). W praktyce badawczej w takiej sytuacji można zbudować typologię, co też właśnie uczyniłam. „Typ to uznana za bardziej istotną od innych wartości, specjalna wartość zmiennej (...). Może być nim więc również konfiguracja określonych wartości szeregu zmiennych uwzględnio-nych w schemacie klasyfikacyjnym” [S. Nowak, 1985, s. 161]. Budując typologię, pewnym konfiguracjom czy wartościom przyznajemy rangę specjalną i na nich koncentrujemy uwagę [S. Nowak, 1985].

Zastosowanie więc tego schematu klasyfikacyjnego i budowa typologii dla tak niejednorodnej zmiennej jak „typ orientacji życiowej” wydaje się celowa i uzasadniona.

Istotnym zagadnieniem w opisywanej problematyce badawczej jest dobór środowiskowych czynników, pod kątem ich ewentualnego wpływu na decyzje respondentów co do wyboru określonego typu orientacji życiowej. Pojęcie środowiska i elementów je konstytuujących jest niejedno-rodne, często zależne od kryteriów klasyfikacji, a także bardzo szerokie. Toteż dla reprezentacji tej problematyki w rozprawie poświęconej orien-

tacji życiowej młodzieży akademickiej wybrałam tylko niektóre, w moim przekonaniu szczególnie znaczące.

Do wybranych parametrów środowiskowych uwarunkowań wyboru określonych typów orientacji życiowej przez studentów należą:

- 1) pochodzenie środowiskowe respondentów (miasto – wieś): w tym obszarze ze względu na specyfikę regionu północno-wschodniej Polski, wyodrębniłam cztery kategorie tego wymiaru: a) wieś, b) małe miasto, c) średnie miasto, d) duże miasto;
- 2) pochodzenie społeczne (inteligenckie, chłopskie i robotnicze).
- 3) struktura rodziny pochodzenia, w aspekcie pełna – rozbita (niepełna);
- 4) sytuacja materialna respondentów w czasie studiów, w ocenie samych badanych (interesowało mnie tu subiektywne odczucie tej sytuacji przez respondentów);
- 5) religijność, jako swoisty i bardzo ważny w polskiej świadomości oraz oddziaływaniach środowiska wychowawczego element generujący określone postawy wobec rzeczywistości społecznej i wobec samego siebie; wymiar ten rozpatrywałam w aspekcie deklaracji wiary i deklaracji uczestnictwa w praktykach religijnych;
- 6) wzory osobowe i pozaosobowe, jako istotny element oddziałujący na decyzje akceptacji określonych wartości, postaw i opinii, a w konsekwencji wyboru określonego typu orientacji życiowej jeszcze w okresie poprzedzającym studia;
- 7) uczestnictwo w kulturze rozumiane jako kontakt ze sztuką teatralną, filmową, z literaturą, z muzyką; w aspekcie biernym i czynnym, z uwzględnieniem częstotliwości tych kontaktów. Uczestnictwo w kulturze jest dla omawianego w pracy zagadnienia istotnym elementem wpływu na kształtowanie się określonych orientacji życiowych.

Kontekst kulturowy okresu dziecięcej i młodzieńczej socjalizacji badanych, warunkuje w znacznej mierze wybory w zakresie orientacji życiowych.

Teoretyczne konteksty empirycznych dociekań

Teoretyczny kontekst problematyki orientacji życiowej jako kategorii pojęciowej, jej wymiar aksjologiczny, procesualny i dynamiczny charakter przedstawiłam w książce *Orientacje życiowe współczesnych studentów* [1997]. Całościowa analiza tej problematyki wydaje się więc w tym miejscu nieuzasadniona. Celowym jest natomiast, jak sądzę, przypomnienie charakterystyki pojęcia orientacji życiowej jednostki, w jej najbardziej ogólnym wymiarze, aby zachować ciągłość i logikę wywodu. Dokonam więc w tym miejscu telegraficznego skrótu tego obszaru tematycznego, licząc na wyrozumiałość Czytelników, którzy zapoznali się już z poprzednią publikacją na ten temat i dociekliwość tych, którzy po raz pierwszy zetknęli się z moją książką. Być może zechcą sięgnąć do poprzedniej publikacji, by te zagadnienia szerzej przeanalizować.

Spotykane w literaturze różnorodne ujęcia tego terminu można zsyntetyzować w dwie grupy:

- 1) koncepcje, które utożsamiają reprezentowany przez jednostkę typ orientacji życiowej z jej systemem wartości, co jak sądzę, jest zbyt-
nim uproszczeniem problematyki;
- 2) koncepcje, według których wartości są komponentem składowym orientacji życiowej człowieka.

Niezależnie jednak od przyjętej opcji jest faktem, że „wartości” pozostają kluczową kategorią „orientacji życiowej jednostki”, sądzę nawet, że wręcz kategorią centralną. Ostatecznie bowiem od tego, co jednostka uważa

za cenne, godne zabiegów i poświęceń, od hierarchii ważności, jaką nadaje zjawiskom i rzeczom zależy w głównej mierze preferencja określonej orientacji życiowej.

Wymiar aksjologiczny dominuje w pedagogicznych i filozoficznych ujęciach tej problematyki. W literaturze używane są nawet terminy „orientacja na wartości”, czy „orientacja ku wartościom” np. Ch. Büchler, C. Kluckhohn [przytaczam za Cz. Matusewicz, 1975; H. Sęk, 1980; J. Tischner, 1993; A. Zych, 1983].

Psychologowie podkreślają rolę czynności poznawczych w orientacjach życiowych, podstawowych składników osobowości ludzkiej [np. Ch. Morris, 1966; A. Janowski, 1977], czy też znaczenie wiedzy [np. S. Gerstman, 1987].

Socjologowie, w interpretacjach orientacji życiowej jednostki nawiązują do teorii ról społecznych [np. R. K. Merton, 1982].

Sądzę, że niezależnie od odmienności różnych stanowisk pedagog powinien poszukiwać takich wyjaśnień, które wiodą do spójności i harmonii możliwie wielu aspektów orientacji życiowej. Bowiem w każdym, z wyżej zasygnalizowanych ujęć jest poruszona jakaś szczególnie istotna jakość wyrażająca sens i znaczenie tego pojęcia. Chodzi przecież o to, by mimo podziałów naukowych stworzyć w miarę logiczny, całościowy obraz kategorii, o ogromnym znaczeniu teoretycznym i nośności empirycznej. Nie chodzi bowiem o to, kto ma rację, ale co jest istotą tej racji – jak mawiał Thomas Huxley [za J. Canfield i in., 1998].

Sposób przejawiania się orientacji życiowych jest wypadkową wielu czynników, takich jak: uznawane wartości, ich system i hierarchia, a także zmienność i wzajemne zależności; dotychczasowe doświadczenie życiowe; zakres i rodzaj posiadanej wiedzy, motywacji i umiejętności działania w różnych dziedzinach; cechy osobowościowe. Orientacje życiowe rozwijają się w miarę dorastania i dojrzewania jednostki, w procesie uczenia się, identyfikacji z osobami znaczącymi, internalizacji kulturowych wzorów życia. Są one przekazywane w kodzie wewnątrzgeneracyjnym i w układach międzygeneracyjnych [A. Gańczarczyk, 1994].

Można więc orientację życiową określić jako w miarę stały i spójny wewnętrznie zespół poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i życiowo ważnych celów jednostki oraz środków do ich realizacji, podporządkowanych określonym wartościom, posiadającym dla jednostki sens egzystencjalny. Podobnie określają to pojęcie B. Olszak-Krzyżanowska, 1988, 1992; T. Hejnicka-Bezwińska 1982, B. Gołębiowski, 1976.

W literaturze spotykamy szereg różnych koncepcji orientacji życiowych, by wymienić chociażby niektóre: Z. Cackowskiego [1979], B. Suchocholskiego [1982], J. Kozińskiego [1987], B. Olszak-Krzyżanowskiej

[1992], D. Dolińskiego [1993]. Zagadnienie to jednak w tym miejscu po-
minę na rzecz zasygnalizowania problematyki kształtowania się orienta-
cji życiowej jednostki, jako swoistego dla niej „bycia w drodze” – jak okre-
śla stan człowieka we współczesnej cywilizacji postnowoczesnego
społeczeństwa Z. Bauman [za L. Witkowski, 1997].

W literaturze wciąż widoczny jest niedosyt kompleksowych badań
nad procesami orientacjotwórczymi, a fragmentaryczny dorobek z tego
zakresu dotyczy głównie przebiegu procesu kształtowania się ocen, inter-
nalizacji wartości, poglądów i postaw. Przy czym wiele z istniejących w tym
zakresie badań ma dziś już tylko wartość historyczną, ze względu na re-
alizowanie ich w zupełnie odmiennych warunkach społecznych.

Zdaniem A. Gańczarczyka [1994] w procesie orientacjotwórczym
biorą udział następujące procesy i zjawiska:

- 1) zwiększający się zasób wiedzy podmiotu o przedmiocie orienta-
cji;
- 2) wzrastające indywidualne i społeczne doświadczenie;
- 3) zmieniający się kontekst społeczno-polityczno-gospodarczy, wy-
wołujący zmiany w aksjologicznych preferencjach;
- 4) nasilanie się tzw. szumu informacyjnego (niekontrolowany przy-
rost informacji, propaganda, reklama); można rozszerzyć to, jak
sądzę, na coraz silniejszy wpływ mediów na człowieka, który za-
czyna żyć w tzw. „świecie iluzji”, jak określa go T. Borowska [1998];
- 5) zjawisko mieszania się kultur;
- 6) zbliżanie się często przeciwstawnych doktryn politycznych, go-
spodarczych, religijnych, poprzez dialog władzy.

Cytowany autor czyni próby przeniesienia na grunt procesów orien-
tacjotwórczych, modeli umysłów i charakterów Z. Cackowskiego [1979]
i tworzy typologię orientacji, nazywając ją „ogólnym nastawieniem pod-
miotu”. Wyróżnia orientacje reformatorskie, perfekcjonistyczne, nonkon-
formistyczne, konserwatywne, konformistyczne, inercyjne i inne. Jest to
więc rejestr otwarty.

W omawianym tu kontekście istotną kwestią jest wnioskowanie o wy-
stępowaniu u jednostki określonej orientacji życiowej. Jednym z głów-
nych jej wskaźników jest aktywność werbalna i pozawerbalna człowieka,
wyzwalana przez określony sposób wartościowania. Jednostka świadomie
lub nieświadomie ocenia, nie tylko motywację, ale także podniety ją
wyzwalające, powstałe przy tym napięcie psychonerwowe, zasób wiedzy
na temat określonego działania oraz cele, ku którym zmierza. Takie warto-
ściowanie jest obecne we wszystkich działaniach człowieka. Osobną, ale
dla badacza ważną kwestią pozostaje to, na ile jest ono (wartościowanie)
dostępne poznaniu w sytuacji takiego czy innego badania. W jego trakcie

gromadzimy dane dotyczące jedynie deklaracji. Zawsze pozostaje margines niewiedzy i niepewności co do tego, na ile są one zgodne z prawdą. Określona orientacja życiowa, poczucie sensu własnego istnienia nie jest zresztą ustalone raz na zawsze, człowiek nieustannie poszukuje go w sobie i w innych. Orientacje życiowe jako kategoria empiryczna są więc zmienne, subiektywne, trudne do jednoznacznego określenia. Przy tym uwarunkowane są tak wieloma czynnikami, również zmiennymi i powiązanymi ze sobą, że wyniki badań w tym zakresie przypominają raczej niedoskonałą fotografię, utrwalają bowiem tylko pewien moment, zdarzenie zaistniałe w czasie badania, co do którego można przypuszczać, że ulegnie ono przekształceniu wraz ze zmianą nastawień i kontekstów. Tym bardziej więc poszukiwanie nowych rozwiązań metodologicznych w tej dziedzinie jest wskazane, gdyż przewyżczając ograniczenia już istniejących może przyczynić się do odkrycia nowych znaczeń i sensów w badanej rzeczywistości.

Wydaje się także, że w literaturze przedmiotu nie jest dostatecznie „wykorzystana” hermeneutyczna perspektywa analiz danych empirycznych, jako sposób poznania i zrozumienia „innego” za pośrednictwem jego samego.

Przypuszczam, że odpowiedzi udzielane przez respondentów na pytania zawarte w kwestionariuszach, skalach czy innych tego typu narzędziach mogą być także odczytywane z pozycji hermeneutycznej. Niezależnie przecież od przyjętych opcji metodologicznych badacz zobligowany jest do refleksji nad sensem i znaczeniem zebranych informacji, do „krytycznego czytania” rzeczywistości, którą poznaje. Zdaniem F. D. Schliermachera, twórcy nowoczesnej hermeneutyki „... nie jest ona jedynie ograniczona do tekstów literackich. Jej zakres zastosowań jest uniwersalny: nie tylko teksty pisane lecz i teksty mówione są dla niej przedmiotem interpretacji. Nie tylko dzieła literackie, lecz także gazety, ogłoszenia, rozmowy” [podaję za: A. Przyłębski, 1995 s. 14]. Opinie uzyskiwane w różnoraki sposób można traktować jako swoiste wypowiedzi badanych na temat ważnych życiowo kwestii. Hermeneutyka zawiera więc w sobie możliwość interpretowania każdej formy i efektów ludzkiego działania. Nie tylko to jest ważne jak gromadzimy dane, ale także to, co możemy z nich odczytać, w jakim sensie poszerzają one naszą wiedzę, na ile je rozumiemy, co wiemy o ich przyczynach i skutkach.

Nowe spojrzenie

Perspektywa hermeneutyczna wyznacza istotne, z punktu widzenia przyjętej koncepcji orientacji życiowej, ujęcie analizowanej kategorii w kontekstach, w których występuje. W moich badaniach tworzyły je środowiskowe warunki życia jednostek. Istotność ich została potwierdzona analizami statystycznymi, opisanymi we wspomnianej już publikacji [A. Cudowska, 1997]. W tym miejscu natomiast „organizują” one konstrukcję schematów, ilustrujących relacje między typem orientacji życiowej a wybranymi kategoriami środowiskowymi. Podejście hermeneutyczne daje szansę głębszego zrozumienia wybranych fragmentów rzeczywistości społecznej, do której należą też orientacje życiowe jednostek. Z tą myślą podjęłam próbę odmiennych, od już dokonanych, interpretacji danych na temat orientacji życiowych studentów białostockich uczelni wyższych. Prezentowana w poprzedniej publikacji analiza statystyczna wyników, ilustrowana wykresami ukazującymi wzajemne związki między różnymi typami orientacji życiowych a wybranymi kategoriami środowiskowymi, z pewnością może zyskać nowy wymiar i sens w kontekście zaproponowanych tu analiz jakościowych, dokonywanych z humanistycznego punktu widzenia i hermeneutycznej perspektywy, z wykorzystaniem niektórych elementów zaproponowanych przez M. B. Milesa i A. M. Hubermana.

Zaprezentowane zostaną w tym miejscu schematy ukazujące związki między empirycznymi typami orientacji życiowych a wybranymi elementami dziesięciu kategorii badawczych, aksjologiczno-środowiskowych uwarunkowań życia jednostki. Wybór takich kategorii został wcześniej,

na kartach tej książki uzasadniony. W tym miejscu przypomnę tylko, że mają one szczególne znaczenie dla preferencji w obrębie określonych typów orientacji życiowych, gdyż jedne z nich (np. wartości czy wzory osobowe) stanowią aksjologiczną podstawę orientacji życiowej, a inne współwyznaczają warunki życia i kulturowy habitus jednostki.

Zaproponowana w tym miejscu analiza akcentuje te walory i cechy wśród badanych zmiennych, które są dominujące, specyficzne szczególnie, a nie tak jak w przypadku analizy statystycznej, to co przeciętne i średnie. Schematy te dają także możliwość dokonywania porównań. W badanej populacji wyodrębniono sześć podgrup, ze względu na dominujący w nich empiryczny typ orientacji życiowej. Każda z nich zostanie scharakteryzowana pod względem tych samych dziesięciu kategorii badawczych (a ściślej rzecz ujmując, obszarów w nich dominujących). Schematy ilustrują nie tylko to, jakie elementy analizowanych uwarunkowań wchodzą w relacje z poszczególnymi typami orientacji życiowych preferowanymi przez respondentów, ale pokazują także, jakie cechy tych elementów są szczególnie z danym typem powiązane.

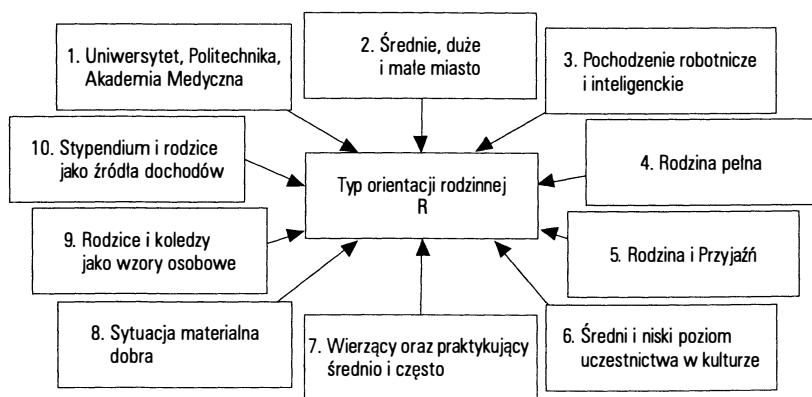
Schematy relacji między dominującym typem orientacji życiowej a wybranymi elementami socjo-aksjologicznych uwarunkowań życiowych obejmują następujące kategorie badawcze: 1) typ uczelni wyższej, 2) środowiskowe pochodzenie badanych, 3) pochodzenie społeczne, 4) strukturę rodziny pochodzenia, 5) preferowane wartości, 6) poziom uczestnictwa w kulturze, 7) deklaracje dotyczące wiary i uczestnictwa w praktykach religijnych, 8) odczucia co do własnej sytuacji materialnej, 9) dominujące wzory osobowe, 10) źródła dochodów w czasie studiów.

Na schematach uwzględniono kategorie powtarzające się najczęściej, a więc charakterystyczne dla danego typu orientacji życiowej.

Osoby reprezentujące typ orientacji rodzinnej stanowią najliczniejszą grupę w badanej populacji, stąd być może duże zróżnicowanie cech badanych kategorii środowiskowych. Wśród osób reprezentujących ten typ orientacji życiowej przeważają studenci Uniwersytetu w Białymstoku (1), z kierunków pedagogicznych. Jest to okoliczność wyraźnie odróżniająca te osoby od przedstawicieli innych typów. Poza tym spora grupa osób preferująca ten typ orientacji wywodzi się z populacji studentów Politechniki i Akademii Medycznej (1). Wśród reprezentantów rodzinnego typu orientacji życiowej dominują osoby z rodzin pełnych (4), może to być jednak uwarunkowane znaczącą przewagą liczebną tej grupy w całej badanej populacji, nie miałoby więc w tym wypadku istotnego znaczenia. Dominują także w tej grupie osoby pochodzące z rodzin robotniczych i inteligenckich (3), a także z miast (2). Studenci z tej grupy najbardziej cenią sobie rodzinę i przyjaźń (5). Wysoka ranga tych wartości pozostaje więc

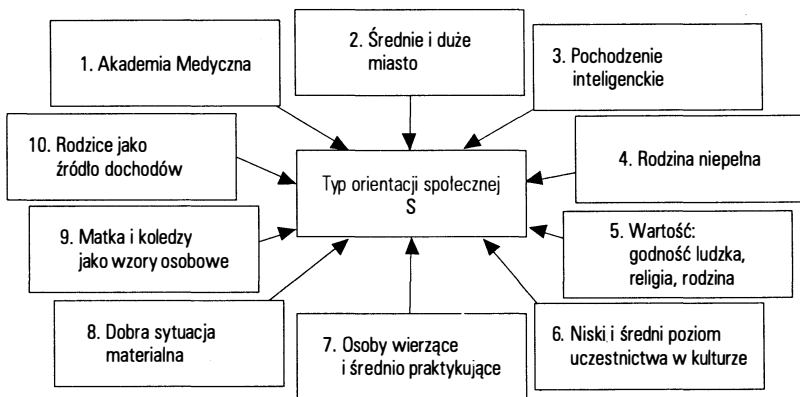
w istotnym związku z typem preferowanej orientacji życiowej i wskazuje na znaczne aksjologiczne ugruntowanie w tym zakresie. Pod względem pozostałych kategorii przedstawiciele rodzinnego typu orientacji życiowej są podobni do reprezentantów pozostałych typów orientacji. Rodzice i koledzy są wymieniani jako dominujące wzory osobowe (9), co zgodnie z wieloma socjologicznymi teoriami młodzieży, wskazuje na rodzinę i grupy rówieśnicze jako na podstawowe kręgi socjalizacji dzieci i młodzieży [por. H. M. Griesse, 1996].

Schemat relacji między rodzinnym typem orientacji życiowej, a dominującymi elementami środowiskowych i aksjologicznych zmiennych badawczych:



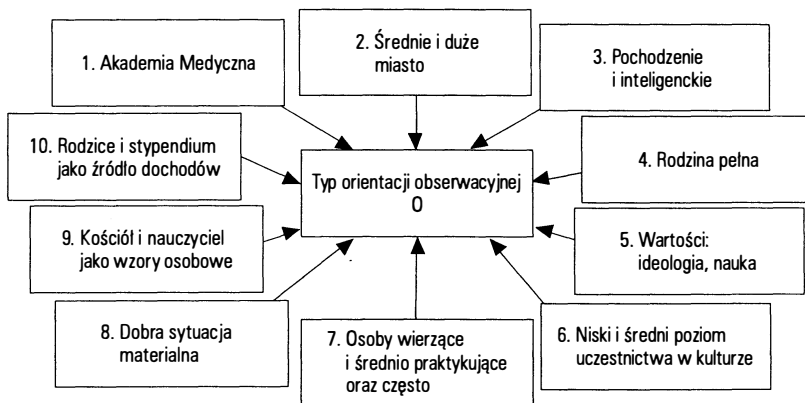
Reprezentanci tego typu orientacji mają bierny stosunek do kultury (6), który często idzie w parze z aktywnym stosunkiem do religii (7) – w badaniach był on określany jako stosunek do wiary i uczestnictwo w praktykach religijnych, a wyrażał się określaniem siebie jako osób wierzących i praktykujących. Studenci preferujący ten typ orientacji życiowej byli w większości przypadków zadowoleni ze swojej sytuacji materialnej i oceniali ją jako dobrą (8), przy czym ich osobisty udział w takim stanie rzeczy jest raczej niewielki, gdyż posiadane przez nich w czasie studiów dochody pochodziły od rodziców i (lub) stypendium (10). Ten pozornie mało znaczący fakt może pośrednio świadczyć o niskim poziomie kreatywności badanych studentów, przynajmniej w stosunku do zapewnienia sobie samodzielności i niezależności materialnej. Oczywiście pozostaje kwestią dalszych rozstrzygnięć, na ile bierność w tej sferze rzutuje na postawy w innych obszarach społecznego bytowania młodych ludzi?

Schemat relacji między społecznym typem orientacji życiowej a dominującymi elementami środowiskowych i aksjologicznych zmiennych badawczych:



Respondenci, którzy w swych wyborach preferowali typ orientacji społecznej w większości wywodzą się ze średnich i dużych miast (2), wychowywali się w rodzinach inteligentkich (3). Dominowali w tej grupie studenci Akademii Medycznej (1), co nie dziwi w świetle podstawowych wartości, postaw i dążeń konstytuujących typ orientacji społecznej, ukierunkowanej na pomaganie innym ludziom. Interesujący jest fakt, że studenci z tej grupy typologicznej pochodzą, w zdecydowanej większości, z rodzin niepełnych (4). Być może własne doświadczenia z tym związane, niejednokrotnie traumatyczne, w jakiś szczególny sposób uwarstwiają jednostkę, przyczyniając się do wyboru tej orientacji życiowej. Z takim stanem rzeczy koreluje także wybór najistotniejszych wartości. Najwyżej rangowana była ludzka godność, religia, a także rodzina, choć dopiero na trzecim miejscu (5). Studenci preferujący orientację społeczną nie angażują się też szczególnie w działalność kulturalną. Prezentują średni i niski poziom uczestnictwa w kulturze (6), co w praktyce oznacza bierną „konsumpcję” produkcji kultury masowej. Większość respondentów z tej grupy określa siebie jako osoby wierzące i praktykujące raczej średnio, co na ogół oznacza oddawanie się praktykom religijnym raz w tygodniu (7). Respondenci byli na ogół zadowoleni ze swojej sytuacji materialnej, przy tym podobnie jak w poprzednio omawianym przypadku, nie partycypują oni w osiągnięciu takiego stanu rzeczy, gdyż środki przez nich posiadane pochodzą od rodziców (10). Zdecydowana większość uznała matkę i kolegów za osoby szczególnie znaczące w kształtowaniu ich stosunku do życia, postaw i poglądów (9).

Schemat relacji między obserwacyjnym typem orientacji życiowej a dominantami wybranych kategorii środowiskowo-aksjologicznych:



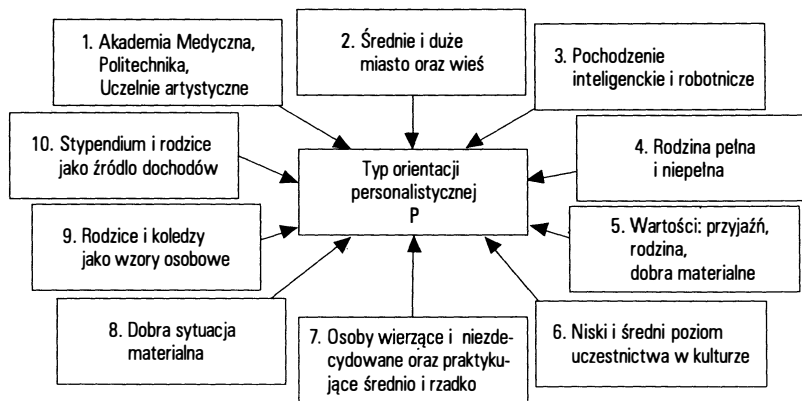
Grupa ta, pod względem preferencji w zakresie analizowanych kategorii, jest pod wieloma względami podobna do poprzedniej (reprezentującej orientację społeczną). Zasadnicza różnica mieści się w obszarze wartości preferowanych przez respondentów i w obszarze wzorów osobowych. Studenci, którzy opowiadali się za obserwacyjnym typem orientacji życiowej najbardziej cenią sobie ideologię i naukę (5). Wypowiadając się na temat wzorów inspirujących dokonywane przez nich wybory życiowe, wskazują na kościół i nauczyciela (9). Właściwości pozostałych kategorii są analogiczne do odpowiednich kategorii społecznej orientacji życiowej. Osoby preferujące obserwacyjny typ orientacji życiowej rekrutują się głównie spośród studentów Akademii Medycznej (1), pochodzą ze średnich i dużych miast (2), z rodzin inteligenckich (3), swoją sytuację oceniają jako dobrą (8) a jako źródło dochodów wskazują rodziców i stypendium (10). Nie przejawiają też szczególnej aktywności kulturalnej, reprezentują średni i niski poziom uczestnictwa w kulturze (6). Określają siebie jako osoby wierzące, praktykujące nie tylko średnio, ale także często (7). Wydaje się też, że istotnym czynnikiem odróżniającym tę grupę respondentów od preferujących społeczny typ orientacji życiowej jest fakt, że proces dziecięcej i młodzieńczej socjalizacji przebiegał w rodzinach pełnych (4).

Tak więc zaistniały w procesie analizy trzy czynniki różnicujące grupę osób preferujących społeczny typ orientacji i typ obserwacyjny. Biorąc pod uwagę ośnowę aksjologiczną każdego z tych typów empirycznych, konstruując je postawy, dążenia i cele życiowe, można stwierdzić, że są

one zasadniczo różne, a nawet w znacznej mierze przeciwstawne. Znaczyliby to, że kategorie: wartości, wzory osobowe i środowisko socjalizacji, mają podstawowe znaczenie w generowaniu procesów orientacjotwórczych i w konsekwencji w kształtowaniu się określonych dominujących typów orientacji życiowych jednostki. Koncepcja taka częściowo koresponduje ze społeczno-ekologiczną teorią młodzieży D. Baackego.

Wątek ten może być godny uwzględnienia przy analizach kolejnych schematów, toteż do tego zagadnienia jeszcze powrócę.

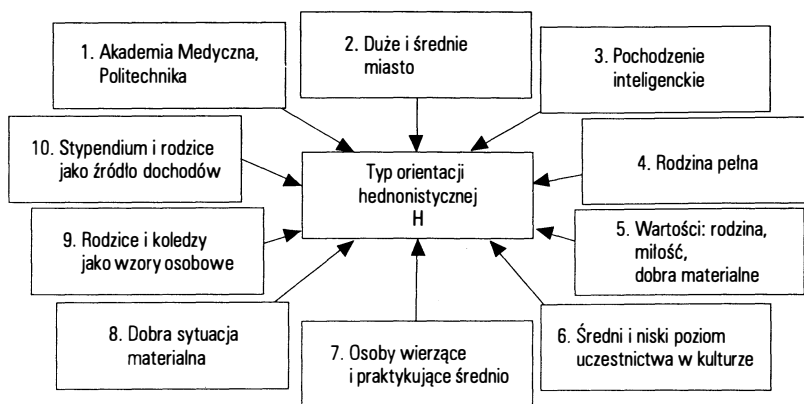
Schemat relacji między personalistycznym typem orientacji życiowej a dominującymi elementami wybranych środowiskowo-aksjologicznych uwarunkowań życiowych:



Osoby preferujące personalistyczny typ orientacji życiowej rekrutują się w większości spośród studentów uczelni artystycznych, Akademii Medycznej i Politechniki. Natomiast najrzadziej ten typ występował wśród studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku (1), co stanowi akurat niezbyt pomyślną okoliczność dla przyszłych pedagogów – nauczycieli – wychowawców. Wskazuje to bowiem pośrednio na ich niechęć do angażowania się w samorozwój i doskonalenie siebie. Reprezentanci tego typu orientacji pochodzą zarówno ze środowisk miejskich (średnie i duże miasto), jak i ze wsi (2). Dominują w tej grupie osoby, których socjalizacja przebiegała w rodzinach inteligenckich i robotniczych (3). Wskazywałoby to na fakt, że wieś jako środowisko pochodzenia nie oznacza w tym przypadku rodzin typowo rolniczych. Wśród osób reprezentujących personalistyczny typ orientacji życiowej są studenci wywodzący się zarówno z rodzin niepełnych, jak i pełnych, chociaż ci ostatni stanowią większość (4). Studenci z tej grupy najczęściej

uznają za najważniejsze trzy następujące wartości: przyjaźń, rodzinę i dobra materialne (5), wskazują na rodziców i kolegów jako istotne wzory osobowe (9). Respondenci preferujący ten typ orientacji życiowej nie interesują się zbytnio wydarzeniami kulturalnymi – prezentują niski i średni poziom uczestnictwa w kulturze (6). Kategorią, która zasadniczo odróżnia tę grupę od reprezentantów wcześniej omówionych typów orientacji życiowych, jest stosunek do wiary i praktyk religijnych. Obok grupy osób deklarujących się jako wierzący i średnio praktykujący, jest też znacząca grupa osób określająca siebie jako niezdecydowani i rzadko praktykujący (7), co jest nowym elementem w dotychczasowych analizach. Większość respondentów z tej grupy, podobnie jak z poprzednich, uważa swoją sytuację materialną za dobrą. Analogicznie jak w poprzednich przypadkach wskazują na dwa źródła dochodów w czasie studiów, ale z odmiennym rozłożeniem akcentów: najpierw stypendia, a potem rodzice (10). Mamy więc tu być może pierwsze słabe sygnały własnej aktywnej postawy i chęci kreowania materialnych warunków swojej egzystencji, które zresztą zostały uznane za ważne, bowiem otrzymały trzecią rangę wśród najbardziej cenionych wartości.

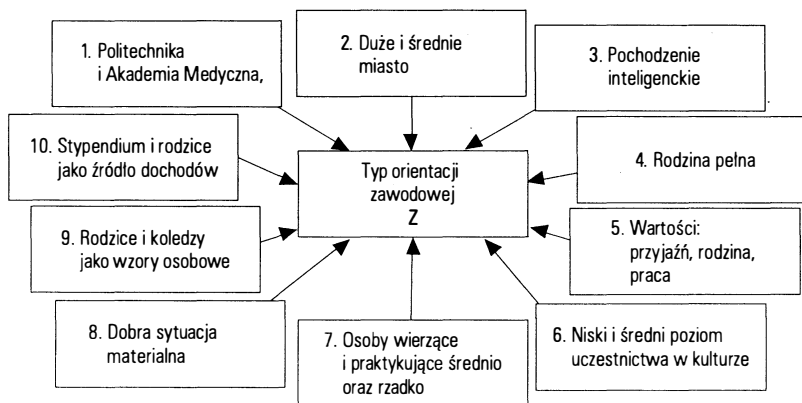
Schemat relacji między hedonistycznym typem orientacji życiowej a dominującymi elementami wybranych środowiskowo-aksjologicznych uwarunkowań życia jednostki:



Pod względem analizowanych tu kategorii osoby reprezentujące hedonistyczny typ orientacji życiowej są grupą bardzo podobną do przedstawicieli wcześniej opisanych typów orientacji. Cechą najsilniej odróżniającą tę grupę jest chyba kierunek studiów. Tworzą ją w zdecydowanej większości studenci Politechniki i Akademii Medycznej (1). Nie ma w tej

grupie praktycznie osób wychowujących się w rodzinach robotniczych i chłopskich, dominuje pochodzenie inteligenckie (3). Ponadto badani pochodzą z rodzin pełnych (4), w zdecydowanej większości ze środowisk miejskich – duże i średnie miasto (2), swoją sytuację materialną określają jako dobrą (8), ich podstawowym źródłem dochodów są pieniądze otrzymywane od rodziców oraz stypendia (10). Większość respondentów w tej grupie określa siebie jako osoby wierzące i średnio praktykujące, czyli raz w tygodniu (7). Pod względem uczestnictwa w kulturze także nie różnią się szczególnie od poprzednich grup: nie uczestniczą czynnie w tworzeniu kultury, ograniczając się jedynie do recepcji niektórych przejawów popularnej kultury masowej (kino, dyskoteka) (6). Studenci w tej grupie za najważniejsze wartości uznali rodzinę, miłość i dobra materialne. Te ostatnie pojawiają się właściwie dopiero po raz drugi, gdyż dotychczas wystąpiły tylko wśród reprezentantów personalistycznego typu orientacji życiowej. Podobnie jak w poprzednich przypadkach, za wzory postaw, opinii i poglądów uznani zostali rodzice i koledzy (9).

Schemat relacji między zawodowym typem orientacji życiowej a dominantami wybranych środowiskowo-aksjologicznych uwarunkowań życia jednostki:



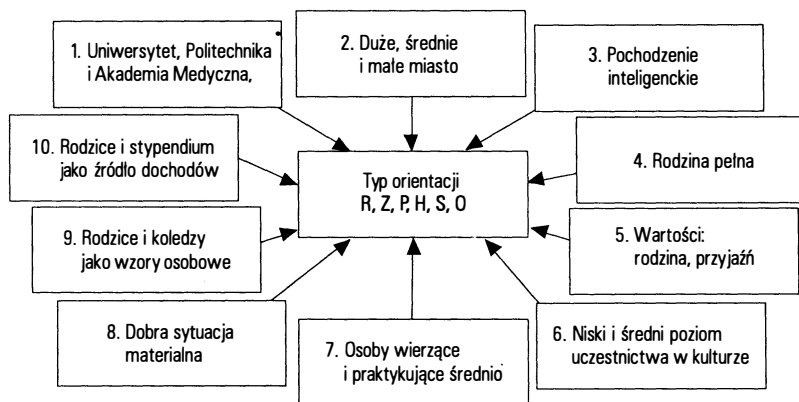
Zawodowy typ orientacji życiowej jako kategoria empiryczna jest w tej klasyfikacji złożony i zróżnicowany pod względem motywów wyboru określonych wartości, postaw i poglądów, na typ zawodowy zorientowany na pracę i typ zawodowy zorientowany na karierę. Ponieważ jednak pod względem cech dominujących analizowanych tu kategorii obie te formy okazały się bardzo podobne, a różnice statystycznie nieistotne, umieściłam je na jednym schemacie.

Cechą odróżniającą grupę preferującą typ orientacji zawodowej jest w zasadzie umieszczenie „pracy” jako jednej z trzech najwyższej cenionych wartości. Osoby badane, u których dominuje typ orientacji zawodowej, rekrutują się przede wszystkim spośród studentów Politechniki i Akademii Medycznej (1), pochodzą z rodzin inteligentnych (3), ze środowisk miejskich (2). Wychowywali się w rodzinach pełnych (4). Charakteryzuje je niski i średni poziom uczestnictwa w kulturze (6), zadowolenie z własnej sytuacji materialnej (8), na który to stan składają się stypendia i fundusze otrzymywane od rodziców (10). Studenci, u których dominuje zawodowy typ orientacji życiowej uważają się w większości za osoby wierzące i praktykujące średnio oraz rzadko – okazjonalnie (7). Za najważniejsze dla siebie wartości przedstawiciele tej grupy uznają przyjaźń, rodzinę i pracę (5). Natomiast wzorami, inspirującymi wybory w zakresie orientacji życiowych, są w tej grupie, podobnie jak w poprzedniej rodzice i koledzy (9). Chociaż cechy analizowanych kategorii są w wielu wypadkach takie same jak w poprzednio opisanych typach, to jednak widoczne jest inne rozłożenie akcentów. Najliczniej ten typ orientacji reprezentowany jest wśród studentów Politechniki, co potwierdza wcześniejsze statystyczne wnioski o istotnym związku między typem uczelni a preferencjami w zakresie typów orientacji życiowych, nie określa jednakże tego czy rodzaj studiów i ich charakter przesądziły o takich wyborach, czy też preferencje w zakresie orientacji życiowych wpłynęły na wybór takiego właśnie kierunku kształcenia akademickiego. Osoby z tej grupy typologicznej wykazują się także częściej niskim niż średnim poziomem uczestnictwa w kulturze.

Zaprezentowane tu schematy wzajemnych relacji między preferowanymi typami orientacji życiowych a wybranymi kategoriami aksjologiczno-środowiskowych uwarunkowań życia jednostek w aspekcie ich cech dominujących, są zapewne znacznym uproszczeniem całości zagadnienia. Ma jednak jak sądzę, pewne zalety w stosunku do analiz statystycznych jak i w stosunku do czystej narracji słownej. Przełamuje bowiem w jakimś sensie jej jednostajny, nużący charakter. Wpływa także na zwiększenie czytelności prezentowanych analiz, wydobywa z analizowanych danych nowe sensy i znaczenia niewidoczne lub słabo akcentowane przy analizie ilościowej.

Godny uwagi wydał mi się także pomysł dalszej redukcji danych i skonstruowanie zbiorczego schematu, zawierającego elementy powtarzające się we wszystkich wcześniejszych schematach. W sposób maksymalnie skondensowany ukazuje on wspólne elementy, a właściwie cechy dominujące aksjologiczno-środowiskowych uwarunkowań życia jednostek,

które zostały poddane badaniu. Oczywiście musi odbywać się to kosztem pewnych specyficznych, różnicujących jakości, na nie jednak zwracałam uwagę przy opisie każdego schematu. Wiele z zaprezentowanych na poniższym schemacie cech zostało zapewne zdominowanych liczebnością poszczególnych grup zróżnicowania.



Taka redukcja danych doprowadziła do znacznego uproszczenia, ale jednocześnie zaakcentowane zostały aspekty zdecydowanie dominujące w analizowanych kategoriach. Pozwala to na dokonanie pewnej ogólnej charakterystyki tzw. „przeciętnego studenta” spośród 299 badanych. Pochodzi on z miasta, z rodziny inteligenckiej o pełnej strukturze – najczęściej jednopokoleniowej. Środki materialne na życie otrzymuje od rodziców, często uzupełnia je stypendium. Ze swojej sytuacji materialnej jest zadowolony. Za najcenniejsze dla siebie wartości uznaje rodzinę i przyjaźń. Rodzice (częściej matka niż ojciec) oraz koledzy mają największy wpływ na dokonywane przez naszego studenta wybory życiowe. Określa siebie jako osobę wierzącą, ale niezbyt zaangażowaną w sprawy wiary. Kulturę tzw. wyższą odłożył na półkę z napisem „na później”, tylko nie wiadomo na kiedy. Zadowala się bierną konsumpcją masowej skomercjalizowanej produkcji (filmy i muzyka młodzieżowa). Jeżeli już gdzieś wychodzi to do kina lub na dyskotekę, rzadko do filharmonii, teatru czy na wystawę. Wydaje się, że oczekuje od życia niewiele, niewiele też daje, jest raczej przeciętny, raczej bierny, raczej zadowolony, raczej

Na ile ta charakterystyka jest adekwatna w stosunku do przeciętnego studenta polskiego lat dziewięćdziesiątych, pozostaje oczywiście sprawą niewiadomą. Tak do końca nie można jej zapewne potwierdzić, bez dokonania bardziej szczegółowych analiz, ale też nie można jej całkowicie od-

rzucić. Być może jest ona zbyt daleko idącym uproszczeniem i uogólnieniem zarazem, ale „jedynie ci, którzy zaryzykują pójście za daleko, mają możliwość sprawdzenia jak daleko można dojść” [T. S. Eliot, za J. Confield i in., 1998].

Myślę, że to „daleko” powinno zmierzać w kierunku nowej edukacji współczesnego człowieka. Edukacji wyzwalającej z więzów przeciętności i bylejakości. Edukacji wspomagającej świadome i twórcze wybory w obszarze orientacji życiowej, jako kategorii wiodącej do spójności postaw, poglądów, aspiracji i wartości egzystencjalnych człowieka.

Zamiast podsumowania

Zamiast podsumowania chciałabym zaproponować Czytelnikowi refleksję teoretyczną nad analizowanymi zagadnieniami w świetle społeczno-ekologicznej koncepcji badań nad młodzieżą, gdyż wiele jej aspektów wydaje się zbieżnych z zaprezentowanym w niniejszej pracy ujęciem problematyki orientacji życiowej. Teoria młodzieży D.Baackego, reprezentująca społeczno-ekologiczny nurt rozważań jest jedną z propozycji refleksji nad tą problematyką. Może być ona inspirująca przy podejmowaniu różnorodnych zagadnień z zakresu środowiskowych uwarunkowań ludzkich działań. Jest to jedna z najnowszych perspektyw badawczych, która próbuje zintegrować różne koncepcje i teorie młodzieży, przy tym wciąż pozostaje otwarta i niedokończona.

Istotą tej koncepcji [przytaczam za H. M. Griesse, 1996] jest dążenie do ustalania współzależności człowieka i środowiska, przy założeniu, że jednostki same budują swoją rzeczywistość. Także akcentowany jest fakt, że jednostki różnie spostrzegają i interpretują swoje środowiska, oraz że wpływy tych środowisk nigdy nie są identyczne. Koncepcja społeczno-ekologiczna dąży do zbadania środowisk społecznych, kulturowych i przestrzennych (regionu bądź wspólnoty), poszczególnych sytuacji działania człowieka i przestrzenno-czasowych relacji między ludźmi.

Nie ma jednak jak dotąd w obrębie tej koncepcji warsztatu metodologicznego specyficznego dla ekologicznych badań „środowisk”. H. M. Griesse [1996] uważa, że integracyjno-pragmatyczne nastawienie ekologicznych badań nad socjalizacją w różnych środowiskach stanie się coraz bardziej popularne. Omawiana koncepcja cechuje się kilkoma istotnymi paradygmatami, których istnienie można zaobserwować także w zaproponowanym przeze mnie podejściu badawczym.

Należą do nich: 1) podejście „naturalistyczne” – polegające na przyjęciu za punkt wyjścia w badaniach, naturalnych sytuacji życiowych; 2) nawiązanie do pokrewnych dyscyplin; 3) włączenie w obszar zainteresowań badawczych problematyki wartości; 4) odwoływanie się do kontekstu systemowego; 5) zintegrowane uwzględnianie różnych aspektów otoczenia: materialno-przestrzennych, społecznych, symbolicznych; 6) powiązanie badań i praktyki społecznej [H. M. Griesse, 1996].

W zaproponowanym przeze mnie ujęciu problematyki orientacji życiowej jako kategorii empirycznej szczególne znaczenie przypada właśnie środowiskowym uwarunkowaniom życia jednostki, aksjologicznemu wymiarowi ludzkiej egzystencji, zintegrowanemu łączeniu różnych aspektów otoczenia. Także nawiązanie do pokrewnych oraz istotnych dla pedagogiki dyscyplin: socjologii, filozofii, psychologii – szczególnie widoczne w pierwszej publikacji z tego zakresu [A. Cudowska, 1997], pozwalają jak sądzę, nawiązywać w tym miejscu do paradygmatów społeczno-ekologicznej koncepcji badań społecznych.

D.Baack proponuje „sceniczne” ujęcie rzeczywistości, w której żyje młodzież. Sceny oddają czasowo i przestrzennie określone środowisko społeczne, ukazują rozmaite konteksty życiowe. Odzwierciedlają indywidualne sytuacje i momenty kryzysowe w rozwoju młodzieży jako kategorii społecznej. Autor ten rozwija koncepcję „stref ekologicznych” i rozróżnia cztery obszary rzeczywistości życia młodego człowieka [podaję za H.M.Griesse, 1996]:

- a) „ekologiczne centrum”, obejmujące teren rodziny, domu rodzinnego, związku bezpośrednie „twarzą w twarz”;
- b) „ekologiczną przestrzeń ościenną”, obejmującą dzielnicę, ulicę, kluby, strefę sąsiedzką, strefę czasu wolnego;
- c) strefę „odcinków ekologicznych”, definiowaną przez związki specyficzne dla funkcji i obejmujące szkołę, zakład pracy oraz inne instytucje;
- d) „peryferie ekologiczne” jako strefę kontaktów sporadycznych.

Te obszary oraz ich wzajemne związki określają „świat życia” młodego człowieka w wieku dorastania. „Lebenswelt” oznacza więc tutaj „środowisko”. Wpływ i znaczenie tych obszarów zmienia się wraz z dorastaniem. W społeczno-ekologicznej perspektywie młodość jest w stosunku do dzieciństwa przeobrażaniem się świata życia i poszerzaniem się pola działań.

Według tej koncepcji dla pedagoga najważniejsze jest rozpoznanie znaczenia poszczególnych stref życia w rozwoju danej osoby.

Nietrudno zauważyć w tym miejscu całkowite pominięcie w tej koncepcji biopsychicznych uwarunkowań przechodzenia od fazy dzieciństwa

do młodości. Wydaje się, że jest to słaby punkt społeczno-ekologicznej teorii młodzieży. D. Baacke, odwołując się do integrującej koncepcji „analizy świata życia” dokonuje próby wzajemnego zharmonizowania teorii środowiska (przyjmując znaczenie pojęcia środowiska za Bronfenbrennerem), teorii działań o nastawieniu interakcjonistycznym, niektóre aspekty teorii systemów i teorii cyklu życiowego. Nie będę w tym miejscu rozwijać tej problematyki, gdyż wymagałoby to znacznie pogłębionych analiz wykraczających poza ramy tematyczne tej książki. Wydaje się natomiast szczególnie istotne zwrócenie uwagi na fakt, że budując swoją koncepcję Baacke odwołuje się do interpretującego i rozumiejącego opisu działań ludzkich w obrębie całej przestrzeni doświadczeń, przy tym znaczenie szczególne przypada wiedzy potocznej, jako intersubiektywnemu kompleksowi znaczeń. Analiza świata życia powinna uwzględniać wymiar czasowy: „przeżycia minione”, „aktualne działanie” i „planujące projektowanie”, oraz wymiar systemowy: interpretację sceny lub sytuacji, interpretację kontekstu i zależności między społecznymi strukturami, a także ich wyjaśnianie [H. M. Griesse, 1996]. Podejmując takie badania w teorii młodzieży Baacke chce zbadać wzajemny związek między środowiskiem a zachowaniem społecznym.

Wiele spośród zaprezentowanych tu elementów społeczno-ekologicznej koncepcji badań można, jak sądzę, odnaleźć w proponowanym przeze mnie ujęciu orientacji życiowej młodzieży akademickiej.

W koncepcji Baackego ważnymi elementami świata życia młodych ludzi są: materialny standard życia, typ rodziny, region zamieszkania, środowisko pochodzenia, typ szkoły. Czynniki te były także istotnymi właściwościami w dokonywanych tu analizach. Nie traktuję jednak swojej opcji teoretycznej i metodologicznej jako przynależnej akurat tej jednej teorii. Przyświecała mi raczej chęć pokazania bliskiego jej obszaru merytorycznych rozważań. Zaś koncepcja D. Baackego w tym aspekcie wydaje mi się cenna ze względu na swój integrujący charakter oraz kompleksowe i całościowe ujmowanie problematyki młodzieży.

Koncepcja społeczno-ekologiczna może być dziś nośnym hasłem, umożliwiającym opracowanie w nowych aspektach wielu elementów z zakresu problematyki środowiskowych uwarunkowań ludzkich działań. Jest też z pewnością interesującą próbą obrania nowej drogi wśród wielu koncepcji badań nad młodzieżą. Niemniej jednak nadal pozostaje tylko ideą. Zapewne w jakiejś mierze z powodu swej kompleksowości i różnorodności teoretycznych odniesień nie sprawdziła się jak dotąd empirycznie, nie pozwala, jak stwierdza sam D. Baacke, na formułowanie uogólnień czy prawidłowości. Co więcej nie ma także dowodów na jej przydatność praktyczną ani zdolność prognostyczną. Przy tym wszystkim może jednak sta-

nowić, w moim przekonaniu, godną uwagi propozycję szczególnie dla pedagogów, ze względu na, kilkakrotnie tu podkreślany, integrujący charakter i akcentowanie wpływu środowiska socjalizującego na wybory w zakresie orientacji życiowej młodego pokolenia.

Prezentowane w książce spojrzenie na metodologiczne aspekty analiz problematyki orientacji życiowych może przynieść także propozycje nowych ujęć w szerszym kontekście. Bliska jest mi teza o niestosowności przeciwstawiania sobie analiz ilościowych i jakościowych, badań ilościowych i badań jakościowych, ponieważ są one w moim przekonaniu komplementarne. Czasami, tak jak w przypadku prezentowanych tutaj rozważań, dopiero pewne ustalenia statystyczne pozwalają na odkrywanie nowych dróg analiz jakościowych, wydobywających nowe znaczenia z badanego obszaru rzeczywistości. Proponuję odrzucenie paradygmatu antynomii ilości i jakości, na rzecz komplementarnego podejścia w analizach badawczych: ilościowo-jakościowego lub jakościowo-ilościowego w zależności od rozłożenia akcentów.

Wydaje się także, że dyskusja: obiektywizm kontra subiektywizm w obszarze ponowoczesnej epistemologii jest bezzasadna. Ten pierwszy jest w gruncie rzeczy niemożliwy do osiągnięcia w badaniach, gdyż oznacza niezależność od podmiotu poznającego, ten drugi jest natomiast dla naukowca realnością, z którą musi się zmierzyć wielokrotnie w całym procesie empirycznych dociekań. Nawet jeśli badacz stara się uniknąć wszelkich przedzałożeń, to przecież jest to już jakieś założenie. Założenie o samym ich istnieniu. Uczony może próbować wyzwolić się tylko od tych założeń, które sobie uświadamia, a jest przecież wiele takich, co do których nie ma on żadnej wiedzy. Może więc, idąc tropem koncepcji Kuhna, zgodzić się co do tego, że wszyscy mamy jakieś przedzałożenia przystępując do naukowego oglądu wybranego fragmentu rzeczywistości. Być może pozwoli to na przeniesienie akcentu w dyskusji, z problemu typu „kto ma rację?” na problem „gdzie jest racja?”. W analizowanym tu przypadku oznaczałoby to nie tyle syzyfowe dążenie do obiektywizmu, co troskę o wielość i różnorodność stosowanych podejść, typów analiz i opcji teoretyczno-metodologicznych.

Bibliografia

- Balicki M. Red.: *Pedagogiczne uwarunkowania przebiegu studiów w uczelni technicznej*. Białystok, 1990.
- Blalock H. M.: *Statystyka dla socjologów*. Warszawa, 1975.
- Borowska T.: *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa, 1998.
- Brzeziński J.: *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa, 1978.
- Cackowski Z.: *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego*. Warszawa, 1979.
- Canfield J., Hansen M.V., Rutte M., Rogerson M., Clauss T.: *Balsam dla duszy pracującej*. Poznań 1998.
- Cudowska A.: *Orientacje życiowe współczesnych studentów*. Białystok, 1997.
- Doliński D.: *Orientacja defensywna*. Warszawa, 1993.
- Gańczarczyk A.: *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*. Katowice, 1994.
- Gerstman S.: *Podstawy psychologii konkretnej*. Warszawa, 1987.
- Gołębiowski B.: *Młodzież o sobie i swoich dążeniach*. Warszawa, 1976.
- Góralski A.: *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*. Warszawa, 1974.
- Góralski A.: *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*. Warszawa, 1987.
- Greń J.: *Statystyka matematyczna. Modele i zadania*. Warszawa, 1975.
- Griese H. M.: *Socjologiczne teorie młodzieży*. Kraków 1996.
- Guilford I. P.: *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Warszawa, 1964.
- Hejnica-Bezwińska T.: *Pojęcia stosowane w badaniach obiektywnych i subiektywnych warunków życia. Analizy krytyczne*. „Socjologia Wychowania”, 1982, nr 4.
- Hejnica-Bezwińska T.: *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz, 1991.
- Janowski A.: *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa, 1977.
- Kamiński A.: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. Wroczyński R., Pilch T. Wrocław, 1974.

- Kmita J.: *Wykłady z logiki i metodologii nauk*. Warszawa, 1973.
- Kozielecki J.: *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa, 1975.
- Kozielecki J.: *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa, 1987.
- Lewicki Cz.: *Zbiór zadań ze statystyki dla pedagogów*. Rzeszów, 1989.
- Lutyński J.: *Wywiad kwestionariuszowy a ankieta*. W: *Wywiad kwestionariuszowy. Analizy teoretyczne i badania empiryczne*. Warszawa, 1983.
- Matuszewicz Cz.: *Psychologia wartości*. Warszawa – Poznań, 1975.
- Merton R.K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa, 1982.
- Miles M. B., Huberman A. M.: *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications, 1994.
Tłum. St. Zabielski; na prawach rękopisu (w druku).
- Morris Ch.: *Drogi życia*. Warszawa, 1966.
- Nazar R., Popławski S.: *Transformacja i wartości – aksjologiczne aspekty procesu transformacji w pokoleniowej perspektywie*. W: *Transformacja i wartości*. Red. W. Kaczocha i S. Popławski. Zielona Góra, 1997.
- Nowak S.: *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa, 1970.
- Nowak S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, 1985.
- Olszak-Krzyżanowska B.: *Orientacje życiowe młodzieży*. „Edukacja”, 1988, nr 2.
- Olszak-Krzyżanowska B.: *Młodzież wobec nowych wyzwań*. Zielona Góra, 1992.
- Pachociński R.: *Pedagogika porównawcza*. Warszawa, 1991.
- Pawłowski T.: *Metodologiczne zagadnienia humanistyki*. Warszawa, 1969.
- Pawłowski Z.: *Wstęp do statystycznej metody reprezentacyjnej*. Warszawa, 1972.
- Peccei A.: *Przyszłość jest w naszych rękach*. Warszawa, 1987.
- Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Wrocław, 1977.
- Piłch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, 1995.
- Popper K. R.: *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*. Warszawa, 1992.
- Przećławska A.: *Młodzież w nowej rzeczywistości*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1994, nr 3.
- Przyłębski A. Red.: *Oblicza hermeneutyki*. Poznań 1995.
- Putkiewicz E., Wiłkomirska A., Zielińska A.: *Ocena swojej sytuacji życiowej na tle uwarunkowań społecznych*. „Dziecko i Edukacja”, 1994, zeszyt 1.
- Rorty R.: *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*. W: *Spory o edukację*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa 1993
- Sęk H.: *Orientacja w sytuacjach społecznych. Studium teoretyczno-kliniczne*. Poznań, 1980.
- Such J.: *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*. Poznań, 1973.
- Suchodolski B.: *Kształt życia*. Warszawa, 1982.
- Szczepański J.: *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*. Warszawa, 1989.
- Sztumski J.: *Wstęp do metodologii i technik badań społecznych*. Warszawa 1984. PWN.
- Sztumski J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice, 1995.
- Świda H., Kiciński K.: *Przed sierpniem i po grudniu: z badań nad postawami i wartościami*. Warszawa, 1991.
- Tischner J.: *Myślenie według wartości*. Kraków, 1993.
- Transformacja i wartości. Aksjologiczne aspekty transformacji ustrojowej w Polsce*. Red. W. Kaczocha, S. Popławski. Zielona Góra 1997. Wyd. WSP.
- Witkowski L.: *Edukacja wobec sporu o (po)nowoczesność*. Warszawa 1997.
- Wroczyński R., Pilch T. Red.: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Wrocław, 1974.
- Wroczyński R.: *Pedagogika społeczna*. Warszawa, 1985.
- Zych A.: *Światopogląd współczesnej młodzieży akademickiej*. Warszawa, 1983.

Aneks

Skala do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży

Poniżej znajdują się serie twierdzeń. Proszę, aby określić, w jakim stopniu zgadza się Pan/ Pani z nimi. Pod każdym twierdzeniem znajduje się czterostopniowa skala, która pomoże w wyrażeniu opinii:

A oznacza – *nie zgadzam się*

a oznacza – *raczej się nie zgadzam*

b oznacza – *raczej się zgadzam*

B oznacza – *zgadzam się zdecydowanie*

Proszę zakreślić kółkiem tę literę, która oznacza stopień akceptacji bądź nieakceptowania przez Pana / Panią podanych treści .

1. Szczególnie cenię sobie spędzanie wolnego czasu z rodziną.
A a b B
2. Szanuję ludzi, którzy dążą do zdobycia władzy.
A a b B
3. Moim zdaniem, o wartości życia człowieka decydują nowe i ekscytujące wydarzenia.
A a b B
4. Uważam, że człowiek może rozwinąć się w pełni tylko wtedy gdy żyje samotnie i nie ma żadnych zobowiązań rodzinnych.
A a b B
5. Uważam, że praca jest najważniejszą formą działania, w której realizuje się jednostka.
A a b B .
6. Unikam uczestnictwa w pracach społecznych.
A a b B

7. Najważniejszy jest dla mnie w życiu spokojny, harmonijny bieg zdarzeń.
A a b B
8. Należę do ludzi, którzy ponad wszystko cenią własną rodzinę.
A a b B
9. Unikam, za wszelką cenę, podporządkowywania się innym.
A a b B
10. Uważam, że maksymalizacja przyjemności, to najlepsza recepta na udane życie.
A a b B
11. Moim zdaniem polityka jest działalnością niemoralną.
A a b B
12. Praca, która nie stwarza możliwości awansu jest dla mnie bezwartościowa.
A a b B
13. Sądzę, że niesprawiedliwość i krzywdę ludzką można i należy zwalczać działaniami społecznymi i charytatywnymi.
A a b B
14. Szczególnie cenię ludzi, którzy ze stoickim spokojem znoszą różne przeciwności losu.
A a b B
15. Mógłbym (mogłabym) wiele poświęcić dla zachowania rodziny i jej trwałości.
A a b B
16. Uważam, że każdy człowiek powinien przede wszystkim rozwijać swoje zainteresowania i zaspokajać własne potrzeby.
A a b B
17. Człowiek, który nie potrafi korzystać z przyjemności marnuje swoje życie.
A a b B
18. Moim zdaniem, władza wypacza ludzki charakter.
A a b B
19. Sądzę, że wszystko co człowiek w życiu robi, powinno być podporządkowane pracy zawodowej.
A a b B
20. Chętnie podejmuję się działań na rzecz innych ludzi, nawet jeżeli nie wiąże się to z żadnymi korzyściami materialnymi.
A a b B
21. Życie człowieka powinno być przede wszystkim wygodne.
A a b B
22. Tylko rodzina daje mi poczucie bezpieczeństwa.
A a b B
23. Życie samotne ma swój urok.
A a b B
24. Czas spędzony w wesołym towarzystwie jest dla mnie bardzo cenny i staram się, by było go jak najwięcej.
A a b B

25. Władza jest dla mnie jedną z najcenniejszych wartości w życiu.
A a b B
26. Moja przyszła praca zawodowa powinna być przede wszystkim dobrze wynagrodzana.
A a b B
27. Czuję się mocno związany (-a) ze swoim środowiskiem (koleżeńskim, sąsiedzkim, lokalnym).
A a b B
28. Wolę uczestniczyć w zdarzeniach niż je obserwować.
A a b B
29. Uważam, że prawdziwie silne więzi emocjonalne mogą zrodzić się tylko w rodzinie.
A a b B
30. Nie chcę w życiu niczego zawdzięczać innym ludziom.
A a b B
31. Cenię ludzi, dla których ich własne pragnienia i odczucia są w życiu drogowskazem.
A a b B
32. Staram się wpływać na ludzi i zdarzenia.
A a b B
33. Praca stanowi o wartości człowieka.
A a b B
34. Angażowanie się w problemy innych ludzi uważam za wścibstwo.
A a b B
35. Uważam, że człowiek powinien we wszystkim zachować umiar.
A a b B
36. Należę do ludzi, dla których posiadanie dzieci stanowi największą wartość rodziny.
A a b B
37. Bardzo cenię indywidualistów, wybierających życie bez zobowiązań rodzinnych.
A a b B
38. Myślę, że umiejętność zabawy i doświadczania przyjemności jest dla człowieka o wiele ważniejsza niż np. praca i obowiązki rodzinne.
A a b B
39. Cenię ludzi, którzy potrafią wywierać wpływ na innych i osiągać przez to swoje własne cele życiowe.
A a b B
40. Mówienie o satysfakcji z pracy, która jest źle opłacana i nie stwarza perspektyw awansu jest całkowitym nieporozumieniem.
A a b B
41. Gdyby pomoc drugiemu człowiekowi wiązała się z moimi wyrzeczeniami zrezygnowałbym (-łabym) z jej udzielenia.
A a b B
42. Chcę przeżyć swoje życie bez większych „wstrząsów” i emocji.
A a b B

43. Życie samotne (bez założenia rodziny), jest dla mnie życiem zmarnowanym.
A a b B
44. Myślę, że w życiu społecznym rola jednostki powinna być większa niż rola rodziny.
A a b B
45. Sądzę, że gdyby ludzie traktowali życie z większym humorem byłoby ono prostsze i ciekawsze.
A a b B
46. Chciałby (-łabym) pełnić w życiu odpowiedzialne funkcje kierownicze.
A a b B
47. Satysfakcja z pracy jest stokroć ważniejsza niż zapłata za nią.
A a b B
48. Chętnie podejmuję się prac na rzecz mojego najbliższego otoczenia.
A a b B
49. Najważniejszy jest dla mnie w życiu niczym nie zakłócony rytm codzienności.
A a b B
50. Moja praca zawodowa powinna przede wszystkim służyć rodzinie tzn. zapewnieniu jej spokojnego i dostatniego bytowania.
A a b B
51. Powinno się uczyć ludzi umiejętności zabawy i doświadczania przyjemności.
A a b B
52. Uważam, że młodzi ludzie w naszym kraju są zbyt mocno nastawieni na szukanie partnera na całe życie, zamiast poszukiwania dróg samorealizacji.
A a b B
53. Interesuje mnie tylko taka praca, która daje możliwość decydowania o losach innych ludzi.
A a b B
54. Moim zdaniem człowiek, który robi coś dla innych, zawsze pragnie czegoś dla siebie.
A a b B
55. Moim celem w pracy zawodowej jest zrobienie kariery.
A a b B
56. Ludzie, którzy zbyt entuzjastycznie podchodzą do różnych spraw nie wzbudzają mojego zaufania.
A a b B

Résumé

Książka prezentuje typ narracji zorientowany na nowe rozwiązania metodologiczne w obszarze problematyki orientacji życiowej jednostki. Przedstawiam w niej autorską *Skalę do Badania Orientacji Życiowej Młodzieży*, opartą na własnej typologii orientacji życiowej jako kategorii teoretycznej. Problematyka orientacji życiowej zyskuje obecnie szczególne znaczenie w kontekście przemian filozofii, kultury, edukacji w ponowoczesnej rzeczywistości społecznej.

Orientację życiową ujmuję jako kategorię zmienną, dynamiczną i złożoną. Nadaję jej charakter globalny i procesualny. Określam, jako względnie stały i spójny wewnętrznie zespół poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i celów jednostki, w którym znaczenie podstawowe ma wymiar aksjologiczny. Ustosunkowanie się jednostki do określonych wartości egzystencjalnych stanowi podstawę określenia preferowanych typów orientacji życiowej młodzieży.

W refleksji metodologicznej nad poszczególnymi etapami hipotetyczno-dedukcyjnego podejścia badawczego we współczesnej epistemologii, prezentuję różne ujęcia podstawowych zagadnień. Próbuję jednocześnie dać wyraz osobistym preferencjom w tej dziedzinie. W tym obszarze rozważań praca ma charakter porządkujący i systematyzujący.

Przedstawiam próbę łączenia analiz ilościowych z jakościowymi, jako uzupełniających się wzajemnie, a nie przeciwstawnych.