



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie

Author: Ewa Syrek

Citation style: Syrek Ewa. (1986). Aspiracje życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie. Katowice : Uniwersytet Śląski



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Ewa Syrek

**ASPIRACJE ŻYCIOWE
MŁODZIEŻY
NIEDOSTOSOWANEJ
SPOŁECZNIE**



Uniwersytet Śląski
Katowice 1986



***Aspiracje życiowe
młodzieży
niedostosowanej społecznie***

PRACE NAUKOWE
UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO
W KATOWICACH
NR 769

**EWA
SYREK**

**Aspiracje życiowe
młodzieży
niedostosowanej
społecznie**

**UNIwersYTET
ŚLĄSKI**



KATOWICE 1986

**REDAKTOR SERII: PEDAGOGIKA
WANDA BOROWSKA-NOWAK**

**RECENZENT
ALEKSANDER HULEK**



**Projekt okładki
HALINA LERMAN**

**Redaktor
WIEŚLAWA BULANDRA**

**Redaktor techniczny
HALINA KRAMARZ**

**Korektor
JOACHIM PECHAN**

**Copyright © 1986
by Uniwersytet Śląski
Wszelkie prawa zastrzeżone**

**Wydawca
Uniwersytet Śląski
ul. Bankowa 14, 40-007 Katowice**

Wydanie I. Nakład: 550+38 egz. Ark. druk.
9,0. Ark. wyd. 12,0. Oddano do drukarni w
czerwcu 1985r. Podpisano do druku i druk
ukończono w czerwcu 1986 r. Papier druk. ki.
III 80 g 70X100.
Zam. 1107/85 Cena zł 204,—

**Drukarnia Uniwersytetu Śląskiego
ul. 3 Maja 12, 40-096 Katowice**

**ISSN 0208-6336
ISBN 83-226-0063-1**

SPIS TREŚCI

WSTĘP	7
1. PROBLEMATYKA ASPIRACJI W LITERATURZE NAUKOWEJ	11
1.1. Pojęcie aspiracji jako kategorii psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej	11
1.2. Determinanty kształtowania się poziomu aspiracji	20
1.3. Niedostosowanie społeczne a aspiracje	27
1.4. Polskie badania empiryczne nad aspiracjami życiowymi młodzieży — przegląd wybranych publikacji	39
2. METODOLOGICZNE PODSTAWY PRZEPROWADZONYCH BADAŃ	48
2.1. Cel, przedmiot i zakres badań	48
2.2. Metody i techniki badań	52
2.3. Organizacja badań	58
3. NIEDOSTOSOWANIE SPOŁECZNE MŁODZIEŻY W WYBRANYCH SZKOŁACH ZAWODOWYCH	60
3.1. Rozmiar i rodzaje niedostosowania społecznego młodzieży	60
3.2. Pozycja uczniów niedostosowanych społecznie na Socjometrycznej Skali Akceptacji	67
4. POZIOM ASPIRACJI EDUKACYJNYCH BADANEJ MŁODZIEŻY	74
4.1. Motywy wyboru zawodu i dalszego kształcenia się w opinii uczniów szkół zawodowych	74
4.2. Pochodzenie społeczno-terytorialne młodzieży a jej poziom aspiracji edukacyjnych	84
4.3. Wykształcenie rodziców a poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży	91
5. PREFEROWANY PRZEZ MŁODZIEŻ MODEL RODZINY WŁASNEJ NA TLE PRZEOBRAZEŃ WSPÓŁCZESNEJ RODZINY POLSKIEJ	98
5.1. Miejsce rodziny wśród wartości preferowanych przez badanych	98
5.2. Zmiany struktury współczesnej rodziny a planowana liczba dzieci w rodzinach własnych	102
5.3. Rodzina jako środowisko wychowawcze w opinii badanych	107
5.4. Rodzina pochodzenia a aspiracje rodzinne badanej młodzieży	118

ZAKOŃCZENIE	127
BIBLIOGRAFIA	132
ANEKSY	135
PEŻYOME	141
SUMMARY	142

Wstęp

Zainteresowanie nauk społecznych problematyką aspiracji młodzieży w ostatnich latach jest społecznie uzasadnione. Potrzeby rozwoju społecznego wymagają ukształtowania osobowości młodego pokolenia, odpowiednich wartości, potrzeb i aspiracji. Kształtowanie tych cech osobowości winno się zbiegać z potrzebami społeczno-gospodarczymi rozwoju kraju, a jednocześnie stanowić realizację podstawowych celów wychowawczych, do których należy przygotowanie młodzieży do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Odpowiednie ukształtowanie postaw, wartości, dążeń i aspiracji wymaga uprzedniego ich poznania, a następnie takiej organizacji zabiegów wychowawczych, aby rozwój tych dyspozycji przebiegał w kierunku społecznie pożądanym. Fakt ten nabiera szczególnego znaczenia w przypadku pracy wychowawczej z młodzieżą społecznie niedostosowaną.

Inspirację w aspekcie teoretycznym podjęcia problemu badawczego związanego z aspiracjami życiowymi młodzieży niedostosowanej społecznie stanowiła analiza literatury, wskazująca na brak badań w zakresie aspiracji nad tą grupą młodzieży. W literaturze naukowej, głównie socjologicznej, spotykamy wiele publikacji opartych na materiale empirycznym, związanych z zagadnieniem aspiracji młodzieży. Zainteresowania autorów są wielostronne i idą w różnych kierunkach, począwszy od analizy poziomu aspiracji w różnych grupach wiekowych poprzez rozważania dotyczące różnic w poziomie aspiracji, z uwzględnieniem podziału terytorialnego na miasto i wieś, aż do analizy wielostronnych uwarunkowań poziomu aspiracji związanych z cechami osobowościowymi, warunkami środowiskowymi oraz układem stratyfikacyjnym społeczeństwa. Wobec tej wieloaspektowości podejścia do problemu obserwujemy brak badań nad młodzieżą niedostosowaną społecznie, podejmowano natomiast badania w tym zakresie nad młodzieżą przestępczą.

Niniejsza praca w pewnym zakresie tę lukę wypełnia, wprowadzając nowy element poznawczy w zakresie wiedzy o młodzieży niedostosowa-

nej społecznie, a także młodzieży uczącej się w różnego typu szkołach zawodowych.

Podstawowym celem podjętych badań było określenie rozmiaru niedostosowania społecznego młodzieży uczącej się w różnego typu szkołach zawodowych, a także poznanie aspiracji życiowych tej młodzieży w porównaniu z młodzieżą nie przejawiającą form zachowania niedostosowanego. Ponadto wskazano na podstawowe wybrane elementy mające wpływ na kształtowanie się aspiracji życiowych badanej młodzieży, badania te miały zatem w pewnej mierze charakter porównawczy. W podjętym problemie badawczym zainteresowania skoncentrowano na dwóch kategoriach aspiracji, tj. aspiracjach zawodowych (ze szczególnym uwzględnieniem aspiracji edukacyjnych) oraz aspiracjach związanych z projektowanym modelem rodziny własnej.

Aspiracje zawodowe, motywy podjęcia nauki przygotowującej do uprawiania określonego zawodu, wartość pracy sama w sobie, aspiracje edukacyjne do rodzaju pracy są niezwykle istotnym problemem z punktu widzenia wartości społecznych, jako że praca zawodowa jest jedną z głównych aktywności społecznej człowieka. W toku szeroko pojętego wychowania winno nam zależeć, aby wykonywana praca była wartościowa i społecznie użyteczna, jak również, by zaspokajała określone potrzeby i rozwijała osobowość jednostki. W dobie kształcenia permanentnego należy mieć na uwadze stałe podnoszenie kwalifikacji zawodowych, doskonalenie umiejętności, poszerzanie wiadomości itd. Rozeznanie w aspiracjach zawodowych młodzieży niedostosowanej społecznie pozwoliłoby na odpowiednie ich stymulowanie w procesie wychowawczym.

Mając na uwadze rangę, jaką przypisuje się rodzinie we współczesnym świecie, zainteresowano się tą kategorią aspiracji, uwzględniając główne tendencje w przeobrażeniach współczesnej rodziny polskiej.

Badania przeprowadzono w wybranych szkołach zawodowych w Katowicach na populacji 754 uczniów, w latach 1978—1979. Podstawową metodą zbierania danych empirycznych był sondaż diagnostyczny.

Niniejsza praca składa się z pięciu rozdziałów. Rozdział pierwszy, w którym wskazano na różnorodne rozumienie pojęcia aspiracji w naukach społecznych, dotyczy analizy problematyki aspiracji w literaturze naukowej. Przedstawiono także psychologiczne i społeczne determinanty kształtowania się aspiracji i ich poziomu. W rozdziale tym, mającym charakter rozważań teoretycznych, przedstawiono także krótką charakterystykę polskich badań nad aspiracjami życiowymi młodzieży. Rozdział drugi dotyczy metodologicznych podstaw podjętych badań, a opisano w nim i uzasadniono wybór określonych technik i narzędzi badawczych. Rozdział trzeci obrazuje rozmiar i rodzaje niedostosowania społecznego młodzieży w wybranych zasadniczych szkołach zawodowych.

Rozdział ten uzupełniono wynikami badań socjometrycznych, określając pozycję uczniów niedostosowanych społecznie na Socjometrycznej Skali Akceptacji. W rozdziale czwartym przedstawiono wyniki badań dotyczących aspiracji edukacyjnych badanej populacji oraz ich uwarunkowań, z których, jak się wydaje, podstawowe znaczenie w formowaniu się aspiracji edukacyjnych mają motyw wyboru zawodu, pochodzenie społeczno-terytorialne, wykształcenie rodziców. Rozdział piąty poświęcono zagadnieniom aspiracji młodzieży związanych z przyszłym modelem rodziny własnej. Wyniki badań w tym rozdziale przedstawiono w aspekcie głównych kierunków przeobrażeń współczesnej rodziny polskiej.

Dane liczbowe uzyskane z badań przedstawiono w 15 samodzielnie opracowanych tabelach. Ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania ograniczono wybór pozycji bibliograficznych do literatury podstawowej. Narzędzia badawcze zawarte w aneksach przedstawiono także tylko we fragmentach, zrezygnowano z umieszczenia tabel socjometrycznych i socjogramów.

Na zakończenie wstępu składam podziękowania wszystkim, którzy przyczynili się do powstania niniejszej książki i nadania jej ostatecznego kształtu.

1. | Problematyka aspiracji w literaturze naukowej

1.1. Pojęcie aspiracji jako kategorii psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej

Brak ujednoczenia w naukach społecznych znaczenia wielu pojęć, w tym także pojęcia „aspiracje”, i ich poziomu uwarunkowane jest podejściem metodologicznym związanym z badaniem określonego problemu naukowego, co tym samym uniemożliwia porównywanie wyników badań różnych dyscyplin naukowych w obrębie nauk społecznych.

Psychologiczna i socjologiczna literatura naukowa bogata jest w szereg definicji pojęcia „aspiracje”. Wielu autorów w swoich rozważaniach definicyjnych traktuje pojęcie „aspiracji” i „poziomu aspiracji” zamiennie. Według *Słownika psychologicznego* pojęcie aspiracji rozumiane jest jako: 1) „przekonanie o własnych możliwościach, w oparciu o które człowiek ocenia własne wyniki jako udane lub nieudane”, 2) „stosunek wyników przewidywanych do uzyskanych: wysoki poziom aspiracji, gdy człowiek przewiduje o wiele lepsze wyniki niż uzyskuje, niski — gdy odwrotnie, realny — gdy wyniki przewidywane są zbliżone do uzyskanych”¹.

J. Pieter w *Słowniku psychologicznym* określa aspiracje jako „nadsiębie na powodzenie w urzeczywistnieniu określonych zamierzeń lub planów”². W innych ujęciach słownikowych aspiracje utożsamione są z pragnieniami, życzeniami, dążeniami albo też ze wszystkimi tymi pojęciami naraz³. J. D. Frank definiuje poziom aspiracji jako „poziom wy-

¹ J. Ekiel, J. Jaroszyński, J. Ostaszewska: *Mały słownik psychologiczny*. Warszawa 1965.

² J. Pieter: *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1966, s. 26.

³ Tak podaje np. *Słownik wiedzy obywatelskiej*. Warszawa 1970, s. 30; *Wielka encyklopedia powszechna*. T. 1. Warszawa 1962, s. 417.

konywania czynności, który pragnie osiągnąć osobnik znający poprzednio poziom wykonywania czynności”⁴.

W ujęciu P. Fraisse’a „poziom aspiracji jest to spodziewany z góry przez daną osobę wynik własnej czynności”⁵. Natomiast według D. Krecha i R. S. Crutchfielda poziom aspiracji to „poziom wykonania przyjmowany przez daną osobę w określonej formie aktywności ukierunkowanej na cel”⁶.

Cytowane definicje psychologiczne określają poziom aspiracji jako spodziewany poziom wykonania danej czynności. Autorzy tych definicji łączą poziom aspiracji z zamiarem osiągnięcia określonego celu w określony sposób, w określonym czasie, z wkładem określonego wysiłku, na określonym poziomie wykonania⁷.

Następna grupa definicji psychologicznych traktuje poziom aspiracji jako cel działania. Zdaniem E. R. Hilgarda poziom aspiracji „to cel, który jednostka stawia przed sobą jako coś, co spodziewa się osiągnąć lub stara się osiągnąć. Osiągnięcie tego celu uważa ona za sukces, niepowodzenie za porażkę”⁸. H. Heckenhausen stwierdza, że poziom aspiracji to „absolutna wysokość celu przy wykonaniu określonego zadania”⁹.

Interesujące wydaje się ujęcie zagadnień związanych z aspiracjami przez Z. Skornego. Autor ten, przyjmując podział celów działania za W. Szewczukiem, proponuje wyodrębnienie dwu rodzajów poziomu aspiracji: aktualistyczny (cel doraźny) i perspektywiczny (cel życiowy). Wyróżnia również „działaniowy” i „życzeniowy” poziom aspiracji na podstawie istnienia celu działania i celu idealnego. Pierwszy z nich dotyczy zamierzeń, przewidywań, postanowień, które poparte są właściwymi działaniami umożliwiającymi osiągnięcie zamierzonego celu. Drugi z nich wiąże się z pragnieniami, życzeniami, marzeniami, których działanie nie doprowadza do osiągnięcia celu.

Wskaźnikiem określonego poziomu aspiracji może być nie tylko sytuacja eksperymentalna, ale określony sposób stawiania pytań osobom badanym¹⁰. W węższym znaczeniu, odpowiadającym rozumieniu tego pojęcia w badaniach eksperymentalnych, „poziom aspiracji należałoby określić jako zwerbalizowane zamierzenie, dotyczące poziomu wykonania zadania o określonym, zawartym w nim stopniu trudności: zadanie

⁴ Cyt. za Z. Skorny: *Poziom aspiracji i jego determinanty*. „Przegląd Psychologiczny” 1970, nr 20, s. 114.

⁵ P. Fraisse: *Podręcznik do ćwiczeń z psychologii eksperymentalnej*. Warszawa 1960, s. 232.

⁶ Cyt. za Z. Skorny: *Poziom aspiracji...*, s. 114—115.

⁷ Tamże, s. 115.

⁸ E. R. Hilgard: *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa 1967, s. 985.

⁹ Cyt. za Z. Skorny: *Poziom aspiracji...*, s. 116.

¹⁰ Tamże, s. 117.

to jest wykonywane w bliskiej przyszłości, zaś wybór go przyjmuje formę wyboru wielostopniowego. Zgodnie z omówioną terminologią byłyby to poziom aspiracji działaniowy, aktualistyczny, połączony z wyborem wielostopniowym dokonywanym w obiektywnie istniejącej skali trudności¹¹.

W znaczeniu szerszym tego pojęcia, o poziomie aspiracji można mówić w sytuacji, gdy określony osobnik dokonuje wyboru zadania o określonym stopniu trudności. Wybór ten dokonany może być w odniesieniu do zamierzeń (działaniowy poziom aspiracji), pragnień (życzeniowy poziom aspiracji), a także dotyczyć bliższych lub dalszych celów działania — aktualistyczny i perspektywiczny poziom aspiracji. Wybór ten może przyjmować formę wyboru wielostopniowego lub alternatywnego. Miernikiem stopnia trudności byłyby obiektywne właściwości tkwiące w zadaniu bądź też subiektywne określenie stopnia trudności mierzone wysiłkiem lub ilością przeszkód do pokonania. A zatem w szerszym rozumieniu pojęcia, „poziom aspiracji” odnosiłby się do wielostopniowego lub alternatywnego wyboru celu działania, odnoszącego się do zadania o określonym stopniu trudności, które osobnik zamierza lub pragnie wykonać w bliższej lub dalszej przyszłości.

Przedstawione wybrane definicje psychologiczne dotyczące aspiracji pozwalają sądzić, że zostały one konstruowane głównie na podstawie badań eksperymentalnych; tym bardziej cenne wydaje się dokonanie wielu uściśleń terminologicznych przez Z. Skornego, pozwalających na stosowanie tego pojęcia w naukach społecznych.

„Dążenie człowieka do zajęcia swoim działaniem możliwie najlepszego miejsca w skali wartości nazywamy ambicją lub aspiracją”¹². Definicja W. Szewczuka, chociaż dość szeroka, wiąże aspiracje z systemem wartości jednostki, a co za tym idzie — z wartościami funkcjonującymi na określonym etapie rozwoju społeczeństwa. Poziom aspiracji, zdaniem autora, uzależniony jest od rangi podjętego działania na skali wartości. Na zagadnienie aspiracji należy spojrzeć zatem nieco szerzej, przez pryzmat związku jednostki ze światem zewnętrznym, społeczeństwem. (Zagadnienie związku wartości z aspiracjami zostało szerzej potraktowane w dalszej części niniejszego rozdziału).

Odrębność podejścia metodologicznego do badanych zjawisk przez psychologów i socjologów powoduje różne rozumienie terminów „aspiracje” czy też „poziom aspiracji”. Wielu socjologów konstruuje swe definicje, używając określeń psychologicznych bądź bezpośrednio z nich korzysta. A. Sokołowska posługuje się pojęciem „perspektywy życiowej”, które określa jako „widoki na przyszłość z pozycji obiektywnych i su-

¹¹ Tamże, s. 128.

¹² W. Szewczuk: *Psychologia*. T. 2. Warszawa 1975, s. 90.

biektywnych warunków życia jednostki”¹³. Za aspiracje zaś uważa pragnienia dotyczące osobistej przyszłości jednostki. M. Trawińska używa terminu „aspiracja” „w znaczeniu takiego stanu emocjonalnego, którym towarzyszyły wyobrażenie jakiegoś osiągnięcia zaspokajającego różne potrzeby”¹⁴. Podkreśla również, że przedmiotem aspiracji są określone wartości (np. zawód, majątek). Motywem osiągnięcia jest w tym wypadku chęć posiadania określonej wartości.

Według B. Gołębiowskiego „aspiracje” to dominujące potrzeby, dążenia i zainteresowania jednostki lub grupy, dlatego są one przedmiotem silnej motywacji związanej z zamiarem realizacji, co nie znaczy, że muszą być realizowane¹⁵. Autor ten dokonuje analizy pojęcia aspiracji w wymiarze interakcji międzyludzkich, kontaktów i działania społecznego które stanowią podstawę życia społecznego. Jednostki są przedmiotem i podmiotem tych sytuacji i zdaniem autora „aspirują do osiągnięcia celów, wartości, są w działaniu aspirantami, a najczęściej jednym i drugim”¹⁶. Pseudoaspiracjami nazywa B. Gołębiowski marzenia, fantazje które nie prowadzą w konsekwencji do przyjęcia realnych postaw działania, chociaż mogą one wpływać pośrednio na realne zachowania jednostki. Odnośnie do realizacji aspiracji autor podkreśla, że ich zaspokojenie dokonuje się w określonym czasie i warunkach, poprzez działania własne lub innych ludzi bądź jednocześnie własne i innych.

A. Janowski proponuje aspiracjami nazywać w miarę trwałe i silne życzenia jednostki związane z właściwościami lub stanami, jakimi ma się charakteryzować przyszłe życie jednostki, oraz obiekty, jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać¹⁷. Podkreślić należy, że autor w definicji nie ogranicza się tylko do rzeczy i spraw dostępnych społeczności, ale w zakres definicji włącza również niektóre przeświadczenia o pożądanym przez jednostkę stanie (nawet jeśli te stany nie są przez jednostkę jasno sprecyzowane). Autor zakłada również, że pierwotne wobec aspiracji są motywy i życzenia. Stały wpływ na aspiracje mają wartości, postawy oczekiwania związane z realiami, jakie mają nastąpić, oraz poziom aspiracji (traktowany jako identyczny z potrzebą jej osiągnięcia). Wtórny w stosunku do aspiracji są dążenia, a te z kolei wpływają na orientację życiową jednostki.

Przedstawione definicje wskazują na brak jednomyślności w rozu

¹³ A. Sokołowska: *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*. Warszawa 1967, s. 13.

¹⁴ M. Trawińska: *Motywacje decyzji studiowania*. W: *Socjologia zawodów* Red. A. Sarapata. Warszawa 1965, s. 288.

¹⁵ B. Gołębiowski: *Dynamika aspiracji*. Warszawa 1977, s. 85.

¹⁶ Tamże, s. 84.

¹⁷ A. Janowski: *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa 1977, s. 3.

mieniu pojęcia aspiracji. Przez socjologów aspiracje rozumiane są najczęściej jako zespół dążeń wyznaczonych przez hierarchię celów-wartości, które jednostka akceptuje i które wpływają na jej plany życiowe.

W literaturze naukowej trudno znaleźć pedagogiczne określenie pojęcia aspiracji, ale wydaje się, że podejście do tego problemu przez pedagogów winno uwzględniać zarówno aspekty psychologiczne, jak i socjologiczne w celu planowania i sterowania aspiracjami społecznie użytecznymi. Chodzi tu nie tylko o formułowanie definicji pojęciowych, ale również, i przede wszystkim, o determinanty psychologiczne i socjologiczne aspiracji i ich poziomu.

S. Kowalski przez poziom aspiracji rozumie „podejmowanie na przyszłość celów według hierarchii wartości, równych, wyższych albo niższych w porównaniu z osiągnięciami w przeszłości”¹⁸. Trzeba jednak, jak się wydaje, zgodzić się z mierzaniem poziomu aspiracji tylko miarą indywidualnych osiągnięć (tak charakterystycznych dla ujęć psychologicznych) w oderwaniu od hierarchii wartości społecznych. Wydaje się, że tylko w konfrontacji ze społeczeństwem (w sensie aprobowania i preferowania pewnych wartości) jednostka może określić swój poziom aspiracji w różnych dziedzinach życia społecznego.

W niniejszej pracy przyjęto pod pojęciem „aspiracji” rozumieć zespół dążeń wyznaczonych przez hierarchię celów-wartości (obiektów), które jednostka akceptuje i pragnie osiągnąć w poszczególnych dziedzinach życia. Poziom aspiracji edukacyjnych mierzono ze względu na kolejne progi selekcyjne i długość kształcenia. Niski poziom aspiracji zawiera się w pragnieniu ukończenia szkoły zawodowej (ewentualnie dodatkowych kursów zawodowych), średni poziom aspiracji edukacyjnych wiąże się z pragnieniem ukończenia technikum, a wysoki z ukończeniem studiów wyższych. Trudno natomiast mierzyć poziom aspiracji rodzinnych, można jedynie określić ich rozwój i kierunek, a także porównywać z innymi grupami — w taki też sposób tę kategorię aspiracji potraktowano w niniejszej pracy.

Takie ujęcie aspiracji wymaga jednak głębszego wyjaśnienia pojęcia wartości, jako że aspiracje jednostki są ściśle z wartościami związane. Wartości wyznaczają bowiem siłę i kierunek dążeń oraz działań ludzkich.

W literaturze przedmiotu spotykamy wiele definicji wartości. Sposób spojrzenia na ową problematykę jest uzależniony od przyjętej koncepcji człowieka, rzeczywistości, a także metod gromadzenia wiedzy o świecie i o człowieku przez różne dyscypliny naukowe. Istnieją trzy odmienne ujęcia zagadnienia wartości rozpowszechnione w świecie myś-

¹⁸ S. Kowalski: *Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji*. „Studia Pedagogiczne” 1970, T. 20, s. 355.

li nowożytnej, są to: koncepcja naturalistyczna, humanistyczna i ontologiczna. Klasyfikacji tej dokonał W. Weiskopf na sesji naukowej w 1957 roku z udziałem takich naukowców, jak: B. Fromm, A. Maslow, P. Sorokin, K. Golstein i inni¹⁹.

W koncepcji naturalistycznej wartości traktowane są jednostkowo i wyprowadzone z biologizmu traktującego organizm ludzki jako dążące do przetrwania narzędzie ewolucji. Humanistyczna zaś koncepcja całościowo ujmuje doświadczenia jednostki, a przez to pragnie wyjaśnić i rozumieć cele dążeń człowieka. Koncepcja ontologiczna opisuje wartości na podstawie analizy samego bytu (np. P. Tillich). „Dzięki temu uporządkowaniu wiadomo, że nowoczesna penetracja świata wartości nie polega na poznaniu stanów i przeżyć wewnętrznych jednostek, lecz na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o kierunek dążeń ludzkich, mechanizm wyboru tych dążeń, a także konsekwencje tych wyborów.”²⁰

Ten brak jednomyślności w definiowaniu i ujmowaniu problematyki wartości upatruje Z. Najder w braku rozróżnienia ilościowego, przedmiotowego i aksjologicznego znaczenia tego terminu²¹. Najbardziej interesująca wydaje się koncepcja humanistyczna, aczkolwiek i tutaj brak jest jednolitości w ujmowaniu zagadnienia wartości przez psychologów czy socjologów. W socjologii traktuje się wartości bądź w sposób opisowy, bądź normatywny; obok orientacji na jednostkę występują orientacje na społeczeństwo, obok określeń genetycznych istnieją określenia funkcjonalne²².

Dla przedsięwziętych kwestii badawczych najbardziej interesujące wydały się poglądy związane z orientacją na jednostkę i społeczeństwo. Orientacja na jednostkę w definiowaniu wartości jest w większym lub mniejszym stopniu ujęciem psychologicznym²³. Często psychologowie odwołują się do pewnych teorii psychologicznych, np. teorii motywacji. I tak na przykład C. Kluckhohn uważa, że „wartość» jest koncepcją czegoś godnego pożądania, wyrażoną *explicite* lub *implicite*, koncepcją, która wpływa na wybór spośród dostępnych sposobów, środków, celów działania”²⁴. Wynika z tego, że wartości są czynnikiem selektywnym w stosunku do sposobów i celów działania. Podobny jest sposób rozumienia wartości przez S. Ossowskiego, ujmuje on wartości jako przed-

¹⁹ Zob. C. Matusiewicz: *Psychologia wartości*. Warszawa—Poznań 1975, s. 17.

²⁰ Tamże, s. 18.

²¹ Zob. Z. Najder: *Wartości i oceny*. Warszawa 1971, s. 46.

²² Zob. M. Misztal: *System wartości a społeczna stratyfikacja*. „Studia Socjologiczne” 1984, nr 4.

²³ Zob. S. Gerstman: *Osobowość*. Warszawa 1971.

²⁴ Cyt. za: *Wartość pracy zawodowej*. Red. J. Szefer-Timoszenko. Katowice 1978, s. 25.

mioty pozytywnych lub negatywnych pragnień²⁵. A. Kłoskowska uznaje za wartości te przedmioty, które wiążą się z potrzebami i dążeniami jednostki²⁶. Bardzo ogólnie rozumie wartości także D. Dobrowolska — wartością jest to, co stanowi przedmiot potrzeb, postaw, dążeń i aspiracji jednostki²⁷. „Pośrednie odwoływanie się do kategorii psychologicznych przy definiowaniu wartości charakteryzuje te koncepcje socjologiczne, których podstawowym przedmiotem rozważań jest zwłaszcza teoria działań czy czynności społecznych. Taki punkt widzenia zarysowany jest wyraźnie w systemach teoretycznych F. Znanieckiego, T. Parsonsa i M. Webera”²⁸. Socjologowie ci wskazują na związek jednostki, jako podmiotu wartościującego, z działaniem. T. Parsons wskazuje jednak na „analityczną niezależność orientacji na wartości od psychologicznych aspektów motywacji”²⁹. E. Durkheim wskazuje na społeczeństwo jako czynnik wartościotwórczy, wartości istnieją obiektywnie w stosunku do jednostki³⁰. J. Szczepański w swej definicji wartości łączy orientację na jednostkę z orientacją na społeczeństwo, za wartość uznaje „dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus. Wartościami są te przedmioty, które jednostkom i grupom zapewniają równowagę psychiczną, dają zadowolenie, dążenie do nich lub ich osiągnięcie daje poczucie dobrze spełnionego obowiązku, lub też które są niezbędne do utrzymania wewnętrznej spójności grupy, jej siły i jej znaczenia wśród innych grup”³¹.

J. Szczepański uważa wartości za element kultury ujawniający się w procesie funkcjonowania jednostki, jako stale zmieniającej się biologicznej struktury, której postępowanie wyznaczone jest potrzebami³². Wartości są tym elementem kultury, który reguluje przebieg zaspokajania potrzeb. Wartości więc określają preferencję dążeń ludzkich, są

²⁵ Zob. S. Ossowski: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa 1967, s. 72.

²⁶ A. Kłoskowska: *Spoleczne ramy kultury*. Warszawa 1972, s. 101.

²⁷ Zob. D. Dobrowolska: *Studia nad znaczeniem pracy dla człowieka*. Warszawa—Wrocław—Kraków—Gdańsk 1974, s. 76.

²⁸ S. Jałowicki: *Struktura systemu wartości*. Warszawa—Wrocław 1978, s. 13—14

²⁹ T. Parsons: *Szkice z teorii socjologicznej*. Warszawa 1972, s. 463.

³⁰ Por. K. Kotłowski: *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*. Wrocław 1968.

³¹ J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1970, s. 97—98.

³² Tamże, s. 53.

czynnikami, które wpływają na wybór środków zaspokajania potrzeb, warunkują wybór jednej (z kilku) lub kilku potrzeb do zaspokojenia³³. Wartości stanowią więc o społecznej ocenie jednostki. Spełniają one następujące funkcje: stanowią kryterium wyboru ogólnospołecznych dążeń, funkcjonują jako standard integracji jednostki ze społeczeństwem, stanowią standard indywidualnej drogi życia w ramach funkcjonowania określonego społeczeństwa, różnicują społeczną osobowość ludzi, a co za tym idzie — różnicują dążenia ludzi³⁴.

Wynika z tego, że istnieje szczególny związek wartości jednostek z wartościami społecznymi. Społeczeństwo tworzy pewne ważne dla życia społecznego wartości sankcjonowane kontrolą społeczną, jednostka je adaptuje i akceptuje w zależności od sfery motywacyjnej, ale także owa sfera motywacyjna kształtowana jest przecież w poważnym stopniu przez społeczeństwo. Interesująca wydaje się koncepcja J. Jałowickiego, który wartości tworzone przez społeczeństwo nazywa wartościami-normami, natomiast wartości, do których dąży jednostka, nazywa wartościami-objektami³⁵. Relacje między tymi formami mogą przybrać różne formy: wartości-normy (społeczne) mogą być zinternalizowane do wartości-objektów, wartości-normy mogą być zaakceptowane przez jednostkę, mimo że nie przechodzą w wartości-objekty, wartościom-normom może towarzyszyć tylko wiedza o ich istnieniu bez ich akceptacji, wartości-normy mogą być jednostkom nie znane bądź wartości-objekty nie mają odpowiednika w wartościach-normach³⁶. Autor ten proponuje następującą definicję wartości-norm: „są to rzeczy, idee, jednostki i grupy społeczne, które posiadają na tyle istotne znaczenie dla funkcjonowania społeczeństwa lub poszczególnych grup, że zarówno te grupy, jak i społeczeństwa wywierają nacisk w kierunku ich akceptacji, sankcjonując jednocześnie zachowania według stopnia tej akceptacji”³⁷. Natomiast „charakter wartości-objektów przybierają dla jednostki wszystkie te rzeczy, idee, osobniki ludzkie i grupy społeczne, które posiadają wartość (rzeczywistą lub wyobrażoną) zaspokajania potrzeb tej jednostki”³⁸. Autor podkreśla fakt, że wiele wartości-objektów ma swoje miejsce w systemie kultury, ponieważ dobra kultury mają właściwość zaspokajania potrzeb jednostkowych. Udział wartości-objektów ma także podstawowe znaczenie w tworzeniu wartości kulturowych, one bowiem przechodząc przez

³³ Tamże, s. 56.

³⁴ Zob. Cz. Matusiewicz: *Psychologia wartości*. Warszawa—Poznań 1975, s. 41—42.

³⁵ Zob. J. Jałowicki: *Struktura systemu wartości*. Warszawa—Wrocław 1978, s. 17—19.

³⁶ Tamże, s. 16.

³⁷ J. Jałowicki: *Struktura systemu wartości...*, s. 17.

³⁸ Tamże, s. 18.

proces obiektywizacji, nadają wartościom status kulturowy. Dodać należy, że obserwujemy także pewną względną niezależność wartości od potrzeb, przeżywaniu wartości bowiem nie zawsze towarzyszy odczucie jej potrzeby.

S. Ossowski wprowadził do literatury przedmiotu podział na wartości odczuwane i uznawane³⁹. Wartością odczuwaną jest przedmiot, który wyzwała w człowieku emocjonalne zaangażowanie, towarzyszy mu uczucie pożądania, są one przedmiotem bezpośredniej propulsji lub repulsji. Natomiast wartości uznawane funkcjonują na zasadzie mechanizmu psychicznego, zwanego kognitywnym, mają one wartość kierunkową, modyfikującą; w stosunku do wartości odczuwanych spełniają funkcję motywacyjną. Wartości uznawane mają charakter zobiektywizowany i wyrażają przekonanie propagowane przez środowisko społeczne⁴⁰. A. Kłoskowska uważa, że wyżej wymienione wartości tworzą różne układy i mają swe odpowiedniki w zachowaniach i postawach⁴¹. I tak: wartościom odczuwanym, nie uznawanym odpowiadają indywidualne potrzeby; odczuwanym, uznawanym — aspiracje zbiorowe; uznawanym, nie odczuwanym — aspiracje tzw. czyste (najbardziej ujednoczona motywacja); nie uznawanym i nie odczuwanym — brak potrzeb i aspiracji. Autorka ta wyraża także pogląd, że „aspiracje znać można za kategorię potrzeb świadomych, odnoszących się do przedmiotów wartości aktualnie nie posiadanych, lub takich, które wymagają stałego odnawiania, a są uznawane za godne pożądania — określenie aspiracji wiązałoby się przy tym wyłącznie z pragnieniem lub uznaniem wagi osiągnięcia przedmiotów symbolicznych, stanowiących atrybut wysokiego prestiżu społecznego. Pojęcie aspiracji jest zatem bliskie pojęciu potrzeb rozwojowych w teorii Masłowa”⁴². Podobnie ujmuje zagadnienie aspiracji J. Nuttin, formułując koncepcję „poczucia nadwyżki możliwości” istniejącej wówczas, gdy aktualny stan (np. posiadania) człowieka różni się od stanu będącego przedmiotem dążeń i pragnień człowieka, który pragnie usunąć ową rozbieżność, nadwyżka możliwości przybiera postać pewnych właściwości motywacyjnych⁴³.

Reasumując powyższe rozważania, znać należy, że aspiracje nie mogą istnieć bez wartości, zachodzi w tym względzie sprzężenie, wartości mogą być przedmiotami aspiracji, ale także przedmiot aspiracji może stać

³⁹ S. Ossowski: *Z zagadnień psychologii społecznej*. W: S. Ossowski: *Dzieła* T. 3. Warszawa 1967, s. 9.

⁴⁰ Tamże, s. 83—85.

⁴¹ Zob. A. Kłoskowska: *Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej*. „*Studia Socjologiczne*” 1970, nr 3, s. 10.

⁴² Tamże, s. 10.

⁴³ J. Nuttin: *Struktura osobowości*. Warszawa 1968.

się wartością dla jednostki. Ujmując zagadnienie ogólnie, powiedzieć można, że mamy świadomość, iż pewne wartości-normy funkcjonują w danym społeczeństwie i są związane z jego kulturą, ale przecież nie zawsze przybierają one postać wartości-objektów zaspokajających potrzeby jednostki. Dążenie zatem i wybór wartości-objektów do zaspokajania owych potrzeb jednostkowych wyrażają się w aspiracjach jednostki jako wynik internalizacji wartości norm. Nie bez znaczenia jest więc zwrócenie uwagi na związek aspiracji z procesem socjalizacji człowieka, zagadnieniem tak ważnym dla pedagoga.

Osobowość jednostki kształtowana jest w toku interakcji społecznych, a „kulturowy ideał osobowości to ideał wychowawczy narzucony jednostce w toku socjalizacji. Uzależniony on jest od formacji społecznej, klasy społecznej i konkretnego środowiska. Im wyższy poziom aspiracji społeczeństwa (rozumiany jako określony stopień trudności w osiągnięciu celu), wyrażony w obowiązującym wzorze osobowym, tym wyższy poziom aspiracji obowiązujący jednostkę. Im bardziej identyfikuje się człowiek z obowiązującym ideałem kulturowym, tym większy jest wpływ tego wzorca na jego osobowość”⁴⁴. W procesie wychowania młodzież przygotowywana jest do pełnienia określonych ról społecznych, wyznaczonych określonymi wzorami zachowania. Kształtują one także aspiracje jednostki zgodnie z wymogami owych ról. Przekazywanie wzorów w zakresie pełnienia ról społecznych odbywa się poprzez działalność instytucji wychowania naturalnego (np. rodzina, grupa rówieśnicza), instytucje wychowania bezpośredniego (np. szkoła, organizacje społeczne), instytucje wychowania pośredniego (np. zakład pracy, środki masowego przekazu)⁴⁵.

Przekazywanie wartości, a co za tym idzie — kierunki aspiracji kształtują się bądź poprzez działania świadome, celowe, bądź działania niezamierzone, przypadkowe (np. grupy nieformalne, literatura, film), ale także istotną rolę odgrywają tu doświadczenia jednostki, na mocy których jednostka uświadamia sobie, które zachowania są aprobowane społecznie, a które nie⁴⁶.

1.2. Determinanty kształtowania się poziomu aspiracji

Determinanty kształtowania się poziomu aspiracji są natury psychologicznej i społecznej; wyrażają to częściowo wcześniej prezentowane uję-

⁴⁴ J. Szefer-Timoszenko: *Aspiracje w życiu człowieka*. Katowice 1981, s. 47.

⁴⁵ Zob. K. Przecławski: *Instytucje wychowania w wielkim mieście*. Warszawa 1971.

⁴⁶ Zob. np. J. Szefer-Timoszenko: *Aspiracje w życiu człowieka...* s. 49.

cia definicji pojęcia aspiracji. Niewystarczająco jednak, by jasno zdać sobie sprawę z wielu różnorodnych czynników wpływających na aspiracje i ich poziom, tak niezbędnych w analizie wyników badań nad aspiracjami.

W literaturze naukowej podejmującej problem aspiracji podkreśla się znaczenie procesu motywacyjnego w „aspirowaniu”. Na związek aspiracji z procesami wskazali między innymi K. Krech i R. S. Grutchfield. Podkreślali oni, że w tej sytuacji występują dwie biegunowo różne tendencje do uzyskania wysokiego poziomu wykonania zadania, przejawiające się albo w podejmowaniu trudnych zadań, albo dominacji obawy przed niepowodzeniem, powodującej brak podejmowania zadań zbyt trudnych na rzecz zbyt łatwych⁴⁷.

Wielu autorów uzasadnia tezę wpływu frustracji na powodzenia i niepowodzenia⁴⁸. Tendencje motywacyjne związane z problemem aspiracji scharakteryzowane zostały przez J. W. Atkinsona i N. T. Feathera i określone mianem motywacji osiągnięć i motywacji unikania. „Zgodnie z założeniami wypracowanej przez nich teorii u osobników wykazujących dominującą motywację osiągnięć poziom aspiracji jest dostosowany do ich możliwości i zazwyczaj nieznacznie tylko przekracza dotychczasowy poziom osiągnięć w działaniu. Osoby wykazujące dominującą motywację unikania przejawiają natomiast poziom aspiracji znacznie podwyższony lub obniżony w stosunku do możliwości”⁴⁹. Tezę tę potwierdziły badania D. C. McClellanda (1953), G. H. Litwina (1966), C. H. Mahone (1960) i innych⁵⁰. J. W. Atkinson wyróżnił dwa typy osobowości: charakteryzujące się przewagą motywu osiągnięcia oraz charakteryzujące się przewagą motywu unikania, a także wskazał na wymienione już związki⁵¹.

We współczesnej psychologii proces motywacyjny rozumiany jest jako proces pełniący funkcję sterowania czynnościami, tak aby doprowadzić do osiągnięcia określonego wyniku. Wynikiem może być zmiana zewnętrzznego stanu rzeczy, jak również zmiana w samym sobie czy też zmiana własnego położenia. Wynik, którego osobnik jest świadomy, określa się mianem celu. Dla powstania procesu motywacyjnego muszą być spełnione dwa podstawowe warunki: wynik musi być przez osobnika oceniany jako użyteczny, osobnik musi być przeświadczony, że wynik

⁴⁷ Z. Skorny: *Mechanizm kształtowania się poziomu aspiracji i jego wykorzystanie w praktyce*. „Psychologia Wychowawcza” 1971, nr 4, s. 32–33.

⁴⁸ Por. np. J. Konopnicki: *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa 1966, s. 24

⁴⁹ Z. Skorny: *Mechanizm kształtowania się...*, s. 33.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ M. Łoś: *Motywacyjne i emocjonalne uwarunkowania poziomu aspiracji* „Studia Socjologiczne” 1971, nr 2, s. 160.

da się w danych warunkach osiągnąć z prawdopodobieństwem wyższym od zera. Ujmuje to wzór:

$$M_i = f(U_i, P_{si}),$$

gdzie:

M_i — oznacza wynik — cel,

U_i — użyteczność wyniku,

— P_{si} prawdopodobieństwo osiągnięcia tego wyniku.

„Jeżeli użyteczność bądź prawdopodobieństwo jest równe zero, to i motywacja jest równa zero”⁵².

S. Kowalski wskazuje na przydatność koncepcji socjopsychologicznej układu motywacyjnego do określenia stosunku między pojęciem aspiracji i motywacji. Przez układ motywacyjny rozumie całość kolejnych zachowań ukierunkowanych przez wspólny i względnie trwałe motyw na osiągnięcie określonego celu⁵³. W tego typu układzie motywacyjnym wyróżnia następujące komponenty: percepcję, myślenie, emocje, połączone w pewną całość na zasadzie motywu. Określony układ motywacyjny trwa od zadziałania motywu aż do osiągnięcia celu, po czym następuje pojawienie się innego układu motywacyjnego. Wymienione komponenty zmieniają się zależnie od zbliżania się bądź oddalania od osiągnięcia zamierzonego celu. S. Kowalski zakłada, że koncepcja ta „pozwała badać społeczne interakcje w kategoriach całościowo ujętych działań ukierunkowanych na cel”⁵⁴. Układ motywacyjny w aspekcie socjologicznym, zdaniem autora, to komponenty kultur i subkultur. Autor ten, odbiegając od ujęcia aspiracji w sensie psychologicznym (eksperymentalnym), przyjmuje, że aspiracje „mieszczą się w obrębie tych spośród wydzielonych układów motywacyjnych, których kolejne działania ukierunkowane są na osiągnięcie względnie odległego celu”⁵⁵. W tego typu układzie aspiracje stanowią raczej szczególny aspekt niż komponent wielu docelowo motywacyjnych zadań. W związku z tym aspiracje określa autor jako pragnienie osiągnięcia odległego celu, który to cel mieści się w skali wartości kultury lub subkultury. Interesująca koncepcja S. Kowalskiego wydaje się podkreślać widzenie problemu aspiracji w kategoriach psychosocjologicznych.

Badania prowadzone w zakresie psychologii eksperymentalnej w latach trzydziestych i czterdziestych przez psychologów amerykańskich: J. D. Franka (1935), L. Festingera (1942), R. Goulda (1939), F. Hoppe (1930),

⁵² *Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa 1975, s. 579.

⁵³ Zob. S. Kowalski: *Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji*. „*Studia Pedagogiczne*” 1970, T. 20.

⁵⁴ Tamże, s. 352.

⁵⁵ Tamże, s. 354.

M. Juckant (1937), K. Lewina (1944) i innych dowiodły, iż jednym z czynników kształtujących poziom aspiracji są sukcesy i niepowodzenia doświadczane uprzednio przez jednostkę. Sukcesy wpływają podwyższająco, a niepowodzenia obniżająco na poziom aspiracji. Wychodząc z założenia, że „przesłanką każdego działania jest oczekiwanie, że cel zostanie osiągnięty”⁵⁶, spełnienie oczekiwań co do poziomu wykonania pozwala określić wynik jako sukces, ich niespełnienie zaś — jako niepowodzenie. Poziom wykonania danej czynności związany jest bądź z opinią innych ludzi (np. nauczyciela), bądź z samooceną dotyczącą wcześniejszego poziomu wykonania danej czynności. Sukces lub niepowodzenie subiektywnie wyraża się w określonym stanie emocjonalnym. Uczucie zadowolenia towarzyszy jednostce w czasie sukcesu, uczucie zaś porażki i niezadowolenia — w razie niepowodzenia. Na poczucie sukcesu lub niepowodzenia wpływa stopień trudności zadania, jak również wartość celu, do którego jednostka dąży. Jeżeli cel, do którego jednostka dąży, zajmuje wysokie miejsce w hierachii wartości, to osiągnięcie go wzbudza silniejsze poczucie sukcesu, niż gdyby cel znajdował się na niskim miejscu w hierarchii wartości jednostki. Prowadzono liczne badania nad wpływem sukcesu i niepowodzenia na poziom aspiracji w relacji z innymi zmiennymi; np. wpływ sukcesu i niepowodzenia na poziom aspiracji w sytuacji trudnej, wpływ sukcesu i niepowodzenia na poziom aspiracji w sytuacji laboratoryjnej i naturalnej sytuacji życiowej, wpływ sukcesu i niepowodzenia w pełnieniu niektórych ról społecznych i na natężenie aspiracji pełnienia w przyszłości tych ról i inne⁵⁷. Należy dodać, że na poziom aspiracji wpływają mechanizmy obronne powstałe na tle doznanych uprzednio niepowodzeń. Umożliwiają one jednostce utrzymanie określonego poziomu aspiracji poprzez skuteczne przystosowanie się do określonej sytuacji, modyfikując ten poziom w zależności od doznanych uprzednio sukcesów i niepowodzeń⁵⁸.

Wyniki badań H. H. Andersona i H. F. Brandta (1939), D. W. Chapman i J. D. Volkmana (1939), M. Hertzmana i L. Festingera (1940), K. Lewina (1944) wykazały, że kolejnym istotnym czynnikiem kształtującym poziom aspiracji są standardy grupowe, które wpływają na kształtowanie się własnego poziomu aspiracji na podstawie modelu grupowego⁵⁹. Normy grupowe (rozumiane jako określone zachowanie, którego grupa oczekuje od jednostki), kształtujące aspiracje członków grupy, określa

⁵⁶ J. Reykowski: *Z zagadnień teorii motywacji*. Warszawa 1970, s. 141.

⁵⁷ Zob. Z. Skorny: *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1980, s. 69—88.

⁵⁸ Zob. Z. Skorny: *Poziom aspiracji i jego determinanty*. „Przegląd Psychologiczny” 1970, nr 20, s. 130—131.

⁵⁹ Zob. Z. Skorny: *Mechanizm kształtowania się poziomu aspiracji i jego wykorzystanie w praktyce*. „Psychologia Wychowawcza” 1971, nr 4, s. 31.

się mianem standardów grupowych. Liczne badania, w tym również polskie, potwierdziły tę tezę⁶⁰. Grupa stanowi więc swoisty punkt odniesienia, w stosunku do którego oceniany jest własny poziom wykonania czynności. K. Lewin (1963) zaznacza, że wyłącznie grupy „znaczące” wywierają wpływ na kształtowanie się poziomu aspiracji. Standardy grupowe autor ten zalicza do tzw. „ogólnych czynników kulturowych”, wśród których wyróżnia: „standardy własnej grupy” oraz „standardy innych grup”. K. Lewin mówi również o „psychologicznych następstwach tła społeczno-ekonomicznego” jako ogólnych czynnikach wpływających na kształtowanie się poziomu aspiracji⁶¹. Najbardziej znaczące standardy grupowe kształtujące poziom aspiracji to rodzina i grupy rówieśnicze oraz szkoła, co znalazło potwierdzenie w licznych polskich badaniach naukowych⁶². Trzeba jednak powiedzieć, że nie tylko grupa wpływa na kształtowanie się poziomu aspiracji jednostki, ale również występuje zależność odwrotna, jednostka w pełni zaakceptowana przez grupę może wpływać na kształtowanie się aspiracji innych jednostek w danej grupie. S. L. Rubinsztejn wskazuje ponadto na różnice indywidualne w zakresie wzajemnego stosunku aspiracji i poziomu wykonania, jak również zaznacza, że opinie innych ludzi (np. nauczyciela) wpływają na samoocenę jednostki i poziom aspiracji⁶³. Z. Skorny wskazuje na zależność kształtowania się poziomu aspiracji od „warunków osobistych” jednostki i ich samooceny. Przez samoocenę rozumie on zespół różnych sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby. Sądy te są podstawą do określenia przez jednostkę posiadanych warunków osobistych⁶⁴. Istnieje ścisła zależność kształtowania się tzw. warunków osobistych od samooceny i samoakceptacji. Akceptacja siebie (w ujęciu najbardziej ogólnym) to tyle, co zajęcie pozytywnej lub negatywnej postawy wobec samego siebie⁶⁵. Polskie badania prowadzone w latach siedemdziesiątych wskazują na istotną zależność między brakiem akceptacji siebie, brakiem sensu życia a pewnymi zaburzeniami osobowości⁶⁶.

⁶⁰ Zob. Z. Skorny: *Aspiracje młodzieży...*, s. 87—99.

⁶¹ Zob. Z. Skorny: *Poziom aspiracji...*, s. 133.

⁶² Zob. np. A. Janowski: *Aspiracje życiowe młodzieży szkół średnich*. Warszawa 1977; A. Sokołowska: *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*. Warszawa 1967; M. Tyszkowa: *Zachowanie się dzieci w eksperymentalnej sytuacji trudnej*. „Psychologia Wychowawcza” 1969, nr 3.

⁶³ S. L. Rubinsztejn: *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa 1962, s. 750.

⁶⁴ Zob. Z. Skorny: *Mechanizm kształtowania się...*, s. 33.

⁶⁵ Zob. A. Kwak: *Obraz samego siebie u młodzieży z wysoką i niską samoakceptacją*. W: „Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji”. T. 5: *Nowe tendencje w postępowaniu z młodzieżą społecznie niedostosowaną*. Warszawa 1980, s. 181.

⁶⁶ Zob. J. S. Jakubowski, E. Dobrzyńska, D. Sleszyński: *Akcep-*

Akceptacja siebie to nie tylko aprobowanie siebie takim, jakim się jest, lecz również chęć zmiany na lepsze. Jednostki o wysokim poziomie akceptacji cechuje wyższy poziom aspiracji, lepsze kontakty międzyludzkie, wyższa aktywność. Brak akceptacji siebie może być objawem wielu różnych konfliktów i napięć emocjonalnych związanych ze skłonnościami neurotycznymi⁶⁷. Można zaryzykować tezę, że młodzież niedostosowana społecznie wykazywać może cechy braku akceptacji siebie, chociażby ze względu na trudności i niepowodzenia w kontaktach międzyludzkich i innych sferach życia wywołujących stres.

Poza wymienionymi, głównymi czynnikami psychologicznymi wpływającymi na kształtowanie się poziomu aspiracji, istnieje wiele determinantów natury społecznej: rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, środki masowej informacji. Podstawowe znaczenie dla formowania się aspiracji i ich poziomu ma niewątpliwie rodzina. Oddziaływanie to ma charakter wieloczynnikowy. Szereg badań potwierdziło wpływ takich czynników, jak: pochodzenie społeczne, wykształcenie i zawód rodziców, materialne warunki życia⁶⁸. W rodzinie dziecko zdobywa pierwsze wzorce postępowania, zapoznaje się z obowiązującymi normami społecznymi; rodzice dokonują ocen innych ludzi, stosując własne kryteria, wydają sądy i opinie, w podobny sposób młodzież ocenia innych, przyjmując kryteria oceny rodziców za własne. W toku wychowania intencjonalnego rodzice bezpośrednio próbują kształtować aspiracje swych dzieci, często przenosząc na nie własne ambicje i aspiracje. Nie bez znaczenia są aspiracje własne rodziców, sposoby ich realizacji, które są wzorem dla ich dzieci.

Grupy rówieśnicze skupiają jednostki w różnych fazach rozwojowych, w każdej z faz mają nieco inne znaczenie dla jednostki. Grupy nieformalne mają istotny wpływ na proces uspołecznienia⁶⁹. Grupy te w dominujący sposób wpływają na niektóre elementy wchodzące w skład aspiracji. Gdy aspiracje jednostki są przez grupę akceptowane, to grupa może udzielić jednostce poważnego wsparcia, a działać niekorzystnie, jeśli aspiracji jednostki nie akceptuje. Wydaje się, że realność aspiracji jednostki zależy od doświadczeń funkcjonowania w grupie, „tj. od tego, jak bardzo życie i działanie w tej grupie wyzwoliły w jednostce prze-

tacja siebie, realizowane wartości i zdrowie psychiczne. „Zdrowie Psychiczne” 1975, nr 3, s. 62—68.

⁶⁷ A. Kwak: *Obraz samego siebie...*, s. 182.

⁶⁸ Zob. np. M. Łoś: *Aspiracje a środowisko*. Warszawa 1972; K. Suszek: *Spoleczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży*. Szczecin—Poznań 1971; J. Kupczyk: *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym*. Poznań 1978 i inne.

⁶⁹ Zob. S. Kowalski: *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa 1974, s. 149—202.

konanie, że może ona skutecznie kierować swoimi losami, a także mieć wpływ na innych”⁷⁰.

Kolejnym, istotnym czynnikiem kształtującym aspiracje jest szkoła, która realizując swą funkcję wychowawczą i socjalizacyjną, wpływa na aspiracje nie tylko poprzez określone treści nauczania, ale również poprzez wychowawcze interakcje nauczyciela i ucznia. Szkoła jest jednak miejscem funkcjonowania grup rówieśniczych, a preferowane przez nie wartości i aspiracje nie zawsze są zbieżne z intencjami szkoły w tym względzie.

Szeroko rozumiana kultura, wzorce kulturowe, preferowane na określonym etapie rozwoju społeczeństwa, propagowane głównie przez środki masowego przekazu wpływają w poważnym stopniu na formowanie się zalecanych idei i wartości, które są podstawą tworzenia aspiracji w różnych sferach życia społecznego.

Reasumując, należy stwierdzić, że istnieje ścisły związek wpływu czynników psychicznych i społecznych na kształtowanie się aspiracji i ich poziomu. Dokonana analiza i podział na psychologiczne i społeczne czynniki formujące aspiracje jest podziałem sztucznym, trudno bowiem zbadać, który z czynników ma decydujące znaczenie w kształtowaniu aspiracji. Ponadto, w toku życia jednostki rola i znaczenie poszczególnych czynników ulegają zmianie. Wymienione determinanty kształtowania się aspiracji młodzieży są elementami środowiska wychowawczego⁷¹. Rodzinę jako komponent środowiska wychowawczego scharakteryzowano w rozdziale 5.1. niniejszej pracy.

Podstawowym natomiast zadaniem szkoły jest nie tylko integrowanie wszelkich czynników celowego oddziaływania wychowawczego, ale przede wszystkim rozszerzenie środowiska wychowawczego poprzez ukie-
runkowywanie elementów środowiskowych nie objętych pedagogiczną kontrolą, a wywierających wpływ na rozwój młodzieży. W badaniach socjologicznych i pedagogicznych wskazuje się na rozbieżność oddziaływań wychowawczych rozmaitych grup tworzących komponenty środowiska wychowawczego oraz na potrzebę ich integracji. Wyłania się więc aktualny problem na obecnym etapie rozwoju społecznego „wychowania równoległego” lub „paralelnego”. Mianem tym określa się wszystkie wpływy wychowawcze oddziałujące na młodzież poza szkołą⁷². Wytwarza się nowa rzeczywistość wychowawcza charakteryzująca się ogromną dy-

⁷⁰ A. Janowski: *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa 1977, s. 26.

⁷¹ Pod pojęciem środowiska wychowawczego rozumieć należy „złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których człowiek rozwijający się przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie swego życia” — J. Pieter: *Poznanie środowiska wychowawczego*. Wrocław—Kraków 1960, s. 49.

⁷² Zob. R. Wroczyński: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1979, s. 203.

namiką oddziaływania na osobowość młodej generacji. Rośnie więc zainteresowanie wychowaniem równoległym w celu ujednoczenia wszelkich wpływów wychowawczych. „Nikt dziś nie ma wątpliwości, że współczesna szkoła nie jest jedynym terenem planowej działalności wychowawczej i że istotnie ważne parametry kształcenia umysłowego i rozwoju młodej generacji, kształtowania jej światopoglądu, postaw, przekonań, aspiracji wyznacza środowisko pozaszkolne. Dąży się zatem do objęcia kontrolą wpływów pozaszkolnych, a wyrazem tych dążeń jest rozbudowa instytucji wychowawczych, różnego typu świetlic, klubów, boisk, których zadaniem jest organizowanie czasu wolnego młodzieży poza szkołą, a jednocześnie kontrola oddziałujących na nią wpływów.”⁷³

1.3. Niedostosowanie społeczne a aspiracje

Wskazując na pewne związki i zależności między niedostosowaniem społecznym a aspiracjami, dokonać należy na wstępie niezbędnych wyjaśnień terminologicznych związanych z pojęciem „niedostosowania społecznego” młodzieży. W języku potocznym, jak i w literaturze naukowej często spotykamy się z terminami, które bliskie są pojęciu niedostosowania społecznego i używane zamiennie. Należą do nich: dziecko trudne, moralnie zaniedbane, moralnie zagrożone, przestępcze, wykolejone, zaburzone w zachowaniu.

Pojęcie „niedostosowanie społeczne” wprowadziła w 1959 roku Maria Grzegorzewska. Dzieli ona niedostosowanych w zależności od czynników etiologicznych. Pierwszą grupę stanowią osoby z zaburzeniami wyższych czynności nerwowych, drugą — osoby ze zmianami charakterologicznymi spowodowanymi wpływami egzogennymi⁷⁴. Współcześnie pojęcie niedostosowania społecznego bądź nieprzystosowania społecznego (pojęcia te bowiem często używane są zamiennie) szeroko omawiane jest w literaturze naukowej, głównie pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej, jak również kryminologicznej. Analizując literaturę przedmiotu, stwierdzić należy, że poglądy wielu autorów dalekie są od jednomyślności i uwarunkowane dyscypliną naukową.

Pojęcie niedostosowania społecznego w *Słowniku psychologicznym* rozumiane jest dwojako: w ujęciu szerokim — jako „nieumiejętność dostosowania swego działania do własnej pozycji, roli, statutu w grupach społecznych, niedostosowanie się do norm i postaw akceptowanych przez te grupy”, w ujęciu wąskim — normatywnym „używa się tego terminu dla określenia sytuacji, w jakiej znajduje się jednostka nie uzna-

⁷³ Tamże, s. 204—205.

⁷⁴ M. Grzegorzewska: *Pedagogika specjalna*. Warszawa 1964, s. 72.

jąca i nie realizująca norm, postaw i ról społecznie pożądanych⁷⁵. Pojęcie nieprzystosowania społecznego szeroko rozumiane jest np. w definicji francuskiej, według której nieprzystosowane to te dzieci, które „znajdują się w przewlekłym konflikcie z rzeczywistością lub wymaganiami społecznymi, który to konflikt spowodowany jest bądź ich anomaliami, niedostatecznymi zdolnościami czy brakami charakterologicznymi, bądź wychowywaniem się w środowisku nie zaspokajającym ich potrzeb zdrowotnych, intelektualnych, uczuciowych czy moralnych, bądź też łącznym występowaniem obu tych rodzajów przyczyn⁷⁶. Podobnie, szeroki zakres pojęcia nieprzystosowania występuje w definicji przyjętej przez Ministerstwo Oświaty w Wielkiej Brytanii. Nieprzystosowanie to: „stosunek jednostki do ludzi i warunków tworzących w danym okresie jej środowiska [...] jako nieprzystosowane może być uważane dziecko rozwijające się w taki sposób, że pociąga to złe skutki dla niego samego i jego otoczenia, czemu bez specjalnej pomocy nie potrafią zaradzić rodzice, nauczyciele czy inni dorośli w zwykłych z nimi kontaktach⁷⁷. W. D. Wall uważa, że dziecko jest wtedy nieprzystosowane, gdy jest całkowicie niezdolne do uczestnictwa w życiu grupy społecznej i jest niezdolne do reagowania na wymagania stawiane jej przez grupę⁷⁸. Definicja ta jest również bardzo szeroka, autor bowiem nie precyzuje, na czym polegać miałyby owa niezdolność uczestnictwa w grupie społecznej.

Wielu autorów, m. in. E. R. Hilgard, pojęcie nieprzystosowania ujmują w relacji do prawidłowego przystosowania czy też zdrowia psychicznego — „osobę zdrową psychicznie można określić jako przystosowaną, co oznacza, że nie dręczy się ona niepotrzebnie konfliktami, podchodzi realistycznie do swych problemów, godzi się z tym, co nieuniknione⁷⁹. Istotnym więc wydaje się określenie relacji między prawidłowym przystosowaniem czy dostosowaniem (pojęcia te u wielu autorów używane są zamiennie) a niedostosowaniem. J. Konopnicki, powołując się na główne zasady procesu dostosowania się, scharakteryzowane przez McKinney, konkluduje, że powierzchowne podejście do problemu sugerowałoby tezę, iż niedostosowanie społeczne jest przeciwieństwem dostosowania i że w związku z tym ze stopnia niedostosowania (gdyby było mierzalne) można by wnosić o dostosowaniu i odwrotnie. „Tak nie jest.

⁷⁵ Słownik psychologiczny. Red. W. Szewczuk. Warszawa 1979, s. 165.

⁷⁶ Zob. J. W. Lang: *L'enfance inadaptée*. Paris 1962. Cyt. za: Z. Ostriańska: *Problem nieprzystosowania społecznego u młodzieży*. W: *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*. Red. J. Jasiński. Warszawa—Wrocław—Kraków—Gdańsk 1978, s. 300.

⁷⁷ *Ministry of Education*. London 1958. Cyt. za Z. Ostriańska: *Problem nieprzystosowania społecznego...*, s. 301.

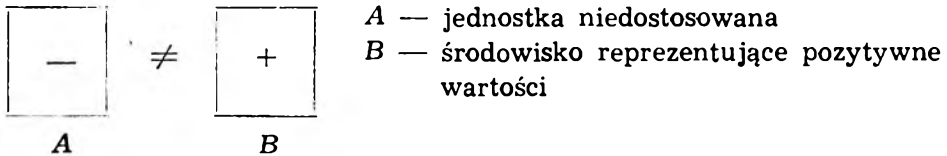
⁷⁸ Zob. W. D. Wall: *Wychowanie i zdrowie psychiczne*. Warszawa 1960, s. 268.

⁷⁹ E. R. Hilgard: *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa 1972, s. 772.

Proces dostosowania się może prowadzić do niedostosowania, które jest właśnie wynikiem nieudanego dostosowania. Tym tłumaczy się fakt, że sposoby zachowania się dziecka (zależnie od etapu) są różne.”⁸⁰

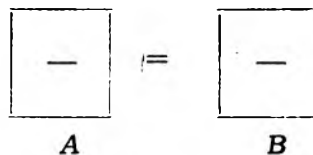
Podejmując rozważania teoretyczne nad pojęciem niedostosowania społecznego, należy jasno zdać sobie sprawę ze związku jednostki ze społeczeństwem. „Jednostka, która ma wewnętrzne trudności w dostosowaniu się do wymogów środowiska społecznego i której formy postępowania nie są zgodne z panującą opinią społeczną — uchodzi w tym środowisku jako jednostka niedostosowana społecznie.”⁸¹

O. Lipkowski obrazuje problem w następujący sposób⁸²:

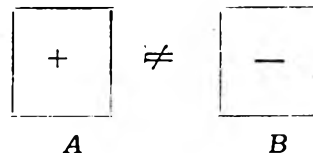


Niezgodność między zachowaniem się jednostki a normami społeczno-moralnymi

Niedostosowanie społeczne nie zawsze wiąże się z konfliktem jednostki ze środowiskiem. Jednostka niedostosowana często wywodzi się ze środowiska zdemoralizowanego, a więc pewnej tzw. subkultury. W takim środowisku zachowanie tego typu jest akceptowane. Relacja w tym wypadku jest następująca:



Jednostka dostosowana do normalnego środowiska, nie jest natomiast dostosowana do środowiska zdemoralizowanego:

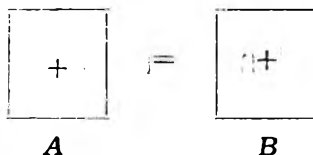


⁸⁰ J. Konopnicki: *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa 1971, s. 19.

⁸¹ O. Lipkowski: *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*. Warszawa 1971, s. 33.

⁸² Tamże, s. 33.

Jeżeli jednostka reprezentuje wartości uznane przez środowisko, stosunek tej jednostki do środowiska jest następujący:



Dodajmy, że środowisko negatywne może nie przyjmować zachowań jednostki, jeżeli manifestacje zachowania mają swe źródło w zmienionej strukturze nerwowej. Wydaje się, że omawiane schematy, proponowane przez O. Lipkowskiego, pozwalają zrozumieć, że niedostosowanie społeczne występuje w układzie społecznym i jest od tego układu zależne. Warto więc w tym miejscu przytoczyć definicję tegoż autora: „Niedostosowanie społeczne jest to zaburzenie charakterologiczne o niejednorodnych objawach, spowodowane niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwojowymi, a wyrażające się wzmożonymi i długotrwałymi trudnościami w dostosowaniu się do normalnych warunków społecznych i realizacji zadań życiowych danej jednostki.”⁸³

W literaturze psychologicznej pojęcie niedostosowania bywa rozumiane w bardzo szerokim znaczeniu i wtedy zalicza się do niedostosowanych dzieci upośledzone umysłowo czy też dzieci głuche, niewidome oraz charakterystyczne, psychopatyczne, o schorzeniach somatycznych⁸⁴. Według H. Spionek należy posługiwać się pojęciem niedostosowania w znaczeniu węższym, stosując je jedynie do dzieci, u których zaburzona jest sfera emocjonalno-wolicjonalna oraz rozwój charakteru i osobowości, co powoduje często zakłócenia stosunków społecznych między dzieckiem a jego otoczeniem⁸⁵.

Z przedstawionych rozważań wynika, że jednostka niedostosowana społecznie ma zaburzenia o charakterze psychologicznym, natomiast konsekwencje tego stanu rzeczy są natury społecznej. J. Konopnicki zauważa, że określenia „niedostosowany społecznie” należy używać jedynie do tych przypadków, w których dzieci zostały sprowadzone z właściwej drogi wyraźnie przez warunki środowiskowe⁸⁶. Istotnym elementem, zwłaszcza dla praktyki, jest wyróżnienie objawów niedostosowania. D. H. Stott, opierając się na bogatym materiale empirycznym, charakteryzuje objawy niedostosowania społecznego następująco: dziecko niedosto-

⁸³ Tamże, s. 37.

⁸⁴ Zob. np. C. Czapow: *Wychowanie resocjalizujące*. Warszawa 1978, s. 41.

⁸⁵ H. Spionek: *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa 1969, s. 274.

⁸⁶ J. Konopnicki: *Niedostosowanie społeczne...*, s. 22.

sowane nie działa w swoim najlepszym interesie, co jest dowodem frustracji; swoim zachowaniem stwarza sobie dużo kłopotów, których nie może rozwiązać; reakcje jednostki są nieprzewidziane i niewspółmierne do bodźców; dziecku brak sukcesu — motoru wszelkiego działania; dziecko czuje się nieszczęśliwe⁸⁷. Według Konopnickiego ten ostatni objaw jest najpoważniejszym elementem niedostosowania. „Nie jest niedostosowany ten, kto działa na własną szkodę, kto nie odnosi sukcesu, ale kto z tego powodu nie cierpi.”⁸⁸ Autor ten wyróżnia również formy zachowania niedostosowanego: jednostka niedostosowana rzadko jest lubiana przez swoich kolegów i dorosłych, ponieważ reakcje jej są nieprzewidziane; brak jednostce zaufania do innych, jest podejrzliwa, inni jej nie rozumieją; ma poważne kłopoty z nawiązaniem kontaktów przyjaźni, dlatego też czuje się wyobcowana z grupy; nieumiejętność normalnego zaspokajania swych potrzeb powoduje, że jednostka zaspokaja je w sposób nieprzyjemny dla otoczenia, czasem nawet antyspołeczny.

Poza wyżej wymienionymi objawami i formami zachowania niedostosowanego, wyróżnia się także cztery podstawowe rodzaje niedostosowania społecznego, tj. zachowanie wrogie (demonstracyjno-bojowe), aspołeczne, zahamowane i niekonsekwentne. Rodzaj niedostosowania społecznego wyznaczony jest zgrupowaniem zakreślonych odcinków w określonych syndromach Arkusza Diagnostycznego.

Typ wrogi (demonstracyjno-bojowy) jest konsekwencją deprywacji podstawowych potrzeb psychicznych jednostki, wyraża się we wrogim ustosunkowaniu do innych jednostek. Cechy charakterystyczne to przede wszystkim chęć szkodenia innym, zaczepna, wyzywająca postawa, nieakceptowanie społeczno-moralne zasad współżycia: Istnieje także możliwość przechodzenia zachowania wrogiego w wyższe stadium, będące podstawą wyodrębnienia typu zachowania aspołecznego.

Aspołeczność wyraża się całkowitą negacją norm moralnych, ukształtowana przez środowisko nie uznaje ograniczającego wpływu zewnętrznej rzeczywistości. Zadawanie cierpienia innym jest podstawą satysfakcji jednostek aspołecznych. Tzw. klasyczna aspołeczność uwarunkowana jest czynnikami wrodzonymi, które uniemożliwiły jednostce prawidłowy rozwój emocjonalny.

Zachowanie zahamowane jest wynikiem niekorzystnych czynników mogących wynikać z dziedziczności, jak również negatywnych wpływów zewnętrznych na organizm matki w czasie porodu lub w okresie rozwoju płodowego, co w konsekwencji doprowadza do uszkodzenia centralnego układu nerwowego. Zachowanie takie wyraża się depresją, wycofaniem, brakiem ofensywności w działaniu. Zachowanie niekonsekwentne w swej

⁸⁷ Tamże, s. 20.

⁸⁸ Tamże, s. 21.

etiologii podobne jest do zahamowania, natomiast symptomy są czymś przeciwnym zahamowaniu, świadczą o braku koncentracji uwagi, nadpobudliwości, nieadekwatnych do bodźców reakcji, charakteryzują się niemożliwością przewidywania skutków swoich zachowań. W wielu jednak przypadkach, jak wskazuje literatura przedmiotu, trudno jest jednoznacznie zaklasyfikować jednostkę do wymienionych typów. W związku z tym wprowadza się rodzaje pośrednie i mieszane, takie jak: wrogość-zahamowanie (symptomy wrogości współwystępują tutaj z symptomami zahamowania w zbliżonych proporcjach), aspołeczność-wrogość (w których wrogość jest tak silnie rozwinięta, że wyraża się ostrymi symptomami aspołeczności, ale liczba tych symptomów nie jest zbyt wysoka i to nie pozwala mówić o „czystej” aspołeczności). Wyróżnia się także jednostki zaburzone w zachowaniu, u których stwierdza się tylko umiarkowaną liczbę symptomów, nie grupujących się na ogół w jednym wyraźnym syndromie⁸⁹.

W badaniach kryminologicznych przyjęto definicję niedostosowania społecznego, która opiera się na zespole objawów świadczących o nieprzestrzeganiu przez dzieci i młodzież podstawowych norm społecznych, obowiązujących ją w tym wieku, przy czym zaznacza się, że zachowania te muszą być wielokrotnie powtarzające się, a nie sporadyczne⁹⁰. Definicja ta jest niewystarczająca dla pedagoga, ponieważ nie zawiera żadnych ocen typu psychologicznego ani też ocen etiologicznych. Przyjmując za D. H. Stottem i J. Konopnickim objawy niedostosowania społecznego oraz jego formy, uznano za jednostki niedostosowane te, które mają zaburzenia w swerze osobowości i manifestują je zachowaniami niezgodnymi z ogólnie przyjętymi normami społecznymi. W definicji tej nie mieszczą się osoby z różnego typu defektami — psychopaci, opóźnieni w rozwoju itp. (oraz tzw. aspołeczni).

W podjętej problematyce badawczej szczególne znaczenie mają teorie psychologiczne, wskazujące na związek poziomu aspiracji i prawidłowo funkcjonującej osobowości. Wielu autorów uważa, że poziom aspiracji uzależniony jest od różnych „elementów” osobowości (niektóre z nich przedstawiono w podrzdziale 1.2.). Na szczególną uwagę zasługują twierdzenia J. Reykowskiego, dotyczące związku napięć emocjonalnych z kształ-

⁸⁹ Tamże, s. 21; B. Urban, E. Wasyl: *Rozmiary i rodzaje społecznego niedostosowania a przejawy przestępczości młodzieży z zakładów wychowawczych i poprawczych*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1981, T. 27, s. 100—101; B. Urban: *Rozmiary i rodzaje niedostosowania w domach dziecka*. „Rocznik Pedagogiczny” 1975, T. 3, s. 147; zob. także: B. Urban: *Niekonsekwencja jako rodzaj społecznego niedostosowania dzieci*. „Rocznik Pedagogiczny” 1971, nr 1; B. Urban: *Niedostosowanie społeczne w domach dziecka*. Kraków 1982.

⁹⁰ Zob. Z. Ostrihańska: *Problem nieprzystosowania społecznego...*, s. 314

towaniem się poziomemu aspiracji⁹¹. U podstaw tych twierdzeń leży m. in. opisany przez F. Hoppe model (oparty na badaniach eksperymentalnych), który można zastosować do badań nad wydolnością mechanizmów regulacji.

Eksperyment F. Hoppe pozwolił porównać poziom aspiracji (PA) z poziomem osiągnięć (PO) i obliczyć różnicę (PA — PO), tzw. rozbieżność osiągnięć⁹². Osoby mające PA wyższe od PO, J. Reykowski nazywa ryzykantami (R), natomiast osoby, u których PA jest niższe od PO, nazywa asekurantami (A). Zrównoważonymi (Z) nazywa osoby, u których PA = PO. „Tendencje do przeceniania bądź niedoceniaenia swoich możliwości można interpretować jako przejaw niezadowolającej koordynacji celów i programów działania, a więc jako przejaw niewydolności mechanizmów samoregulacji. Należałoby zatem oczekiwać, że ryzykanci okażą niższy stopień odporności na stres niż zrównoważeni.”⁹³ J. Reykowski wysunął przypuszczenie, że zarówno asekuranci, jak i ryzykanci okazują niższy stopień odporności na stres. Opisana przez J. Reykowskiego seria badań eksperymentalnych (M. Kotańskiego, B. Słubickiej i innych) podjęta została w celu wykrycia czynników warunkujących odporność emocjonalną człowieka. D. C. McClelland, powołując się na wielu psychologów, wysuwa twierdzenie, że istnieje związek między zdolnością przystosowania się do rzeczywistości a spójnością obrazu własnej osoby. Tak więc nastawienie asekuranta mogą wykazywać jednostki nieprawidłowo oceniające siebie i swoje osiągnięcia, co wiąże się z większą podatnością na bodźce emocjonalne⁹⁴.

Twierdzenia J. Reykowskiego są tym bardziej cenne w podjętym problemie badawczym, iż D. H. Stott, formując elementy psychologiczne niedostosowania społecznego, zauważa nierealistyczną motywację jednostki niedostosowanej; jej motywacja „jest natomiast dowodem daleko posuniętej frustracji”⁹⁵. Punktem wyjścia tych badań była teza, że odporność emocjonalna jednostki zależy od efektywności mechanizmów regulacji, a efektywność tę można oszacować badając układ PP (poziom aspiracji a poziom osiągnięć). Eksperymenty wykazały, że sposób, w jaki jednostka formułuje przewidywania co do rezultatów własnych działań, pozwala w pewnym stopniu oceniać jej odporność na działanie bodźców emocjonalnych⁹⁶. Jednostki, które podejmują się osiągać

⁹¹ Zob. J. Reykowski: *Eksperymentalna psychologia emocji*. Warszawa 1974.

⁹² Tamże, s. 402—403.

⁹³ Tamże, s. 403.

⁹⁴ Tamże, s. 459.

⁹⁵ Cyt. za J. Konopnicki: *Niedostosowanie społeczne...*, s. 20.

⁹⁶ J. Reykowski: *Eksperymentalna psychologia...*, s. 455.

w zadaniach laboratoryjnych wynik niższy niż rzeczywiście osiągają, wykazują niższy stopień odporności emocjonalnej niż osoby, których przewidywania są adekwatne do rezultatów. Badania wykazały, że owa niska odporność nie zależy od rodzajów bodźców⁹⁷. „Tak więc sposób określania poziomu aspiracji to ważna właściwość człowieka pozostająca w związku z jego odpornością emocjonalną.”⁹⁸ J. Reykowski przypuszcza, że jest to związek pośredni. „Bardziej prawdopodobnym wydaje się przypuszczenie, iż tego rodzaju nastawienie jest następstwem procesów zachodzących w osobowości i to właśnie te procesy warunkują niższy stopień odporności emocjonalnej człowieka — innymi słowy, postawa asekuranta byłaby wskaźnikiem defektów w strukturze osobowości.”⁹⁹

Warto dodać, że przedstawiona wcześniej koncepcja J. Atkinsona (podrozdział 1.2. *Determinanty kształtowania się poziomu aspiracji*) jest częściowo podobna do koncepcji J. Reykowskiego. Wydaje się jednak, że twierdzenia J. Atkinsona odnosiłyby się do asekurantów. Z powyższych twierdzeń wynika, że osoby odznaczające się określonymi defektami osobowości, które wywołują napięcia emocjonalne i brak odporności na stres, przejawiają aspiracje nieadekwatne do swoich możliwości. Frustracja występuje więc wtedy, gdy nastąpi u osobnika blokada w zaspokojeniu potrzeb bądź jako wynik istnienia sprzecznych potrzeb. Sytuacja frustracyjna może być pochodzenia wewnętrznego — indywidualnego oraz zewnętrznego — społecznego (np. oddziaływanie grupy społecznej). Subiektywnie frustracja odczuwana jest jako przykry stan emocjonalny, któremu towarzyszy uczucie niepowodzenia i rozczarowania. Czynniki te wywierają istotny, niekorzystny wpływ na zachowanie się społeczne i kontakty jednostki z otoczeniem, powodują wielokrotnie zaburzenia procesu socjalizacji. Jak wskazują badania, frustracja może wpływać również na zachowania prospołeczne¹⁰⁰. To, czy u jednostki wystąpi zachowanie prospołeczne, czy też zaburzenie w procesie socjalizacji, zależy od jej reakcji na frustrację¹⁰¹. Zagadnienie to obrazuje schemat 1 proponowany przez Z. Skornego¹⁰².

Reakcje nieprawidłowe z punktu widzenia konsekwencji zachowań społecznych są następujące: agresja, ucieczka, fiksacja, regresja. Wyjaśnijmy więc, korzystając z literatury psychologicznej, na czym polega ich

⁹⁷ Tamże, s. 455.

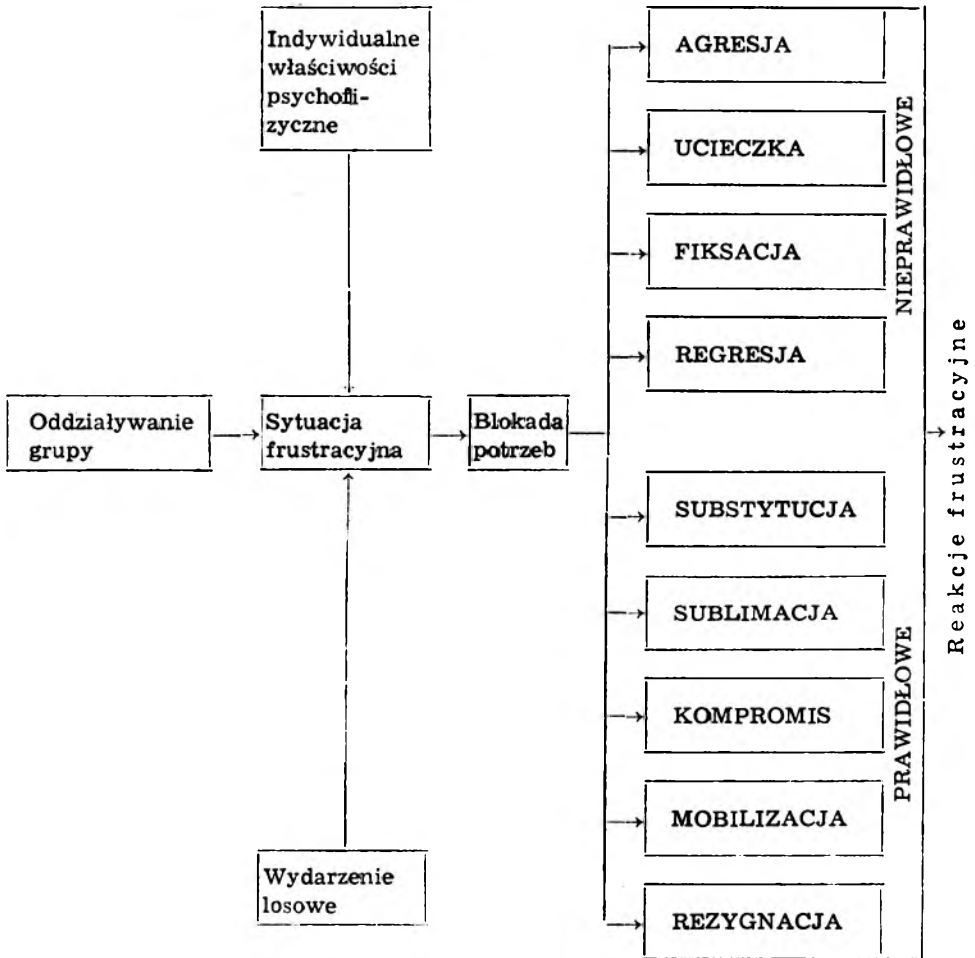
⁹⁸ Tamże, s. 456.

⁹⁹ Tamże, s. 456.

¹⁰⁰ Zob. S. Garczyński: *Potrzeby psychiczne. Niedosyty. Zaspokojenie*. Warszawa 1972.

¹⁰¹ Zob. A. Potocka-Hoser: *Wyznaczniki postawy altruistycznej. Badania nad zachowaniami prospołecznymi*. Warszawa 1971, s. 83—93.

¹⁰² Z. Skorny: *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa 1976, s. 91.



nieprawidłowość. Agresja może przybierać formę fizycznego bądź słownego ataku na inne jednostki czy przedmioty bezpośrednio będące powodem frustracji lub będące nią pośrednio. Zachowanie agresywne jest jednym z przejawów niedostosowania społecznego, najczęściej jest to typ agresji przemieszczonej, tj. skierowanej na osoby nie mające nic wspólnego z frustracją (np. na młodszych kolegów w szkole). Ucieczka, jako reakcja na frustrację, może przyjmować formę ucieczki fizycznej (np. od rodziny, innych grup bądź osób, które frustrację wywołały), a także może być ucieczką w świat marzeń i powodować skłonność do izolacji, apatii, zniechęcenia. Fiksację określa się często jako „usztynienie zachowania”; jednostka reaguje na podobne sytuacje w specyficzny sposób.

który nie przynosi jej nagród, ale wręcz jej szkodzi. W tym miejscu widzimy zgodność pomiędzy objawami niedostosowania społecznego, wskazanymi przez D. H. Stotta, a fiksacją jako reakcją na frustrację. Regresja przejawia się w formie zachowania infantylnego, tzn. w pojawieniu się bardziej prymitywnych form zachowania się, spotykanych we wcześniejszych okresach rozwojowych człowieka. Literatura psychologiczna bogata jest w opisy wyjaśniające zjawisko frustracji i stresu oraz ich konsekwencje przystosowawcze¹⁰³. Świadomie zrezygnowano w tym miejscu z omówienia innych, pozytywnych z punktu widzenia kontaktów społecznych, reakcji na frustrację, ponieważ interesuje nas przede wszystkim młodzież niedostosowana społecznie. Podkreślić jednak należy, że: „Częste i długotrwałe frustracje u rozwijającego się dziecka mogą prowadzić do poważnych zaburzeń procesu socjalizacji. Jednostka nie akceptuje i nie przyswaja sobie wówczas norm moralnych i innych zasad regulujących współżycie społeczne.”¹⁰⁴

Na nieco inne aspekty osobowości w kształtowaniu aspiracji zwraca uwagę K. Obuchowski, który ze stosunku między poziomem aspiracji a właściwym jednostce poziomem sprawności wyprowadza przypuszczenia na temat jej zasadniczej linii życiowej. Analizuje on konsekwencje przejawianych przez jednostkę poziomów aspiracji dla jej ogólnego przystosowania. Przystosowanym nazywa K. Obuchowski człowieka posiadającego sprawności zapewniające mu postępowanie zgodne z wymogami otoczenia oraz własnymi motywami. Sugeruje, że człowiek może rozwijać swoje sprawności wtedy, gdy poziom aspiracji (PA) przeważy poziom sprawności (PS). K. Obuchowski wyróżnia trzy typy przystosowania psychicznego. Typ stabilny charakteryzuje się równością poziomu aspiracji i poziomu osiągnięć ($PA = PS$), typ ten posiada wysoki i sztywny poziom aspiracji, działa wtedy, gdy uważa to za potrzebne, i wtedy, gdy nie wymaga to od niego wysiłku. Typ ochronny charakteryzuje się przewagą poziomu sprawności nad poziomem aspiracji ($PA < PS$), w sytuacji konfliktu własnych motywów lub sprawności z oczekiwaniami otoczenia wycofuje się i brak mu aktywności. Typ progresywny charakteryzuje się przewagą poziomu aspiracji nad poziomem sprawności ($PA > PS$) — wysoki poziom aspiracji zmusza do podnoszenia sprawności. W tym przypadku wyróżnia autor różne typy przystosowania sugerując, że poważne zaburzenia osobowości i procesów przystosowania występu-

¹⁰³Zob. np. I. Strelau, A. Jurkowski, Z. Rutkiewicz: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa 1975, s. 382—391; H. R. Hilgard: *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa 1967, s. 735—766; K. Pospiszyl, E. Zabczyńska: *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa 1980.

¹⁰⁴A. Frączek, M. Kofta: *Frustracja i stres psychologiczny*. W: *Psychologia*, Red. T. Tomaszewski. Warszawa 1975, s. 651.

ją wtedy, gdy oczekiwania otoczenia są zgodne z poziomem aspiracji jednostki oraz z niektórymi jej motywami, ale sprzeczne z innymi elementami zespołu motywacyjnego¹⁰⁵.

Analizując niedostosowanie społeczne, nie sposób pominąć przyczyn jego powstawania. Rozwój osobowości jednostki uwarunkowany jest warunkami organicznymi, jej własną aktywnością oraz zależy także od środowiska, w którym jednostka przebywa i wychowuje się, przy czym największy wpływ w wychowawczym okresie życia jednostki mają rodzina i grupa rówieśnicza. W tychże to środowiskach szukać należy przyczyn niedostosowania społecznego, a — jak podkreśla J. Konopnicki — „przyczyn jest przeważnie więcej niż jedna, o zachowaniu dziecka decyduje ich spłot, ale na ogół jedna przyczyna wybija się na czoło i tę nazywamy dominującą, a pozostałe wtórnymi”¹⁰⁶. Według tego autora technika ustalania przyczyn niedostosowania społecznego powinna polegać na stopniowej eliminacji przyczyn tak, aby na końcu pozostała dominująca — „tak więc musimy zaczynać od warunków domowych dziecka ze szczególnym uwzględnieniem elementów kulturalnych”¹⁰⁷.

Znaczenie środowiska rodzinnego w wychowaniu oraz elementy wpływające na powstawanie niedostosowania społecznego scharakteryzowano w rozdziale 5 niniejszej pracy. W tym miejscu ograniczymy się więc do krótkiej charakterystyki pozostałych przyczyn niedostosowania społecznego. J. Konopnicki wyróżnia jako podstawowe, poza środowiskiem rodzinnym, środowisko szkolne oraz środowisko dziecka przed jego urodzeniem się (tj. życie płodowe i moment narodzin)¹⁰⁸. W środowisku szkolnym podstawowe znaczenie dla tego autora mają: wzajemne stosunki między nauczycielem a dzieckiem, wzajemne stosunki dziecka z innymi dziećmi, niepowodzenia w nauce¹⁰⁹.

Szkoła, jak sugerują inni autorzy, może być pierwotną przyczyną niedostosowania społecznego, może być terenem, na którym niedostosowanie społeczne ujawnia się, szkoła może także stanowić jedno z ogniw, elementów w procesie zaburzenia osobowości dziecka¹¹⁰. Jeżeli chodzi

¹⁰⁵ K. Obuchowski: *Model i typy przystosowania psychicznego*. Poznań 1961.

¹⁰⁶ J. Konopnicki: *Niedostosowanie społeczne...*, s. 109.

¹⁰⁷ Tamże, s. 149.

¹⁰⁸ Tamże, s. 112.

¹⁰⁹ Zob. także: A. Berge: *Uczeń trudny. Szkoła i wady dziecka*. Warszawa 1960; M. Tyszkowa: *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. Warszawa 1964; Cz. Kupisiewicz: *Niepowodzenia dydaktyczne*. Warszawa 1972.

Stosunki w klasie szkolnej oraz miejsce uczniów niedostosowanych społecznie na Socjometrycznej Skali Akceptacji przedstawiono w podrozdziale 3.2. niniejszej pracy.

¹¹⁰ Zob. H. Spionek: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. 1973, s. 64.

o szkołę jako pierwotną przyczynę zaburzeń, to zauważa się, że oprócz elementów wymienionych przez J. Konopnickiego na zaburzenia wpływają nieprawidłowe warunki życia szkolnego (przeludnienie klas, złe warunki lokalowe itp.), niedostosowany do możliwości dziecka system wymagań oraz nieprawidłowa ich realizacja, ogólny styl pracy szkoły¹¹¹. Do przyczyn środowiskowych, wrodzonych, zalicza J. Konopnicki życie płodowe dziecka oraz sam moment narodzin, powołując się na badania Z. Rydzyńskiego oraz teorię D. H. Stotta opartą na precyzyjnych badaniach empirycznych, a nazwaną „prawem wielostronnego wrodzonego osłabienia odporności fizycznej i temperamentu”¹¹². Należy w tym miejscu podkreślić, że psycholodzy (rozumiejący pojęcie niedostosowania społecznego odmiennie niż pedagodzy) podkreślają inne jeszcze czynniki biologiczne mające wpływ na powstawanie niedostosowania społecznego, a należą do nich czynniki genetyczne oraz struktura systemu nerwowego (teorie wskazujące na związek konstrukcji fizycznej z typem zaburzeń w zachowaniu)¹¹³. Pedagog nie może obojętnie traktować tego rodzaju sugestii, mimo że interesują go tylko przyczyny środowiskowe, które może zmieniać i modyfikować. Nie bez znaczenia jest także, jak się wydaje, wpływ grup rówieśniczych na powstawanie niedostosowania społecznego bądź jako pierwotnej przyczyny, bądź jako komponentu innych elementów wpływowych, zwłaszcza że negatywna rola grup rówieśniczych uwidacznia się przede wszystkim w sytuacjach osłabienia więzi dziecka z rodziną. Często też działalność w takich grupach, ze względu na zadania grupy, prowadzi młodzież na drogę przestępstwa¹¹⁴.

Słusznym wydaje się nieco uwagi poświęcić wpływowi czynników mikrospołecznych na proces powstawania niedostosowania społecznego wśród młodzieży, jednak nie w aspekcie przyczyny dominującej, ale istotnej ze względu na związek z przyczynami traktowanymi indywidualnie. Życie społeczne bowiem można rozpatrywać nie tylko pod kątem wpływów działających wprost na jednostkę, ale także na płaszczyźnie

¹¹¹ Zob. *Przyczyny niepowodzeń szkolnych w świetle badań lekarzy, pedagogów i psychologów*. Red. M. Chojecka, J. Serejski, L. Zdunkiewicz. Materiały z IV Międzynarodowego Sympozjum Higieny i Medycyny Szkolnej. Warszawa 1975.

¹¹² J. Konopnicki: *Niedostosowanie społeczne...*, s. 113 i n.

¹¹³ Zob. K. Pospiszyl, E. Zabczyńska: *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa 1980, s. 118–134, a także por. J. M. Stanik: *Asocjalność nieletnich przestępców jako przedmiot psychologicznej diagnozy*. Warszawa 1980.

¹¹⁴ Zob. np. A. Pawełczyńska: *Przestępczość grup nieletnich*. Warszawa 1964, a także P. Zakrzewski: *Niekontrolowane środowisko koleżeńskie a proces społecznego wykołajenia się nieletnich. Próba syntezy*. „Psychologia Wychowawcza” 1970, nr 5.

zależności i związków zjawisk o szerszym zasięgu społecznym. Czynniki makrospołeczne, zwłaszcza np. industrializacja i urbanizacja, wpływają na jednostkę nie w sposób bezpośredni, ale tylko za pomocą czynników pośredniczących. Można to zauważyć, badając dane zjawiska w skali makrospołecznej (np. zależność przestępczości od warunków społeczno-ekonomicznych)¹¹⁵. W badaniach prowadzonych pod tym kątem w mniejszym stopniu chodzi o wykrycie rzeczywistych mechanizmów psychospołecznych, które występują wewnątrz mikrostruktur społecznych, bardziej natomiast badania te wiążą się z uchwyceniem związków pomiędzy patologią społeczną a występującymi faktami niedostosowania społecznego czy przestępczości. Przyczyn niedostosowania społecznego, jak wynika z przytoczonej krótkiej charakterystyki, jest wiele, a wyodrębnienie przyczyny dominującej jest niezwykle trudne. Wydaje się, że kompetencje badawcze pedagoga mogą ograniczyć się tylko do badań środowiska indywidualnego jednostki. Badanie środowiska rodzinnego uczniów zasadniczych szkół zawodowych okazało się niemożliwe ze względu na przyczyny obiektywne, wynikające z faktu, że młodzież ucząca się w tych szkołach wywodziła się z różnych okolic Polski, dotarcie zatem do środowiska rodzinnego badanych uczniów stało się niemożliwe.

1.4. Polskie badania empiryczne nad aspiracjami życiowymi młodzieży — przegląd wybranych publikacji

Literatura naukowa, zwłaszcza psychologiczna, socjologiczna, a także pedagogiczna, bogata jest w wiele publikacji opartych na materiale empirycznym i związanych z zagadnieniem aspiracji życiowych młodzieży.

Aspiracje są jednym z ważnych motywów ludzkiego działania. Psychologiczne badania dotyczące tego zagadnienia traktują aspiracje jako element przy analizowaniu struktury osobowości oraz przy wypracowywaniu koncepcji teoretycznych związanych z funkcją regulacyjną osobowości. Ta wiedza psychologiczna może być i jest wykorzystana w praktyce pedagogicznej przy organizowaniu i kierowaniu procesem uczenia się i wychowania. Najważniejsze zatem dla pedagoga są zagadnienia związane z psychologicznymi determinantami kształtowania się aspira-

¹¹⁵ Zob. np. H. Malewska, V. Peyre: *Przestępczość nieletnich. Uwarunkowania społeczno-ekonomiczne*. Warszawa 1973, a także J. Wódz: *Zjawiska patologii społecznej a sankcje społeczne i prawne*. Warszawa—Wrocław—Kraków—Gdańsk 1973; A. Kłossowska: *Przestępczość na terenie wielkiego miasta. W: Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*. Red. J. Jasiński. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1978; A. Podgórski: *Patologia życia społecznego*. Warszawa 1969; M. Lipka: *Zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży*. Warszawa 1977.

cji i ich poziomu wśród młodzieży. Problematyką tą w psychologii zajmuje się Z. Skorny. Zainteresowania autora znajdują wyraz w wielu artykułach publikowanych na łamach czasopism psychologicznych, a pewnego rodzaju podsumowaniem problemów badawczych jest praca *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości* (1980). Praca ta, jak się wydaje, ma szczególne znaczenie dla teorii i praktyki pedagogicznej.

Cenny wkład wiedzy teoretycznej w zagadnienie aspiracji daje także praca J. Szefer-Timoszenko *Aspiracje w życiu człowieka* (Katowice 1981). Autorka dokonuje wnikliwej analizy pojęcia „aspiracje” w psychologii. Łączy zagadnienie aspiracji z wartościami, procesem socjalizacji jednostki, obrazem własnej osoby i zadowoleniem.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na bogactwo różnych ujęć teoretycznych o charakterze psychologicznym, stanowiących podstawę do pogłębionych badań aspiracji i ich poziomu. Jest to cały szereg publikacji związanych z teoriami motywacji, osobowości, zainteresowań i wieloma innymi teoriami, które ze względu na ograniczone ramy pracy trudno tutaj przytaczać, a bez których trudno byłoby podejmować się analiz teoretycznych i badawczych, związanych z aspiracjami. Wydaje się bowiem, że najbardziej obszerny kompleks badań nad aspiracjami życiowymi młodzieży opublikowany został w pracach o charakterze socjologicznym bądź socjopedagogicznym. Zainteresowania autorów są wielostronne i różnokierunkowe, związane przede wszystkim z analizą poziomu aspiracji w różnych grupach wiekowych, rozważaniami dotyczącymi różnic w poziomie aspiracji, z uwzględnieniem podziału terytorialnego łącznie z analizą wielostronnych uwarunkowań poziomu aspiracji związanych z cechami osobowości, warunkami środowiskowymi oraz układem stratyfikacyjnym społeczeństwa. Pozycje zwarte, opublikowane w latach 1960—1980, gdzie autorzy podejmując problematykę aspiracji życiowych młodzieży, opierają się w analizach na bogatych materiałach empirycznych, można, jak się wydaje, podzielić na prace typowo socjologiczne i socjopedagogiczne.

Charakterystyczną cechą prac socjologicznych jest analiza aspiracji w ujęciu ich społecznych uwarunkowań zarówno w środowiskach wielkomiejskich, jak i wiejskich. Szczególną grupę prac stanowią publikacje traktujące zagadnienie aspiracji młodzieży w ujęciu różnic między generacyjnymi.

Problematyka prac socjopedagogicznych dotyczy głównie zagadnień aspiracji w ujęciu selekcji szkolnych, poradnictwa społeczno-zawodowego, a także badań porównawczych nad młodzieżą społecznie nieprzystosowaną (tę grupę badań wyodrębniono ze względu na problematykę niniejszego opracowania). Cechą charakterystyczną tych badań jest podział na kategorie wiekowe badanych. **Dokonana klasyfikacja prac ma**

oczywiście charakter sztuczny, a dokonana została dla celów teoretycznej charakterystyki publikowanych badań na użytek niniejszego rozdziału.

Do najcenniejszych prac socjologicznych zaliczyć należy pracę S. Nowaka *Studenci Warszawy* (1965). Warto zaznaczyć, że są to pierwsze badania aspiracjami prowadzone w 1957 roku, a następnie powtarzane kilkakrotnie w ich podstawowych wątkach w różnych środowiskach młodzieży. Wyniki badań z 1973 roku dotyczą młodzieży szkół średnich, jej rodziców i nauczycieli z terenu Warszawy i Kielc (zob. *Ciągłość i zmiana tradycji kulturowej*. Raport końcowy z badań realizowanych przez Zakład Metodologii Badań Socjologicznych Instytutu Socjologii UW na zlecenie IFiS PAN w ramach tematu węzłowego 11.12. Oprac. zespół pod kier. S. Nowaka. Warszawa, lipiec 1976 r.). Pozycja R. Dyoniziaka *Młodzieżowa podkultura* (1965) nie dotyczy bezpośrednio aspiracji życiowych młodzieży, stanowi jednak interesujące studium socjologiczne związane z tzw. konfliktem pokoleń. W pracy tej starano się porównać całość wartości i wzorów postępowania właściwych młodzieży licealnej w Krakowie z wartościami, normami i wzorami postępowania młodzieży studenckiej oraz ludzi dorosłych. Na uwagę zasługuje także praca pod redakcją tego samego autora *Młodzież epoki przemian* (1965), a szczególnie zawarty w niej artykuł M. Trawińskiej *Aspiracje i życzenia zawodowe młodzieży szkół średnich*.

Warto także zwrócić uwagę na interesujące, jak się wydaje, prace związane z aspiracjami młodych robotników w środowisku wielkomiejskim. Należy do nich praca Ł. Łukaszewicza *Aspiracje wielkomiejskiej młodzieży robotniczej pochodzenia wiejskiego* (1973) oraz praca pod redakcją W. Wesołowskiego *Młodzi robotnicy, kwalifikacje, postawy, aspiracje* (1975). Książkę tę napisano, opierając się na materiałach przedstawionych na konferencji poświęconej badaniom nad młodymi robotnikami, w 1974 roku w Warszawie. Są to przede wszystkim doniesienia z badań z różnych ośrodków naukowych. Materiały zebrane w tym zbiorze dają pewną syntezę posiadanej już wiedzy o klasie robotniczej. J. Koziola w rozdziale *Poglądy i dążenia młodzieży huty Stalowa Wola* przedstawia wyniki badań socjologicznych, którymi objęto 1000-osobową grupę młodych robotników. Problemy tego rozdziału dotyczą głównie modelu życia osobistego, drogi awansu życiowego i opinii związanych z wykonywaną pracą zawodową na tle współczesnych warunków społeczno-ekonomicznych kraju.

Badania nad aspiracjami objęły też środowisko wiejskie. M. Łoś (*Aspiracje a środowisko*, 1972), prowadząc badania w latach 1966—1967, skoncentrowała swe zainteresowania badawcze na potencjalnej ruchliwości wiejskiej, ze szczególnym uwzględnieniem aspiracji dotyczących

zdobywania zawodu, wykształcenia, przyszłego miejsca zamieszkania oraz oczekiwań związanych z życiem prywatnym młodzieży. Celem podjętych przez autorkę badań było prześledzenie wpływu rozwoju ekonomicznego wsi na preferencje, wartości, oceny wymienionych kategorii aspiracji. Z badań tych jednoznacznie wynika, że standard ekonomiczny wsi ma wpływ na aspiracje uczniów, ich skłonności migracyjne, postawy wobec wsi, rolnictwa, rozbudzenie intelektualne, motywy podejmowania dalszej nauki i wyboru zawodu, nie wpływa natomiast na preferowany model rodzinny.

W tym samym roku ukazała się kolejna praca dotycząca młodzieży wiejskiej F. Kolbusza i S. Moskala *Młodzież wiejska o swej sytuacji i dążeniach* (1972). Przedstawione badania dotyczyły warunków życia, pracy i nauki, sytuacji w rodzinie, dążeń i celów życiowych oraz przesłanek ich powstawania, zainteresowań i głównych kierunków aktywności. Inicjatorom badań chodziło przede wszystkim o poznanie opinii młodzieży wiejskiej na temat jej sytuacji życiowej i związanych z nią zamierzeń na przyszłość oraz uchwycenie czynników wywierających wpływ na społeczno-zawodowe aspiracje tej młodzieży. W sytuacji dużego odpływu młodzieży wiejskiej do miast praca ta dała odpowiedź na wiele pytań związanych z tym problemem, wskazując na niektóre czynniki tę sytuację powodujące.

W literaturze naukowej związanej z zagadnieniem aspiracji, wyjątkowe miejsce zajmuje pozycja B. Gołębiowskiego *Dynamika aspiracji* (1975) ze względu na trzy elementy różniące ją zasadniczo od innych prac, tj. ujęcie zagadnienia aspiracji w aspekcie międzygeneracyjnym, sposób podejścia metodologicznego do badanych zjawisk, interesującą klasyfikację aspiracji. Pozycja ta stanowi studium przemian świadomości społecznej młodzieży polskiej w latach 1945—1975 i oparta jest na wnikliwej analizie 626 pamiętników. Większość pamiętników (363) to pamiętniki młodzieży wiejskiej urodzonej i mieszkającej w środowisku wiejskim. 109 prac pamiętnikarskich to prace starszego pokolenia zamieszkującego w środowisku wiejskim, 105 pamiętników to prace ludzi urodzonych na wsi, ale mieszkających w mieście. To interesujące studium przemian międzygeneracyjnych pokazuje główne kierunki ewolucji aspiracji życiowych młodzieży nie tylko wiejskiej, podkreślając dynamikę owych przemian. Jak wynika z analiz, przez badaną populację preferowane są trzy wartości naczelne: twórcza praca, równość społeczna (egalitaryzm), równość szans i obowiązków (autonomia osobowa).

Na uwagę zasługują również inne prace B. Gołębiowskiego — *Młodzież o sobie i swoich dążeniach* (1976), a także *Aspiracje i postawy młodzieży polskiej w świetle najnowszych badań opinii. Wybrane zagadnienia* (1972). W roku 1980 ukazała się w serii *Młodzież, Nauczyciel, Spo-*

łeczeństwo książka W. Adamskiego *Młdzież w społeczeństwie. Konfrontacje polsko-amrykańskie*. Przedmiotem zainteresowań badawczych autora były potrzeby, aspiracje, uznawane wartości i ideały oraz determinanty społeczno-ustrojowe orientacji życiowych młodych ludzi, znajdujących się, jak to autor określa, w stadium „wydłużonej młodości społecznej”. W. Adamski podkreśla rolę i znaczenie ustroju społeczno-politycznego w kształtowaniu się postaw, aspiracji i świata wartości współczesnej młodzieży polskiej i amerykańskiej. Praca jest socjologicznym studium zjawiska związanego ze zwolnionym procesem dojrzewania społecznego współczesnej młodzieży (wydłużenie się okresu dochodzenia do niezależności ekonomicznej i samodzielnego pełnienia ról społeczno-zawodowych), jego zasięgiem, uwarunkowaniami i ewentualnymi następstwami. To, co specyficzne bowiem w procesach socjalizacyjno-wychowawczych, zachodzących w stadium „wydłużonej młodości”, wydaje się mieć dla autora kluczowe znaczenie dla diagnostycznych i prognostycznych funkcji współczesnej socjologii kultury, socjologii młodzieży i wychowania.

Badania empiryczne nad aspiracjami, głównie edukacyjnymi, prowadzone były w różnych grupach wiekowych, związanych najczęściej z określonym etapem kształcenia. Badania nad aspiracjami zawodowymi młodzieży szkół podstawowych przedstawił H. Bednarski w pracy *Aspiracje zawodowe uczniów szkół podstawowych* (1971). Praca ta zasługuje na uwagę pedagoga, ponieważ podkreślono w niej te elementy, które w dotychczasowej literaturze pedagogicznej były pomijane bądź traktowane marginesowo, np.: badanie motywów wyboru zawodu, badanie realności aspiracji zawodowych, ustalenie czynników kształtujących aspiracje zawodowe (środowisko lokalne, pochodzenie społeczne, wyniki nauczenia, skłonności zawodowe), analiza aspiracji zawodowych w odniesieniu do potrzeb gospodarczych, rozeznanie aktualnego stanu poradnictwa zawodowego. Wyniki badań przeprowadzonych przez H. Bednarskiego wskazują na niedojrzałość w podejmowaniu decyzji zawodowych przez badaną młodzież szkół podstawowych. Proponuje zatem autor wiele cennych wskazań praktycznych związanych z orientacją i poradnictwem zawodowym, przydatnych w pracy wychowawczej nauczyciela oraz poradniach wychowawczo-zawodowych.

Podobne do H. Bednarskiego są zainteresowania badawcze Cz. Banaicha, opublikowane w pracy *Kształtowanie się planu życiowego i losu absolwentów liceów ogólnokształcących* (1974), pogłębione jednak o psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształtowania się planu życiowego, o zainteresowania, zamiłowania i uzdolnienia absolwentów liceów ogólnokształcących. Uzupełnione są także poglądami rodziców, wychowawców w kwestii kształtowania się planu życiowego młodzieży. Książka

Cz. Banacha zawiera obszerne wskazania praktyczne o charakterze pedagogicznym, wzbogacając tym samym wiedzę dotyczącą aspiracji zawodowych młodzieży.

Wcześniejsze badania aspiracji absolwentów liceów ogólnokształcących prowadziła T. Trawińska-Kwaśniewska w 1961 roku i ujęła je w pracy *Plany życiowe absolwentów liceów ogólnokształcących woj. warszawskiego w świetle badań prowadzonych w 1961 r.* (1962).

Praca K. Suszka *Společne podłoże aspiracji szkolnych* (1971) stanowi studium procesów selekcyjnych na przykładzie wybranych szkół średnich i podstawowych woj. szczecińskiego. Badania prowadzono w trzech kierunkach:

- społeczne zróżnicowanie aspiracji szkolnych do dalszego kształcenia się wśród uczniów kończących szkołę podstawową, wyznaczonych przez czynniki przestrzenne i stratyfikacyjne, z uwzględnieniem przyczyn zróżnicowań stosunku do nauki;
- poglądy młodzieży i jej rodziców, dotyczące uczęszczania do szkoły, wyboru zawodu i wyobrażeń o sukcesie życiowym;
- społeczne uwarunkowania karier szkolnych.

Na tle przedstawionych zagadnień autor omówił problemy polityki oświatowej związanej z selekcjami szkolnymi. Badania przeprowadzone przez K. Suszka dowodzą jednoznacznie i dobitnie, że jednym z najważniejszych czynników różnicujących aspiracje i możliwości życiowe jest stratyfikacja społeczeństwa, dlatego też autor wskazuje na szereg czynników organizacji oświaty, które byłyby przeciwdziałaniem ujemnych skutków selekcji naturalnych.

Nieco szerzej zagadnienie procesów selekcyjnych potraktowała w swej pracy *Společno-ekonomiczne uwarunkowania karier szkolnych młodzieży* (1979) J. Hrynkiwicz. Badania miały charakter monograficzny, a ich celem była analiza społeczno-ekonomicznych uwarunkowań karier i aspiracji szkolnych od momentu wejścia do systemu szkolnego aż do ukończenia nauki lub kontynuowania jej w szkole wyższej oraz określenie roli wybranych czynników kształtujących drogi szkolne młodzieży. Z przedstawionych przez autorkę danych wynika znaczne zróżnicowanie sytuacji edukacyjnej młodzieży z rocznika 1953; czynnikami najbardziej różnicującymi okazały się: miejsce zamieszkania ucznia i charakter źródła utrzymania jego rodziców. Jak sama autorka stwierdza, analiza w pięciu wybranych środowiskach jednego województwa nie upoważnia do formułowania idących zbyt daleko uogólnień, jednakże zebrany materiał badawczy stanowi odbicie problemów charakterystycznych dla województwa kieleckiego. W badanej zbiorowości najistotniejszymi czynnikami społeczno-ekonomicznymi, wpływającymi na włączanie jednostek do zbioru kandydatów do szkolnictwa wyższego, były: miejsce zamiesz-

kania, poziom wykształcenia rodziców, sytuacja materialna rodziny, źródło utrzymania rodziny. Charakter tych uwarunkowań, jak wykazały badania, jest bardzo złożony i różnorodny.

Pozycja Z. Kwiecińskiego *Drogi szkolne młodzieży a środowisko* (1980) przedstawia problemy socjopedagogiczne szkolnictwa ponadpodstawowego. Przedmiotem analizy obszernego materiału empirycznego są związki między położeniem społecznym młodzieży uczącej się we wszystkich typach szkół ponadpodstawowych a procesami selekcji społecznych zachodzących na progu i w toku nauki w tych szkołach. Dotyczy to istotnej dla naszego ustroju społeczno-politycznego problematyki współzależności pomiędzy funkcjonowaniem szkolnictwa a strukturą społeczną (z punktu widzenia dążenia do równego dostępu wszystkich do szkół ponadpodstawowych). Zauważyć trzeba, że przedstawione w tej pracy analizy nie wyczerpują w pełni zagadnień wewnątrzszkolnej selekcji społecznej w toku kształcenia w szkołach ponadpodstawowych. Autor pominął tutaj obszerną problematykę struktury społecznej absolwentów oraz ich dalszych losów szkolnych i zawodowych. Wydaje się jednak, że wystarczająco został udokumentowany wniosek o konfliktowym charakterze dążeń i aspiracji młodzieży z rodzin najmniej i najbardziej korzystnie usytuowanych ze względu na ich położenie społeczno-kulturalne i terytorialne. Autor podkreśla, że dotychczas szkoły ponadpodstawowe były przede wszystkim zwierciadłem różnic społecznych, a nie instrumentem ich zmniejszania, że postęp w egalitaryzacji kształcenia zależy w takim samym stopniu od zmian systemowych poza szkołą, jak i w samym szkolnictwie.

A. Janowski w książce *Aspiracje młodzieży szkół średnich* (1977) wskazał na różne rodzaje aspiracji młodzieży szkół średnich ogólnokształcących i technicznych, przy czym podkreślić należy, że badaniami objęto dwie grupy reprezentatywne (uczniowie pierwszych i ostatnich klas tych szkół); uwzględnienie tych dwóch grup dało pewne możliwości przesłedzenia kształtowania się aspiracji oraz ich zmian zachodzących z wiekiem uczniów. Prezentując badania, autor dużą uwagę skoncentrował na czynnikach środowiskowych kształtujących aspiracje młodzieży, tj. szkole, rodzinie i grupie rówieśniczej. Szczególnie interesujący dla pedagoga jest rozdział ostatni tej pracy *Obrazy socjologiczne a pedagogiczne implikacje*, w którym autor charakteryzuje środowisko szkolne pod kątem tworzenia odpowiedniego klimatu dla kształtowania się aspiracji młodzieży, przy jednoczesnym realizowaniu celów wychowawczych.

Do pozycji zwartych, szczególnie interesujących ze względu na charakter niniejszego opracowania, tj. badania aspiracji młodzieży nieprzystosowanej społecznie, należą prace: A. Sokołowskiej *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych* (1967), a także J. Kupczyka *Uwarunko-*

wania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym (1978). Choć w obu tych pozycjach analizą objęto młodzież nieprzystosowaną społecznie, to rozumienie tego pojęcia przez wymienionych autorów jest odmienne. A. Sokołowska, prowadząc badania w Warszawie, w dwóch grupach (grupa 'A — młodzież prawidłowo przystosowana, oraz grupa SP — studium wybranych przypadków), podkreśla, że w grupie SP „przyjęto kryterium opóźnienia szkolnego, wychodząc z założenia, że symptomem nieprzystosowania i zaburzeń w prawidłowym realizowaniu zamierzeń życiowych jest niepowodzenie w nauce. Z grupy tej wyłączono młodzież upośledzoną umysłowo” (s. 70).

J. Kupczyk, prowadząc badania także w dwóch grupach, za młodzież nieprzystosowaną czy też, jak ją często nazywa, o zaburzonym procesie uspołecznienia uważa młodzież przestępczą, tzn. taką, która weszła w kolizję z prawem. Podstawowym problemem w zamierzeniach badawczych J. Kupczyka było określenie warunków sprawiających, że młodzież tego samego wieku (tj. 15—18 lat) znajduje się na różnych poziomach kształcenia się i zdobywa wykształcenie różnymi drogami, oraz warunków różnicujących jej aspiracje życiowe. Z wyników badań prezentowanych przez tego autora wynika, że młodzież przestępcza posiada najczęściej niski poziom aspiracji życiowych, niekiedy aspiracje niepełne, niewspółmierne w stosunku do różnych wartości społecznych, określających status społeczny jednostek. Są one jednokierunkowe, skierowane na jedną wartość społeczną o niskim, średnim, a nawet czasem wysokim i bardzo wysokim pułapie, a jednocześnie brak aspiracji do osiągnięcia innych wartości o najwyższym pułapie. Realizacja tych ostatnich aspiracji przez młodzież przestępczą, z racji ich dotychczasowych niskich osiągnięć, jak również jednokierunkowości aspiracji, stoi pod znakiem zapytania.

Poza wymienionymi pracami zwartymi, analizującymi aspiracje życiowe młodzieży, ukazało się w ciągu ostatnich kilku lat wiele interesujących artykułów, publikowanych na łamach czasopism socjologiczno-pedagogicznych¹¹⁶.

¹¹⁶ Zob. np. B. Gołębiowski: *Aspiracje i orientacje życiowe młodzieży w świetle pamiętników i wyników ankiety*, „Przekazy i Opinie” 1976, nr 1; B. Gołębiowski: *Spoleczno-kulturowe aspiracje młodzieży*, „Studia Socjologiczne ZG ZMW” 1966, z. 5; W. Galant: *Aspiracje uczniów wiejskich szkół podstawowych w warunkach industrializacji*, „Zeszyty Badań Rejonów Uprzemysłowionych” 1967, nr 26; B. Horoszevska: *Badania nad kształtowaniem się życzeń zawodowych młodzieży klas siódmych szkół podstawowych*, „Psychologia Wychowawcza” 1959, nr 3; S. Kowalski: *Aspiracje młodzieży na tle stosunku pokoleń*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1961, nr 4; S. Kowalski: *Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik demokratyzacji*, „Studia Pedagogiczne” 1970, T. 20; A. Kłoskowska: *Wartości, potrzeby i aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej*, „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3; J. Kupisz: *Aspiracje życiowe*

W niniejszej pracy prezentowane są wyniki badań dotyczące aspiracji życiowych młodzieży niedostosowanej społecznie. Przyjęto jednak odmienne niż wymienieni autorzy kryteria niedostosowania społecznego (zob. podrozdział 1.3.). Jednostki niedostosowane społecznie w naszym przypadku nie są jednostkami, które weszły w kolizję z prawem. Z analizy literatury naukowej wynika, że badań nad młodzieżą społecznie niedostosowaną w aspekcie jej aspiracji nie podejmowano. Z przedstawionej pokrótce analizy literatury dotyczącej aspiracji młodzieży wynika, że dotychczasowo przeprowadzone badania w tym zakresie nie wyczerpują zagadnienia, zwłaszcza jeżeli chodzi o młodzież niedostosowaną społecznie oraz młodzież uczącą się w zasadniczych szkołach zawodowych. Wyniki badań zaprezentowane w niniejszym opracowaniu w pewnym stopniu tę lukę wypełniają, aczkolwiek problemu nie wyczerpują.

młodzieży wsi konińskiej Wola Podłęzna. „Studia Pedagogiczne 1972, T. 23; I. Korzenikow: *Dążenia i aspiracje nieletnich przebywających w grupach półwolnościowych.* „Przegląd Penitencjarny” 1965; M. Łoś: *Motywacyjne i emocjonalne uwarunkowania poziomu aspiracji.* „Studia Socjologiczne” 1971, nr 2; M. Łuczynski: *Plany życiowe młodzieży w zakładzie poprawczym.* „Kwartalnik Pedagogiczny” 1962, nr 1; A. Raźniewski: *Plany życiowe absolwentów szkoły średniej.* W: *Spółczesność polskie w badaniach ankietowych.* Red. A. Siciński. Warszawa 1966; A. Sokołowska: *Rola rodziny w kształtowaniu stosunku młodzieży do jej własnej przyszłości.* „Psychologia Wychowawcza” 1967, T. 10, nr 1; K. Suszek: *Pozycja społeczna rodziny a poziom i kierunek aspiracji szkolnych młodzieży woj. szczecińskiego.* „Studia Pedagogiczne” 1972, T. 23; K. Suszek: *Zróżnicowanie aspiracji do kształcenia się w szkołach ponadpodstawowych woj. szczecińskiego.* „Kwartalnik Pedagogiczny” 1969, nr 4; Z. Skorny: *Poziom aspiracji i jego determinanty.* „Przegląd Psychologiczny” 1970, nr 2; Z. Skorny: *Mechanizm kształtowania się poziomu aspiracji i jego wykorzystanie w praktyce.* „Psychologia Wychowawcza” 1971, nr 1; J. Szefer-Timoszenko: *Aspiracje młodzieży szkół przyzakładowych jako problem motywacyjny.* W: „Prace Psychologiczne”. T. 7; *Zastosowanie psychologii w praktyce przemysłowej.* Red. Z. Ratajczak. Katowice 1975; M. Trawińska: *Aspiracje i życzenia zawodowe młodzieży szkół średnich.* W: *Młodzież epoki przemian.* Red. R. Dyoniziak. Warszawa 1965.

2. Metodologiczne podstawy przeprowadzonych badań

2.1. Cel, przedmiot i zakres badań

J. Szczepański zaznacza, że jednym z podstawowych warunków pomyslnego rozwoju społeczeństwa jest, aby „indywidualne dążenia i aspiracje wykorzystywać jako siłę napędową gospodarki, aby je racjonalnie kształtować i obracać w kierunku dążeń konstruktywnych”¹. Uzasadniona jest więc potrzeba prowadzenia badań pozwalających poznać aspiracje młodzieży oraz prawidłowości nią kierujące. Wyniki tych badań mogą być przydatne zarówno przy rozwijaniu i rozbudzaniu aspiracji, jak również kierowaniu już istniejącymi. Faktem jest, że problematyka aspiracji znalazła szerokie zainteresowanie wśród socjologów i psychologów, w niewielkim zaś stopniu wśród pedagogów. Wiele zatem, jak wskazuje analiza literatury (zob. rozdział 1), na ten temat powiedziano. Wydaje się jednak, że świadomość stale dokonujących się dynamicznych przemian społeczno-kulturowych, wyzwających bądź ukierunkowujących aspiracje, zwłaszcza młodego pokolenia, pozwala stwierdzić, że problematyka ta jest wciąż aktualna.

Na wybór problematyki badawczej wpłynęły uzasadnione potrzeby praktyczno-pedagogiczne oraz typowo poznawcze, istnieje bowiem pilna potrzeba sterowania aspiracjami młodzieży tak, aby stały się one społecznie użyteczne, a jednocześnie dostosowane były do możliwości uczniów. Znaczy to, że sterowanie aspiracjami ma niewątpliwie korzyści społeczne, a także indywidualne. Połączenie tych dwóch spraw wiąże się z naczelną ideą wychowania, jaką jest kształtowanie osobowości młodzieży na użytek społeczny z jednoczesnym wszechstronnym rozwojem. Pozna-

¹ J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1970, s. 164.

wanie aspiracji, zwłaszcza młodzieży, ma duże znaczenie wychowawcze, gdyż stanowi podstawę przewidywania zachowań ludzi w przyszłości.

Aspiracje młodzieży szkół zawodowych powinny być znane chociażby ze względu na możliwości planowania wychowawczego w tych szkołach, zważywszy fakt, że młodzież tam ucząca się to w przyszłości podstawowy element klasy robotniczej. Wydaje się także, że młodzieży uczącej się w zasadniczych szkołach zawodowych niewiele miejsca poświęcono w dotychczasowej literaturze pedagogicznej (z wyjątkiem badania aspiracji zawodowych). Stawiając problem badawczy, starano się osiągnąć następujące cele:

- określić rozmiar i rodzaje niedostosowania społecznego młodzieży w wybranych szkołach zawodowych,
- określić pozycje uczniów niedostosowanych społecznie na Socjometrycznej Skali Akceptacji,
- scharakteryzować aspiracje zawodowe (ze szczególnym uwzględnieniem edukacyjnych) i rodzinne młodzieży niedostosowanej społecznie w porównaniu z młodzieżą prawidłowo przystosowaną,
- wskazać na pewne wybrane elementy kształtujące aspiracje młodzieży szkół zawodowych.

W wielu publikacjach z zakresu metodologii nauk społecznych spotkać się można z zaleceniem sugerującym, że przed rozpoczęciem badań należy wyraźnie sformułować hipotezy lub zespoły hipotez, o których prawdziwości rozstrzygałyby wyniki podjętych badań. Nie wydaje się jednak, aby było to niezbędne². W podjętych dociekaniach badawczych o charakterze diagnostycznym zrezygnowano zatem z postawienia na wstępie badań hipotezy na rzecz wytyczenia sobie za cel uzyskanie odpowiedzi na wiele pytań ogólnych i bardziej szczegółowych. Zasadnicze, interesujące nas pytania badawcze można więc sformułować następująco:

1. Jaki jest rozmiar niedostosowania społecznego wśród uczniów szkół zawodowych?
2. Jakie są aspiracje życiowe młodzieży szkół zawodowych?
3. Jakie są aspiracje młodzieży niedostosowanej społecznie w porównaniu z młodzieżą nie przejawiającą form zachowania niedostosowanego?
4. Jakie są uwarunkowania tych aspiracji?

Zaznaczyć należy, że podejmując badania nad aspiracjami życiowymi młodzieży z wybranych szkół zawodowych, zainteresowania badawcze koncentrowano głównie na dwóch kategoriach aspiracji: aspiracjach edukacyjnych oraz aspiracjach związanych z projektowanym modelem rodziny własnej, zdając sobie tym samym w pełni sprawę, że nie wyczerpano wszechstronnie problemu.

² S. Nowak: *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa 1970, s. 224.

Praca zawodowa oraz życie rodzinne stanowią dla jednostki główne źródło zaspokajania podstawowych potrzeb psychicznych, a przygotowanie do tych tak ważnych w tym zakresie ról społecznych ma podstawowe znaczenie społeczne. Ponadto praca zawodowa jest jednym z głównych rodzajów aktywności społecznej człowieka, motyw zaś podjęcia nauki przygotowującej do uprawiania określonego zawodu, wartość pracy samej w sobie, aspiracje edukacyjne są niezwykle istotnym problemem z punktu widzenia interesów społecznych i jednostkowych. W toku szeroko podjętego wychowania ważne jest, aby wykonywana praca była wartościowa i społecznie użyteczna, jak również aby zaspokajała określone potrzeby i rozwijała osobowość jednostki. W dobie kształcenia permanentnego podstawowe znaczenie ma stałe podnoszenie kwalifikacji zawodowych, doskonalenie umiejętności, poszerzanie wiadomości itp.

Nikogo także nie trzeba przekonywać o randze, jaką przypisuje się współczesnej rodzinie, zwłaszcza jeżeli chodzi o wychowanie młodego pokolenia, a liczne badania naukowe przekonują o tym, że społecznych przyczyn niedostosowania społecznego szukać należy przede wszystkim w środowisku rodzinnym. Istotne więc wydawało się poznanie aspiracji i preferowanych wartości związanych z przyszłym życiem rodzinnym badanych, w relacji do rodziny pochodzenia. W związku z wyodrębnionymi problemami postawiono wiele pytań szczegółowych:

I. Pytania szczegółowe, dotyczące problemu niedostosowania społecznego badanej populacji młodzieży:

1. Jaki jest rozmiar i rodzaje niedostosowania społecznego młodzieży w wybranych szkołach zawodowych?

2. Jaka jest pozycja uczniów niedostosowanych społecznie na Socjometrycznej Skali Akceptacji?

II. Pytania szczegółowe, dotyczące aspiracji edukacyjnych badanej młodzieży:

1. Jaki wpływ na poziom aspiracji edukacyjnych wśród badanych mają: motywy wyboru zawodu, pochodzenie społeczno-terytorialne, wykształcenie rodziców?

W tym miejscu warto podkreślić że: „Cechą nauk społecznych (bardziej dla nich charakterystyczną niż dla wielu innych nauk) jest to, iż powiązania między zjawiskami przez nie badanymi są niezwykle liczne i różnorodne. W badaniu nie jesteśmy w stanie ogarnąć wszystkich związków i relacji. Zawsze możemy badać tylko niektóre, inne pomijając.”³

III. Pytania szczegółowe, dotyczące aspiracji badanej młodzieży związanych z modelem przyszłej rodziny własnej:

³ Tamże, s. 233.

1. Jakie jest miejsce rodziny wśród najważniejszych wartości preferowanych przez badaną młodzież?

2. Czy badana populacja młodzieży czerpie wzory ze swych rodzin pochodzenia w konstruowaniu modelu rodziny własnej?

3. Czy preferowany przez młodzież model rodziny własnej jest zgodny z głównymi trendami przeobrażeń współczesnej rodziny polskiej?

Przedmiot badań stanowiła młodzież w przedziale wieku 16—18 lat z wybranych zasadniczych szkół zawodowych woj. katowickiego (754 uczniów): Zasadniczej Szkoły Górniczej, Zasadniczej Szkoły Budowlanej, Zasadniczej Szkoły Zawodowej Energomontażu. Dobór tej kategorii wiekowej nie był przypadkowy. Wielu autorów sugeruje, że młodzież w tym wieku jest już na tyle dojrzała, by móc podejmować decyzje o własnych planach życiowych⁴.

Zasadnicza Szkoła Górnicza przygotowuje młodzież do wykonywania następujących zawodów: elektromonter górnictwa podziemnego, mechanik maszyn i urządzeń górnictwa podziemnego, górnik kopalni węgla kamiennego, mechanik maszyn i urządzeń przemysłowych. Szkoła ta oferuje młodzieży bardzo dobre warunki materialne i socjalne. Pomoc materialna uzależniona jest od miejsca zamieszkania ucznia. Uczniowie mieszkający w internacie (tzw. internatowi) w I roku nauki otrzymują 500 zł pomocy materialnej, 400 zł ekwiwalentu za węgiel i 100 zł „dodatkowego kieszonkowego” (razem 1000 zł). Uczniowie tzw. miejscowi (nie mieszkający w internacie) w I roku nauki otrzymują 619 zł pomocy materialnej i 100 zł „dodatkowego kieszonkowego” (razem 769 zł). W II roku nauki uczniowie „internatowi” otrzymują łącznie 1100 zł, a „miejscowi” 869 zł. Natomiast w II i III roku nauki uczniowie mogą otrzymać dodatkowo tzw. premię uznaniową 15%—25% otrzymywanego wynagrodzenia (tj. 175 zł do 212 zł). Uczniowie pracujący na dole w III roku nauki otrzymują tzw. dodatek adaptacyjny za pracę na dole w wysokości 600 zł (łącznie z innymi dodatkami otrzymują 2250 zł). W III roku nauki uczniowie pracujący na dole mogą otrzymać jednorazową premię w wysokości 400 zł.

Zasadnicza Szkoła Budowlana przygotowuje młodzież do następujących zawodów: technolog montażu w budownictwie, technolog robót wykończeniowych, murarz, cieśla, posadzkarz, monter wewnętrznych instalacji budowlanych, elektromonter, stolarz meblowy, mechanik maszyn budowlanych, mechanik kierowca pojazdów samochodowych, malarz-ta-

⁴ Zob. np. A. Sokołowska: *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*. Warszawa 1967, s. 19—20; W. Ptaszyńska: *Proces wrastania młodzieży w społeczeństwo*. W: *Materiały do nauczania psychologii*. Red. L. Wołoszynowa. Seria 2. T. 7. Warszawa 1973, s. 333; *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Zebrowska. Warszawa 1975, s. 769.

peciarni, tokarz. W I roku nauki uczniowie otrzymują wynagrodzenie 780—1200 zł miesięcznie, w II roku nauki 1050—1620 zł, w III roku nauki 2800—3360 zł. Poza tym wszyscy uczniowie otrzymują bezpłatnie ubranie szkolne, koszule, ubranie do zajęć praktycznych oraz śniadanie. Uczniowie mający szczególnie trudne warunki materialne otrzymują zapomogi kwartalne w granicach 600—900 zł.

Zasadnicza Szkoła Zawodowa Energomontażu przygotowuje uczniów do zawodu: monter mechanicznych urządzeń energetycznych, (ślusarz, tokarz). Pomoc materialna w klasie I wynosi 430—520 zł, w klasie II — 700 zł, w klasie III — 2040 zł. Ponadto uczniowie otrzymują dodatkowo materiały pomocnicze wartości 700 zł (w skali rocznej), odzież roboczą, ubranie wyjściowe, buty, koszule. Uczniowie mają możliwość korzystania z urlopów wypoczynkowych (dane z 1978 roku). Każda z wymienionych szkół prowadzi internat. Przeważająca większość młodzieży zamieszkuje w internatach. Warunki kształcenia w sensie materialnym i socjalnym w szkołach tych są bardzo dobre. Po ukończeniu zasadniczych szkół zawodowych uczniowie mają możliwość podjęcia nauki w technikum.

2.2. Metody i techniki badań

W metodologii nauk społecznych wyróżnia się dwa rodzaje badań: diagnostyczne i weryfikacyjne. Badania weryfikacyjne mają na celu sprawdzenie empiryczne hipotez oraz kontrolę prawdziwości twierdzeń ogólnych o związkach między wyróżnionymi klasami zjawisk. Celem badań diagnostycznych jest natomiast ustalenie cech lub zasad funkcjonowania wyodrębnionego wycinka rzeczywistości, będącego głównym przedmiotem zainteresowań poznawczych badacza⁵. Wszelka działalność praktyczna, tak istotna dla pedagoga, opiera się na rozpoznaniu sytuacji wyjściowej, jej uwarunkowań i przewidywanego rozwoju, na podstawie którego można podejmować celowe decyzje dotyczące toku działania.

„Diagnoza (w szerszym sensie) jest to rozpoznanie badanego stanu rzeczy przez zaliczenie go do znanego typu albo gatunku, przez przy czynowe i celowościowe wyjaśnienie tego stanu rzeczy, określenie jego fazy obecnej oraz przewidywanego dalszego rozwoju” — definicja ta zaproponowana przez S. Ziemskiego sugeruje również określone fazy postępowania badawczego, w którego wyniku możemy mówić o dobrej, tzn. pełnej diagnozie⁶. Dla postępowania praktycznego pedagoga

⁵ Zob. S. Nowak: *Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów*. Warszawa 1965, s. 191—193.

⁶ S. Ziemiński: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa 1973, s. 68.

ważne jest stosowanie pełnej diagnozy, składającej się, zgodnie z poglądem S. Ziemskiego, z wielu diagnoz cząstkowych⁷.

Diagnoza kwalifikacyjna (typologiczna) polega na zaszeregowaniu badanego zjawiska do pełnego typu i jest wstępnym określeniem badanego stanu rzeczy. W naszym postępowaniu badawczym posłużono się wypracowanymi przez J. Konopnickiego sposobami umożliwiającymi diagnozę typologiczną. Jednostki niedostosowane społecznie charakteryzują się kompleksem określonych cech sposobów zachowań, odróżniających je od innych jednostek ($T = n$ cech). (Selekcja jednostek niedostosowanych społecznie dokonana została za pomocą Arkusza Diagnostycznego — „Dziecko w szkole”).

Drugi typ diagnozy to diagnoza genetyczna, polegająca na szukaniu wyjaśnień, uwarunkowań ciągu przyczynowo-skutkowego na podstawie wiedzy o ogólnych prawidłowościach przyczynowych zjawisk. Diagnoza genetyczna wskazywałaby więc w tym przypadku na przyczyny niedostosowania społecznego i uwarunkowania aspiracji życiowych badanej populacji. Ten rodzaj diagnozy w stosunku do niedostosowania społecznego ma głównie charakter uzasadnień teoretycznych, nie badano bowiem przyczyn niedostosowania społecznego ze względu na niemożliwość kontaktu ze środowiskiem rodzinnym badanej młodzieży, która wywodzi się z różnych okolic Polski i przybyła do katowickich szkół zawodowych z 30 województw. Przyjmując twierdzenie J. Konopnickiego, że przyczyn niedostosowania społecznego młodzieży należy szukać w warunkach środowiskowych, dokonano charakterystyki (w sensie teoretycznym) przyczyn niedostosowania w podrozdziale 1.3. niniejszej pracy. Jeżeli natomiast chodzi o wyjaśnienie uwarunkowań aspiracji życiowych badanej populacji młodzieży, to wskazano poprzez analizę teoretyczną na psychologiczne i socjologiczne determinanty kształtowania się aspiracji i ich poziomu w rozdziale 1.2. pracy, a do badań wybrano, jak się wydaje, istotne uwarunkowania związane z analizą dwóch kategorii aspiracji, tj. aspiracji edukacyjnych i rodzinnych badanych.

Kolejny typ diagnozy to diagnoza całościowa, polegająca na wyjaśnieniu, „jakie zmiany w funkcjonalnym układzie całości wywołuje dany proces czy stan rzeczy i jak całość na niego oddziałuje”⁸. W przypadku podjętego problemu badawczego diagnoza całościowa polegałaby na wyjaśnieniu relacji między niedostosowaniem społecznym a aspiracjami życiowymi młodzieży. Wyjaśnienie tego rodzaju relacji nastęrcza poważne trudności o charakterze metodologicznym. Twierdzenia psychologiczne (K. Obuchowskiego i J. Reykowskiego przedstawione w podrozdziale 1.3.

⁷ Tamże, s. 62—126; zob. także Cz. Cz a p ó w: *Wychowanie resocjalizujące*. Warszawa 1978, s. 318—324.

⁸ S. Zi e m s k i: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa 1973, s. 96.

Niedostosowanie społeczne a aspiracje) oparte głównie na badaniach eksperymentalnych wskazują na związek przyczynowo-skutkowy między aspiracjami a zaburzeniami osobowości. Niewątpliwie związki te istnieją, istotna zaś trudność polega na wskazaniu, co jest pierwotne, a co wtórne. W przypadku związku przyczynowo-skutkowego między niedostosowaniem społecznym a aspiracjami wydaje się, że istnieje tu relacja obustronna, tzn. że niedostosowanie społeczne może warunkować istnienie nieadekwatnego do możliwości poziomu aspiracji, ale także poziom aspiracji nieadekwatny do możliwości może wpływać na zaburzenia osobowości, warunkując niedostosowanie społeczne. Diagnoza określonej fazy winna wyjaśniać etap rozwoju danego zjawiska-procesu, w naszym przypadku niedostosowania społecznego i aspiracji. Wskazano więc grupę uczniów zaburzonych w zachowaniu, tzn. znajdujących się w fazie poprzedzającej niedostosowanie społeczne, oraz grupę niedostosowanych społecznie. Określono także rodzaj aspiracji, a w przypadku aspiracji edukacyjnych także ich poziom, mając na uwadze, że stanowią one element dynamiczny i w toku życia zmieniają się w zależności od różnych czynników.

Scharakteryzowane powyżej diagnozy cząstkowe wzajemnie się uzupełniają i warunkują, składając się na diagnozę pełną. Istotne znaczenie dla pełnej diagnozy ma także diagnoza prognostyczna, którą można wprowadzać na podstawie diagnoz cząstkowych. Opierając się na przeprowadzonych badaniach, można prognozować, że wobec braku działań resocjalizacyjnych w stosunku do jednostek niedostosowanych istnieje prawdopodobieństwo pogłębiania się u badanych negatywnych postaw społecznych o charakterze aspołeczności.

Aspiracje życiowe są same w sobie zagadnieniem o charakterze prognostycznym względem poszczególnych jednostek, umożliwiają bowiem przewidywanie ich postaw wobec pracy i zawodu, a także modelu życia rodzinnego. Istotnym jednak zagadnieniem z punktu widzenia pedagogiki jako nauki prakseologicznej jest możliwość kształtowania tych postaw w aspekcie społecznej użyteczności. Za wartością badań diagnostycznych w naukach pedagogicznych przemawia przede wszystkim fakt celowej decyzji w postępowaniu wychowawczym, jak i możliwość podejmowania na podstawie diagnoz wnikliwych badań weryfikacyjnych. Wydaje się, że wartość badań diagnostycznych jest w naukach społecznych niedoceniana, mimo że spełniają one podstawowe funkcje nauki.

Rozwiązanie określonego problemu badawczego czy to w badaniach o charakterze diagnostycznym, czy weryfikacyjnym wymaga zastosowania określonych metod, technik i narzędzi badawczych. „Metody badań empirycznych to tyle, co określony powtarzalny sposób uzyskiwania pewnego typu informacji o rzeczywistości, niezbędny dla rozwiązania okreś-

lonego problemu badawczego, szukanie odpowiedzi na pytanie określonego rodzaju przez szeroko pojmowaną obserwację rzeczywistości.⁹ Podejmując określony problem badawczy, stawiamy zwykle wiele pytań, przy czym tworzą one najczęściej układ zhierarchizowany; określone metody będą obejmowały wówczas niektóre typy czynności badawczych, umożliwiając odpowiedzi na pytania o charakterze wycinkowym. Metoda określa i warunkuje dobór odpowiednich technik badawczych, które stanowią czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów¹⁰.

Specyficzną pedagogiczną metodą badawczą jest sondaż diagnostyczny. Metoda ta pozwala na wykrywanie zjawisk społecznych o istotnym znaczeniu wychowawczym, które nie są instytucjonalnie zlokalizowane, a są jakby rozproszone w zbiorowości społecznej¹¹. Do zjawisk tego typu należy również niedostosowanie społeczne oraz aspiracje życiowe młodzieży. Badania sondażowe mają na celu nie tylko wykrywanie i opis pewnych zjawisk, lecz również ukazanie ich atrybutów strukturalnych i funkcjonalnych.

Przeprowadzając badania empiryczne, zastosowano następujące techniki i narzędzia badawcze:

1. Dwie wersje „6 pytań” celem dokonania wstępnej selekcji badanej populacji (zob. aneks 2). Zastosowano, jak to nazywa J. Konopnicki, „coś w rodzaju kierowanego wywiadu”¹². Z dziennika lekcyjnego odczytywano (alfabetycznie) nazwiska uczniów, prosząc nauczyciela o opinię, czy u danego ucznia występuje aktualnie określona forma zachowania zawarta w „6 pytaniach”. Odpowiedzi nauczyciela notowano na specjalnie przygotowanej karcie za pomocą określonych znaków (+ „tak”, - „nie”, 0 „nie wiem”). Po uzyskaniu odpowiedzi na pierwszą wersję „6 pytań” zastosowano — według powyższej zasady — wersję drugą. Z chwilą niezgodności opinii nauczycieli, dotyczącej czwartego i piątego pytania (jednakowe w obu wersjach), zmieniono opiniodawcę. Na podstawie dwóch wersji „6 pytań” wskazano grupę młodzieży podejrzanej o niedostosowanie społeczne, przyjmując trzy i więcej zakreśleń „tak” (+).

2. Pełny Arkusz Diagnostyczny D. H. Stotta, wersję „Dziecko w szkole”, w opracowaniu J. Konopnickiego, który zastosowano dla grupy uczniów podejrzanych o zachowania niedostosowane (zob. aneks 3). Opinii

⁹ S. Nowak: *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa 1970, s. 237.

¹⁰ *Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych*. Red. R. Wroczyński. Wrocław—Warszawa 1970, s. 31.

¹¹ T. Piłch: *Zasady badań pedagogicznych*. Wrocław—Gdańsk 1977, s. 125.

¹² J. Konopnicki: *Badania nad niedostosowaniem społecznym (Uwagi wstępne)*. „Rocznik Pedagogiczny” 1974, T. 1. s. 192.

udzielało (niezależnie od siebie) dwóch nauczycieli najlepiej znających uczniów; byli to nauczyciele wychowawcy, nauczyciele zawodu, wychowawcy internatowi. W przypadkach wątpliwych proszono o opinię trzeciego nauczyciela. Wersja Arkusza Diagnostycznego „Dziecko w szkole” zawiera 202 pytania dotyczące aktualnych form zachowania się ucznia w szkole (zob. aneks 3). W praktyce szkolnej przez wiele lat diagnoza niedostosowania społecznego dokonywana była przez nauczycieli „na oko”. Tym sposobem nie można było ustrzec się wielu błędów wychowawczych. Podejmowane przez J. Konopnickiego na szeroką skalę badania diagnostyczne, z zastosowaniem wypracowanej przez niego metodologii, wykazały poważne rozbieżności między diagnozą „na oko” a diagnozą wynikłą z analizy Arkusza Diagnostycznego¹³. W mało której dziedzinie jednak posiadamy doskonałe metody i narzędzia badawcze. W zakresie metod diagnozowania, wypracowanych przez J. Konopnickiego, prowadzi się wiele działań metodologicznych, mających na celu zwiększenie wartości diagnostycznej Arkusza...¹⁴. Obecnie w szkołach diagnozę niedostosowania społecznego określa się za pomocą tzw. Karty Ewidencyjnej Ucznia, dołączonej do *Wytycznych w sprawie działalności szkół w zakresie zapobiegania niedostosowaniu społecznemu dzieci i młodzieży*.

3. Skategoryzowany kwestionariusz ankiety, zawierający 31 pytań podzielonych na dwie sekwencje (zob. aneks 4). Pierwsza sekwencja dotyczyła aspiracji edukacyjnych badanych. W tej kategorii pytań uwzględniono motyw podjęcia nauki w określonej szkole zawodowej, motyw dalszego kształcenia się oraz zagadnienia związane z wykonywaniem w przyszłości pracy zawodowej. Druga sekwencja pytań związana była z naczelnymi wartościami, preferowanymi przez badaną młodzież oraz projektowanym modelem rodziny własnej. Szczególną uwagę w tej kategorii pytań skoncentrowano na zagadnieniach związanych z kryteriami doboru partnera do małżeństwa, modelem dzietności rodziny własnej, metodami wychowawczymi, typem rodziny własnej. Wypełnienie kwestionariusza poprzedzono dokładną instrukcją o technicznym sposobie wypełnienia. Kwestionariusz wypełniały zbiorowości klasowe, w których liczba osób niedostosowanych i zaburzonych w zachowaniu była znaczna. Tym sposobem uzyskano wypowiedzi dotyczące aspiracji życiowych uczniów niedostosowanych i zaburzonych w zachowaniu oraz uczniów nie przejawiających zachowania niedostosowanego, co umożliwiło w konsek-

¹³ Zob. J. Konopnicki: *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1971.

¹⁴ Zob. np. J. Konopnicki: *Badania nad niedostosowaniem społecznym*, „Rocznik Pedagogiczny” 1973, T. 1; B. Urban: *Znaczenie zgodności danych z obserwacji przy ustalaniu społecznego niedostosowania dzieci*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1975, T. 20.

wencji analizę porównawczą między określonymi grupami uczniów (oznaczonymi jako grupa A i grupa B).

4. Analizę dokumentów szkolnych. Trudno wyobrazić sobie prowadzenie badań pedagogicznych bez analizy dokumentów. Technika ta miała charakter pomocniczy i rzucała dodatkowe światło na interesujące problemy. Analiza dokumentów szkolnych dotyczyła głównie dzienników lekcyjnych, z których zebrano informacje o roku urodzenia badanych, pochodzeniu społecznym, wykształceniu i zawodzie rodziców, miejscu zamieszkania.

5. Analizę treści swobodnych wypracowań uczniów, dotyczących kwestii rodziny oraz wyeksponowania zawodu, który uczniowie cenią. Tematy wypracowań szkolnych związane z następującymi pytaniami:

- Gdyby to zależało tylko od Ciebie, co zmieniłbyś w rodzinie, w której się wychowałeś, tak aby stała się ona rodziną Twoich marzeń?
- Jaki zawód najbardziej cenisz i dlaczego?

Analiza treści tych dokumentów wzbogaciła naszą wiedzę o psychice, pragnieniach i wyobrażeniach badanej populacji młodzieży¹⁵. Dane z wypracowań posłużyły jako informacje uzupełniające i poszerzające zagadnienia skupione w kwestionariuszu ankiety.

6. Swobodną obserwację prowadzoną w czasie wielokrotnych wizyt w szkołach. Pozwoliła ona na uchwycenie pewnych form zachowania się uczniów, głównie w czasie przerw międzylekcyjnych oraz w czasie badań ankietowych. „Przy prowadzeniu badań terenowych metodą sondażu diagnostycznego jest ona nieodzownym etapem przygotowawczym.”¹⁶

7. W klasach, gdzie liczba podejrzanych o niedostosowanie społeczne była duża (tj. 8 i więcej), zastosowano techniki socjometryczne, głównie w celu zorientowania się w pozycji, jaką zajmują w nich jednostki o zachowaniach niedostosowanych. W badaniach przyjęto kryterium społeczne — tj. wspólnej pracy¹⁷.

Socjometria została wprowadzona do nauk społecznych w 1934 roku przez J. L. Moreno; obecnie obejmuje wiele odmiennych technik badawczych¹⁸. Techniki socjometryczne umożliwiają badanie stosunków społecznych w klasie szkolnej. Celem zastosowania socjometrii w badaniach było określenie pozycji, jaką zajmują uczniowie społecznie niedostosowani w klasie szkolnej. Pozycja ucznia w klasie szkolnej jest uzależniona

¹⁵ Zob. T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1977, s. 146.

¹⁶ Tamże, s. 129.

¹⁷ Zob. M. Pilkiewicz: *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej* W: *Materiały do nauczania...*, Seria 3. T. 2. Warszawa 1973, s. 220.

¹⁸ Zob. M. Pilkiewicz: *Techniki socjometryczne. Wprowadzenie do badań*. W: *Materiały do nauczania...*, s. 216

od różnych czynników, w tym również od form zachowania¹⁹. Badania socjometryczne prowadzono za pomocą testu socjometrycznego. Konstrukcja testu jest ściśle zdeterminowana zastosowanym kryterium. Przez kryterium rozumie się specyficzną sytuację społeczną, którą założył eksperymentator, bądź sytuację rzeczywistą, będącą podstawą do dokonania wyboru jednej lub więcej osób z danej grupy społecznej (klasy szkolnej)²⁰. Wspólna praca (w warsztatach szkolnych) — to kryterium społeczne, które zastosowano w podjętych badaniach socjometrycznych. Jasno więc określono rodzaj i istotę aktywności, zgodnie z którą uczniowie mieli dokonać wyborów. Kryterium pracy jest kryterium silnym i realnym²¹. Ze względów statystycznych i praktycznych ustalono, że należy dokonać po dwa wybory pozytywne i dwa negatywne, stosując tym samym kryterium pozytywne i negatywne testu socjometrycznego; zaznaczono, że obowiązuje wymienianie nazwisk w kolejności od najbardziej do najmniej pożądaných. Badania prowadzono zbiorowo, udzielając słownie instrukcji; wybory mogły być dokonywane tylko w obrębie klasy, można było uwzględniać uczniów nieobecnych w trakcie badań. Osoby, które były nieobecne w dniu badań, w ciągu tygodnia zostały poddane badaniu w sposób indywidualny.

2.3. Organizacja badań

Badania empiryczne prowadzono w latach 1978—1979. Jako miejsce badań wybrano trzy typy szkół zawodowych, tak aby wyników badań nie odnosić tylko do jednej kategorii kształcenia zawodowego młodzieży. W pierwszej fazie badań korzystano z dokumentacji szkolnych, głównie dzienników lekcyjnych, na podstawie których sporządzono listę uczniów urodzonych w latach 1960, 1961, 1962 (przedział wieku: 16—18 lat — wybór tej kategorii wieku uzasadniono wcześniej z uwzględnieniem cech demo-społecznych, tj. pochodzenia społecznego i terytorialnego, wykształcenia rodziców). Uczniowie uczęszczali głównie do klas I i II wybranych szkół zawodowych.

Kolejny etap badań obejmował wyselekcjonowanie (z całej populacji 754 uczniów) jednostek podejrzanych o niedostosowanie społeczne za pomocą dwóch wersji „6 pytań”. Na ich podstawie ustalono grupę 200 uczniów podejrzanych o niedostosowanie społeczne.

¹⁹ Zob. np. Z. Zaborowski: *Zależność między sposobami zachowania a pozycją i popularnością w grupie*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1965, nr 2; C. Nowaczyk: *Pozycja społeczna w klasie uczniów niedostosowanych*. „Rocznik Pedagogiczny” 1975, T. 3.

²⁰ M. Pilkiewicz: *Techniki socjometryczne...*, s. 217.

²¹ Tamże, s. 220.

W następnej fazie zastosowano w stosunku do uczniów podejrzanych o niedostosowanie społeczne pełny Arkusz Diagnostyczny w opracowaniu J. Konopnickiego, wersję „Dziecko w szkole”. Opinie o zachowaniu się uczniów udzielało dwóch niezależnie opiniujących nauczycieli, najlepiej znających uczniów. Na podstawie zebranych tą drogą danych założono Formularze Diagnostyczne — „Dziecko w szkole” 142 uczniom, a tym samym ustalono rozmiar niedostosowania społecznego młodzieży w poszczególnych szkołach zawodowych (aneks 5). Następnie przystąpiono do badań pilotażowych, sprawdzających wcześniej przygotowany kwestionariusz ankiety, dotyczący aspiracji życiowych badanej populacji młodzieży. Mając na uwadze dynamikę przeobrażeń społecznych, wkrótce po badaniach pilotażowych przystąpiono do badań właściwych²².

Badania ankietowe prowadzono w klasach o znacznej liczbie jednostek niedostosowanych społecznie i zaburzonych w zachowaniu, z uwzględnieniem także uczniów tzw. „bez zmian” w celu porównania wyników badań ankietowych. Następnie przystąpiono do badań socjometrycznych; jak już wcześniej wspomniano, ich celem było ustalenie pozycji uczniów niedostosowanych społecznie na Socjometrycznej Skali Akceptacji. Do badań wybrano klasy o znacznej liczbie uczniów niedostosowanych społecznie i zaburzonych w zachowaniu. Po uprzednim nawiązaniu kontaktu z nauczycielami języka polskiego zorganizowano lekcję, na której uczniowie pisali swobodne wypracowania na podstawie pytania. Na ostatnim etapie badań materiał badawczy poddano ilościowej i jakościowej analizie.

²² Tamże, s. 78—86.

3. | Niedostosowanie społeczne młodzieży w wybranych szkołach zawodowych

3.1. Rozmiar i rodzaje niedostosowania społecznego młodzieży

Stale rozwijające się życie społeczne, zacieśniające i pogłębiające się stosunki międzyludzkie stawiają przed różnymi gałęziami nauki zadanie coraz to lepszego i wszechstronnego wyjaśnienia zjawiska niedostosowania społecznego. W ten sposób dynamika życia społecznego inspiruje rozwój różnych dyscyplin wiedzy o człowieku. Niedostosowanie społeczne należy do tych negatywnych zjawisk, których obecność odczuwana jest nie tylko przez nauczycieli, wychowawców, ale także przez społeczeństwo.

Podstawowym celem pedagogiki jako nauki prakseologicznej jest badanie zjawisk społecznych w celu proponowania i podejmowania odpowiednich zabiegów wychowawczych. Badania nad niedostosowaniem społecznym młodzieży podejmowane są głównie przez psychologów i pedagogów. Psychologia dostarcza wiedzy o funkcjonowaniu zaburzonych osobowości, o czynnikach tę osobowość zaburzających. Niedostosowanie społeczne objawia się jednak w warunkach życia społecznego, w kontaktach międzyludzkich. W toku szeroko pojętego wychowania istnieje możliwość modyfikowania zachowań jednostek dobór odpowiednich środków i metod wychowawczych, a w przypadku jednostek niedostosowanych społecznie ma to szczególne znaczenie.

Wspomniano już w poprzednich rozdziałach, jak wiele jest synonimów używanych w praktyce wychowawczej do określenia dziecka niedostosowanego społecznie. Poważnym także problemem w praktyce wychowawczej jest umiejętność diagnozy niedostosowania społecznego młodzieży. Ze względu na te czynniki istnieje powszechna opinia, że młodzież ucząca się w zasadniczych szkołach zawodowych to głównie jedno-

stki niedostosowane społecznie. W szkołach tych nauczyciele i wychowawcy borykają się na co dzień z poważnymi trudnościami wychowawczymi. Określenie zatem rozmiarów i rodzajów niedostosowania społecznego wśród młodzieży tych szkół pozwoli, jak się wydaje, na skonstruowanie sensownego programu działań wychowawczych w stosunku do młodzieży przejawiającej ten typ zachowania dewiacyjnego.

Dwie wersje „6 pytań” zastosowano wobec 754 uczniów wybranych szkół zawodowych¹. Za podejrzanych o niedostosowanie społeczne przyjęto uważać uczniów, którzy otrzymali trzy i więcej zakreszeń „tak”. Trzy zakreszenia otrzymała największa liczba uczniów (112) we wszystkich typach szkół. Jeden uczeń w Zasadniczej Szkole Górniczej, w kl. II a, otrzymał 10 (na dwanaście możliwych) zakreszeń „tak”. Ogółem wyłoniła się grupa 200 uczniów podejrzanych o niedostosowanie społeczne, tj. 26,5% z ogólnej liczby 754 badanych. Największy odsetek (31,3%) podejrzanych o niedostosowanie społeczne stwierdzono w Zasadniczej Szkole Energomontażu. W pozostałych dwóch szkołach (górnicy i budowlanej) odsetek podejrzanych był zbliżony (25,3% i 24,7%); liczba badanych w obu tych szkołach była także zbliżona. W stosunku do grupy 200 uczniów podejrzanych o niedostosowanie społeczne zastosowano pełny Arkusz Diagnostyczny D. H. Stotta w opracowaniu J. Konopnickiego — wersję „Dziecko w szkole”², w wyniku czego Formularze Diagnostyczne założono 142 uczniom³. Formularz Diagnostyczny poprzez zgrupowania zakreszeń związanych treściowo z pewnymi syndromami informuje, w jakim kierunku dziecko jest niedostosowane⁴. Syndrom jest to zestaw spokrewnionych pod względem treści odcinków⁵.

Największy stopień niedostosowania społecznego stwierdzono wśród badanych uczniów w Zasadniczej Szkole Górniczej oraz Zasadniczej Szkole Budowlanej, natomiast w Zasadniczej Szkole Energomontażu stopień ten był znacznie mniejszy⁶.

Za jednostki niedostosowane społecznie przyjęto uważać uczniów z liczbą 6 odcinków „czerwonych”, zgrupowanych w zespołach syndromów, jako zaburzonych — uczniów z 5 i 4 odcinkami „czerwonymi” przy znacznej liczbie odcinków „niebieskich”, określenia „bez zmian”

¹ Sposób zbierania danych za pomocą dwóch wersji „6 pytań” opisano w rozdziale metodologicznym (2.2.).

² Sposób zbierania informacji do Arkusza Diagnostycznego opisano w rozdziale metodologicznym (2.2.).

³ W stosunku do 58 uczniów brak było odpowiedniej zgodności w opiniowaniu Arkusza Diagnostycznego.

⁴ Zob. J. Konopnicki: *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa 1971, s. 165.

⁵ Tamże, s. 165.

⁶ Przez stopień niedostosowania społecznego rozumiemy liczbę odcinków (pytań) zakreślonych w Arkuszu Diagnostycznym.

użyto w stosunku do uczniów mających 3 i mniej odcinków „czerwonych”.

W Zasadniczej Szkole Górniczej stwierdzono największą liczbę uczniów niedostosowanych społecznie w klasie IIc (5 uczniów), IIb (4 uczniów), IID (4 uczniów); w klasie IID (7 uczniów) była także największa liczba uczniów o zaburzonym zachowaniu.

W Zasadniczej Szkole Budowlanej stwierdzono największą liczbę niedostosowanych społecznie w kl. IIc (6 uczniów) i Ib (5 uczniów), największą zaś liczbę zaburzonych w zachowaniu stwierdzono w klasach IIb (4 uczniów), IIc (4 uczniów), IID (4 uczniów), IIIB (4 uczniów).

W Zasadniczej Szkole Energomontażu przeważająca liczba uczniów niedostosowanych społecznie była w klasie IIb (4 uczniów), w klasie IIB (7 uczniów), a w klasie Ia (4 uczniów) była największa liczba zaburzonych w zachowaniu.

Rozmiar niedostosowania społecznego badanej młodzieży w poszczególnych typach szkół zawodowych obrazuje tabela 1. Wynika z niej, że w całej badanej populacji (754 uczniów) tylko 49 (6,3%) jednostek to niedostosowani społecznie, a 64 (8,5%) to zaburzeni w zachowaniu. Podsumowując stwierdzono, że wśród badanej populacji młodzieży szkół zawodowych 15% to jednostki przejawiające pewne formy zachowania niezgodne z ogólnie przyjętymi normami społecznymi.

Nie tylko wśród badanej populacji młodzieży obserwuje się różnice w zakresie form zachowania się, ale różnice te obserwuje się również w grupie jednostek niedostosowanych społecznie. W ten sposób wyodrębniają się różne rodzaje niedostosowania. „Kiedy mówimy o rodzaju niedostosowania, nie mamy na myśli różnych aspektów zachowania się różnych dzieci, ale jedno konkretne dziecko.”⁷ Wyodrębnienie rodzajów niedostosowania społecznego jest niezbędne ze względu na dobór odpowiednich metod wychowawczych w procesie wychowania tych jednostek. Rodzaj niedostosowania społecznego wyznaczony jest zgrupowaniem zakreślonych odcinków w określonych syndromach.

Jeżeli czerwone odcinki zgrupowane są w syndromach Z D W (Z — brak zaufania do ludzi, do nowych rzeczy, D — depresja, W — wycofanie) i jest ich w sumie powyżej pięciu, to jednostkę kwalifikujemy jako niedostosowaną społecznie — zahamowaną. Brak zaufania do ludzi, nowych rzeczy i sytuacji (Z) obejmuje symptomy wskazujące na osłabienie naturalnej pewności siebie. Młodzież tego typu rzadko wchodzi w konflikty z rówieśnikami, charakteryzuje się nadmierną ostrożnością wobec obcych. J. Konopnicki sugeruje, że młodzież opóźniona w nauce szkolnej reaguje na te niepowodzenia⁸ brakiem zaufania. Depresyjność

⁷ J. Konopnicki: *Niedostosowanie społeczne...*, s. 165.

⁸ Tamże, s. 168.

Tabela 1

Rozmiar niedostosowania społecznego badanej populacji młodzieży

Lp.	Typ szkoły	Ogólna liczba badanych	Liczba niedostosowanych społecznie	% z ogólnej liczby badanych	% z ogólnej liczby podejrzanych o niedostosowanie społeczne	Liczba zaburzonych w zachowaniu	% z ogólnej liczby badanych	% z ogólnej liczby podejrzanych o niedostosowanie społeczne	Bez zmian	% z ogólnej liczby badanych	% z ogólnej liczby podejrzanych o niedostosowanie społeczne
1	Zasadnicza Szkoła Górnicza	292	20	6,8	27,0	18	6,1	24,3	14	4,8	19,0
2	Zasadnicza Szkoła Budowlana	283	20	7,0	37,0	23	8,1	42,5	5	1,8	9,2
3	Zasadnicza Szkoła Energomontażu	179	9	5,0	16,0	23	12,8	41,0	10	5,6	17,8
Razem		754	49	6,5	24,5	64	8,5	32,0	29	3,8	14,5

(D) charakteryzuje się zmiennością poziomu reakcji oraz brakiem energii fizycznej. Silniejsza forma depresji wyraża się w długotrwałej apatii ze skłonnością do niepokoju i frustracji. Ostra faza depresji przejawia się brakiem „chęci do życia”, występuje często zahamowanie normalnych dążeń jednostki do sukcesów, unikanie kontaktów społecznych. Wycofanie (W) charakteryzuje się odrzuceniem przez jednostkę kontaktów społecznych, co spowodowane jest bądź obroną przed uczuciem, bądź brakiem potrzeby kontaktowania się społecznego, który to brak nosi nazwę „autyzmu”. Granice obu form są trudno uchwytne⁹.

Jeżeli czerwone odcinki zgrupowane są w syndromach *Wr* (wrogość do dorosłych), *Wrd* (wrogość do dzieci), *As* (aspoleczność) i jest ich powyżej pięciu, to jednostkę kwalifikujemy jako niedostosowaną, społecznie wrogą (zachowanie demonstracyjno-bojowe). Wrogość w stosunku do dorosłych (*Wr*) związana jest we wstępnym okresie ze „zwracaniem uwagi na siebie”. Wrogość tzw. otwarta „wydaje się być rozszczepieniem mechanizmu prymitywnego ataku, a jej dodatkową funkcją jest zniszczenie niepożądanego stosunku uczuciowego”¹⁰. Powstawanie wrogości ma swe źródło najczęściej w domu rodzinnym; bardziej zaawansowana przenosi się na inne osoby, poza dom rodzinny. Wrogość w stosunku do dzieci (*Wrd*) związana jest często z wrogością do dorosłych. Łagodniejszą odmianą tego typu wrogości jest tzw. manifestacja „pokazania się”, wyrażająca się w głębokim niepokoju, potrzebie aprobaty i uznania ze strony innych dzieci. Aspoleczność (*As*) w swej łagodniejszej formie (krańcowa aspoleczność stanowi odrębny rodzaj zachowania niedostosowanego) wyraża się kilkoma symptomami, takimi jak: brak pragnienia zadowolenia dorosłych, specyficzna forma okazywania niezależności lub obojętność w kontaktach z innymi oraz łagodniejsze formy „autyzmu”¹¹.

Jeżeli jednostka ma dużą liczbę czerwonych odcinków w aspoleczności (*As*), szczególnie odcinki 125—126, i w syndromie *Wrd*, to jednostkę traktujemy jako wrogą, z tendencją do aspoleczności. Krańcowe formy aspoleczności wyrażają się brakiem zainteresowania tym, czy dorośli aprobują, czy też nie zachowanie jednostki. Tym, co szczególnie odróżnia aspoleczność od innych form wrogiego zachowania niedostosowanego, jest fakt, że jednostka nie odczuwa żadnej przykrości z powodu wyrządzania przykrości otoczeniu. Podejmując w rozdziale pierwszym rozważania dotyczące pojęcia niedostosowania, zaznaczono, że za jednostki niedostosowane uznano tylko te, które z powodu swego złego zachowania cierpią (zgodnie z definicją J. Konopnickiego), w związku z tym zachowanie aspoleczne jednostek „jest czymś więcej niż niedostosowa-

⁹ Tamże, s. 169.

¹⁰ Tamże, s. 185

¹¹ Tamże. s. 190.

Tabela 2

Rodzaje niedostosowania społecznego w poszczególnych typach szkół*

Lp.	Typ szkoły	Liczba niedostosowanych społecznie	Liczba zaburzonych w zachowaniu	Rodzaje niedostosowania społecznego							Razem
				N-Wr	N-Z	N-Q	Z-Wr	Z-Z	Z-Q	Wr-As	
1	Zasadnicza Szkoła Górnicza	20	18	10	8	2	10	6	1	1	38
2	Zasadnicza Szkoła Budowlana	20	23	11	2	2	7	12	5	4	43
3	Zasadnicza Szkoła Energomontażu	9	23	7	2	—	8	11	4	—	32
Razem		49	64	28	12	4	25	29	10	5	113

* Rodzaje niedostosowania społecznego:

- N-Wr — niedostosowany społecznie — wrogi
 N-Z — niedostosowany społecznie — zahamowany
 N-Q — niedostosowany społecznie — niekonsekwentny
 Z-Wr — zaburzony w zachowaniu — wrogi
 Z-Z — zaburzony w zachowaniu — zahamowany
 Z-Q — zaburzony w zachowaniu — niekonsekwentny
 Wr-As — wrogość z tendencją do aspołeczności

niem¹². J. Konopnicki wysuwa tezę, że ten rodzaj zachowania jest trudny do usunięcia, prawdopodobnie jest on nawet nieusuwalny¹³. Autor ten wskazuje na trudności diagnostyczne związane z odróżnieniem zwykłej wrogości od skrajnej społeczności.

Jeżeli liczba odcinków „Q” wynosi sześć i więcej, a odcinki czerwone nie są zgrupowane w żadnym z wymienionych syndromów, to jednostkę kwalifikowano jako niedostosowaną społecznie o charakterze niekonsekwentnym. Pełny rejestr kryteriów „niekonsekwencji” zawiera syndrom Q Arkusza Diagnostycznego D. H. Stotta. Ustalono listę 27 odcinków zachowań, włączając je do syndromu niekonsekwencji. „Większość syndromów Q mieści się w pierwszych syndromach NNa (wersja szkolna) i ND (niepokój o przyjęcie przez inne dzieci), natomiast tylko jeden symptom niekonsekwencji pochodzi z pierwszego syndromu WR, żaden zaś z syndromu AS. Wskazuje to na naturę zachowania niekonsekwentnego, która różni się zdecydowanie od wrogości i aspołeczności.”¹⁴ Wśród badanej populacji młodzieży, w grupie jednostek niedostosowanych społecznie wyodrębniono kilka rodzajów zachowania niedostosowanego (tabela 2).

Jak wynika z tabeli 2, większość młodzieży niedostosowanej przejawia zachowanie wrogie (53 uczniów), zachowanie zaś zahamowane występuje u 41 uczniów. Jednostki wrogie demonstrują swoje zachowanie w sposób wyraźnie widoczny dla otoczenia, tym samym i dla nauczycieli, natomiast jednostki zahamowane z reguły nie sprawiają nauczycielom trudności, dlatego też są trudne do zauważenia w zespole klasowym. Zachowanie niekonsekwentne stwierdzono u 14 uczniów, a u 5 uczniów stwierdzono zachowanie wrogie, z tendencją do aspołeczności. Z danych tych wynika, że badana populacja jest dość wyraźnie zróżnicowana pod względem rodzajów zachowania niedostosowanego. Każda z wyżej wymienionych grup młodzieży niedostosowanej wymaga innych zabiegów wychowawczych ze względu na specyficzne formy zachowania, których przejawy zaobserwowali nauczycieli. Prowadząc badania nad niedostosowaniem społecznym młodzieży, należałoby za pomocą odpowiednich testów określić iloraz inteligencji. W naszych badaniach nie określono ilorazu inteligencji badanych, wychodząc z założenia, że młodzież szkół zawodowych przeszła próg selekcyjny, który umożliwił jej podjęcie nauki w tego typu szkołach, a więc młodzież ta musiała wykazać określony stopień sprawności intelektualnej.

¹² Tamże, s. 197.

¹³ Tamże, s. 197—198.

¹⁴ B. Urban: *Przydatność syndromu niekonsekwencji arkusza diagnostycznego D. H. Stotta w określaniu rodzaju i wykrywaniu przyczyn społecznego niedostosowania dzieci*. „Prace Psychologiczno-Pedagogiczne” 1972, nr 17, s. 26.

3.2. Pozycja uczniów niedostosowanych społecznie na Socjometrycznej Skali Akceptacji

W szkole najważniejszym składnikiem środowiska wychowawczego jest klasa szkolna. Stanowi ona grupę formalną ze względu na formalną strukturę szkoły, ale jest również grupą nieformalną ze względu na więzi osobiste. Klasa szkolna jest grupą pierwotną. Socjologia wyłoniła wiele istotnych cech grup pierwotnych, odróżniających je od grup wtórnych. Do cech tych należą: bezpośredni, „twarzą w twarz”, kontakt między osobnikami, uniwersalny charakter, względna trwałość, niewielka liczba członków, intymność wzajemnych stosunków między członkami, dający się ściśle określić skład członków, świadomość grupowa, tj. identyfikowanie się członków z grupą, wspólne cele członków, poczucie wzajemnego uzależnienia w realizacji tych celów, wzajemne oddziaływanie na siebie członków grupy, zdolność do jednolitego zbiorowego działania¹⁵. W klasie szkolnej między poszczególnymi uczniami wytwarzają się stosunki o różnym charakterze (koleżeństwo, przyjaźń, wspólne zainteresowania itp.). Kształtują się różne stopnie uznania związane ze specjalnymi, różnymi osiągnięciami jednostki, tworzą się również stosunki nadrzędności i podporządkowania. W wyniku więc różnorodnych uwarunkowań kształtuje się społeczna pozycja dziecka w klasie¹⁶.

Celem zastosowania badań socjometrycznych było określenie pozycji w klasie szkolnej uczniów niedostosowanych społecznie oraz porównanie tych wyników z innymi badaniami w tym zakresie¹⁷. Badaniami socjometrycznymi objęto młodzież z wybranych klas szkół zawodowych, gdzie liczba podejrzanych o niedostosowanie społeczne była znaczna. Były to następujące klasy: w Zasadniczej Szkole Górniczej kl. IIb (11 uczniów podejrzanych o niedostosowanie społeczne), kl. IID (27 podejrzanych), w Zasadniczej Szkole Budowlanej kl. IIb (10 podejrzanych), kl. IIIb (10 podejrzanych), w Zasadniczej Szkole Energomontażu kl. IIb (10 podejrzanych o niedostosowanie społeczne), kl. IIIa (10 podejrzanych o niedostosowanie społeczne) i kl. IIIc (15 podejrzanych o niedostosowanie spo-

¹⁵ Zob. M. Pilkiewicz: *Wybrane techniki badania nieformalnej struktury klasy szkolnej*. W: *Materiały do nauczania psychologii* Red. L. Wołoszynowa. Seria 3. T. 2. Warszawa 1973, s. 185—186.

¹⁶ Zob. np. badania nad różnymi czynnikami wpływającymi na pozycję ucznia w klasie: Cz. Nowaczyk: *Wyniki nauczania a pozycja ucznia*. „Wychowanie” 1972, nr 10; Z. Zaborowski: *Zależność między sposobem zachowania a pozycją i popularnością w grupie*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1965, nr 2.

¹⁷ Zob. B. Gawlina: *Pozycja dzieci społecznie niedostosowanych w zespole klasowym*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 1975, T. 14; Cz. Nowaczyk: *Pozycja społeczna w klasie uczniów niedostosowanych*. „Rocznik Pedagogiczny” 1975, T. 3.

łeczne). Łącznie badaniami objęto grupę 208 uczniów (93 uczniów podejrzanych o niedostosowanie społeczne). Po zastosowaniu pełnego Arkusza Diagnostycznego i opracowaniu jego wyników stwierdzono, że wśród 93 podejrzanych o niedostosowanie społeczne (poddanych badaniu socjometrycznemu) znajdowało się 41 uczniów niedostosowanych społecznie o różnych rodzajach tego zachowania.

Pierwszą czynnością w analizie zebranego materiału socjometrycznego było sporządzenie tabel socjometrycznych dla klas, w których zastosowano test socjometryczny¹⁸. Tabele sporządzono według ogólnie przyjętych zasad konstrukcji¹⁹. Po naniesieniu wyborów socjometrycznych i obliczeniu wartości brzegowych można było odczytać, kto kogo wybrał, ile wyborów dokonano (w badaniach ściśle określono liczbę wyborów — dwa pozytywne i dwa negatywne) oraz ile wyborów otrzymał każdy uczeń. Tabela socjometryczna nie wyczerpuje jednak możliwości interpretacyjnych, można jedynie obliczyć liczbę otrzymanych wyborów, które byłyby wskaźnikiem pozycji jednostki w wymiarze określonym przez rodzaj pytania socjometrycznego, zastosowanego w badaniu. Liczby otrzymanych wyborów mogą być porównywane w tym wypadku jedynie w obrębie jednej grupy badawczej. W naszym przypadku prowadzono badania w siedmiu grupach (klasach szkolnych), chodziło więc o porównywanie pozycji społecznej uczniów niedostosowanych w tych grupach. W tym celu zastosowano więc sposób relatywizowania wskaźników indywidualnych (V_{wz})²⁰:

$$V_{wz} = \frac{\text{liczba wyborów otrzymanych}}{d(n-1)},$$

gdzie:

- V_{wz} — wskaźnik względny pozycji,
- d — liczba dozwolonych wyborów (w naszym przypadku cztery: dwa pozytywne i dwa negatywne),
- n — liczebność grupy (w mianowniku występuje $n - 1$, gdyż wyklucza się możliwość wybrania samego siebie).

Wartość wskaźnika indywidualnego, pomnożona przez 100, informuje, jaki odsetek grupy wybrał daną jednostkę, co umożliwia tym samym dokonanie porównań międzygrupowych²¹.

¹⁸ Sposób zbierania danych socjometrycznych opisano w rozdziale metodologicznym 2.2.

¹⁹ Zob. M. Pilkiewicz: *Techniki socjometryczne. Wprowadzenie do badań W: Materiały do nauczania psychologii...*, s. 226—230.

²⁰ Zob. M. Pilkiewicz: *Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy. W: Materiały do nauczania psychologii...*, s. 255.

²¹ Tamże, s. 256.

Analizując aneks 1, stwierdzamy, że w pięciu przypadkach uczniów niedostosowanych wskaźnik względny pozycji jest znaczny. Największy odsetek wyborów (15%) otrzymał uczeń Zasadniczej Szkoły Górniczej z kl. Id — symbol G.L. W następnej kolejności uczeń Zasadniczej Szkoły Energomontażu z kl. IIIa — symbol J.P., otrzymał 14,77% wyborów, uczeń Zasadniczej Szkoły Energomontażu z kl. I Ib — symbol K.P. — 12,96% wyborów, następnie uczeń Zasadniczej Szkoły Budowlanej z kl. I Ib, symbol W.A., otrzymał 12,90% wyborów oraz uczeń Zasadniczej Szkoły Energomontażu z kl. I Ib — symbol K.A. — 11,11% wyborów. Najmniejszą zaś liczbę wyborów (0,92%) otrzymał uczeń z Zasadniczej Szkoły Energomontażu z kl. I Ib — symbol D.J.

Przy stosowaniu tylko wskaźnika względnego pozycji ucznia, możliwości interpretacyjne są zbyt ograniczone, określają jedynie poziom socjometryczny bez możliwości określenia statusu socjometrycznego ucznia²². Określenie statusu socjometrycznego ucznia jest możliwe przy dokonaniu waloryzacji poziomów socjometrycznych, które wprowadzone zostały do literatury naukowej przez U. Bronfenbrennera. Za pomocą rachunku prawdopodobieństwa określono tzw. krytyczne wartości statusów socjometrycznych, konstruując tabelę „krytycznych wartości statusów socjometrycznych”²³. Najważniejsze są wartości liczbowe — tzw. górna wartość krytyczna i dolna wartość krytyczna. Górna wartość krytyczna informuje, że osoba, która otrzymała określoną liczbę wyborów socjometrycznych, nie otrzymała ich w sposób przypadkowy z prawdopodobieństwem większym niż $p = 0,95$. Poziom istotności waha się w granicach 0,02—0,03 — osobom takim autor proponował przypisać „wysoki status socjometryczny”. Status niski proponował określać, stosując dolną wartość krytyczną, gdzie występowała mała liczba wyborów socjometrycznych²⁴. „Tak więc, jeżeli dana grupa mieści się w granicach 10—50 osób, to znając średnią liczbę wyborów przypadającą na jedną osobę i biorąc pod uwagę liczbę użytych w badaniu pytań socjometrycznych, możemy odczytać z tabeli wartości krytyczne dla określenia statusu wysokiego i niskiego.”²⁵ M. Pilkiewicz proponuje poszerzenie kategorii statusów o trzy pośrednie między statusem wysokim i niskim, a mianowicie o status wyższy od przeciętnego, przeciętny oraz niższy od przeciętnego²⁶.

²² Poziom socjometryczny to liczba otrzymanych wyborów socjometrycznych od pozostałych członków grupy. Status socjometryczny to kategorie jakościowe (np. status wysoki lub niski) mogące obejmować różną liczbę poziomów socjometrycznych.

²³ M. Pilkiewicz: *Socjometryczna Skala...*, s. 260.

²⁴ Tamże, s. 260.

²⁵ Tamże, s. 280.

²⁶ Tamże, s. 264.

Aby określić poszczególne statusy, niezbędne jest korzystanie z tabeli „Krytyczne wartości statusów socjometrycznych” U. Bronfenbrennera. W przypadku naszych badań skorzystano z proponowanych przez M. Pilkiewicza kategorii statusów socjometrycznych. Dokonano określenia statusów socjometrycznych uczniów niedostosowanych społecznie na skali sympatii i antypatii (zob. aneks 1)²⁷.

Status socjometryczny niski (N) dla uczniów niedostawianych nie został określony ze względu na dwa dozwolone wybory (pozytywny i negatywny)²⁸. Status niższy od przeciętnego ($-x$) uzyskali uczniowie, u których liczba otrzymanych wyborów była większa od dolnej wartości krytycznej z tabeli U. Bronfenbrennera, ale mniejsza od przyjętej w tej skali liczby wyborów socjometrycznych:

$$-x = 0,1 \text{ wyborów (dwa poziomy socjometryczne).}$$

Status przeciętny, średni (x) wyznaczony został średnią wyborów przewidzianych dla określonej liczby kryteriów socjometrycznych i dwóch wyborów dozwolonych (wziętych z tablicy U. Bronfenbrennera) plus jeden sąsiadujący poziom socjometryczny.

$$x = 2,3 \text{ wybory socjometryczne.}$$

Status wyższy od przeciętnego uzyskali uczniowie, u których liczba otrzymanych wyborów socjometrycznych była większa od liczby wyborów socjometrycznych, wyznaczonych przez status średni przyjęty w tej skali, lecz mniejsza od górnej wartości krytycznej w tabeli U. Bronfenbrennera:

$$+x = 4,5 \text{ wyborów socjometrycznych (dwa poziomy socjometryczne).}$$

Status wysoki (W) uzyskały osoby, u których liczba otrzymanych wyborów sięgała lub przekraczała górną wartość krytyczną, przewidzianą dla statusu wysokiego z tabeli U. Bronfenbrennera:

$$W = 6 \text{ wyborów i więcej.}$$

Na skali sympatii status niższy od przeciętnego ($-x$) uzyskało 29 uczniów niedostosowanych społecznie, status przeciętny (x) — 5 uczniów niedostosowanych społecznie, wyższy od przeciętnego ($+x$) — 4 uczniów, a wysoki (W) ma tylko 2 uczniów niedostosowanych społecznie. Na skali antypatii status niższy od przeciętnego ($-x$) ma 12 uczniów nie-

²⁷ Wyraz sympatii określony był wyborami pozytywnymi, a antypatii — wyborami negatywnymi.

²⁸ Zob. M. Pilkiewicz: *Socjometryczna Skala...*, s. 261.

dostosowanych społecznie, przeciętny (x) — 15 uczniów niedostosowanych społecznie, status wyższy od przeciętnego ($+x$) — 3 uczniów, a status wysoki (W) — 13 uczniów niedostosowanych społecznie.

Dane ze skali sympatii i antypatii umożliwiły określenie na Skali Akceptacji pozycji społecznej w klasie szkolnej każdego z uczniów niedostosowanych społecznie. W celu jej konstrukcji korzystano z uporządkowanej macierzy zaproponowanej przez M. Pilkiewicza²⁹. Na Skali Akceptacji M. Pilkiewicz wyróżnił pięć podstawowych kategorii, określających pozycję jednostki w grupie: akceptację (A), przeciętność (x), polaryzację (P), izolację (I), odrzucenie (O). W obrębie wymienionych kategorii głównych autor wyróżnił wiele podkategorii. I tak, w kategorii akceptacji (A) wyodrębnił: wybitną akceptację (A_0), silną akceptację (A_1), słabą akceptację (A_2); kategorii przeciętności nie podzielił na podkategorie. W obrębie kategorii polaryzacji akceptacji (P) wyróżnił: silną polaryzację (P_1), wybitną Polaryzację (P_0); w obrębie kategorii izolacji (I): słabą izolację (I_2), silną izolację (I_1), wybitną izolację (I_0); w obrębie kategorii odrzucenia (O): słabe odrzucenie (O_2), silne odrzucenie (O_1), wybitne odrzucenie (O_0).

Poniżej opisano tylko te kategorie, które były charakterystyczne dla badanych uczniów niedostosowanych społecznie. Największa liczba uczniów (15) uzyskała pozycję mieszczącą się w kategorii przeciętności (x) Należą tu uczniowie, którzy zarówno na skali sympatii, jak i antypatii zajmowali pozycje średnie (np. x , $-x$, $+x$). Są to uczniowie, w stosunku do których występują niezbyt silne, mało zróżnicowane postawy grupy. Dwunastu uczniów niedostosowanych społecznie zajmuje pozycje silnego odrzucenia (O_1) na Skali Akceptacji. Są to osoby, dla których decydująca była skala antypatii, na której zajmowali wysoką pozycję (W), natomiast na skali sympatii co najwyżej pozycję przeciętną (x lub $-x$) — zob. aneks 1. Trzech uczniów niedostosowanych społecznie zajmuje pozycję słabego odrzucenia (O_2). Uzyskali ją uczniowie, którzy mają status powyżej przeciętnego ($+x$) na skali antypatii i jednocześnie pozycję niską (N) lub poniżej przeciętnej ($-x$) na skali sympatii (zob. aneks 1).

Odrzucenie jest sytuacją, w której członkowie grupy ustosunkowują się do jednostki wyraźnie negatywnie. Łącznie w kategorii odrzucenia znajduje się 15 uczniów. Pozycję silnej izolacji (I_1) zajmuje 5 uczniów niedostosowanych społecznie. Uzyskali ją uczniowie, którzy na jednej ze skal zajęli pozycję niską (N), a na drugiej poniżej przeciętnej ($-x$), albo też na obu skalach zajęli pozycję niższą od przeciętnej ($-x$, $-x$) (zob. aneks 1). „Przez izolację (I) rozumie się taką sytuację jednostki,

²⁹ Tamże, s. 268—269.

kiedy ona nie jest ani lubiana, ani nie lubiana przez grupę — jest to swego rodzaju obojętność grupy wobec swego członka.”³⁰

Pozycję akceptacji uzyskało 4 uczniów, w tym 2 — silną akceptację (A_1) oraz 2 — słabą akceptację (A_2). Pozycję akceptacji uzyskali uczniowie, w stosunku do których grupa wyraziła silne postawy pozytywne przy równoczesnym braku postaw negatywnych. Pozycję silnej akceptacji (A_1) uzyskali uczniowie, którzy na skali sympatii otrzymali status wysoki (W), a na skali antypatii status poniżej przeciętnego ($-x$) lub przeciętny (x) — zob. aneks 1. Pozycję słabej akceptacji (A_2) uzyskały osoby, które na skali sympatii uzyskały status wyższy od przeciętnego ($+x$), a na skali antypatii zajęli pozycję niską (N) lub poniżej przeciętnej ($-x$) — zob. aneks 1. Jeden uczeń niedostosowany społecznie uzyskał pozycję silnej polaryzacji (P_1) na Skali Akceptacji. Pozycja polaryzacji charakteryzuje się sytuacją, w której jedna część grupy wyraża postawy pozytywne względem jednostki, a druga część grupy postawy negatywne. Postawy obu grup są zróżnicowane, ale jednocześnie bardzo silnie wyrażone na obu skalach — sympatii i antypatii. Pozycję silnej polaryzacji (P_1) uzyskał jeden uczeń — symbol W.A. (ZSB), który na skali sympatii uzyskał status powyżej przeciętnego ($+x$), a na skali antypatii status wysoki (W).

Tabela 3

Pozycja socjometryczna uczniów niedostosowanych na Skali Akceptacji

Lp.	Kategorie główne na Skali Akceptacji	Rodzaje niedostosowania społecznego							Razem
		N-Wr	N-Z	N-Q	Z-Wr	Z-Z	Z-Q	Wr-As	
1	Akceptacja (A)	3	—	—	1	—	—	—	4
2	Przeciętność (x)	4	1	1	7	2	—	—	15
3	Polaryzacja (P)	—	—	—	—	1	—	—	1
4	Izolacja (I)	1	—	—	1	3	—	—	5
5	Odrzucenie (O)	4	2	—	5	2	2	—	15
Razem									40

Analizując tabelę 3, stwierdzono, że 15 uczniów niedostosowanych społecznie zajęło pozycje przeciętną na Socjometrycznej Skali Akceptacji i tyle samo (15 uczniów) zajęło pozycję odrzucenia. Ze względu na liczbę osób poddanych badaniom socjometrycznym (40 uczniów) nie jesteśmy upoważnieni do daleko idących wniosków na temat pewnych możliwych prawidłowości (np. rodzaj niedostosowania społecznego a pozycja

³⁰ Tamże, s. 271.

ucznia na Socjometrycznej Skali Akceptacji). Z badań własnych wynika zaś jednocześnie ogólny wniosek, że uczniowie niedostosowani społecznie nie są akceptowani przez grupy stanowiące klasy szkolne. Nie znaczy to jednak, że niedostosowanie społeczne jest decydujące, jeżeli chodzi o pozycję ucznia na Socjometrycznej Skali Akceptacji, na pozycję tę składa się również szereg innych ważnych czynników. Badania socjometryczne mogą być jednak jakimś, aczkolwiek nie jedynym, wskaźnikiem, jeżeli chodzi o wykrywanie osób niedostosowanych. Decydujący w tym względzie wydaje się zastosowany w badaniu rodzaj kryterium, użyty do konstrukcji testu socjometrycznego. Sugestię tę wydaje się potwierdzać analiza graficznego obrazu struktury grupy. Graficznym obrazem tej struktury jest socjogram grupowy konstruowany na podstawie tabeli socjometrycznej. Dla badanych grup skonstruowano socjogramy kołowe. Tego typu socjogram pozwala na uchwycenie rozkładu sympatii i antypatii, jak również ilustruje hierarchię wytworzoną w obrębie grupy klasowej. Jednostki znajdujące się najbliżej środka koła zajmują najwyższe pozycje socjometryczne. Analizując skonstruowane socjogramy, należy przede wszystkim podkreślić, że obrazują one jedynie wąski wycinek życia społecznego, a procesy społeczne w klasie szkolnej nie są czymś stałym, lecz ciągle zmiennym, dynamicznym.

Na uzyskany obraz graficzny, jak już wspomniano, ma wpływ wiele czynników, a do najważniejszych zaliczyć należy rodzaj przyjętego w badaniach kryterium. Zaobserwowano np. na niektórych socjogramach, że w badanych grupach klasowych są też jednostki, które otrzymały dużą liczbę wyborów negatywnych, a nie są niedostosowane społecznie. Wydaje się, iż właśnie zadecydowało tutaj użyte do badań kryterium — wspólna praca. Jednostki te bowiem mogą nie przejawiać form zachowania niedostosowanego, lecz koledzy z klasy nie mają do nich zaufania, jeżeli chodzi o umiejętności zawodowe. Podobnie jednostki niedostosowane społecznie, które na Socjometrycznej Skali Akceptacji zajmują pozycje akceptacji. Wydaje się, że jednostki te posiadają określone umiejętności zawodowe (dlatego wybierane były do pomocy przy wspólnie wykonywanej pracy), lecz manifestują formy zachowania niedostosowanego (stwierdzone po zastosowaniu Arkusza Diagnostycznego).

4. Poziom aspiracji edukacyjnych badanej młodzieży

4.1. Motywy wyboru zawodu i dalszego kształcenia się w opinii uczniów szkół zawodowych

Tendencja do unowocześniania systemu szkolnego wynika z coraz większego zapotrzebowania gospodarki narodowej na wysoko kwalifikowane kadry. Rozbudzanie ambicji kształcenia, wzrost aspiracji do uzyskiwania wykształcenia jest więc uwarunkowany społecznie. Upowszechnienie wykształcenia średniego staje się nie tylko sprawą indywidualnych ambicji, lecz jest również podstawą rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego współczesnego społeczeństwa.

W literaturze przedmiotu spotykamy wiele koncepcji kwalifikacji podstawowych czynników selekcji szkolnych, które bezsprzecznie wiążą się z aspiracjami edukacyjnymi młodzieży. J. Szczepański wyróżnia następujące czynniki selekcji szkolnych:

- dążenie państwa do planowania i kierowania procesami kształcenia;
- styl życia młodzieży, jej ideały życiowe, tradycje oraz systemy wartości klas społecznych, warstw i grup zawodowych;
- kompleksowe siły lokalne wpływające na lokalne ideały życiowe, poglądy, wartości, wyobrażenia o awansie i karierze, a także dążenia rodziny w tym zakresie;
- czynniki kształtowane w szkole, klasie szkolnej, grupach rówieśniczych, organizacjach młodzieżowych;
- osobiste cechy uczniów, uzdolnienia, zainteresowania, układ sił osobowościowych¹.

¹ J. Szczepański: *Socjologiczne wyobrażenia wyższego wykształcenia*. Warszawa 1963, s. 37—42.

Należy podkreślić sugestie autora o współzależności wymienionych czynników. Zagadnienie czynników selekcji szkolnych S. Kowalski sprowadza do dwóch zasadniczych, szeroko ujętych kompleksów, które nie pozostają w sprzeczności z wymienionymi:

1. Czynniki przestrzenno-społeczne (struktura społeczno-gospodarcza i stan szkolnictwa oraz dynamika przemian rozmaitych środowisk), potrzeby kadrowe, możliwości kształcenia się i poziom aspiracji, sytuacja przestrzenna społeczności lokalnej z punktu widzenia dostępności szkoły, uwarstwienie społeczności lokalnej.

2. Czynniki socjopsychiczne (poziom aspiracji szkolnych rodziców i dzieci z różnych środowisk terytorialnych i warstw społecznych), współzależność między aspiracjami rodziców i dzieci a sukcesami szkolnymi dzieci².

Uwzględniając wielość czynników determinujących kształcenie się aspiracji edukacyjnych młodzieży, skoncentrowano się w badaniach na, jak się wydaje, najistotniejszych czynnikach, tj. motywach wyboru zawodu, pochodzeniu społeczno-terytorialnym, wykształceniu rodziców. Poziom aspiracji uzależniono od deklarowanej długości kształcenia oraz liczby barier selekcyjnych; i tak: aspiracje wysokie — deklaracja ukończenia studiów wyższych, średnie — ukończenie technikum, niskie — zakończenie edukacji na poziomie szkoły zawodowej, ewentualnie ukończenie dodatkowych kursów zawodowych.

Motywy wyboru zawodu przez młodzież interesują pedagoga z wielu względów — między innymi ze względu na możliwość kształtowania motywacji kształcenia się oraz możliwość poznania sprawności funkcjonowania instytucji oświatowo-wychowawczych (i tu wyłania się problem poradnictwa zawodowego). Motyw wyboru określonego zawodu decyduje, jak się wydaje, między innymi o wynikach w nauce w określonej szkole zawodowej, wpływa na aspiracje zawodowe oraz w sposób pośredni może wpływać na sposób wykonywania zadań pracowniczych. Istnieje więc społeczna potrzeba sterowania aspiracjami zawodowymi młodzieży nie tylko w placówkach oświatowo-wychowawczych, ale również w zakładzie pracy, zwłaszcza że dostrzega się związek między aspiracjami zawodowymi a oczekiwaniami zawodowymi oraz podkreśla się ich wpływ na stopień identyfikacji zawodowej³.

Istniejąca sieć poradni wychowawczo-zawodowych pomaga młodzieży w wyborze zawodu zgodnie z zainteresowaniami, zdolnościami, zamiłowaniami, rozwojem intelektualnym oraz zdrowiem. Zagadnienia związa-

² S. Kowalski: *Selekcyjne funkcje wychowania u progu przejścia ze szkoły podstawowej do szkoły średniej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1969, nr 4.

³ Zob. A. Radziejewicz-Winnicki: *Identyfikacja z zawodem, grupą roboczą i zakładem pracy*. Katowice 1979, s. 84—90.

ne z funkcjonowaniem poradnictwa zawodowego wymagałyby odrębnych badań. Należy podkreślić, że młodzież szkół podstawowych nie zawsze jest przygotowana i zdolna (ze względu na wiek) do podejmowania właściwych decyzji w tym zakresie. Wiek osób podejmujących decyzje o wyborze zawodu jest istotny, ważna jest również, jak podkreślają psychologowie, sytuacja decyzyjna — tzn. sytuacja, w której dokonuje się ostatecznego wyboru. W rzeczywistej sytuacji decyzyjnej zwiększa się stanowczość młodzieży co do wyboru zawodu, natomiast istotnie maleje trwałość i autonomiczność decyzji zawodowych⁴.

Konsekwencją decyzji jest określone działanie. W sytuacji decyzyjnej niepewnej działanie prowadzi do niewiadomych wyników, w sytuacji zaś odwrotnej działanie prowadzi do określonego wyniku⁵. Każda konkretna decyzja zawiera prawdopodobieństwo niepewności i ryzyka⁶. Podejmowaniu decyzji towarzyszą określone warunki zewnętrzne, określone jako orientacja w otoczeniu, oraz warunki wewnętrzne, określone jako orientacja w sobie⁷. Samodzielna, przemyślana decyzja związana z wyborem zawodu jest częścią planu życiowego oraz aspiracji życiowych jednostki. Wybór szkoły zawodowej stanowi jednak tylko pewien etap w procesie decyzji zawodowych. Wśród wielu wskaźników decyzji wyboru na szczególną uwagę zasługują: stałość decyzji zawodowej, związana z chęcią ponownego wyboru tej samej szkoły i zawodu oraz z zadowoleniem z uczenia się przedmiotów teoretycznych i praktyki zawodowej, dążenie do opanowania wiedzy z tego zakresu, przejawiające się w wynikach nauczania z tych przedmiotów⁸. Podejmując rozważania związane z wyborem zawodu, aspiracjami edukacyjnymi, warto zwrócić uwagę na etapy rozwoju osobowości zawodowej jednostki, podkreślane przez psychologów. Należą do nich: nastawienie zawodowe, podejmowanie decyzji zawodowych, adaptacja zawodowa oraz stabilizacja zawodowa⁹.

Z przedstawionych rozważań teoretycznych wynika jasno, że zagadnienia motywów wyboru zawodu, zainteresowania zawodowe oraz problem aspiracji edukacyjnych związane są z określonym okresem rozwoju jednostki, a co za tym idzie — z pewnym etapem procesu decyzji

⁴ M. Czerwińska: *Psychologiczna analiza cech decyzji zawodowych młodzieży. Ujęcie rozwojowe*. „Psychologia Wychowawcza” 1978, nr 4.

⁵ Zob. W. Okoń: *Słownik Psychologiczny*. Warszawa 1975, s. 49.

⁶ Zob. J. Kozielecki: *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa 1977.

⁷ Zob. A. Lewicki: *Procesy poznawcze i orientacyjne w otoczeniu*. Warszawa 1978.

⁸ Zob. H. Hrapkiewicz: *Wyznaczniki trafności decyzji zawodowej młodzieży*. „Chowanna” 1980, z. 2, s. 150.

⁹ Zob. K. Czarnecki: *Rozwój osobowości zawodowej*. „Chowanna” 1980, z. 2.

zawodowych. Etap ten stanowi przedmiot naszego zainteresowania badawczego i jest niezwykle istotny, od niego bowiem zależy twórcza aktywność zawodowa jednostki, jej stosunek do pracy, pozycja społeczna oraz przyszłe podejmowanie decyzji edukacyjnych i zawodowych.

Wyniki przeprowadzonych badań prezentujemy w dwóch grupach. Grupa A obejmuje młodzież niedostosowaną społecznie i zaburzoną w zachowaniu (49 niedostosowanych społecznie i 64 zaburzonych w zachowaniu, co stanowi łącznie 113 uczniów). Grupę B stanowi młodzież nie przejawiająca zachowania niedostosowanego ani zaburzonego. Do grupy tej na zasadzie wyboru losowego wybrano młodzież wszystkich trzech zasadniczych szkół zawodowych (Zasadniczej Szkoły Zawodowej Górniczej, Zasadniczej Szkoły Budowlanej i Zasadniczej Szkoły Energomontażu) o łącznej liczbie 100 uczniów.

O włączeniu do grupy młodzieży niedostosowanej społecznie i zaburzonej w zachowaniu zadecydowała wstępna analiza zebranych materiałów badawczych, w której stwierdzono dużą zbieżność wypowiedzi wymienionych kategorii młodzieży, co nie było również bez znaczenia dla operacji statystycznych. W toku opracowania zebranego materiału badawczego dokonano analizy motywów, jakimi kierowała się młodzież dokonując wyboru określonego typu szkoły, a tym samym zawodu. W tym celu posłużono się głównie pytaniem 1 kwestionariusza ankiety: Co skłoniło Cię przede wszystkim do podjęcia nauki w szkole zawodowej? Zebrany w ten sposób materiał uzupełniono swobodnymi wypracowaniami, w których postawiono między innymi pytanie: Jaki zawód cenisz najbardziej i dlaczego? Rozkład odpowiedzi na pytanie kwestionariusza przedstawia tabela 4.

Tabela 4

Motywy wyboru zawodu badanej populacji młodzieży

Lp.	Wyszczególnienie	Grupa A		Grupa B	
		liczba	%	liczba	%
1	Słabe wyniki w nauce	63	55,8	15	15,0
2	Nieprzyjęcie do technikum	5	4,4	2	2,0
3	Namowa kolegów	15	13,3	18	18,0
4	Życzenie rodziców	4	3,5	—	—
5	Zainteresowanie zawodem	9	8,0	25	25,0
6	Dobre warunki nauki oferowane przez szkołę (stypendia)	17	15,0	32	32,0
7	Inne	—	—	8	8,0
R a z e m		113	100,0	100	100,0

W grupie A największy odsetek uczniów (55,8%) motywował wybór określonej szkoły zawodowej słabymi wynikami w nauce, natomiast w grupie B najliczniejsza grupa uczniów (32,0%), motywując podjęcie nauki określonego zawodu, wskazała na dobre warunki nauki (stypendia, internat itp.) oraz zainteresowanie zawodem (25,0%). Kolejnym natomiast motywem w grupie A była namowa kolegów do podjęcia nauki w zasadniczej szkole zawodowej (13,3%). Najmniejszy odsetek w grupie A (3,5%) wskazał na życzenia rodziców co do wyboru szkoły zawodowej, a w grupie B motywu tego nie podkreślono w żadnym wypadku. Ponadto w punkcie „inne” kwestionariusza ankiety tylko w grupie B wskazano na takie motywy wyboru określonej szkoły zawodowej, jak: zła sytuacja materialna rodziny, przeniesienie z innej szkoły (głównie technikum lub liceum zawodowego), wpływ środków masowej informacji, chęć oddalenia się od domu rodzinnego i usamodzielnienia.

Podsumowując, można stwierdzić, że motywy wyboru zawodu przez młodzież niedostosowaną społecznie i zaburzoną w zachowaniu (grupa A) są zasadniczo różne od motywów wskazanych przez uczniów z grupy B. W grupie A dominują słabe wyniki w nauce, w grupie B — dobre warunki nauki. Podkreślić również należy znaczną różnicę odsetek (grupa A — 8,0%, grupa B — 25,0%), jeżeli chodzi o zainteresowania zawodowe jako motyw wyboru określonego zawodu.

W podrozdziale 2.1. niniejszej pracy wskazano na warunki (materialne i socjalne) kształcenia w szkołach, w których prowadzono badania. Górnośląski Okręg Przemysłowy potrzebuje rąk do pracy w określonych zawodach, które zaspokajałyby potrzeby gospodarki narodowej tego regionu. Warunki pracy i nauki, które poszczególne szkoły oferują, są bardzo dobre, trudno się więc dziwić, że młodzież przybywająca z różnych stron Polski chętnie podejmuje naukę w tych szkołach (zwłaszcza w Zasadniczej Szkole Górniczej) — zob. tabela 8.

Na pytanie dotyczące zawodu najbardziej przez uczniów cenionego, w swobodnych wypracowaniach (które potraktowano jako uzupełniające) wymieniono w obu grupach przede wszystkim zawód lekarza (ok. 48,0%), potem zaś kolejno: górnika (21,0%), zawody z grupy mechanicznych (31,0%) (operator żurawia, mechanik radiotelewizyjny, monter urządzeń górniczych itp.), zawód nauczyciela, milicjanta, kierowcy, lotnika, rolnika, aktora, plastyka, ślusarza, pielęgniarzki, geologa, zegarmistrza, marynarza, hutnika, spawacza. Oto najbardziej typowe wypowiedzi uzasadniające wybór cenionego zawodu: „najbardziej cenię zawód lekarza, gdyż całe życie poświęca dla innych ludzi”, „cenię zawód lekarza, ponieważ wymaga dużo poświęcenia, wiedzy, a także podejścia do ludzi, jest to bardzo odpowiedzialna praca, gdyż od lekarza zależy życie ludzkie”, „najbardziej cenię zawód górnika, ponieważ jest on ciężki i nie-

bezpieczny, pracują oni pod ziemią w ciężkich warunkach, w błocie i py-
le, w latach dawnych górnicy pracowali o wiele trudniej, ponieważ nie
było mechanizacji”, „ja najbardziej cenię zawód kierowcy; jeżeli wy-
jeżdżają w długie trasy, mają długie nie przespane noce, narażają włas-
ne życie, jest to zawód bardzo odpowiedzialny”, „najbardziej cenię za-
wód rolnika, jest to praca, która kosztuje człowieka zdrowie, siły i cier-
pliwości i wiele pracy”, „jako chłopak wychowany na Śląsku, najbar-
dziej cenię zawód górnika, może są zawody ciekawsze i trudniejsze, ale
niezbyt wiele o nich wiem, o pracy górnika wiem dość dużo”, „najbar-
dziej cenię zawód elektromontera urządzeń górniczych dlatego, że jest
to zawód mało znany i popłatny”, „najbardziej cenię zawód nauczyciela,
ponieważ jest to ciężki zawód, tym bardziej przy dzisiejszej młodzieży,
jest to zawód bardzo wyczerpujący, bardzo męczący”. Spotykano też ta-
kie odpowiedzi, jak np.: „ja cenię wszystkie zawody, specjalnie nie wy-
różniam żadnego, wszystkie zawody trzeba cenię”, „cenię wszystkie za-
wody, bo każdy zawód jest potrzebny”.

Analizując materiały zebrane drogą swobodnych wypracowań, można
stwierdzić, że młodzież badanych szkół zna niewiele zawodów, wybory
skoncentrowane były w zasadzie wokół 16 zawodów. Zauważono również
 pewne prawidłowości uwarunkowane nauką w określonym typie szkoły
zawodowej. Młodzież z zasadniczej szkoły górniczej preferowała głównie
zawód górnika, natomiast uczniowie szkoły budowlanej i energomonta-
żu — zawody mechaniczne. Niezależnie jednak od typu szkoły na czoło
wysunął się zawód lekarza.

Zagadnienie motywu wyboru zawodu przez uczniów ściśle wiąże się
z problematyką poradnictwa zawodowego. W literaturze psychologiczno-
pedagogicznej sygnalizuje się wiele problemów poradnictwa zawodowe-
go, zwłaszcza związanych z orientacją i preorientacją zawodową, pod-
kreślając wiele braków w tym zakresie i proponując bardziej efektywne
rozwiązania¹⁰. Badania naukowe zaś przekonują o tym, że zasób infor-
macji o wybieranym zawodzie jest niedostateczny, zwłaszcza wśród uc-
niów szkół zawodowych. Konsekwencje tego stanu rzeczy obserwuje się
w rozmiarze niepowodzeń w nauce, co prowadzi w wielu przypadkach
do rezygnacji z kształcenia się¹¹.

Badanym uczniom zasadniczych szkół zawodowych postawiono wiele
pytań związanych z poglądami na kształcenie w celu szerszego naświet-
lenia zagadnienia ich aspiracji edukacyjnych. I tak, chęć podjęcia dalszej
nauki wyraziło w grupie A — 24,5% uczniów, a w grupie B — 45,0%

¹⁰ Zob. np. *Stosowana psychologia wychowawcza*. Red. A. Gurycka. War-
szawa 1980. Cz. 3

¹¹ Zob. np. I. Reszke: *Spoleczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej
i odpływu uczniów ze szkół*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1972.

uczniów, natomiast w grupie A — 36,7%, a w grupie B — 28,0% nie zadeklarowało chęci podjęcia dalszego kształcenia. Spory odsetek uczniów w obu grupach (gr. A — 38,0%, gr. B — 27,0%) wyraziło swoje niezdecydowanie w podjęciu decyzji w tym zakresie. Elementem różnicującym stosunek badanej młodzieży do dalszego kształcenia się jest, jak się wydaje, wcześniej już sygnalizowany motyw podjęcia nauki w zasadniczej szkole zawodowej.

Młodzież niedostosowana społecznie nie ma dostatecznych motywacji do podjęcia dalszej nauki. Przypomnijmy jednak, że w grupie A — 56,0% wybrało szkołę zawodową ze względu na słabe wyniki w nauce oraz dobre warunki materialne oferowane przez wybraną szkołę zawodową (15,5%) (zob. tabela 4). Młodzież ta nie ma ochoty na dalszą naukę głównie ze względu na dotychczasowe niepowodzenia, dlatego też pragnie jak najszybszego usamodzielnienia się i podjęcia pracy zawodowej. W grupie A tylko 1/4 uczniów aspiruje do dalszego kształcenia, w grupie B — 45,0% uczniów. Motywy podjęcia dalszej nauki obrazuje tabela 5.

Tabela 5

Motywy podjęcia dalszej nauki przez badaną młodzież

Lp.	Wyszczególnienie	Grupa A		Grupa B	
		liczba	%	liczba	%
1	Szkoła zawodowa to dziś mało	15	13,2	33	33,0
2	Możliwość poszerzenia wiedzy	8	7,0	5	5,0
3	Lepsze zarobki	—	—	1	1,0
4	Większe poważanie w pracy	2	1,7	2	2,0
5	Lżejsza praca	3	2,6	1	1,0
6	Dobre wyniki w nauce	—	—	2	2,0
7	Matura daje możliwość studiowania	—	—	1	1,0
R a z e m		28	24,5	45	45,0

Decydującym motywem podjęcia dalszej nauki w grupach A i B jest świadomość, że wykształcenie w zakresie szkoły zawodowej we współczesnych warunkach jest niewystarczające (gr. A — 13,2% i gr. B — 33,0%), swoją wiedzę zawodową należy stale podnosić i poszerzać (gr. A — 7,0%, gr. B — 5,0%). Z przedstawionej analizy wynika jednoznacznie, że młodzież niedostosowana społecznie odczuwa wyraźną niechęć do nau-

ki. Niechęć ta wyniesiona ze szkoły podstawowej, została ugruntowana w szkole zawodowej.

W podjętych badaniach zainteresowania skoncentrowano przede wszystkim na aspiracjach edukacyjnych, mając na uwadze fakt, że badana młodzież kształci się w zasadniczych szkołach zawodowych, ucząc się konkretnego zawodu, który w niedalekiej przyszłości będzie wykonywać. Posługujemy się pojęciem „aspiracje edukacyjne” w celu uściślenia zagadnienia. Wydaje się bowiem, że aspiracje edukacyjne warunkują aspiracje zawodowe. Wielu autorów posługuje się pojęciem „aspiracje zawodowe”, a badanie tych aspiracji polega na analizie dokonanych przez respondentów wyborów zawodu, który chcieliby w przyszłości wykonywać. Pomiar poziomu aspiracji uzależniony jest wówczas od wymaganych kwalifikacji lub od hierarchii tego zawodu w opinii społecznej¹². W naszym przypadku pomiar poziomu aspiracji edukacyjnych uzależniono od długości kształcenia i liczby barier selekcyjnych.

W pierwszych kilku pytaniach kwestionariusza wysondowano ogólne poglądy uczniów związane z dalszym kształceniem. Ósme pytanie kwestionariusza dotyczyło konkretnych osobistych planów na przyszłość w zakresie dalszego kształcenia. W tym momencie nastąpiła deklaracja uczniów w sprawie ich zamierzeń dalszego kształcenia się, a na podstawie tej deklaracji określono poziom aspiracji edukacyjnych badanych uczniów w grupach A i B.

Rozkład odpowiedzi prezentuje tabela 6.

Tabela 6

Poziom aspiracji edukacyjnych badanej młodzieży

Lp.	Etapy kształcenia	Grupa A		Grupa B		Poziom aspiracji	Grupa A %	Grupa B %
		liczba	%	liczba	%			
1	Studia wyższe	4	3,5	16	16,0	wysokie	3,5	16,0
2	Technikum	22	19,5	40	40,0	średnie	19,5	40,0
3	Zasadnicza Szkoła Zawodowa	27	23,9	24	24,0	niskie	77,0	44,0
4	Kursy zawodowe	60	53,1	20	20,0			
Razem		113	100,0	100	100,0		100,0	100,0

¹² Zob. np. M. Łoś: *Aspiracje a środowisko*. Warszawa 1972, s. 85; J. Kupczyk: *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym*. Poznań 1978, s. 37; *Socjologia zawodów*. Red. A. Sarapata. Warszawa 1965.

Z tabeli 6 wynika jasno, że w obu grupach, A i B, najwyższy odsetek badanych (gr. A — 77,0%, gr. B — 44%) ma niskie aspiracje edukacyjne. Najniższy zaś odsetek (gr. A — 3,0%, gr. B — 16,0%) młodzieży w obu grupach ma wysokie aspiracje edukacyjne. Ważne jednak wydaje się wskazanie na różnice w poszczególnych poziomach w obu grupach. Najbardziej istotna różnica dotyczy wysokich aspiracji edukacyjnych: uczniowie z grupy A w 3,5% aspirują do ukończenia studiów wyższych, natomiast w grupie B odsetek ten wynosi 16,0%. Jeżeli chodzi o średni poziom aspiracji edukacyjnych, to w grupie B (40,0%) są one wyższe o 20,0% w stosunku do grupy A (20,0%). Znacznie wyższy, niż ma to miejsce w grupie B (44,0%), odsetek uczniów w grupie A (77,0%) ma niskie aspiracje edukacyjne.

Z analizy tej wynika jednoznacznie zdecydowana różnica w poziomie aspiracji edukacyjnych młodzieży niedostosowanej w porównaniu z młodzieżą nie przejawiającą tego typu form zachowania, na niekorzyść tej pierwszej. Różnice te uwidoczniły się także we wcześniej prezentowanych, dotyczących kształcenia, poglądach uczniów. Warto w tym miejscu podkreślić, że w grupie jednostek niedostosowanych społecznie (gr. A) głównym motywem podjęcia nauki w zasadniczej szkole zawodowej były słabe wyniki w nauce w szkole podstawowej (zob. tabela 5). Niewątpliwie nie jest to bez znaczenia dla kształtowania się poziomu aspiracji edukacyjnych badanej młodzieży szkół zawodowych, a zwłaszcza jednostek niedostosowanych społecznie. W celu poszerzenia zagadnienia związanego z aspiracjami edukacyjnymi badanej młodzieży zainteresowano się poglądami uczniów, dotyczącymi konieczności ukończenia studiów wyższych w dzisiejszych czasach. W grupie A — 17,4% uczniów opowiada się za koniecznością ukończenia studiów, a tylko 3,5% aspiruje do ich ukończenia. W grupie B ten pogląd wyraziło 31,0%, a 16,0% aspiruje do ukończenia studiów wyższych (zob. tabela 6). Ci zatem uczniowie, dla których wykształcenie jest tylko wartością-normą, a nie wartością-obiektem, właściwie oceniają swoje możliwości w zakresie dalszego kształcenia. W grupie A — 16,6%, a w grupie B — 10,0% uczniów uważa, że ukończenie studiów przez młodego człowieka jest zbędne. Wysoki odsetek w obu grupach (gr. A — 67,0% i gr. B — 59,0%) nie ma swojego zdania w tym względzie, wydaje się to dość niepokojące. Młodzież ta nie ma dostatecznego rozeznania w życiu społecznym, a także, jak się wydaje, wykształcenie dla tej grupy młodzieży nie leży w sferze wartości-norm ani wartości-obiektów.

Interesującym zatem wydawało się poznanie opinii badanych uczniów co do korzyści, jakie mogą ewentualnie płynąć z ukończenia studiów wyższych (zob. tabela 7).

Tabela 7

Korzyści płynące z ukończenia studiów wyższych w opinii badanej młodzieży

Lp.	Rodzaj korzyści	Grupa A		Grupa B	
		liczba	%	liczba	%
1	Szersze horyzonty myślowe	1	0,8	9	9,0
2	Lepsza fachowość zawodowa	6	5,3	15	15,0
3	Lżejsza praca	4	3,5	4	4,0
4	Kierownicze stanowisko	2	1,7	1	1,0
5	Większe zarobki	2	1,7	—	—
6	Szacunek wśród społeczeństwa	5	4,4	2	2,0
7	Trzeba tak samo pracować	4	3,5	2	2,0
8	To strata czasu	1	0,8	2	2,0
9	Wykształcenie nie jest najważniejsze	8	7,0	5	5,0
10	Po szkole zawodowej zarobki są wyższe	2	1,7	1	1,0
11	Studia nic nie dają z wyjątkiem papierka	3	2,6	—	—
12	Inne	—	—	—	—
R a z e m		38	33,0	41	41,0

Jak wynika z tabeli 7, w grupie A najwyższy odsetek (7,0%) badanych uczniów uważa, że wykształcenie nie jest najważniejsze w życiu, a 5,3% wskazuje, że po ukończeniu studiów wyższych są możliwości bycia lepszym fachowcem w swoim zawodzie; 4,4% podkreśla, że istotną korzyścią płynącą z ukończenia studiów wyższych jest szacunek wśród społeczeństwa. W grupie B najwyższy odsetek (15,0%) wskazuje, że podstawową korzyścią po ukończeniu studiów jest możliwość uzyskania lepszej wiedzy zawodowej, a 9,0% wskazuje na możliwości poszerzenia swych horyzontów myślowych. Natomiast 5,0% w tej grupie uznało (podobnie jak w grupie A), że wykształcenie nie jest w życiu najważniejsze. Ponadto 2,6% w grupie A uważa, że „studia nic nie dają z wyjątkiem papierka”, w grupie B żaden z uczniów nie wyraził tego poglądu. Podobnie, jeżeli chodzi o wyższe zarobki, na taką korzyść płynącą z ukończenia studiów wskazali tylko uczniowie w grupie A (1,7%). Najniższy odsetek badanych w grupie A (0,8%) uważa, że „studiowanie to strata czasu”, natomiast w grupie B najniższy odsetek badanych uczniów (1,0%) uznaje, że po szkole zawodowej zarobki są wyższe niż po studiach oraz że studia umożliwiają osiągnięcie kierowniczego stanowiska w pracy.

Uogólniając można więc stwierdzić, że młodzież niedostosowana społecznie w większości nie dostrzega ewentualnych, pozytywnych z punktu widzenia wartości społecznie akceptowanych, korzyści z ukończenia stu-

diów wyższych. Tylko niewielki odsetek (16,6%) takie korzyści dostrzega. W grupie A tylko nieliczny odsetek badanych dostrzega i prawidłowo ocenia korzyści studiowania: mogą one stanowić pewien element motywacyjny do dalszego kształcenia się (3,5% w tej grupie aspiruje do ukończenia studiów wyższych). W grupie B natomiast około 31,0% badanej młodzieży dostrzega i prawidłowo, jak się wydaje, ocenia korzyści płynące z ukończenia studiów, ale tylko 16,0% aspiruje do ich ukończenia. A zatem w obu grupach, A i B, pewien odsetek uczniów (zob. tabela 7) zdaje sobie sprawę z wielu korzyści, jakie daje ukończenie studiów, widocznie jednak swoje możliwości edukacyjne oceniają nisko, skoro do ich ukończenia nie aspirują.

4.2. Pochodzenie społeczno-terytorialne młodzieży a jej poziom aspiracji edukacyjnych

Liczne badania naukowe wskazują na wiele uwarunkowań społecznych aspiracji edukacyjnych, a także w sposób istotny podejmują próbę wyznaczenia drogi ich realizacji¹³. Pełna bibliografia prac dotyczących zróżnicowania szans w kształceniu młodzieży w PRL przekracza 200 pozycji. „Ogólny wniosek z tych badań można sformułować następująco: w okresie 35-lecia istnienia Polski Ludowej osiągnięto znaczny postęp w udostępnianiu obywatelom wykształcenia, z tym, że nie zdołano zlikwidować istniejących nierówności do końca. Główne zróżnicowanie szans kształcenia przebiega między miastem a wsią oraz między ludnością rolniczą i nierolniczą.”¹⁴

Badana młodzież ucząca się w różnego typu szkołach zawodowych w woj. katowickim przybyła do tych szkół z 30 województw Polski (zob. tabela 8). Przeważająca większość badanej młodzieży wywodzi się z województw: katowickiego (33,3%), kieleckiego (13,1%) i częstochowskiego (10,3%). Najniższy zaś odsetek młodzieży przybyłej do szkół wywodzi się z województw: białostockiego, bydgoskiego, chełmskiego, ciechanowskiego, gdańskiego, gorzowskiego, jeleniogórskiego, krakowskiego, koszalińskiego, płockiego, szczecińskiego, wrocławskiego, zielonogórskiego. Tego

¹³ Zob. np. J. Szczepański: *Młodzież wiejska wśród kandydatów na wyższe uczelnie*. „Wieś Współczesna” 1960, nr 7; S. Kowalski: *Szkoła w środowisku*. Warszawa 1969; K. Suszek: *Spoteczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży*. Poznań—Szczecin 1971; M. Łoś: *Aspiracje a środowisko*. Warszawa 1972; J. Kupczyk: *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym*. Poznań 1978.

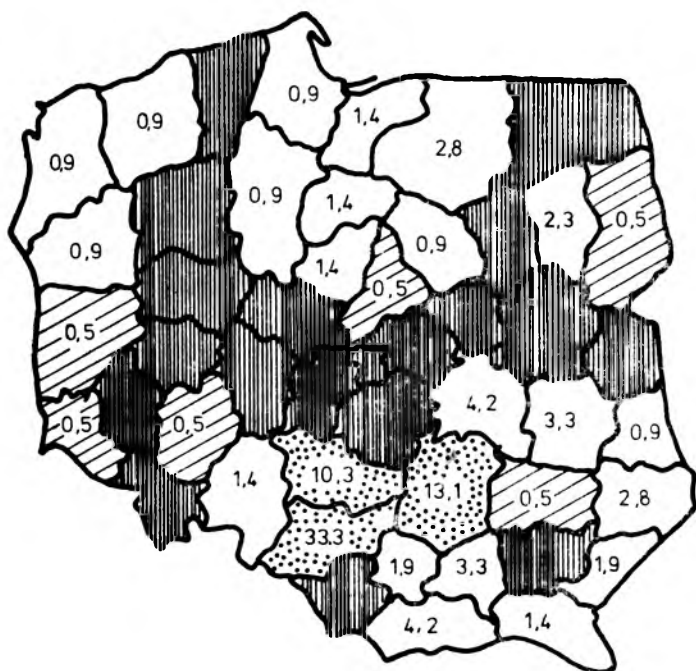
¹⁴ M. Kozakiewicz: *Zmiany w dostępie ludności wsi do kształcenia w latach 1970—1976*. „Rocznik Pedagogiczny” 1980, T. 6.

Tabela 8




Pochodzenie terytorialne badanej młodzieży

Lp.	Województwo	Liczby bezwzględ- ne	%
1	białostockie	1	0,5
2	bydgoskie	2	0,9
3	chełmskie	2	0,9
4	ciechanowskie	2	0,9
5	częstochowskie	22	10,3
6	elbląskie	3	1,4
7	gdańskie	2	0,9
8	gorzowskie	2	0,9
9	jeleniogórskie	1	0,5
10	katowickie	71	33,3
11	kieleckie	28	13,1
12	krakowskie	4	1,9
13	koszalińskie	2	0,9
14	krośnieńskie	3	1,4
15	lubelskie	7	3,3
16	łomżyńskie	5	2,3
17	nowosądeckie	9	4,2
18	olsztyńskie	6	2,8
19	opolskie	3	1,4
20	płockie	1	0,5
21	przemyskie	4	1,9
22	radomskie	9	4,2
23	szczecińskie	2	0,9
24	tarnobrzeskie	1	0,5
25	tarnowskie	7	3,3
26	toruńskie	3	1,4
27	włocławskie	3	1,4
28	wrocławskie	1	0,5
29	zamojskie	6	2,8
30	zielonogórskie	1	0,5
Razem		213	100,0

typu rozsiew jest wnikiem szeroko zakrojonej akcji naboru młodzieży z całej Polski do szkół zawodowych, których absolwenci zaspokajają potrzeby gospodarki narodowej w regionie Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego. Przeważający odsetek badanych w obu grupach A i B wywodzi się z miast (55,4% ogółu badanych) — zob. tabela 9. W grupie A zamieszkuje w miastach 56,6%, a w grupie B — 59,0% uczniów, na wsi zamieszkuje natomiast 43,4% badanych z grupy A i 41,0% z grupy B. Rozkład jest równomierny, tzn. w obu grupach połowa zamieszkuje



LEGENDA

-  — województwa najliczniej reprezentowane przez młodzież w zasadniczych szkołach zawodowych
-  — województwa w najniższym odsetku reprezentowane przez badaną młodzież
-  — województwa nie reprezentowane przez badaną młodzież

Rys. 1. Pochodzenie terytorialne badanej młodzieży w odsetkach (według województw)

miasta, a druga połowa wsie. Stopień urbanizacji środowiska lokalnego ściśle wiąże się z wpływem na start i losy szkolne młodzieży. Im wyższy stopień urbanizacji miejscowości, tym więcej wśród jej mieszkańców jest inteligencji, pracowników umysłowych, pracowników usług i robotników kwalifikowanych¹⁵. Przeciętne wykształcenie mieszkańców wsi jest niższe od przeciętnego wykształcenia mieszkańców miast¹⁶.

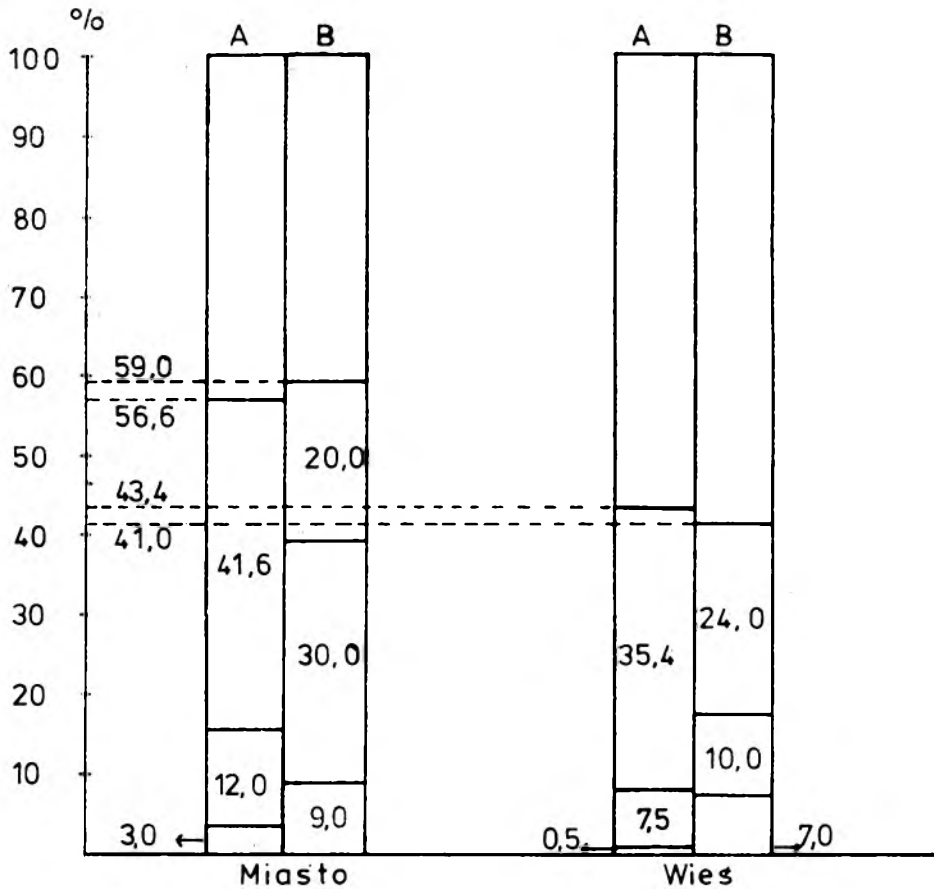
¹⁵ Zob. m. in. B. Jałowicki: *Mierniki urbanizacji. Próba teoretycznego zarysowania problematyki*. „Studia Socjologiczne” 1966, nr 3; W. Winclawski: *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*. Warszawa 1976.

¹⁶ Zob. M. Kozakiewicz: *Skolarzycja młodzieży polskiej*. Warszawa 1976.

Tabela 9

Pochodzenie terytorialne a poziom aspiracji edukacyjnych badanej młodzieży

Lp.	Typ miejscowości	Ogółem badanych		Grupa A		Grupa B		Poziom aspiracji					
		liczby bez-względne	%	liczby bez-względne	%	liczby bez-względne	%	grupa A (w %)			grupa B (w %)		
								wysokie	średnie	niskie	wysokie	średnie	niskie
1	Miasto	118	55,4	64	56,6	59	59,0	3,0	12,0	41,6	9,0	30,0	20,0
2	Wieś	95	44,6	49	43,4	41	41,0	0,5	7,5	35,4	7,0	10,0	24,0
R a z e m		213	100,0	113	100,0	100	100,0	3,5	19,5	77,0	16,0	40,0	44,0



LEGENDA:

- Wysokie aspiracje edukacyjne
- Średnie aspiracje edukacyjne
- Niskie aspiracje edukacyjne

- A — grupa młodzieży niedostosowanej społecznie
- B — grupa młodzieży prawidłowo przystosowanej

Rys. 2. Pochodzenie terytorialne a poziom aspiracji edukacyjnych badanej młodzieży (z podziałem na miasto i wieś)

Z tabeli 9 wynika, że młodzież w grupie A o niskich aspiracjach do wykształcenia w przeważającym odsetku (41,6%) zamieszkuje miasta; w grupie B najwyższy odsetek młodzieży (35,4%), który ma średnie aspiracje edukacyjne, zamieszkuje miasta. W grupach A i B (35,4% i 20,0%) przeważający odsetek, który zamieszkuje wieś, ma niskie aspiracje edukacyjne. W grupie A najniższy odsetek mających wysokie aspiracje edukacyjne zamieszkuje wsie, podobnie w grupie B najniższy odsetek (7,0%) posiadających wysokie aspiracje edukacyjne to mieszkańcy wsi. Prowadzone badania sugerują, że istotnym czynnikiem różnicującym poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży jest pochodzenie terytorialne.

„Różny poziom i kierunek aspiracji do kształcenia uwarunkowany jest głównie pozycją społeczną grupy rodzinnej określoną głównie przez wykształcenie, wykonywany zawód i stanowisko w zawodzie, społeczność lokalną, miejsce zamieszkania oraz uznawane systemy wartości, zwłaszcza dotyczące wzorów sukcesu życiowego. Miejsce zajmowane przez rodziców w strukturze społecznej wpływa na atmosferę kulturalną, w jakiej wzrasta młody człowiek, a przyjęte poglądy są wpajane młodzieży, kształtują jej postawy i dążenia, ułatwiają lub utrudniają realizację życiowych celów.”¹⁷

Ogółem wśród badanych przeważający odsetek wywodzi się z rodzin robotniczych (78,4%) — zob. tabela 9. Pochodzeniem chłopskim legitymuje się 19,2% ogółu badanych, natomiast inteligenckim tylko 2,3% ogółu badanych.

Wśród młodzieży mającej wysokie aspiracje edukacyjne w grupie A najwyższy odsetek (2,6%) wywodzi się z rodzin robotniczych (zob. tabela 10), podobnie w grupie B (9,0%). Natomiast w grupie A, wśród młodzieży o niskich aspiracjach edukacyjnych 15,9% ma pochodzenie robotnicze, w grupie B odsetek ten także jest najwyższy i wynosi 29,0%, jest on jednak wyższy o 14,0% niż w grupie A. W grupach A i B, wśród młodzieży wywodzącej się z rodzin robotniczych jest najwyższy odsetek uczniów o niskich aspiracjach edukacyjnych i wynosi kolejno 70,0% i 30,0%. W grupie B jest on jednak zdecydowanie wyższy.

Generalnie, w obu grupach młodzież we wszystkich trzech poziomach aspiracji w przeważającej większości wywodzi się z rodzin robotniczych. Także w przeważającym odsetku w obu grupach (gr. A — 7,0%, gr. B — 13,0%) młodzież pochodzenia chłopskiego ma niskie aspiracje edukacyjne. W grupie A tylko 0,9% młodzieży ze środowisk inteligenckich ma średnie aspiracje edukacyjne. W grupie B natomiast 3,0% ze środowisk inteligenckich posiada wysokie aspiracje edukacyjne, a 1,0% niskie.

¹⁷ K. Suszek: *Pozycja społeczna rodziny a poziom i kierunek aspiracji szkolnych młodzieży województwa szczecińskiego*. „Studia Pedagogiczne” 1972, T. 23.

Tabela 10

Pochodzenie społeczne a poziom aspiracji edukacyjnych badanej młodzieży

Lp.	Pochodzenie społeczne	Ogółem badanych		Grupa A	Grupa B	Poziom aspiracji			Poziom aspiracji		
		liczby bezwzględne	%	%	%	grupa A			grupa B		
						wysokie (%)	średnie (%)	niskie (%)	wysokie (%)	średnie (%)	niskie (%)
1	Intelligenckie	5	2,3	0,9	4,0	—	0,9	—	3,0	—	1,0
2	Robotnicze	167	78,4	87,6	68,0	2,6	15,0	70,0	9,0	29,0	30,0
3	Chłopskie	41	19,2	11,5	28,0	0,9	3,5	7,0	4,0	11,0	13,0
Razem		213	100,0	100,0	100,0	3,5	19,5	77,0	16,0	40,0	44,0

Szkoły zawodowe wybiera, jak wynika z badań, najczęściej młodzież ze środowisk robotniczych i chłopskich i ma ona najniższe aspiracje edukacyjne, na poziomie wyższym i średnim¹⁸. Są to środowiska o niskim poziomie wykształcenia, co znalazło także potwierdzenie w przeprowadzonych badaniach.

4.3. Wykształcenie rodziców a poziom aspiracji edukacyjnych młodzieży

Jednym z ważniejszych kryteriów stratyfikacji społecznej jest wykształcenie. W naszym społeczeństwie ma ono szczególne znaczenie, głównie jako wartość wyznaczająca pozycję społeczno-zawodową jednostki, co bezpośrednio wiąże się z dochodami, poziomem i wzorami konsumpcji, a także stylem życia¹⁹.

Wyniki badań publikowane w literaturze przedmiotu wykazują, że istotnym czynnikiem różnicującym poziom aspiracji młodzieży w Polsce jest jej pochodzenie społeczne oraz wykształcenie rodziców. „Istnieje silny związek pomiędzy przynależnością rodziny ucznia do określonej klasy lub warstwy społeczno-zawodowej z faktem znalezienia się w określonym torze dalszego kształcenia się na poziomie ponadpodstawowym.”²⁰ „Przynależność społeczno-zawodowa rodziny jest ściśle związana z wykształceniem ich dorosłych członków, a wykształcenie z kolei jest warunkiem określonego poziomu kulturalnego rodziny.”²¹

W socjologii spotyka się często termin „mobilność edukacyjna”, oznaczający zmianę w poziomie posiadanego wykształcenia. Jeżeli zmiana ta zachodzi w stosunku do wykształcenia rodziców, mamy do czynienia z mobilnością międzypokoleniową, jeżeli natomiast dotyczy biografii jednostki, mówimy o mobilności wewnątrzpokoleniowej²². W literaturze przedmiotu spotyka się wiele ujęć problemów związanych z mobilnością edukacyjną społeczeństwa polskiego. I tak, jednym z często podejmowanych problemów badawczych jest zagadnienie aspiracji edukacyjnych młodzieży kończącej szkoły podstawowe oraz ich dalszych planów zwią-

¹⁸ Por. J. Hryniewicz: *Spoleczno-ekonomiczne uwarunkowania karier szkolnych młodzieży*. Warszawa 1979, s. 12.

¹⁹ Zob. I. Bialecki, W. Wesołowski: *Wykształcenie, struktura społeczno-zawodowa i ruchliwość społeczna*. „Studia Socjologiczne” 1979, nr 1.

²⁰ Z. Kwieciński: *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*. Warszawa 1980.

²¹ Tamże, s. 35, a także J. Hryniewicz: *Spoleczno-ekonomiczne uwarunkowania karier szkolnych młodzieży*. Warszawa 1976; M. Kozakiewicz: *Barriere awansu przez wykształcenie*. Warszawa 1973.

²² Zob. np. S. M. Lipset, R. Bendix: *Ruchliwość społeczna w społeczeństwie przemysłowym*. Warszawa 1964, s. 23.

Tabela 11

Wykształcenie rodziców badanych uczniów*

Lp.	Rodzaj wykształcenia	Grupa A				Grupa B				Ogółem			
		Matka	Ojciec	Matka (%)	Ojciec (%)	Matka	Ojciec	Matka (%)	Ojciec (%)	Matka	Ojciec	Matka %	Ojciec %
1	Niepełne podsta- wowe	25	12	22,1	10,8	9	11	9,0	11,0	34	23	15,9	10,9
2	Podstawowe	63	41	55,8	36,9	71	30	71,0	30,0	134	71	63,0	33,6
3	Zasadnicze zawo- dowe	22	49	19,5	44,2	14	50	14,0	50,0	36	99	16,9	46,9
4	Średnie	3	9	2,6	8,1	6	7	6,0	7,0	9	16	4,2	7,6
5	Wyższe	—	—	—	—	—	2	—	2,0	—	2	—	0,9
Razem		113	111	100,0	100,0	100	100	100,0	100,0	213	211	100,0	100,0

* W grupie A liczba ojców wynosi 111 — 2 ojców nie żyje

zanych z wyborem dróg kształcenia²³. Badano także plany rodziców pod względem dalszego kształcenia się dzieci²⁴. Odrębnym zagadnieniem są selekcje społeczne, zachodzące na kolejnych progach kształcenia²⁵. Z tych wieloaspektowych badań nad mobilnością edukacyjną wynika, że poziom aspiracji zawodowych, edukacyjnych oraz plany zawodowe młodzieży kształtowane są przez szereg społecznych czynników, do których zaliczyć należy przede wszystkim pochodzenie społeczno-terytorialne (miasto — wieś), wykształcenie rodziców, sytuację materialną i kulturalną rodziny, szeroko pojętą możliwość dostępu do oświaty, związaną z polityką państwa. Liczne polskie badania naukowe ujawniły związek niepowodzeń szkolnych z brakiem wykształcenia lub niedostatecznym wykształceniem rodziców²⁶.

W prezentowanych tu badaniach nad młodzieżą niedostosowaną zainteresowano się także relacją: wykształcenie rodziców a poziom aspiracji badanej młodzieży. Wykształcenie matek i ojców badanej młodzieży obrazuje tabela 11.

Wśród ogółu rodziców badanych uczniów (213 osób) z grupy A i B 63,0% matek ma wykształcenie podstawowe, a 46,9% ojców wykształcenie zasadnicze zawodowe; są to odsetki najwyższe. Najmniejszy odsetek matek (4,2%) ma wykształcenie średnie, a 0,9% ojców wykształcenie wyższe. W grupie A najwyższy odsetek matek (55,8%) ma wykształcenie podstawowe, a w grupie B — 71,0% matek. Występuje tu zatem znaczna różnica. Natomiast wśród ojców — w grupie A najwyższy odsetek (44,2%) ma wykształcenie zasadnicze zawodowe, w grupie B — 50,0%. W grupie

²³ Zob. np. M. Łoś: *Aspiracje a środowisko...*; M. Niezgoda: *Społeczne determinanty wyboru zawodu*. Warszawa—Wrocław—Kraków—Gdańsk 1975; H. Bednarski: *Aspiracje zawodowe uczniów szkół podstawowych*. Poznań—Bydgoszcz 1971; W. Olech: *Aspiracje szkolne i zawodowe dzieci z rodzin chłopsko-robotniczych*. „Wiś Współczesna” 1975, nr 8; E. Breilkopf: *Niektóre uwarunkowania wyboru szkoły ogólnokształcącej i zawodowej absolwentów warszawskich szkół podstawowych*. „Studia Pedagogiczne” 1972, T. 23; Cz. Banach: *Kształtowanie się planów życiowych i losu absolwentów liceów ogólnokształcących*. Warszawa 1974.

²⁴ Zob. np. I. Nowakowska: *Podstawy społeczne wobec problemu kształcenia*. Warszawa—Kraków—Wrocław—Gdańsk 1977; Z. Kosel: *Społeczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej*. Warszawa 1974.

²⁵ Zob. np. Z. Kwieciński: *Różnice w dostępie młodzieży wiejskiej i miejskiej do szkół średnich*. „Wiś Współczesna” 1971, nr 6; M. Kozakiewicz: *Zróżnicowanie w dostępie młodzieży do kształcenia w 1970 r.* Warszawa 1975. Cz. 1; S. Kowalski: *Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji*. „Studia Pedagogiczne” 1970, T. 20; K. Suszek: *Społeczne podłoże...*, i in.

²⁶ Zob. np. A. Kamiński: *Społeczno-kulturalne uwarunkowania kształcenia dzieci*. „Nowa Szkoła” 1970, nr 3; M. Tyszkowa: *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. Warszawa 1964.

Tabela 12

Wykształcenie ojców a poziom aspiracji edukacyjnych badanej młodzieży*

Lp.	Rodzaj wykształcenia	Poziom aspiracji											
		grupa A						grupa B					
		wysoki	%	średni	%	niski	%	wysoki	%	średni	%	niski	%
1	Niepełne podstawowe	—	—	—	—	12	10,8	1	1,0	—	—	10	10,0
2	Podstawowe	2	1,8	12	10,8	27	24,3	4	4,0	9	9,0	17	17,0
3	Zasadnicze zawodowe	2	1,8	7	6,3	40	36,0	5	5,0	28	28,0	17	17,0
4	Średnie	—	—	3	2,7	6	5,4	5	5,0	2	2,0	—	—
5	Wyższe	—	—	—	—	—	—	1	1,0	1	1,0	—	—
Razem		4	3,6	22	19,8	85	76,5	16	16,0	40	40,0	44	44,0

* W grupie A odsetek poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży nie zgadza się z tabelą 13, ponieważ odsetki wykształcenia ojców obliczane były z liczby 111

A żadne z rodziców nie ma wykształcenia wyższego, w grupie B natomiast 2,0% ojców legitymuje się wykształceniem wyższym. Z przedstawionych danych wynika, że rodzice badanych uczniów mają stosunkowo niskie wykształcenie. Najbardziej interesujące wydaje się zwrócenie uwagi na relację wykształcenia ojców badanych uczniów do poziomu aspiracji synów (zob. tabela 12).

Biorąc pod uwagę relację wykształcenia ojców do poziomu aspiracji badanych uczniów, zauważamy, że wśród uczniów grupy A o wysokich aspiracjach edukacyjnych ojcowie mają wykształcenie podstawowe (1,8%) lub zasadnicze zawodowe (1,8%), natomiast wśród uczniów o średnich aspiracjach edukacyjnych najwyższy odsetek ojców (10,8%) ma wykształcenie podstawowe oraz zasadnicze zawodowe (6,3%). W grupie uczniów o niskich aspiracjach do wykształcenia przeważający odsetek ojców ma wykształcenie zasadnicze zawodowe (36,0%) oraz podstawowe (24,3%), najniższy zaś odsetek ojców ma wykształcenie średnie (5,4%). W grupie B natomiast, wśród młodzieży o wysokich aspiracjach edukacyjnych, ojcowie w znacznym odsetku mają wykształcenie zasadnicze zawodowe (5,0%) oraz średnie (5,0%), w znikomym zaś (1,0%) — wykształcenie niepełne podstawowe oraz wyższe. Wśród młodzieży o średnim i niskim poziomie aspiracji do wykształcenia najniższy odsetek ojców, podobnie jak w grupie A, ma wykształcenie zasadnicze zawodowe oraz podstawowe.

Wyniki przeprowadzonych badań sugerują, że synowie w przeważającej większości, zwłaszcza w grupie A, realizując swoje aspiracje edukacyjne, pozostaną w tej samej grupie społeczno-zawodowej, co ich ojcowie bądź nieznacznie tylko podwyższą swój poziom wykształcenia, najczęściej tylko o jeden szczebel wyżej²⁷.

Młodzież wywodząca się ze wsi i małych miasteczek, nie ma określonych tradycji zawodowych, a zdobycie jakiegoś zawodu daje możliwość realizacji określonych aspiracji materialnych czy też *stricto* zawodowych²⁸. Liczne badania naukowe wskazują, że pochodzenie społeczne i terytorialne jest bardzo istotnym czynnikiem różnicującym losy szkolne, a także aspiracje edukacyjne młodzieży²⁹.

Poglądy młodzieży, postawy, wartości kształtują się głównie w środowisku rodzinnym. Atmosfera domu rodzinnego, poziom kultury, typ zainteresowania rzutują wyraźnie na stosunek dzieci do nauki szkolnej,

²⁷ Por. J. Hrynkiwicz: *Spoleczno-ekonomiczne uwarunkowania...*, s. 8.

²⁸ Por. J. Kupczyk: *Uwarunkowania aspiracji...*

²⁹ Zob. np. J. Szczepański: *Młodzież miejska wśród kandydatów na wyższe uczelnie*. „Wież Współczesna” 1960, nr 7, a także: S. Kowalski: *Aspiracje młodzieży na tle stosunku pokoleń*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1961, z. 1, s. 285.

jej ambicje i aspiracje. Ponadto miejsce rodziców w strukturze społecznej wpływa na preferowany styl życia oraz decyduje o atmosferze kulturalnej. Określone warstwy społeczne uznają różne, specyficzne kategorie wartości, które wpajane są młodzieży, a zatem kształtują jej postawy, aspiracje i dążenia życiowe. Im niższa pozycja rodziców w hierarchii społecznej, tym częściej dzieci rezygnują z nauki po ukończeniu szkoły podstawowej bądź wybierają najkrótszy okres kształcenia, tj. szkołę zawodową. W badaniach naszych potwierdza się fakt, że badani uczniowie uczęszczający do szkół zawodowych wywodzą się głównie z rodzin robotniczych i chłopskich, a rodzice mają niskie wykształcenie — niepełne podstawowe, podstawowe lub zasadnicze zawodowe³⁰. Wydaje się zatem, że zwłaszcza w stosunku do młodzieży pochodzenia robotniczego i chłopskiego, należałoby rozwijać pozytywne postawy i aspiracje do wykształcenia w miarę ich indywidualnych możliwości; poważne zadania miałyby do spełnienia w tym względzie szkoły.

„Wykształcenie może być i jest traktowane zarazem jako środek realizacji w pozyskaniu pożądanego miejsca w strukturze społeczno-zawodowej (statusu), jak i może być wartością pożądaną dla niej samej, składnikiem i warunkiem jakości życia. Kształcenie się, będąc instrumentem realizacji celów życiowych, między innymi w zakresie statusu społecznego, zawodu, miejsca zamieszkania, przyjaźni, miłości rodziny, czasu wolnego, jest jednocześnie wartością o zróżnicowanej dostępności przez dotychczasową i aktualną sytuację młodzieży, jej rodzin (pozycja społeczno-zawodowa, miejsce zamieszkania, struktura demograficzna, praca, czas wolny, klimat kulturalny i emocjonalny).”³¹ Tę wcześniej zarysowaną sytuację młodzieży robotniczej i chłopskiej potwierdzają wyniki analiz naukowych nie tylko z kilku ostatnich lat³². Zaniedbania, jakie wynosi młodzież ze swoich środowisk rodzinnych, winny być skutecznie eliminowane przez szkołę. Mimo osiągnięć w upowszechnianiu oświaty należy podkreślić, że istnieje bardzo dużo niedociągnięć w tym zakresie; szkoła stwarza bardzo zróżnicowane szanse kształcenia, mło-

³⁰ Por. np. I. Reszke: *Spoleczne uwarunkowania...*; K. Suszek: *Spoleczne podloze aspiracji...*. Na znaczenie domu rodzinnego jako wzorca w kształtowaniu postaw i aspiracji zwraca uwagę między innymi A. Janowski: *Aspiracje mlodzi...*

³¹ Por. np. Z. Kwieciński: *Drogi szkolne mlodzi a srodowisko*. Warszawa 1980, s. 56—57.

³² Kompleksowe badania nad problematyką życzeń zawodowych i aspiracji edukacyjnych prowadził w latach sześćdziesiątych zespół warszawskich socjologów pod kierunkiem A. Rajkiewicza i A. Sarapaty w Komitecie Badań Rejonów Uprzemysławianych PAN i Zakładzie Polityki Zatrudnienia IGS — por. *Spoleczne problemy pracy i produkcji*. Red. G. W. Osipow i J. Szczepański. Warszawa 1970.

dzieży. W szczególnie trudnej sytuacji znajduje się młodzież niedostosowana społecznie, pochodząca ze wsi, zwłaszcza z rodzin chłopskich. Zadania kształcenia permanentnego oraz wciąż rosnące aspiracje społeczeństwa w zakresie zdobywania wiedzy narzucają systemowi oświaty pewne rygory. Powinien on zapewnić całej młodzieży możliwość realizacji dążeń i aspiracji, umożliwić zdobycie takiego wykształcenia, które odpowiadałoby zainteresowaniom i zdolnościom młodzieży. Szczególnej opieki wymaga w tym zakresie młodzież niedostosowana społecznie. Podstawowym elementem, jak się wydaje, jest podjęcie odpowiednich indywidualnych zabiegów wychowawczych.

Z przedstawionych wyników badań wynika, że wobec większości badanych uczniów nie stosowano odpowiedniej preorientacji, a zwłaszcza orientacji zawodowej, zawiodło także poradnictwo zawodowe³³. Jakie wobec tego powinny być żądania szkoły związane z maksymalną pomocą w zakresie wyboru? S. Baścik proponuje następujące działania w tym zakresie: wielostronną obserwację ucznia w szkole połączoną z odpowiednimi badaniami psychofizycznymi, kształtowanie odpowiednich postaw związanych z pracą, kształtowanie aspiracji życiowych i zawodowych, wykrywanie zainteresowań, zdolności zawodowych — ich rozwijanie i utrwalanie, stałe konsultacje nauczycieli z uczniami i ich rodzicami związane z właściwym ukierunkowaniem zawodowym, zapoznanie uczniów z niektórymi podstawowymi zawodami, które są ważne dla gospodarki narodowej i regionu, informowanie o rynku pracy, udzielanie porad dotyczących wyboru zawodu uczniom i rodzicom, włączenie do pracy w poradniach doradców zawodowych, lekarzy, pracowników społecznych oraz kontrola tych porad w celu stałego doskonalenia metod nauczania³⁴.

³³ Preorientacja zawodowa dotyczy celowych oraz przypadkowych działań związanych z wyposażeniem jednostki w wiedzę o zawodach. Dotyczy ona przede wszystkim działań domu rodzinnego, przedszkola, szkoły — młodszych klas. Orientacja zawodowa jest procesem celowo zorganizowanym, ułatwiającym młodzieży prawidłowy i świadomy wybór zawodu, dotyczy działań w starszych klasach szkoły podstawowej oraz szkół średnich. Poradnictwo zawodowe dotyczy osób pracujących bądź uczących się w szkołach zawodowych, których wiedza o wybranym zawodzie jest niewystarczająca (Zob. Z. Wiatrowski: *Pedagogika pracy*. Bydgoszcz 1980).

³⁴ S. Baścik: *Wybór zawodu a szkoła*. Warszawa 1974; S. Szajek: *Orientacja i poradnictwo zawodowe*. Warszawa 1979. Zob. także H. Reszke: *Spoleczne uwarunkowania...*, H. Porzonna: *Psychologiczne uwarunkowania efektywności informacji zawodowej*. „Prace Psychologiczne-Pedagogiczne”. Z. 32. Red. T. Aleksander. Kraków 1980.

5. | Preferowany przez młodzież model rodziny własnej na tle przeobrażeń współczesnej rodziny polskiej

5.1. Miejsce rodziny wśród wartości preferowanych przez badanych

Po drugiej wojnie światowej demokratyzacja kształcenia wpłynęła na zmianę szans życiowych jednostki oraz jej pozycji społecznej wyznaczonej dotąd przez rodzinę. „Jednostka po dojściu do dorosłości pragnie realizować w rodzinie przez siebie założonej wartości przejęte między innymi z domu rodzicielskiego. Właśnie te wartości decydują w znacznej mierze o wyborze partnera, o stawianych mu wymaganiach, o planowanej liczbie dzieci, ulegając częstym przeobrażeniom w toku dalszego współżycia”¹. Rodzina z reguły była społecznie akceptowana, dla wielu ludzi stanowiła podstawową wartość w życiu. Od wielu różnorodnych czynników (np. wykształcenia, poziomu kultury płci, pochodzenia społecznego) zależy, jaką wartością będzie dla człowieka rodzina i jakie zajmuje ona miejsce wśród innych wartości. Zainteresowano się więc w przeprowadzonych badaniach miejscem rodziny wśród wartości preferowanych przez młodzież niedostosowaną społecznie, a także preferowanym modelem rodziny, w którym to modelu znajdujemy odbicie wartości i aspiracji badanej młodzieży.

W każdym społeczeństwie, na poszczególnych etapach jego rozwoju, funkcjonuje określony model rodziny. Model rozumiany jako normy i wyobrażenia na temat właściwego zachowania konstruowany jest przez członków danego społeczeństwa². Rodzina pod wpływem szeroko pojętych przemian społecznych staje się układem dynamicznym, otwartym

¹ D. Dobrowolska: *Wartości związane z życiem rodzinnym*. W: *Przemiany rodziny polskiej*. Red. J. Komorowska. Warszawa 1975, s. 268—278.

² A. Kłoskowska: *Wzory i modele w socjologicznych badaniach rodziny*. „Studia Socjologiczne” 1962, nr 2, s. 44.

na te wpływy. Na kształtowanie się więc modelu rodziny wpływa wiele czynników, biorą w niej udział nie tylko rodzina i instytucje oświatowo-wychowawcze (w tym szkoła), ale także działalność różnych grup społecznych i instytucji (np. kościół), a ostatnio także środki masowego przekazu³.

Spośród ogółu badanych w grupie A — 96,5%, w grupie B — 99,0% uczniów zamierza w przyszłości założyć rodzinę. Jakie miejsce zajmuje rodzina wśród innych wartości preferowanych przez badaną młodzież? Jakie korzyści płyną z założenia rodziny? — to zagadnienia, którymi przede wszystkim się zainteresowano. W związku z tym badanym uczniom zadano pytanie: Co Twoim zdaniem jest w życiu najważniejsze i chciałbyś to przede wszystkim osiągnąć?

Tabela 13

Najważniejsze dążenia preferowane przez badanych uczniów

Lp.	Preferowane dążenia	Grupa A		Grupa B	
		liczby bezwzględne	%	liczby bezwzględne	%
1	Interesująca praca zawodowa	28	24,8	18	18,0
2	Wykształcenie	3	2,7	2	2,0
3	Wysokie stanowisko w pracy	9	7,9	5	5,0
4	Szczęście rodzinne	40	35,4	41	41,0
5	Uznanie i szacunek wśród ludzi	11	9,7	17	17,0
6	Majątek zapewniający dostatnie życie	21	18,6	14	14,0
7	Doskonalenie samego siebie	1	0,9	3	3,0
8	Inne	—	—	—	—
Razem		113	100,0	100	100,0

Rozkład odpowiedzi, jak wynika z tabeli 13, jest podobny w obu grupach: A i B. Na pierwszym miejscu, zarówno w grupie A (35,4%), jak i w grupie B (41,0%), szczęście rodzinne jest wartością, którą badani chcieliby przede wszystkim osiągnąć. Znaczny odsetek badanych w obu grupach (gr. A — 24,8%, gr. B — 18,0%) uważa, że pierwszoplanową wartością, o którą należy przede wszystkim zabiegać, jest interesująca praca zawodowa. W grupie A — 18,6% uczniów, a w grupie B — 17,0% uczniów za najważniejszy w życiu uznaje majątek zapewniający dostatnie życie i uważa, że to przede wszystkim chcieliby w życiu osiągnąć. W grupie A tylko 0,9% uczniów uważa, że przede wszystkim w życiu

³ Zob. F. Adamski: *Model małżeństwa i rodziny a kultura masowa*. Warszawa 1970.

zabiegać należy o doskonalenie samego siebie. W grupie B najniższy odsetek badanych (2,0%) za najważniejsze do osiągnięcia w życiu uważa wykształcenie.

W grupie A i B ogółem ponad 70,0% badanych uznaje za najważniejsze w życiu szczęście rodzinne. Każdy z uczniów, wybierając trzy najważniejsze wartości, wybrał szczęście rodzinne. Jeżeli nie jako wartość pierwszoplanową do osiągnięcia, to jako wartość drugo- lub trzecioplanową. Wynika z tego, że w obu grupach rodzina stanowi poważną wartość, o którą warto w życiu zabiegać. Ważne miejsce wśród wartości preferowanych przez młodzież zajmuje praca zawodowa oraz majątek pozwalający dostatnio żyć.

Jednostka stawiająca sobie określone cele w życiu, stanowiące dla niej jakąś wartość, winna być świadoma, od jakich czynników zależy osiągnięcie tych celów. Na ile urzeczywistnienie określonych celów uzależnione jest od własnej aktywności, a na ile od innych ludzi i sytuacji. Badana młodzież w przeważającej większości (w obu grupach) uważa, że realizacja stawianych sobie celów życiowych uzależniona jest głównie od nich samych (gr. A — 50,4%, gr. B — 73,0%). W poglądzie tym istnieje różnica (23,0%) na korzyść grupy B. Pozostałe 50% młodzieży w grupie wskazuje na inne zależności realizacji celów życiowych, tj. zależność od pomocy rodziców (gr. A — 10,6%, gr. B — 8,0%), od tzw. losu szczęścia (gr. A — 16,8%, gr. B — tylko 5,0%), od „układów z innymi ludźmi” (gr. A — 9,7%, gr. B — 14,0%). Na inne zależności tylko w grupie A wskazuje 12,5% uczniów. Z przedstawionych danych wynika, że uczniowie niedostosowani społecznie są bardziej skłonni upatrywać realizację celów życiowych w czynnikach pozaindywidualnych niż młodzież nie przejawiająca zachowania niedostosowanego. Młodzież niedostosowana społecznie, często wchodziła w konflikty z otoczeniem, jak się wydaje, ma za małą wiarę we własne możliwości. Interesując się poglądami uczniów, związanymi z rodziną i jej życiem, starano się wysondować, jakie potrzeby i korzyści wiążą się z założeniem rodziny. Największy odsetek badanej młodzieży w obu grupach (gr. A — 32,7%, gr. B — 39,0%) jako tę pierwszoplanową korzyść, wiążącą się z założeniem rodziny, wskazuje na zaspokojenie potrzeby miłości i serdeczności. Znaczny odsetek badanych w grupie A (30,0%) uważa, że we dwoje łatwiej się dorobić; w grupie B natomiast tylko 15,0% uczniów wskazało na tę korzyść jako pierwszoplanową. W tej grupie 37,0% uczniów uważa, że w rodzinie można znaleźć przede wszystkim oparcie psychiczne i opiekę. W grupie A ten pogląd podzieliło tylko 19,5% badanych uczniów. W grupie A 15,2%, a w grupie B 9,0% uczniów uznało, że założenie rodziny ułatwia rozwiązywanie wielu codziennych spraw (pranie, jedzenie, sprzątanie itp.). Tylko w grupie uczniów niedostosowanych społecznie

uznano, że z założenia rodziny nie płyną dla człowieka żadne korzyści (2,6%). Badana młodzież w obu grupach wiąże z założeniem rodziny określone oczekiwania. Dotyczą one głównie możliwości zaspokojenia na łonie rodziny potrzeby miłości, serdeczności, opieki i oparcia psychicznego. Młodzież niedostosowana społecznie bardziej niż młodzież z grupy B przywiązuje wagę do oczekiwań materialnych uznając, że we dwoje łatwiej się dorobić.

Pod pojęciem szczęścia rodzinnego kryje się wiele różnych wartości i potrzeb, których osiągnięcie daje jednostce wewnętrzne zadowolenie. Każdy młody człowiek ma jakieś o nim wyobrażenie, zależnie od świata swych wartości tworzy sobie obraz szczęścia rodzinnego, podkładając pod to pojęcie inne potrzeby i wartości. Nie bez znaczenia jest w tym względzie funkcjonowanie rodziny pochodzenia. Co więc, zdaniem badanych uczniów, zapewnia szczęście rodzinne? Decydującą wartością, według opinii badanych w obu grupach, zapewniającą szczęście rodzinne, jest miłość (gr. A — 34,5%, gr. B — 62,0%). Znaczny odsetek uczniów w obu grupach (gr. A — 18,6%, gr. B — 11,0%) uważa, że o szczęściu rodzinnym decyduje przede wszystkim przyjaźń i zaufanie między małżonkami oraz umiejętność zgodnego współżycia (gr. A — 13,5%, gr. B — 7,0%). Ważnym czynnikiem, jak wskazują wypowiedzi uczniów, decydującym o szczęściu rodzinnym, jest posiadanie dzieci (gr. A — 12,4, gr. B — 9,0%). Nieznaczny odsetek młodzieży (gr. A — 0,9%, gr. B — 1,0%) wskazuje na posiadanie samochodu czy też majątku pozwalającego dostatnio żyć jako na decydujący element zapewniający szczęście rodzinne. Posiadanie własnego mieszkania u pewnej grupy badanych (gr. A — 10,6%, gr. B — 6,0%) wpływa w poważnym stopniu na uczucie szczęścia rodzinnego.

Badana młodzież generalnie stawia na miłość jako najważniejszy element zapewniający szczęście rodzinne. Najczęściej w wypowiedziach uczniów powtarzały się kombinacje trzech elementów, wartości: wzajemna miłość, przyjaźń i zaufanie między małżonkami, umiejętność zgodnego współżycia. Poglądy dotyczące wartości związanych ze szczęściem rodzinnym są w obu grupach podobne, oscylujące głównie wokół elementów emocjonalnych, jest to tzw. romantyczna wersja sukcesu małżeńskiego. Zdając sobie sprawę z faktu, że niedostosowanie społeczne uwarunkowane jest przyczynami środowiskowymi, a decydujących przyczyn jego powstawania należy zacząć szukać w środowisku rodzinnym, starano się poznać opinie uczniów na temat głównych przyczyn wpływających na niemożliwość osiągnięcia szczęścia rodzinnego. Założono, że uczniowie najprawdopodobniej będą wskazywać na te elementy życia rodzinnego, które w ich rodzinach pochodzenia wpłynęły na odczucie

braku szczęścia rodzinnego, zwłaszcza jeżeli chodzi o jednostki niedostosowane społecznie.

Jak już wspomniano, dotychczasowy rozkład odpowiedzi na zagadnienia związane z życiem rodzinnym był wyraźnie zbliżony w obu grupach, w niektórych poglądach widoczne były nieznaczne różnice. W grupie A (26,5%) najważniejszym czynnikiem uniemożliwiającym osiągnięcie szczęścia rodzinnego jest, zdaniem młodzieży niedostosowanej społecznie, alkoholizm któregoś z małżonków. Natomiast w grupie B (33,0%) największy odsetek badanych wskazał na zły charakter któregoś z małżonków jako na główny czynnik zaburzający szczęście rodzinne. Drugim elementem pod względem wysokości odsetka w obu grupach (gr. A — 24,0%, gr. B — 31,0%), wpływającym na brak szczęścia rodzinnego, jest brak miłości między małżonkami. Nieznaczny odsetek uczniów podkreśla jako pierwszoplanowe i decydująco wpływające na brak szczęścia rodzinnego takie czynniki, jak: brak pieniędzy uniemożliwiający zaspokojenie podstawowych potrzeb (gr. A — 6,2%, gr. B — 2,0%), niemożność posiadania dzieci (gr. A — 2,7%, gr. B — 1,0%), brak własnego mieszkania (gr. A — 7,9%, gr. B — 5,0%), zbyt duża liczba dzieci (gr. A — 4,4%, gr. B — 3,0%), kłopoty wychowawcze z dziećmi (gr. A — 2,7%, gr. B — 1,0%), różnica w wykształceniu (gr. A — 1,8%, gr. B — 4,0%). W punkcie „inne” uczniowie wskazali na chorobę psychiczną (gr. A — 0,9%) oraz na kalectwo któregoś z małżonków (gr. B — 1,0%).

5.2. Zmiany struktury współczesnej rodziny a planowana liczba dzieci w rodzinach własnych

Po drugiej wojnie światowej Polska należała przez wiele lat do krajów o wysokim wskaźniku przyrostu naturalnego. W latach pięćdziesiątych nastąpił intensywny wzrost liczby urodzeń, określany w demografii mianem „wyżu demograficznego”⁴. Poważny spadek urodzeń w latach siedemdziesiątych doprowadził do upowszechniania się rodziny z dwojgiem lub jednym dzieckiem. Tendencja zmniejszania liczby urodzeń występuje podobnie na wsi, jak i w mieście, aczkolwiek w różnym natężeniu⁵. Zmiany w prokreacyjnej funkcji rodziny wyrażają się więc w zmniejszaniu jej dzietności. Na przeobrażenia prokreacyjnej funkcji współczesnej rodziny wpłynęło wiele ważnych czynników społecznych, których badaniem zajmują się głównie demografowie i socjologowie. Zarówno w literaturze demograficznej, jak i socjologicznej moż-

⁴ J. Z. Holzer: *Demografia*. Warszawa 1970, s. 174. Zob. także E. Rosset: *Powojenny wyż demograficzny w Polsce*. „Problemy Rodziny” 1978, nr 4.

⁵ B. Łobodzińska: *Rodzina w Polsce*. Warszawa 1974, s. 43—45.

na spotkać różne podziały czynników wpływających na zmianę modelu dietności rodziny współczesnej⁶.

Ze względu na potrzeby niniejszego opracowania ograniczono się do zasygnalizowania czynników, jak się wydaje, decydująco wpływających na kształtowanie się współczesnego modelu dietności w Polsce, zakładając, że głównym czynnikiem ogólnych zmian w tym względzie jest industrializacja i urbanizacja⁷. Zmniejszenie się liczby dzieci we współczesnych rodzinach ma związek z głębokimi zmianami w strukturach społecznych i wiąże się ze zmianą stopy śmiertelności i stopy urodzeń. Obecnie znajdujemy się w trzeciej fazie rozwojowej ludności, obejmującej wahania cyklu reprodukcji ludności. Faza ta charakteryzuje się spadkiem stopy śmiertelności i zmniejszaniem się stopy urodzeń⁸.

Warunki mieszkaniowe, jak podkreśla wiele autorów, mają poważny wpływ na liczbę dzieci w rodzinie. Poglądy jednak dotyczące tego czynnika są dalekie od jednomyślności. Przeprowadzona analiza literatury pozwala stwierdzić, że dogodne warunki mieszkaniowe stwarzają jedynie korzystne podłoże do wzrostu dietności, lecz jej nie gwarantują. Poprawa warunków mieszkaniowych, jak wskazują badania, wiąże się ze zmniejszeniem dietności rodzin, choć nie jest oczywiście bezpośrednią przyczyną tego zjawiska. Brak własnego mieszkania i trudne warunki mieszkaniowe w znacznym stopniu wpływają opóźniająco na urodzenie pierwszego czy drugiego dziecka, lecz wbrew temu, czego można by się spodziewać, nie są czynnikiem powstrzymującym w sposób zasadniczy przed posiadaniem potomstwa⁹. Wielu autorów, opierając się na wynikach przeprowadzonych badań na grupach reprezentatywnych, wskazuje na korelację między wykształceniem a dietnością. F. Adamski pisze na ten temat, że „zarówno badania socjologiczne, jak też dane spisu powszechnego potwierdzają fakt zachodzenia korelacji między ak-

⁶ Zob. np. W. Czarkowska: *Prognozy demograficzne. Wybrane zagadnienia*. Wrocław—Warszawa—Gdańsk 1974; J. Z. Holzer: *Urodzenia i zgony a struktura ludności Polski*. Warszawa 1964; E. Rosset: *Płodność kobiet wiejskich i miejskich w Polsce*. Łódź 1961.

⁷ W rozdziale niniejszym posłużono się demograficznymi pojęciami „dietność” oraz „dietność rodzin pochodzenia”, pod którymi rozumie się liczbę posiadanych dzieci w rodzinach badanych uczniów. Natomiast pod pojęciem „planowany model dietności” rozumie się planowaną przez badanych liczbę dzieci w przyszłości, w założonych rodzinach własnych.

⁸ F. Adamski: *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa 1982, s. 231—322.

⁹ Na ten temat piszą m.in.: Z. Smoliński: *Warunki mieszkaniowe a rozrodczość*. „Polityka Społeczna” 1978, nr 10; S. Zyromski: *Rozrodczość a środowisko*. Warszawa 1975; W. Czecherda: *Młode małżeństwo i mieszkanie*. Warszawa 1978.

tywnością zawodową kobiet zamężnych, rosnącym poziomem wykształcenia rodziców a tendencją do ograniczenia liczby dzieci”¹⁰. Należy jednak pamiętać, że zależność ta nie sprowadza się wyłącznie do prostego związku przyczynowo-skutkowego. Wykształcenie samo przez się nie wpływa na obniżenie płodności kobiety, lecz płodność jej zależy od przywilejów, jakie daje jej wykształcenie i od spodziewanych w związku z tym zmian w jej warunkach życia rodzinnego¹¹.

Wzrost poziomu aktywności zawodowej kobiet po drugiej wojnie światowej był związany z wieloma czynnikami ustrojowymi, politycznymi i ekonomicznymi. Osiągany systematycznie wzrost aktywności zawodowej kobiet dokonał się głównie dzięki rozwojowi oświaty w Polsce. Ten szybki wzrost aktywności zawodowej nie pozostał bez wpływu na zmniejszenie dzietności rodzin. Problemy te wieloaspektowo opisywane są w literaturze przedmiotu¹².

Współcześnie znaczenia nabiera planowanie rodziny poprzez świadome kształtowanie jej liczebności, związane z regulacją urodzin. Jak dowodzą liczne badania, „postawy wobec regulacji urodzeń są skorelowane z wiekiem, poziomem wykształcenia oraz liczbą posiadanych dzieci”¹³. Istnieją jednak poważne rozbieżności między akceptacją planowania rodziny a wiedzą w tej dziedzinie¹⁴. Stosowanie środków antykoncepcyjnych jest wyraźnie, jak sugerują wyniki badań, skorelowane z wykształceniem¹⁵. Wskaźnikiem nieumiejętności stosowania skutecznej regulacji urodzeń w naszym społeczeństwie jest wciąż wzrastająca liczba dokonywania zabiegów przerywania ciąży, należąca do najwyższych w świecie¹⁶. Także wysoka jest w Polsce liczba małżeństw zawieranych za zezwoleniem sądu (małoletni) oraz zawieranie tzw. małżeństw przy-

¹⁰ F. Adamski: *Socjologia małżeństwa...*, s. 279.

¹¹ Na temat korelacji wykształcenia kobiet z dzietnością piszą m.in.: H. Piasecki: *Kształtowanie się dzietności w rodzinach wrocławskich*. „Studia Demograficzne” 1967, nr 13; K. Zając: *Przyczynek badań nad modelem dzietności*. W: *Studia Statystyczne i demograficzne*. Red. K. Zając. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1972.

¹² Zob. np. A. Rodziewicz, T. Stylińska: *Młode małżeństwa w świetle badań i statystyk*. „Problemy Rodziny” 1977, nr 5; Z. Dach: *Spoleczne skutki aktywizacji zawodowej kobiet*. „Problemy Rodziny” 1975, nr 1; K. Kłuzowa: *Spoleczno-demograficzne uwarunkowania dzietności rodzin*. Warszawa—Wrocław—Kraków—Gdańsk 1978; F. Adamski: *Socjologia małżeństwa...*

¹³ A. Dodziuk-Lityńska, D. Markowska: *Współczesna rodzina w Polsce*. Warszawa 1975, s. 167.

¹⁴ Zob. np. B. Tryfan: *Pozycja społeczna kobiety wiejskiej*. Warszawa 1968, s. 141—142.

¹⁵ A. Dodziuk-Lityńska, D. Markowska: *Współczesna rodzina w Polsce...*, s. 168.

¹⁶ F. Adamski: *Socjologia małżeństwa...*, s. 182.

musowych, w których głównym powodem zawarcia związku małżeńskiego była ciąża kobiety¹⁷.

W przypadku własnych analiz badawczych zachodzi więc pytanie, jaki jest wpływ scharakteryzowanych pokrótce czynników społeczno-ekonomicznych na planowanie modelu dzietności w rodzinach zakładanych przez młodzież w przyszłości. Wydaje się bowiem, że pewne znaczenie w planowaniu liczby dzieci ma wzór dzietności rodziny pochodzenia. Oczywiście jest jednak, że w rodzinach pochodzenia są widoczne konsekwencje działania splotu czynników społeczno-ekonomicznych.

Tabela 14

Dzietność rodzin pochodzenia badanych uczniów

Lp.	Model rodziny	Liczba rodzeństwa	Grupa A		Ogółem	Grupa B		Ogółem
			liczby bezwzględne	%		liczby bezwzględne	%	
1	Małodzienna	jedynacy	7	6,2	44,2	9	9,0	60,0
		jedno	43	38,0		51	51,0	
2	Średnio-dzietna	dwoje	31	27,4	53,1	30	30,0	37,0
		troje	29	25,7		7	7,0	
3	Wielodzienna	czworo i więcej	3	2,7	2,7	3	3,0	3,0
Razem			113	100,0	100,0	100	100,0	100,0

Wśród badanej populacji młodzieży przeważająca większość (gr. A — 94,7%, gr. B — 95,0%) chciałaby w przyszłości mieć dzieci. W grupie A — 93,8% uczniów ma rodzeństwo, w grupie B — 91,0% młodzieży ma rodzeństwo (zob. tabela 14). A zatem w grupie A — 6,2%, a w grupie B — 9,0% badanych uczniów to jedynacy. Przeważająca większość uczniów niedostępowanych społecznie z grupy A (52,1%) wywodzi się z rodzin średniodzietnych, natomiast w grupie B (60,0%) — z rodzin małodziennych¹⁸. Nieznaczny odsetek badanych wywodzi się

¹⁷ Z. Rosiak: *Przejawy patologii społecznej w funkcjonowaniu małżeństwu zawartych za zezwoleniem sądu przez małoletnie dziewczęta*. W: *Wybrane zagadnienia patologii rodziny*. Red. M. Jarosz. Warszawa 1976, s. 123 oraz A. Dodziuk-Lityńska: *Rodzina w świetle statystyki*. „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 1975, nr 1.

¹⁸ Rodzina małodzienna to taka, która ma jedno lub dwoje dzieci, średniodzietna to rodzina z trojgiem i czworgiem dzieci, wielodzienna — z pięciorgiem i więcej dzieci. Zob. Z. Smoliński: *Model współczesnej rodziny w świetle badań prze-*

Tabela 15

Planowany przez badanych uczniów model dzietności

Lp.	Model rodziny	Liczba dzieci	Grupa A		Ogółem	Grupa B		Ogółem
			liczby bezwzględne	%		liczby bezwzględne	%	
1	Małodzienna	jedno	34	30,1	70,8	41	41,0	80,0
		dwoje	46	40,7		39	39,0	
2	Średnio-dzienna	troje	23	20,4	20,4	15	15,0	15,0
		czworo	—	—		—	—	
3	Wielodzienna	pięcioro i więcej	4	3,5	3,5	—	—	—
4	Brak planów	—	6	5,3	5,3	5	5,0	5,0
R a z e m			113	100,0	100,0	100	100,0	100,0

z rodzin wielodzietnych (gr. A — 2,7%, gr. B — 3,0%). Zdecydowana większość badanej młodzieży w obu grupach planuje model rodziny małodzienną (zob. tabela 15).

W grupie A za małodziennym modelem przyszłej rodziny opowiedziało się 70,8%, a w grupie B — 80,0% uczniów. W tej kwestii w obu grupach poglądy są jednakowe, z tą jednak różnicą, że w grupie A przeważający odsetek planuje w przyszłości dwoje dzieci (40,7%), a w grupie B — jedno dziecko (41,0%). Pozostały odsetek uczniów planuje średniodzienną rodzinę (gr. A — 24,4%, gr. B — 15,0%), a tylko nieznaczny odsetek w grupie A (3,5%) planuje rodzinę wielodzietną. W grupie B żaden z uczniów nie opowiedział się za rodziną wielodzietną w swych przyszłościowych planach. Zadając uczniom pytania dotyczące modelu dzietności ich przyszłych rodzin, zdawano sobie sprawę, że będą to tylko plany najprawdopodobniej odbiegające od przyszłej dzietności rzeczywistej. Złoży się na to wiele czynników nie tylko indywidualnych, ale także społecznych, już wcześniej sygnalizowanych.

Z badań wynika, że około 50,0% badanej młodzieży (w obu grupach)

prowadzonych w Polsce. W: Polityka ludnościowa. Współczesne problemy. Praca zbiorowa. Warszawa 1973, s. 222—225. W literaturze można także spotkać podział dychotomiczny na rodziny wielodzietne — minimum czworo dzieci i małodziennie — mniej niż czworo dzieci. Zob. np. M. Ł a t u c h: Demograficzno-społeczne aspekty modelu i struktury rodziny. „Rada Narodowa — Gospodarka-Administracja” 1978, nr 4, s. 29.

wywodzącej się z rodzin średniodzietnych opowiada się za modelem rodziny małodzietnej i taką planuje w przyszłości. Pozostały odsetek planuje rodzinę średniodzietną. Wynika z tego, że około 50,0% młodzieży z obu grup chciałoby mieć taką rodzinę, jeżeli chodzi o liczbę dzieci, z jakiej sami się wywodzą. Dane statystyczne informują, że rodzina jedno- i dwudziecna jest przede wszystkim zjawiskiem miejskim, ale coraz częściej także występującym na wsi. „Należy się spodziewać, że ze względu na wzmagające się stale procesy urbanizacji społecznej, wyrównywanie się sytuacji w omawianym tu zakresie w środowiskach miejskich i wiejskich będzie stanowiło jedną z uzasadnionych cech ogólnego kierunku przemian ludnościowych.”¹⁹ Dzietność współczesnych rodzin jest tylko sprawą osobistą małżeństwa, chociaż w takim wymiarze prowadzono badania, ale także ma duże znaczenie społeczne.

5.3. Rodzina jako środowisko wychowawcze w opinii badanych

Z pedagogicznego punktu widzenia traktuje się rodzinę jako grupę społeczno-wychowawczą, zwracając szczególną uwagę na jej rolę w tworzeniu warunków dla psychicznego i fizycznego rozwoju dziecka i kierowania jego wychowaniem²⁰.

Rodzina występuje we wszystkich społeczeństwach, jest kategorią historyczną, która zmienia się pod wpływem czasu i epoki²¹. Pomijając aspekt historycznej zmienności rodziny, podkreślić należy fakt, że „każda analiza rodziny musi być prowadzona ze świadomością zmienności form organizacji i funkcji rodziny, ich zależności od charakteru społeczeństwa, jego ekonomicznych podstaw, ustroju, kulturalnych specyficzności i tradycji”²².

W rodzinie początek bierze i rozwija się proces socjalizacji, czyli proces wrastania jednostki w kulturę społeczeństwa. Podstawowym mechanizmem socjalizacji jest włączenie jednostki w system ról społecznych. „Rola społeczna może być pojmowana jedynie jako element sy-

¹⁹ F. Adamski: *Socjologia małżeństwa...*, s. 278—279. Na ten temat pisze m.in. W. Kawalec: *Perspektywy rozwoju ludności Polski*. W: *Polityka ludnościowa. Współczesne problemy...*

²⁰ Zob. np. L. Wołoszynowa: *Rodzina jako instytucja wychowawcza*. W: *Zarys pedagogiki*. Red. B. Suchodolski. Warszawa 1976. T. 2, s. 383.

²¹ Szczegółowo historyczną zmienność życia rodzinnego omawia np. Z. Tyszk: *Socjologia rodziny*. Warszawa 1979; *Przemiany rodziny polskiej*. Red. J. Komorowska... i in.

²² A. Kłoskowska: *Rodzina w Polsce Ludowej*. W: *Przemiany społeczne w Polsce Ludowej*. Red. A. Sarapata. Warszawa 1965, s. 507.

stemu ról społecznych zorganizowanych w ramach grupy społecznej, kręgu czy instytucji. Związek roli zarówno z osobowością, jak i społeczeństwem, jego kulturą i subkulturami, najsilniej zaznacza się w ramach grup małych.”²³ Stąd też ogromna socjalizująca funkcja rodziny jako grupy małej, pierwotnej, gdzie kontakt między jednostkami jest bliski i odbywa się „twarzą w twarz”. W stosunku do młodego pokolenia jest ona głównym, najbardziej skutecznym czynnikiem transmisji kultury ogólnospołecznej. Socjalizacji, przygotowaniu do pełnienia ról społecznych, podlegają wszyscy członkowie rodziny, jednak w przypadku młodego pokolenia jest ona najbardziej intensywna.

Rodzina oddziałuje poprzez role rodzinne na osobowość pełniących je osób. Role te zawierają odpowiednie wzory zachowań i działań w określonych sytuacjach. Jednostka dokonuje internalizacji określonych norm związanych z pełnieniem ról społecznych. Proces uspołecznienia (socjalizacji) przebiega zatem poprzez identyfikację, czyli upodobnienie do bliskich osób (głównie rodziców), które prowadzi do identyfikacji grupowej i powoduje przyswajanie wzorów społecznych danego środowiska. Rodzice oraz inne osoby znaczące (np. rodzeństwo, nauczyciel), z którymi dziecko związane jest emocjonalnie, przekazują mu kulturę oraz narzucają role społeczne, dostarczają wzorów „grania” tych ról. Poprzez internalizację, czyli „uwewnętrznienie”, zostają przyjęte za własne potrzeby i wymagania środowiska. Identyfikacja i internalizacja mają najbardziej istotne znaczenie we wczesnym okresie życia dziecka, trwają i towarzyszą dalszemu rozwojowi dziecka²⁴. Psychologowie dostrzegli związek między identyfikacją uczuciową a identyfikacją zachowania się. Identyfikacja uczuciowa wywołuje u dziecka pragnienie identyfikacji zachowania. Uczuciowe odrzucenie dziecka przez rodziców powoduje u niego próby unikania identyfikacji w zachowaniu się. Podobieństwo temperamentu między rodzicami a dziećmi daje w konsekwencji podobieństwo między nimi w sposobie zachowania się²⁵.

Wychowanie w rodzinie może odbywać się bądź przez spontaniczne tworzenie sytuacji wychowawczych, bądź przez świadome, mające spowodować określone efekty wychowawcze, i planowe działanie wychowawcze, skierowane na dziecko. Analizując życie rodzinne, trudno byłoby znaleźć sytuację wychowawczo obojętną. Rodzinne oddziaływania nie zamierzone mogą mieć dodatni lub ujemny wpływ wychowawczy. Prawidłowe więc wypełnienie funkcji wychowawczej (socjalizacyjnej) polegać powinno na: przekazywaniu wiedzy o świecie o życiu spo-

²³ Z. Tyszką: *Socjologia rodziny...*, s. 165.

²⁴ K. Pospiszyl, E. Zabczyńska: *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa 1980, s. 94.

²⁵ J. Rembowski: *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa 1978, s. 145.

fecznym w celu racjonalnego zachowania się i działania jednostki wychowywanej, przekazywaniu norm i wartości poprzez tworzenie wzorów osobowych, preferowaniu postaw i poglądów zgodnych z ogólnospołecznymi wymogami, internalizowaniu określonych sposobów zaspokajania potrzeb, sposobów realizacji celów życiowych, akceptowaniu w środowisku społecznie i kulturowo uwarunkowanym, przekazywaniu dorobku kulturowego społeczeństwa, zwłaszcza jego sfery duchowej²⁶. Realizacja tych zadań odbywać się może różnymi sposobami, do najważniejszych zaliczyć należy: pozytywny przykład rodziców (rodzice winni być dla dzieci wzorami osobowymi, z którymi dziecko poprzez związki emocjonalne się identyfikuje, tworzenie systemu kontroli społecznej w rodzinie (nakazy, zakazy), stosowanie odpowiednich metod wychowawczych (umiejętne stosowanie kar i nagród), preferowanie społecznie pożądanego stylu życia. Zaznaczyć należy, że w procesach tych udział biorą nie tylko dzieci jako jednostki socjalizacyjne, ale także rodzice jako element socjalizujący. We współczesnej rodzinie, na etapie dorastania dzieci, rodzice często zmieniają swe poglądy, opinie, postawy, wartości pod wpływem dzieci²⁷.

Na wszechstronny rozwój osobowości dziecka wpływa nie tylko środowisko rodzinne, ale także środowisko szkolne i rówieśnicze. Działania wychowawcze rodziny współczesnej uzupełniane są także przez różne instytucje oświatowo-wychowawcze (przedszkole, szkoła, w późniejszym okresie zakład pracy), które jednak nie są w stanie jej zastąpić czy też przejąć całkowicie realizację funkcji wychowawczej. Wyłania się zatem ważny współcześnie problem współdziałania wychowawczego rodziny z tymi instytucjami, a zwłaszcza ze szkołą. Warto podkreślić, że z różnych względów w wielu rodzinach funkcja wychowawcza (socjalizacyjna) jest skrajnie nieprawidłowo wypełniana. Badania psychologiczne mające na celu dotarcie do wielu wypaczeń osobowości, co wiąże się także z niedostosowaniem społecznym, prowadzą do wniosku, że częstym źródłem tych wypaczeń są stosunki rodzinne²⁸. Dowodów w tym zakresie dostarczają liczne badania naukowe²⁹. Wielu autorów podkreśla, że główną przyczyną niedostosowania społecznego jest niezaspokojenie pod-

²⁶ Z. Tyszk a: *Socjologia rodziny...*, s. 170.

²⁷ A. Kłoskowska: *Rodzina jako czynnik transmisji i twórczości kulturalnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1971, nr 4, s. 89.

²⁸ Zob. np. A. Jus: *Spojrzenie psychiatry na niektóre zagadnienia rodziny*. „Problemy Rodziny” 1967, nr 3.

²⁹ Zob. np. K. Pospiszyl: *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*. Warszawa 1973; E. Żabczyńska: *Przestępczość a szkoła i dom*. Warszawa 1974; H. Spionek: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa 1973 i in.

stawowych potrzeb psychicznych dziecka przez dom rodzinny³⁰. Prawidłowa socjalizacja dziecka odbywać się może wówczas, gdy dobrze rozwijają się takie potrzeby psychiczne, jak: potrzeba bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, afiliacji, przynależności do grupy itd.³¹ Zawyżony lub zaniżony poziom aspiracji, nieprawidłowo kształtowana przez dom rodzinny samoocena dziecka mogą opóźnić lub zaburzyć proces socjalizacji³².

J. Konopnicki, analizując przyczyny niedostosowania społecznego, podkreśla, że należy ich najpierw szukać w środowisku rodzinnym³³. „Powstawanie u dzieci i młodzieży różnego typu zaburzeń zachowania związanych ze środowiskiem rodzinnym świadczy o dysfunkcyjności rodziny w zakresie funkcji socjalizacyjnej i psychohygienicznej rodziny.”³⁴ Dysfunkcyjność rodzinna może wynikać z przejawów patologii społecznej, jak: przestępczość, pasożytnictwo społeczne, prostytutka, alkoholizm, narkomania, choroba psychiczna, lecz może także wynikać z innych właściwości rodziny jako małej grupy społecznej.

Jednym z czynników zakłócających funkcjonowanie rodziny są zmiany w jej strukturze, mogące dokonać się przez rozwód, separację, śmierć jednego z rodziców. W przypadku rozbicia struktury rodziny następują sytuacje traumatyzujące dzieci, sytuacje związane z konfliktami poprzedzającymi, np. rozwodem czy separacją rodziców, a także dalszym wzrastaniem w rodzinie niepełnej. Rozbicie rodziny stanowi zwykle szok emocjonalny dla dziecka, może wywołać depresję i inne objawy nerwicowe. Wielu badaczy wskazuje, że rozbicie rodziny stwarza sprzyjające warunki do aspołecznego zachowania się dzieci³⁵. Zdaniem wielu psychiatrów rodzina jest środowiskiem najbardziej odpowiedzialnym za powstawanie zaburzeń w zachowaniu dziecka. Największą wagę w tym względzie przypisuje się wadliwym kontaktom interpersonalnym i emocjonalnym zakłóconym w rodzinie. Czynniki te mają większe znaczenie patogenne niż zaburzenie struktury rodziny przez rozwód czy śmierć jednego z rodzi-

³⁰ Zob. np. M. Matuszewski, T. Tomaszewski, J. Reykowski: *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa 1966.

³¹ J. Rembowski: *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa 1978, s. 88.

³² Z. Skorny: *Koncepcje socjalizacji w literaturze naukowej*. „Psychologia Wychowawcza” 1975, nr 3, s. 178—386.

³³ J. Konopnicki: *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa 1971. Zob. także H. Kołakowska-Przełomiec: *Środowisko rodzinne w świetle badań kryminologicznych*. W: *Zagadnienie nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*. Red. J. Jasiński. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1978.

³⁴ M. Ziemska: *Rodzina a osobowość*. Warszawa 1979, s. 157.

³⁵ M. Ziemska: *Patologia rodziny*. W: *Zjawiska patologii społecznej*. Red. A. Podgórecki. Warszawa 1976, s. 462.

ców³⁶. Zaburzenia więzi emocjonalnej i kontaktów interpersonalnych między rodzicami często przenoszone są na dzieci; mogą one mieć charakter jawnego odtrącenia, dystansu powstałego na tle braku uczuć. Zaburzenia te mogą objawiać się w formie jawnej agresji — bójek i wrogości. W ten sposób dostarczone są dziecku wzory agresji i aspołecznego zachowania. Brak więzi emocjonalnej w rodzinie wpływa na niezaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych dziecka, o ich znaczeniu w procesie socjalizacji była mowa wcześniej.

Ważnym elementem zaburzającym prawidłowy rozwój osobowości są negatywne postawy rodzicielskie. W postawie rodziców wobec dzieci wyraża się stosunek emocjonalny matki czy ojca do dziecka. Postawa odtrącająca rodzi agresję i zachowania aspołeczne, postawa unikająca — niestałość uczuciową. Poprzez niewłaściwe postawy rodzicielskie wytwarza się dystans i izolacja uczuciowa dziecka³⁷. Te elementy dysfunkcyjności rodziny wpływają na niewłaściwą atmosferę domu rodzinnego, powodują silne przeżycia frustracji u dzieci. Tworzeniu nieprawidłowej atmosfery w rodzinie sprzyja także stosowanie przez rodziców wadliwych metod wychowawczych w stosunku do dzieci. Przejawianie przez rodziców postawy autokratycznej, rygorystycznie zmuszającej do posłuchu, wywołuje u dziecka poczucie krzywdy i bezradności, potęguje stany frustracji mogącej przerodzić się w agresję, rozluźnienie więzi emocjonalnej z rodzicami. Często niewłaściwe postępowanie wychowawcze nasilone jest przez stosowanie kar cielesnych³⁸. Ważnym zagadnieniem w tym względzie jest także brak konsekwentnego postępowania wychowawczego rodziców względem dziecka, a także rozbieżności poglądów i działań wychowawczych między rodzicami. Konsekwencją dysfunkcyjności rodziny, wynikającą, jak już wspomniano, z jej złego wewnątrzrodzinnego funkcjonowania bądź też wynikającą z wpływów patologii życia społecznego (np. alkoholizm rodziców, przestępczość, prostytutcja, narkomania), jest aktualnie ważny problem sieroctwa społecznego. Liczba sierot społecznych, tzn. dzieci wychowywanych w zakładach opiekuńczych, stale wzrasta³⁹.

Zagadnienie metod wychowawczych stosowanych w rodzinie jest szczególnie ważne, one bowiem w znaczny sposób przesądzają o reali-

³⁶ Zob. P. Brajca: *Zapobieganie przestępczości dzieci i młodzieży z punktu widzenia psychiatrii rodzinnej*. „Zdrowie Psychiczne” 1974, nr 3 i 4.

³⁷ Zob. M. Ziemska: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa 1973.

³⁸ M. Żebrowska, B. Łuczyńska: *Postawy nieletnich przestępców wobec autorytetu rodziców*. „Nowa Szkoła” 1969, nr 6; K. Pospiszyl, E. Żabczyńska: *Psychologia dziecka niedostosowanego...*, s. 98.

³⁹ Zob. np. A. Strzembosz: *Rozmiary sieroctwa społecznego w świetle orzecznictwa sądów opiekuńczych w latach 1958—1974*. W: *Wybrane zagadnienia patologii społecznej*. Red. M. Jarosz. Warszawa 1975; M. Jarosz: *Problemy dezintegracji rodziny*. Warszawa 1979.

zowaniu zadań opiekuńczo-wychowawczych, na które składają się: kształtowanie osobowości dziecka, zaspokajanie jego potrzeb, ochrona zdrowia. Rodzice w stosunku do swoich dzieci stosują różne metody postępowania wychowawczego.

Metoda jest pewnym sposobem postępowania, lecz nie każdy sposób działania jest metodą⁴⁰. Zakładając powyższą tezę, przez metodę wychowania można rozumieć celowo zorganizowany sposób działania zarówno wychowawcy, jak i wychowanek podlegającego temu procesowi, przy czym wychowawca ma świadomość możliwości jego zastosowania⁴¹. H. Muszyński uważa natomiast, że metodą wychowawczą jest każdy sposób postępowania wychowawcy, polegający na wywieraniu określonego wpływu na aktywność wychowanek, związany ze zmianami w obrębie kar i nagród w określonej sytuacji wychowawczej⁴², przy czym podkreśla on, że dobór metody wychowania zależy jest nie tyle od celu wychowania, ile od określonej sytuacji, w której zachodzi wychowawcze działanie. Autor ten wyłonił pięć grup metod wychowawczych, stosując kryterium sposobów manipulowania przez wychowawcę określonymi elementami sytuacji, które mogą przybrać dla wychowanek wartość kary lub nagrody⁴³. I tak, wyróżnił metody wpływu osobistego (wychowawca manipuluje własnym zachowaniem), metody wpływu sytuacyjnego (wychowawca manipuluje warunkami życia wychowanek), metody wpływu społecznego (wychowawca manipuluje otoczeniem społecznym wychowanek), metody kierowania samowychowaniem (wychowawca odwołuje się do pewnych już określonych postaw wychowanek). Wszystkie te grupy metod mogą być stosowane w postępowaniu wychowawczym rodziców względem dzieci. Decydujące jednak, jak się wydaje, znaczenie mają metody wpływu osobistego i sytuacyjnego z jednoczesnym, stałym odwoływaniem się do wcześniej ukształtowanych postaw dziecka.

Zakładając, że każda interakcja wychowawcza może być rozpatrywana w kategorii kar i nagród — jako swoista wymiana zachowań, można mówić o metodach wpływu osobistego, gdy działania osoby wychowującej (w tym wypadku rodzice) będą miały dla dziecka wartość nagrody⁴⁴. Do najważniejszych metod wpływu osobistego zaliczamy wy-suwanie sugestii, co wiąże się z sygnalizowaniem i sugerowaniem zmian

⁴⁰ T. Kotarbiński: *Czyn*. W: T. Kotarbiński: *Wybór pism*. Warszawa 1957. T. 1, s. 430.

⁴¹ M. Grochociński: *Z zagadnień wychowania w rodzinie*. W: *Rodzina i dziecko*. Red. M. Ziemska. Warszawa 1979, s. 324.

⁴² H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania*. Warszawa 1977, s. 309.

⁴³ Najczęstszym podziałem metod wychowawczych w pedagogice jest podział na metody oddziaływania bezpośredniego i pośredniego — zob. np. *Rodzina i dziecko...*, s. 325.

⁴⁴ H. Muszyński: *Zarys teorii wychowania...*, s. 318—319.

w zachowaniu dziecka, oraz perswazję polegającą na podsuwaniu przez rodziców określonych rozwiązań z odpowiednio dobranymi argumentami. Podstawą skuteczności tych metod jest wzajemne zaufanie, więź emocjonalna między dzieckiem a rodzicami oraz autorytet rodziców. Decydujące, jak się wydaje, w tej grupie metod ma działanie przykładu osobistego. Rodzice są dla dziecka już od najmłodszych lat wzorem do naśladowania. Dzieci uczą się od rodziców reagowania określonym zachowaniem w różnych sytuacjach. Problemy zaczynają się pojawiać wówczas, gdy dorastające dziecko zaczyna dostrzegać poważne różnice między głoszonymi przez rodziców poglądami, opiniami, ocenami a ich rzeczywistym zachowaniem, wyrażającym się w określonych postawach. Poza tym poszerza się stale krąg kontaktów z innymi osobami prezentującymi odmienne niż rodzicielskie postawy. Aby metoda ta była wychowawczo skuteczna, musi być spełnionych wiele warunków: naśladowanie zachowań rodziców nie może narażać dziecka na konflikty z otoczeniem, dostarczane wzory muszą być wartościowe i przydatne do aktualnie ważnych potrzeb dziecka⁴⁵.

Wyrażanie aprobaty i dezaprobaty, jako kolejna metoda w omawianej grupie metod wpływu osobistego, jest stosowane w życiu rodzinnym stale. Istotne znaczenie ma nie tylko, jak już wcześniej podkreślano, przyjazny stosunek rodziców do dzieci, ale także forma wyrażania aprobaty i dezaprobaty.

Metody wpływu sytuacyjnego: nagradzanie wychowawcze, karanie, instruowanie, organizowanie doświadczeń, opierają się głównie na władzy rodzicielskiej⁴⁶. Chodzi więc o to, by władzę umiejętnie wykorzystać. Nagradzanie wychowawcze skłania dziecko do powtarzania pewnych aprobowanych przez rodziców zachowań. Stosowanie tej metody wymaga indywidualizacji, winno się wiązać z systematycznym podnoszeniem wymagań w stosunku do dziecka oraz przybierać różne postacie. Na małą skuteczność kar w wychowaniu zwraca uwagę wielu autorów, podkreślając, że kara jest sytuacją negatywną, ponieważ towarzyszy jej przykry stan emocjonalny, związany z poczuciem strachu, napięcia, niepokoju i depresji⁴⁷. Z pedagogicznego punktu widzenia ważne są te elementy, które w jakimś stopniu wpływają na skuteczność karania. Jak wskazują badania, skuteczność karania nie zależy tylko od samej metody karania, ale także, a może przede wszystkim, od układu stosunków między karzą-

⁴⁵ Tamże, s. 321.

⁴⁶ Tamże, s. 322—331.

⁴⁷ Zob. S. M i k a: *Skuteczność kar w wychowaniu*. Warszawa 1969; J. R e y - k o w s k i: *Nagroda i kara*. „Nowa Szkoła” 1967, nr 12.

cym a karany⁴⁸. Skuteczność stosowanej kary jest tym większa, im bardziej stosunek ten jest pozytywny. W rodzinie podstawą jest więź emocjonalna między rodzicami a dzieckiem. Kara może spełniać wychowawczą funkcję, jeżeli stosowana jest świadomie i konsekwentnie, jeżeli ma związek z popełnionym czynem, wywołuje poczucie winy, wywołuje chęć zmiany dotychczasowego zachowania⁴⁹. Kara może pełnić pozytywną rolę w przypadku zachowaniu określonych zasad: jest dostosowana do rodzaju przewinień oraz wieku dziecka, powinna stanowić konsekwentny element ogólnego postępowania wychowawczego w rodzinie, stosowana jest łącznie z innymi metodami wychowawczymi, u obojga rodziców istnieje jednomyślność co do zastosowania kary, istnieje więź emocjonalna między karany a karzącym (rodzicem a dzieckiem).

Jak wskazują przeprowadzone badania, a także praktyka pedagogiczna, wielu rodziców stosuje niepedagogiczne sposoby postępowania wychowawczego, do których zaliczyć należy przede wszystkim kary cielesne, krzyki, ułóżanie godności dziecka itp. W grupie A — uczniów niedostosowanych społecznie, większość rodziców takie metody wychowawcze stosowała względem swoich dzieci. Kary cielesne stosowało 17,7%, ułóżanie i wymówki 38,9% rodziców. Łącznie w tej grupie 56,6% rodziców stosowało wobec swoich dzieci niepedagogiczne sposoby postępowania wychowawczego. Natomiast tłumaczenie, wspólne rozmowy oraz własny dobry przykład były udziałem 43,4% rodziców badanej młodzieży. W grupie B sytuacja w tym względzie przedstawia się nieco inaczej. Przeważająca większość rodziców (62,0%) stosowała pozytywne, z pedagogicznego punktu widzenia, metody wychowawcze. Nie znaczy to jednak, że w grupie B negatywne sposoby postępowania wychowawczego nie mają miejsca — stosuje je w tej grupie 38,0% rodziców badanej młodzieży.

Psycholodzy i pedagodzy podkreślają, że wszelkie drastyczne środki wychowawcze przyczyniają się do kształtowania niepożądanych cech zachowania, jak agresywność, bezwzględność, a z drugiej strony brak odwagi, uległość i obłudę, przytłumianie wrażliwości dziecka, co często pozostawia trwale urazy psychiczne⁵⁰. Systematyczne stosowanie negatywnych metod wychowawczych doprowadza także w konsekwencji do zerwania więzi emocjonalnej z rodzicami. W obu grupach, A i B (56,6% i 38,0%), znaczny odsetek rodziców badanej młodzieży postępował niezgodnie z wymogami kultury pedagogicznej. Zagadnienie kultury peda-

⁴⁸ Zob. np. J. Grzelak: *Empiryczne przestanki skuteczności karania*. Warszawa 1974.

⁴⁹ Zob. T. Krajewski: *Nagroda i kara w wychowaniu*. „Życie Szkoły” 1960, nr 11.

⁵⁰ C. Czapów: *Rodzina a wychowanie*. Warszawa 1968, s. 210—212.

gogicznej rodziców wciąż jest sprawą ogromnej wagi, albowiem, jak sugerują pedagodzy, kultura pedagogiczna społeczeństwa jest ściśle związana z kulturą pedagogiczną rodziców. Kultura pedagogiczna społeczeństwa stanowi „taki ogół wartości norm i sposobów zachowania, który wynika ze świadomości celów wychowania oraz posiadanej wiedzy o wychowaniu, a przejawia się umiejętnością reagowania w sytuacjach wychowawczych ze względu na potrzeby dzieci i młodzieży”⁵¹. Natomiast osobista kultura pedagogiczna rodziców wyraża się w zdolności reagowania w wychowawczych sytuacjach zgodnie z potrzebami dziecka. Zdolność ta wyznaczona jest systemem wartości, wiedzą, normami zachowań jednostki oraz świadomości celów i umiejętnością działania wychowawczego⁵². Związek kultury w ogóle z kulturą pedagogiczną jest wyraźny, zwłaszcza że wychowanie polega między innymi na przekazywaniu drugiemu człowiekowi właściwej danej kulturze sumy wzorów poznawczych, wartości i norm⁵³. Poziom kultury pedagogicznej wyznaczony jest przez wiele ważnych czynników, do których należą: wiedza o potrzebach dziecka, uświadomienie przez rodziców roli, jaką mają do spełnienia w procesie wychowania, poglądy rodziców na stosunki wychowawcze w rodzinie, umiejętność organizacji życia rodzinnego, sposoby postępowania wychowawczego z dziećmi, stosunek rodziców do/ nauki szkolnej. Należy zatem podkreślić, że na kulturę pedagogiczną rodziców składa się całokształt życia rodzinnego, stosunki ponujące w rodzinie, postawy rodzicielskie, atmosfera i styl życia rodzinnego. Przeprowadzone badania wskazują, że rodzice badanej młodzieży w znacznym odsetku w obu grupach postępowali w wychowaniu dzieci niezgodnie z zasadami kultury pedagogicznej.

Pełniejszy, uzupełniający obraz stosunków rodzinnych oraz atmosfery życia rodzinnego dały swobodne wypracowania uczniów na temat: Co zmieniłbyś w swojej rodzinie, w której się wychowałeś, tak, aby stała się ona rodziną Twoich marzeń?

Uczniowie w wypracowaniach zwracali uwagę na wiele problemów rodzinnych i spraw, które ich zdaniem należałoby zmienić. Opracowując materiał zebrany w ten sposób, dokonano podziału na grupy problemów najczęściej poruszanych przez badanych. Należą do nich: problemy związane z atmosferą domu rodzinnego (ok. 31,0%), struktura rodziny (ok. 11,0%), problemy związane z konfliktami między rodzicami a dziećmi (ok. 10,0%), metody wychowawcze (21,0%), elementy patologii życia społeczne-

⁵¹ J. Maciaszkowa: *Kultura pedagogiczna rodziców*. W: *Pedagogika opiekuńcza*. Materiały z Krajowej Konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa 1977, s. 164.

⁵² Tamże, s. 165.

⁵³ A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa 1972, s. 47.

go w rodzinie (9,0%) oraz problemy związane z materialnymi i socjalnymi warunkami życia rodzin badanych uczniów (ok. 18,0%). Pozytywnie w sprawie wymienionych problemów wypowiedziało się w grupie A ok. 35,0% uczniów. Zarówno w grupie A, jak i B uczniowie zwracają uwagę na złe stosunki z rodzicami. W przeważającej większości w grupie uczniów niedostosowanych społecznie podkreśla się złe metody postępowania wychowawczego rodziców względem badanych uczniów. W swobodnych wypracowaniach zwracano uwagę na konkretne sprawy związane z wychowaniem. Uczeń J. A. pisze: „Co ja bym zmienił, no cóż, chyba postępowanie rodziców w niektórych przypadkach wobec dzieci. Czasem były takie przypadki, że my z braćmi coś popsuliśmy, to ojciec nic nie wytłumaczył, tylko od razu bicie. Przecież ojciec powinien wytłumaczyć i powiedzieć, do czego to może dojść”.

W innej wypowiedzi — ucznia K. D. — czytamy: „Ja w swojej rodzinie zmieniłbym stosunek swoich rodziców do mnie. Żyję z rodzicami w zgodzie i nie mam do nich żadnego żalu. Ale czasami są takie sprawy, w których rodzice nie są ze mną w zgodzie, a chciałbym, żeby mnie dobrze rozumieli.”

Oto przykłady innych typowych wypowiedzi: „W mojej rodzinie zmieniłbym zaufanie rodziców do dziecka, ja myślę, że to jest najważniejsze, a zawsze trzeba to zrozumieć” (uczeń S. D.). „Ja w mojej rodzinie musiałbym zmienić bardzo dużo, aby była ona rodziną moich marzeń. Ale piszę to, co najbardziej mi się podoba, otóż chciałbym, aby moi rodzice byli bardziej wyrozumiali względem mnie [...] oraz chciałbym, by mnie doceniali i wierzyli mi, ale tak nie jest, choć staram się im to udowodnić” (uczeń K. H.). „Mianowicie chciałbym jedynie zlikwidować tajemnice, niezrozumiałe sceny, jakie nieraz mają miejsce. To znaczy chciałbym, by rodzice robili mniej tajemnic przed dziećmi, ale więcej rozmawiali z nimi oraz wytłumaczyli, wyjaśnili różne niezrozumiałe rzeczy [...]” (uczeń K. K.).

Uczniowie koncentrujący swe wypowiedzi na stosunkach między rodzicami a dziećmi zwracali uwagę przede wszystkim na brak zrozumienia i zaufania ze strony rodziców, częste stosowanie przez nich kar cielesnych, brak wspólnych serdecznych rozmów, perswazji w sytuacjach przewinień i złego zachowania. Mają więc inną wizję stosunków między rodzicami a dziećmi, niż są one w rzeczywistości. Nie znaczy to jednak, że winą za to obarczają tylko swych rodziców, zdarzały się, choć nielicznie, także takie wypowiedzi, jak ucznia J. K.: „W swojej rodzinie zmieniłbym kilka najważniejszych, moim zdaniem, spraw. Najpierw zacząłbym od zmiany zachowania się wobec rodziców. Sam to przeżyłem na swoim przykładzie. Nieraz nie zastanawiam się nad tym,

jak się odzywam do mamy. Co prawda ojca nie posiadam, ponieważ mama rozwiódła się z ojcem.”

Jak wspomniano już wcześniej, na kulturę pedagogiczną rodziców składa się całokształt stosunków w rodzinie, atmosfera i styl życia. Oto niektóre typowe wypowiedzi uczniów niedostosowanych społecznie, zwracające uwagę na atmosferę życia rodzinnego oraz wskazujące elementy patologii życia społecznego w rodzinie. Uczeń R. B. pisze: „Obecnie w mojej rodzinie nie zmieniałbym nic. Chociaż wiele bym dał, aby mojego dzieciństwa nie przeżyło żadne inne dziecko. Nie wiem, czy może zrozumieć to ktoś, kto nie miał ojca alkoholika. Kto nie był budzony w nocy i bity za to, że jest się jego synem, i przeżywanie takich poniżeń, jakie trudno sobie wyobrazić. Więc teraz jestem swobodny, że nie mam takiego ojca”. „Gdyby to ode mnie zależało, to bym zabronił spożywania napojów alkoholowych przez członków w mojej rodzinie. Zmieniłbym rytm całego codziennego dnia na jakiś porządek” (uczeń L. J.). „Gdyby to ode mnie zależało, to zmieniałbym kilka istotnych spraw takich, jak ciągle pijany ojciec, później — stosunek rodziców do swoich dzieci. Ważną sprawą, którą chciałbym zmienić, to sprawa ojca, który ciągle pije i sprawia dużo kłopotów ciągłymi awanturami i kłótniami z matką lub ze mną, ma on zły wpływ na mnie i na moich braci.” „Ja chciałbym być w takiej rodzinie, w której nie byłoby awantur, nikt nie paliłby papierosów i nie pił wódki” (uczeń R. Z.). „W mojej rodzinie chciałbym, aby poprawiła się atmosfera między poszczególnymi członkami rodziny. Chciałbym, aby panowała zgodność, aby nie było kłótni [...], a przede wszystkim chciałbym, aby ojciec zmienił stosunek do matki, i to uważam za podstawę rodziny moich marzeń, gdyż bez zgodności rodziców, którzy, jak wiemy, dają nam przykład, jak mamy żyć, trudne jest współżycie w rodzinie” (uczeń Ł. J.).

Wypowiedzi tego typu, w których uczniowie zwracają uwagę na konflikty, złą atmosferę rodzinną oraz elementy patologii społecznej w rodzinie, stanowią w grupie A około 32,0%, a w grupie B — około 11,0%. Trzeba jednak podkreślić, że, zwłaszcza w grupie A, wielu uczniów nie ujawniło w wypracowaniach negatywnych elementów życia rodzinnego — są to odpowiedzi lakoniczne lub w ogóle brak wypracowania na temat rodziny. W grupie B natomiast uczniowie częściej piszą o pozytywnych stronach życia rodzinnego (ok. 50,0%). I tak np. uczeń L. G. pisze: „W rodzinie żyje mi się dobrze, nie chciałbym, żeby było lepiej. Dotychczas w rodzinie nie było jakichś nieporozumień.” „Rodzice w stosunku do nas są wyrozumiali i my także jesteśmy dla nich wyrozumiali” (uczeń C. P.). „W mojej rodzinie właściwie nie potrzeba żadnych zmian, jest ona taka, jak powinna być, jak każda inna przeciętna, dobra rodzina” (uczeń P. K.).

Badani uczniowie w przeważającej większości w obu grupach opowiedzieli się przeciwko stosowaniu względem dzieci kar cielesnych (w grupie A tylko 4 uczniów zamierza stosować kary cielesne w wychowaniu swoich dzieci, w grupie B tylko 1 uczeń wypowiedział się za tą „metodą” wychowawczą). Badani zamierzają raczej opierać się na własnym dobrym przykładzie, wspólnych rozmowach i perswazjach w wychowaniu swoich dzieci.

Z badań wynika, że młodzież wyraźnie dostrzega mankamenty życia w swojej rodzinie i posiada dość konkretne, jak się wydaje, wyobrażenie związane z funkcjonowaniem swojej, w przyszłości założonej rodziny. Na ile jednak badana młodzież, zwłaszcza niedostosowana społecznie, będzie w stanie realizować w przyszłości wartości i aspiracje związane z życiem rodzinnym? Na ile młodzież ta przejmie wzory negatywnych zachowań wychowawczych od swoich rodziców? Dziś trudno na te pytania odpowiedzieć. Można jednak wiele zdziałać w tym zakresie, kształtując i podtrzymując w szkolnym procesie wychowania uznawane wartości oraz społecznie pożyteczne i powszechnie akceptowane aspiracje młodzieży. Odrębną kwestię stanowi pedagogizacja rodziców uczniów, badanych, uczęszczających do szkół zawodowych.

5.4. Rodzina pochodzenia a aspiracje rodzinne badanej młodzieży

Wieloaspektowe kierunki przemian i przeobrażeń rodziny współczesnej charakterystyczne są zarówno dla społeczeństw kapitalistycznych, jak i socjalistycznych, wysoko uprzemysłowionych oraz zurbanizowanych. Jednakże zmiany te w różnych krajach przebiegają z różnym natężeniem.

W Polsce bogata w badania empiryczne jest zwłaszcza literatura z zakresu socjologii, wskazująca na sytuację i kierunek przeobrażeń współczesnej rodziny w naszym kraju. Kierunki tych przemian to: przemiany związane z poglądami na charakter związku małżeńskiego, zmiany w strukturze rodziny oraz nowa pozycja dziecka w rodzinie. Związek małżeński stanowi podstawę założenia rodziny, której celem jest zapewnienie ciągłości biologicznej narodu oraz wychowanie młodych obywateli na świadomych swych obowiązków członków społeczeństwa.

Małżeństwo to instytucja zapewniająca społeczeństwu wychowanie następnych pokoleń oraz przekazywanie dziedzictwa materialnego i kulturowego. Małżeństwo jest więc zespołem środków instytucjonalnych, umożliwiających społeczeństwu realizację zadań związanych z prokreacją

i socjalizacją; nie jest to więc sprawa tylko dwojga osób⁵⁴. Małżeństwo jest aktem uznania dojrzałości społecznej małżonków, ich zdolności do podejmowania obowiązków małżeńskich i rodzicielskich, wiąże się to bezsprzecznie z podjęciem określonych ról społecznych⁵⁵. W momencie zawarcia związku małżeńskiego następuje więc uczenie się nowych ról społecznych. Przystosowanie do pełnienia tych ról może odbywać się pomyślnie, z korzyścią dla rozwoju małżeństwa, a nieprzystosowanie może prowadzić poprzez konflikty i antagonizmy do rozbicia małżeństwa⁵⁶. Duże więc znaczenie, zważywszy społeczny charakter małżeństwa, ma społecznie kontrolowany dobór partnera do małżeństwa. Dawniej i dziś, zwłaszcza w niektórych rodzinach i grupach społecznych, przykłada się do tego dużą wagę⁵⁷. „Wszystkie wyniki badań socjologicznych wskazują, że upowszechnia się zasada swobodnego i indywidualnego wyboru współmałżonka. Dowodzą one, iż w swej klasycznej postaci przymus społeczno-ekonomiczny jako czynnik określający wybór partnera małżeńskiego jest już zjawiskiem szczałkowym. Powstały realne warunki ku temu, by uczucie stało się najważniejszym motywem małżeńskiego wyboru.”⁵⁸

J. Szczepański zwraca uwagę na to, że sukces małżeństwa zależy od wielu czynników wewnętrznych, związanych z osobowością partnerów, oraz zewnętrznych. Zewnętrzne kryterium sukcesu małżeńskiego może być mierzone w kategoriach wypełniania przez małżonków oczekiwań szerszych grup społecznych, związanych z prokreacją i wychowaniem potomstwa⁵⁹.

B. Łobodzińska, analizując wyniki badań przeprowadzonych na grupie reprezentatywnej, podkreśla, że generalnie w społeczeństwie nie funkcjonuje jakiś jeden model idealnej żony czy męża, a preferowane przez badanych cechy idealnego współmałżonka są zależne od takich czynników, jak wiek, wykształcenie, pochodzenie społeczno-terytorialne⁶⁰. Model małżeństwa w naszym społeczeństwie jest wyznaczony przez wiele istotnych czynników: zasadę monogamii, świeckość małżeństwa przy

⁵⁴ F. Adamski: *Socjologia małżeństwa...*, s. 16.

⁵⁵ Tamże, s. 31.

⁵⁶ Zob. np. Z. Celmer: *Płaszczyzny konfliktów w rodzinie*. „Problemy Rodziny” 1979, nr 1.

⁵⁷ *Przemiany rodziny polskiej 1975*. Red. J. Komorowska...

⁵⁸ A. Dodziuk-Lityńska, D. Markowska: *Współczesna rodzina w Polsce...* s. 152.

⁵⁹ J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1970, s. 156—157.

⁶⁰ B. Łobodzińska: *Poglądy na funkcje instytucji małżeństwa* „Studia Socjologiczne” 1969, nr 4/35.

ograniczonej możliwości rozwodów, równouprawnienie małżonków, ochronę dziecka, ochronę interesów żony i matki⁶¹.

Każdy młody człowiek ma jakieś wyobrażenia, czy też tworzy sobie idealny model partnera do małżeństwa, nie tylko dotyczy to wyglądu zewnętrznego, ale także pewnych cech psychicznych najbardziej pożądaných. Model ten może być tworzony na podstawie wzorów zaczerpniętych z domu rodzinnego (ojciec, matka, rodzeństwo); może także, jak się wydaje, być przeciwieństwem wzorów domowych; może być uwarunkowany np. modą przyjętą w danej grupie odniesienia. Badanych uczniów proszono o wybór (spośród 18 zaproponowanych w kwestionariuszu) najważniejszej, decydującej, ich zdaniem, cechy, którą powinna posiadać przyszła żona.

W grupie A ok. 60,0% uczniów podkreśliło takie cechy, jak: ładna, (25,8%), wierna (23,0%) oraz gospodarna (10,6%). W grupie B natomiast większość uczniów preferowała takie cechy, jak: inteligentna (18,0%), wierna (17,0%), ładna (15,0%), gospodarna (11,0%). Na uwagę zasługuje fakt, że w grupie A największy odsetek badanych (25,7%) uznał, że najważniejszą cechą, którą powinna posiadać przyszła żona, to uroda, w grupie B najwyższy odsetek wypowiedział się za inteligencją jako cechą najistotniejszą. Wynika z tego, że w grupie A najwięcej uczniów przywiązuje wagę do wyglądu zewnętrznego, w grupie B zaś — do cech intelektualnych (mądra, inteligentna, wykształcona)⁶². Badani uczniowie przywiązują także niemałą wagę do takich cech przyszłej małżonki, jak: wierność, gospodarność, zaradność. Do takich walorów przyszłej żony, jak: bogactwo, wykształcenie, rozległe zainteresowania, uznanie i szacunek wśród ludzi, tolerancja, młodzież w grupie A nie przywiązuje zbyt dużej wagi. Podobnie opinie w tym względzie prezentuje młodzież w grupie B. W punkcie „inne” podano: wierząca. Przywiązywanie tak dużej wagi przez większość uczniów, zwłaszcza w grupie A, do walorów zew-

⁶¹ Z. G a w r o Ń s k a - W a s i l k o w s k a: *Małżeństwo. Istota, trwałość, rozwód*. Warszawa 1966, s. 9.

⁶² Z badań J. Kupczyka wynika, że atrakcyjność zewnętrzna jest najbardziej pożądana przez chłopców kształcących się w technikach zawodowych oraz chłopców przestępczych przebywających w zakładach wychowawczo-poprawczych. (J. K u p c z y k: *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym*. Poznań 1978, s. 119). Z badań F. Adamskiego wynika, że młodzież studiująca najbardziej ceni takie cechy, jak: pracowitość, zaradność, poziom intelektualny, aspiracje zawodowe (F. A d a m s k i: *Model rodziny w świadomości młodzieży współczesnej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1968, nr 1, s. 185—191). W łódzkim środowisku robotniczym w badaniach A. Kłoskowskiej dla 15% istotna była atrakcyjność zewnętrzna zaś dla 10% ważne było uczucie (A. K ł o s k o w s k a: *Badania modelu rodziny w łódzkim środowisku robotniczym*. „Przegląd Socjologiczny” 1966, T. 14, z. 1, s. 116—124). Zob. także: B. Ł o b o d z i ń s k a: *Poglądy na funkcje...*, s. 157—158.

nętrnych przyszłej żony wynika, jak się wydaje, z pewnej niedojrzałości do życia społecznego, braku wyobrażenia o rolach społecznych pełnionych przez małżonków w rodzinie, a także sposobach zachowania i cechach charakteru z tymi rolami związanymi.

W wyborze partnera odgrywają także pewną rolę cechy własnej osobowości, najczęściej poszukuje się kogoś odmiennego lub podobnego; poszukuje się takiego partnera, który sprzyjałby realizacji własnych zamierzeń życiowych⁶³. Maria Ziemska przedstawia cele i funkcje współczesnego małżeństwa jako wzajemne zaspakajanie wielu potrzeb emocjonalnych, psychicznych, seksualnych; wzajemną pomoc w realizacji indywidualnych celów; wspólne działania, by poprawić warunki życia rodziny, wspólne pragnienie wychowania dzieci; „te cele i funkcje wskazują na raczej partnerski charakter współczesnego małżeństwa”⁶⁴.

Partnerstwo, jak się wydaje, powszechnie kojarzy się raczej z zacieraniem się obowiązków typowo męskich czy też kobiecych w gospodarstwie domowym. Partnerstwo to przede wszystkim stwarzanie atmosfery sprzyjającej realizacji celów indywidualnych oraz wspólne decydowanie o najważniejszych sprawach życia rodzinnego. Ustalanie się wzajemnych pozycji współmałżonków związane jest z wpływaniem jednego partnera na drugiego. Ten, którego wpływ dominuje, i ten, kto potrafi podejmować decyzje w jakiejś dziedzinie wspólnego życia, skupia w swym ręku władzę. Władza może należeć do męża i żony równocześnie, ale może także być udziałem tylko jednego z małżonków. W ustalaniu wzajemnej pozycji małżonków ważną rolę odgrywa osobowość każdego z nich, a także „w grę wchodzi wzory kulturowe, jakie reprezentują rodziny macierzyste małżonków”⁶⁵. Oba te czynniki mają doniosły udział w kształtowaniu się struktury małżeństwa. W rodzinach badanych uczniów w przeważającym odsetku (gr. A — 46,9%, gr. B — 58,0%) o najważniejszych sprawach życia rodzinnego decydowali oboje rodzice. Pozostały odsetek stanowią rodziny, gdzie decydujący głos przypadł wyłącznie matce (gr. A — 32,7%, gr. B — 18,0%) lub tylko ojcu (gr. A — 19,5%, gr. B — 24,0%). Wynika z tego, że w grupie A więcej matek decyduje o najważniejszych sprawach rodzinnych (32,7%), natomiast w grupie B więcej ojców (24,0%).

Te odpowiedzi znalazły swe uzasadnienie w swobodnych wypracowaniach, w których uczniowie niedostosowani społecznie podkreślali negatywny wpływ ojca na życie rodzinne (np. alkoholizm, brak zainteresowania sprawami domu, złe towarzystwo kolegów). W takiej więc sytuacji matki muszą decydować o najważniejszych sprawach życia ro-

⁶³ J. Szczepański: *Elementarne pojęcia socjologii...*, s. 154—155.

⁶⁴ M. Ziemska: *Rodzina a osobowość...*, s. 56—57.

⁶⁵ Tamże, s. 58.

dzinnego. Wyniki badań przekonują jednoznacznie o partnerskich aspiracjach życia rodzinnego. W obu grupach badana młodzież w przeważającym odsetku (gr. A — 73,4%, gr. B — 87,0%) wypowiada się za wspólnym z żoną decydowaniem o najważniejszych sprawach. Znaczny odsetek w grupie A (25,7%) uważa, że to oni, „jako głowy” swych rodzin, winni przede wszystkim mieć głos decydujący w ważnych sprawach życia rodzinnego. Bardzo nieznaczny odsetek uczniów w gr. A (0,9%) i w gr. B (2,0%) powierzyłby decydowanie o najważniejszych sprawach swojej przyszłej żonie. Żadna badana osoba nie powierzyłaby decyzji o ważnych sprawach rodzinnych swoim rodzicom, teściom czy też innym osobom. Zwiększył się odsetek planowanych małżeństw partnerskich w stosunku do rodzin pochodzenia na niekorzyść podejmowania ważnych decyzji przez przyszłe żony — w porównaniu z matkami. Wynika więc, że uczniowie z rodzin, w których najważniejsze decyzje podejmowały matki, opowiedzieli się bądź za małżeństwem partnerskim, bądź w niewielkim odsetku uzurpują sobie podejmowanie najważniejszych decyzji w rodzinie. Czy rzeczywiście przyszłe małżeństwa badanej młodzieży będą miały charakter partnerski? Młodzież, jak wskazują wyniki, aspiruje do takiej struktury małżeństwa, ale przecież zależeć to będzie od przyszłej towarzyszkii życia. „Ponieważ zwykle każde z małżonków wynosi nieco inne wzory z rodziny macierzystej, w okresach nasilonych migracji społecznych, w zmieniającym się szybko społeczeństwie — jak to w ostatnim trzydziestoleciu miało miejsce w Polsce — tworzenie się struktury rodziny i proces przystosowania w małżeństwie wymaga szczególnej uwagi i musi być w coraz większym stopniu kierowany świadomie.”⁶⁶

Na kształtowanie się struktury, a więc pozycji władzy i ról w rodzinie, nie miały wpływ mają zmiany zachodzące w makrostrukturze społecznej; przemiany te powodują wzrost wykształcenia i zatrudnienia kobiet i to właśnie głównie decyduje o charakterze współczesnej rodziny. Wśród matek badanych uczniów przeważająca większość (gr. A — 66,4%, gr. B — 67,0%) nie pracuje zawodowo. W grupie A zawodowo pracuje tylko 33,6% matek, w grupie B — 33,0% matek. Sytuacja ta może wynikać, jak się wydaje, z braku odpowiedniego przygotowania zawodowego większości matek badanej młodzieży. Wykształcenie podstawowe i niepełne podstawowe w grupie A posiada 77,8% matek, a w grupie B — 78,9% (zob. tabela 11). Pewna grupa matek zapewne nie mogła podjąć pracy zawodowej ze względu na liczbę posiadanych dzieci. W grupie A — 50,8% to rodziny średniodzietne a 2,8% — wielodzietne, w grupie B podobnie: 46,0% to rodziny średniodzietne, a 3,0% — wielodzietne (zob. tabela 14). Gdy chodzi o aktywizację zawodową przyszłych żon, istnieje

⁶⁶ Tamże, s. 60.

wyjątkowa zgodność w grupach A i B. Przeważający odsetek badanych w grupie A uważa, że przyszła żona powinna pracować zawodowo (38,0%), natomiast w grupie B, różnicą 1,0%, młodzież uważa, że żona nie powinna pracować zawodowo. W grupie A i B podobny odsetek (37,2% i 39,0%) wśród badanych uważa, że przyszła żona nie powinna pracować zawodowo. Spośród wszystkich badanych uczniów 48,8% nie miało zdania na temat przyszłej pracy zawodowej swojej żony. Zauważono, że uczniowie, których matki pracują zawodowo, opowiedzieli się za aktywnością zawodową swoich przyszłych żon. Natomiast ok. 50,0% uczniów, których matki nie pracują zawodowo, zaakceptowało pracę zawodową przyszłej żony, reszta natomiast uważa, że nie ma w tym względzie zdania. Najbardziej niepewna w poglądach grupa, podkreślająca odpowiedź „nie mam zdania”, wyłoniła się wśród uczniów, których matki nie pracują zawodowo. Odpowiedź „nie mam zdania”, jest w tym przypadku podaniem w wątpliwość słuszności modelu rodzinnego, w którym matka nie pracuje zawodowo.

Pojawienie się dziecka jest ważkim wydarzeniem w życiu małżeństwa, stanowi o jego wejściu w nową fazę rozwoju. Sytuacja ta jest nową próbą dla małżonków, którzy podejmują nowe role społeczne — matki i ojca. Role rodziców to role opiekunów, żywicieli, wychowawców; rodzice także decydują za dziecko i ponoszą pełną odpowiedzialność za drogę jego życia. W rodzinie tradycyjnej ojciec podejmował decyzje oraz łożył środki na utrzymanie rodziny, matka zaspokajała potrzeby dziecka, opiekowała się nim, przy czym ogólna władza, także związana z dyscypliną życia rodzinnego, spoczywała w rękach ojca. Wraz z upowszechnianiem się pracy poza domem matka zaczęła decydować o wielu sprawach, karać i nagradzać dzieci. Jak już wspomniano, nowy układ ról w rodzinie kształtuje się obecnie pod wpływem upowszechnienia się pracy zawodowej kobiet. Uczestnictwo ojca w pracach domowych, a także w zajmowaniu się dziećmi stale rośnie. Obecnie, w sytuacji kształtowania się małżeństwa partnerskiego role kobiece i męskie są podejmowane zgodnie i zamiennie. To dzielenie się zadaniami i władzą nad dziećmi, stałe współdziałanie rodziców w wychowywaniu dzieci jest przejawem kształtowania się nowej roli rodzicielskiej⁶⁷.

Kto zajmował się przede wszystkim wychowaniem badanej populacji młodzieży? Jak wynika z zebranych danych, w grupie uczniów niedostosowanych społecznie (gr. A) wychowaniem zajmowała się głównie matka (45,1%), natomiast w grupie B raczej oboje rodzice (55,0%). W grupie A 40,7% uczniów wskazuje, że ich wychowaniem zajmowali się oboje rodzice, 1,8% wskazuje na ojca; babcia, dziadkowie wychowywali 9,7%

⁶⁷ Tamże, s. 87.

uczniów; 2,6% badanych uczniów niedostosowanych społecznie wychowywanych było w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych (dom dziecka, dom małego dziecka). W grupie B 38,0% uczniów wychowywanych było przede wszystkim przez matki, w trzech przypadkach wychowaniem zajmował się głównie ojciec, a w 4,0% babcia lub dziadkowie. Większości uczniów, jak wynika z ich wypowiedzi, nie odpowiada ten podział ról, jaki obserwowali w swoich rodzinach pochodzenia. Taki pogląd podzielało tylko 0,9% uczniów. Około jedna trzecia uczniów w grupach A i B (24,8% i 28,0%) uważa, że wychowaniem dzieci zajmować się powinna przede wszystkim żona. Jak się wydaje, uczniowie wychowywani tylko przez matki lub tylko przez ojców, odczuwając brak kontaktu z jednym z rodziców, opowiadają się za uczestnictwem w wychowaniu swoich dzieci obojga rodziców. Pewna jednak grupa badanych uznała, że jeżeli ich wychowaniem zajmowała się tylko matka, to w ich przyszłych rodzinach także kobieta powinna się wywiązywać z tego obowiązku w sposób decydujący.

W wielu przeobrażeniach współczesnej rodziny polskiej ważne miejsce zajmują zmiany w pozycji dziecka w rodzinie. Dziecko stało się wartością samą w sobie, poważnym zmianom uległa także funkcja wychowawcza. Warto jednak podkreślić, że w rodzinie tradycyjnej pozycja społeczno-zawodowa wyznaczona była przede wszystkim przez rodzinę pochodzenia. Dzisiaj natomiast rodzaj i poziom wykształcenia są podstawą stratyfikacji społecznej. Droga awansu społecznego wiedzie poprzez wykształcenie. Wskazuje na to wiele badań socjologicznych. Jak w tym względzie wyglądają aspiracje badanej młodzieży względem dzieci? Czy wykształcenie jest tą wartością, którą badani chcieliby przede wszystkim zapewnić swoim dzieciom? Z przeprowadzonych badań wynika, że badani uczniowie przede wszystkim chcieliby zapewnić swoim dzieciom dobre wychowanie. W obu grupach, A i B, ten pogląd wyraził najwyższy odsetek uczniów (gr. A — 34,5%, gr. B — 32,0%). W obu grupach badanych prawie identyczny odsetek młodzieży (gr. A — 19,5%, gr. B — 21,0%) wypowiedział się za przyjemną atmosferą domową jako pierwszoplanową wartość. Wykształcenie i dobry zawód pragnie zapewnić swoim dzieciom 32,0% uczniów z grupy B i 25,7% z grupy A. W grupie A 15,0% badanych chciałoby przede wszystkim zapewnić swoim dzieciom dostatnie życie, a w grupie B — 10,0%.

Chęć wspólnego zamieszkania młodego małżeństwa z rodzicami trochę ze stron, jako rozwiązanie trwałe i akceptowane, stanowi, jak się wydaje, we współczesnym świecie formę zanikającą; potwierdzają ten fakt także przeprowadzone badania. Ogólna sytuacja mieszkaniowa w Polsce, a także w innych krajach, specyficzna sytuacja materialna i życiowa młodych małżeństw i inne okoliczności utrudniają realizację prag-

nienia, by uzyskać samodzielne mieszkanie. Trwałe zamieszkanie młodej rodziny z rodzicami jednego z małżonków leży często w interesie młodych ze względu na opiekę nad dzieckiem, a także pomoc materialną ze strony rodziców. Dążenie młodych rodzin do oddzielnego mieszkania niekoniecznie oznaczać musi osłabienie więzi rodzinnej z rodzicami. Można obserwować tendencję do wyboru miejsca zamieszkania dzieci w pobliżu rodziców tak, aby można było utrzymywać wzajemne kontakty⁶⁸. Tendencja izolowania się z rodziny dużej ma także swoje odzwierciedlenie w przeprowadzonych badaniach. W grupie A przeważająca większość (97,3%) aspiruje do samodzielnego mieszkania, podobnie w grupie B (92,0%). Tylko 2,7% badanych w grupie A chciałoby mieszkać z rodzicami, w grupie B — 8,0%, żaden z uczniów natomiast nie chciałby zamieszkiwać z teściami. Trudno przewidzieć, na ile zostaną stworzone społeczne warunki, umożliwiające samodzielne mieszkanie młodych małżeństw w czasie, kiedy badani uczniowie będą zakładać własne rodziny.

Przeważająca większość badanych uczniów uczących się w zasadniczych szkołach zawodowych, w których prowadzono badania, przybyła do Katowic z różnych stron Polski (zob. tabela 8). Ta ruchliwość przestrzenna, związana z koniecznością kształcenia zawodowego, a później miejscem pracy, dążenie do awansu społecznego wskazują na tendencję do zmian przestrzennych, także ze względu na plany rodzinne. Z przeprowadzonych badań wynika, że około 50,0% badanej populacji chciałoby po założeniu rodziny mieszkać w wielkim mieście (gr. A — 45,4%, gr. B — 55,0%). Na wsi zamierza mieszkać najmniejszy odsetek uczniów (gr. A — 14,3%, gr. B — 15,0%), w małych miasteczkach — 40,3% z grupy A, w grupie B — 30,0%. Wbrew ogólnym tendencjom zamieszkiwania młodzieży wiejskiej w miastach z badań wynika, że młodzież wiejska najchętniej osiedlałaby się w małych miasteczkach⁶⁹. Tego typu aspiracje badanych wiążą się przede wszystkim z potrzebami mieszkaniowymi i zapewnieniem odpowiedniej liczby miejsc pracy. Młodzież wywodząca się z miast pragnie w nich pozostać, natomiast młodzież wywodząca się ze wsi aspiruje do mieszkania w małych miasteczkach (gr. A — 42,2% i gr. B — 30,0%).

Podsumowując można stwierdzić, że kierunek aspiracji badanej młodzieży szkół zawodowych zarówno w grupie A, jak i B, jest zgodny (jeżeli chodzi o wybrane elementy, którymi zainteresowano się w bada-

⁶⁸ Zob. W. Czecherda: *Niektóre społeczne problemy nowych zespołów mieszkaniowych we Francji*. „Miasto” 1965, nr 2, a także W. Czecherda: *Rodzina i jej potrzeby w zakresie mieszkania*. Warszawa 1968; tenże: *Młode małżeństwo i mieszkanie*. Warszawa 1978.

⁶⁹ Por. np. J. Kupczyk: *Uwarunkowania aspiracji...*, s. 111—118.

niach) z ogólnymi tendencjami przeobrażeń współczesnej rodziny polskiej, tzn. badani aspirują do rodziny partnerskiej, o zmniejszonej liczbie dzieci, zmierzającej w swej wewnętrznej strukturze do egalitaryzmu, do wyizolowania z rodziny dużej.

Zakończenie

Przeprowadzone badania aspiracji życiowych młodzieży szkół zawodowych miały charakter diagnostyczny i na ich podstawie można stwierdzić, że spośród całej populacji (754) badanych uczniów 15,0% to uczniowie przejawiający zachowanie niezgodne z ogólnie przyjętymi normami społecznymi. Połowa uczniów niedostosowanych społecznie przejawia zachowanie wrogie, 36,3% — rodzaj zachowania zahamowanego, zachowania niekonsekwentne stwierdzono u 12,4%, a tylko 4,4% badanych przejawia zachowania wrogie z tendencją do aspołeczności. Z pedagogicznego punktu widzenia wyodrębnienie spośród niedostosowanych społecznie jednostek o różnych rodzajach zachowania ma podstawowe znaczenie w resocjalizacji tej młodzieży. W stosunku do uczniów przejawiających różne rodzaje zachowań niedostosowanych należy stosować odmienne zabiegi wychowawcze, takie które warunkują powodzenie wychowawczo-resocjalizacyjne.

Sondaż diagnostyczny stanowił w przeprowadzonych badaniach podstawową metodę zbierania danych empirycznych. Stosując tę metodę, wzbogacano zakres wiedzy o młodzieży niedostosowanej społecznie o nowy element poznawczy dotyczący jej aspiracji życiowych. Zastosowane badania diagnostyczne mogą stanowić podstawę do dalszych badań o charakterze weryfikacyjnym, które pozwoliłyby wysunąć wiele ogólnych twierdzeń o związkach przyczynowo-skutkowych między niedostosowaniem społecznym młodzieży a jej aspiracjami życiowymi. Podstawowym narzędziem zastosowanym w badaniach do określenia diagnozy niedostosowania społecznego wśród młodzieży był Arkusz Diagnostyczny D. H. Stotta w opracowaniu J. Konopnickiego. Arkusz ten, jak się wydaje, spełnia funkcję diagnostyczną, a także, jak tego dowodzi literatura przedmiotu, ma wartość prognostyczną. Warto podkreślić, iż do chwili obecnej narzędzie to nie znalazło zastosowania w praktyce pedagogicznej.

W roku 1977 Ministerstwo Oświaty i Wychowania opracowało *Wytyczne w sprawie działalności szkół w zakresie zapobiegania społecznemu*

niedostosowaniu dzieci i młodzieży (Warszawa 1977), w których podkreśla się, że „pomimo wysiłków całego systemu oświaty i wychowania i niewątpliwych osiągnięć obok zdecydowanie przeważającej grupy młodzieży postępującej zgodnie z oczekiwaniami społecznymi istnieje pewien procent młodzieży niedostosowanej społecznie” (s. 3). *Wytyczne...* podkreślają dwa podstawowe zadania:

- eliminowanie przyczyn niedostosowania społecznego poprzez wczesne ujawnianie środowisk zagrażających dzieciom i młodzieży demoralizacją oraz wczesne wykrywanie i pomoc młodzieży z mikrodefektami, szczególnie w zakresie rozwoju społecznego i uczuciowości wyższej;
- podejmowanie przeciwdziałań w celu likwidacji już istniejących przejawów społecznego niedostosowania dzieci i młodzieży (s. 7).

W omawianym dokumencie określono także zadania dla szkół w zakresie zapobiegania społecznemu niedostosowaniu młodzieży, jak również wskazano na dotychczasowe kierunki działania resortu oświaty i wychowania w tym zakresie. Ponadto zasygnalizowano nawiązanie współpracy z placówkami naukowymi zajmującymi się problematyką niedostosowania społecznego oraz wskazano na rozszerzenie i wzmocnienie międzynarodowych kontaktów w celu wzbogacenia form i metod pracy w zakresie profilaktyki i resocjalizacji. Następnie poinformowano o zamierzonych działaniach zawartych w zadaniach, w których na szczególne podkreślenie zasługuje pkt 2 na s. 15 — „Badanie i analiza rozmiarów społecznego niedostosowania i zagrożenia demoralizacją przez: opracowanie jednolitego w skali kraju systemu zbierania i wykorzystywania informacji o rozmiarach zagrożenia i społecznego niedostosowania dzieci i młodzieży oraz analizę i ocenę rozmiarów zagrożenia społecznego niedostosowania młodzieży ze zwróceniem szczególnej uwagi na zjawisko pozostawiania młodzieży w wieku 15—18 lat poza nauką i pracą (oraz alkoholizm młodzieży).” Do *Wytycznych w sprawie działalności szkół w zakresie zapobiegania społecznemu niedostosowaniu dzieci i młodzieży* dołączona jest Karta Ewidencyjna Ucznia składająca się z sześciu zasadniczych grup pytań. Punkt pierwszy (I) obejmuje dane personalne i środowisku ucznia, punkt trzeci (III) — informacje o rozwoju dziecka ucznia, punkt drugi (II) dotyczy informacji o rodzicach (opiekunach) i przejawach niedostosowania społecznego — składa się z czterech szczegółowych pytań. W odpowiedzi na pytanie 1 i 2 należy określić rozwój umysłowy oraz stan zdrowia ucznia. Pytanie 3 wiąże się z przejawami niedostosowania społecznego, na które (według Karty...) składają się: nagminne wagary, drugoroczność, ucieczki z domu, nieszczenie mienia, stosowanie przemocy, bójki, drobne kradzieże, samouszkodzenia, tatuaże, picie alkoholu (sporadyczne, systematyczne, alkoholizm), odurzanie się

innymi środkami (próby odurzania się systematyczne, uzależnienie lekowe), demoralizacja seksualna, samobójstwa (usiłowane, dokonane), udział w negatywnych grupach nieformalnych. Pytanie 4 jest uzupełnieniem 3 i dotyczy: kradzieży, rozbojów, chuligaństwa, gwałtów itp. Wynika z tego, że wszystkie elementy nie akceptowanego społecznie zachowania traktowane są w Karcie... jako przejawy niedostosowania społecznego. Przejawy zachowania się ucznia określone w wyżej wymienionych punktach są zatem podstawą diagnozy niedostosowania społecznego młodzieży, z czym, jak się wydaje, trudno się zgodzić z kilku istotnych względów:

1. W *Wytocznych...* nie określono definicji niedostosowania społecznego, chociaż definicje takie znajdujemy w literaturze przedmiotu, co prawda brak jest ujednoczenia w tym względzie (zob. podrozdział 1.3.). Pedagogiczna definicja interesującego nas pojęcia opracowana została przez J. Konopnickiego, który także wyraźnie określa formy i objawy niedostosowania społecznego.

2. Nagminne wagary, drugoroczność, uciezki z domu mogą być wyrazem niepowodzeń szkolnych, w których skład wchodzi niepowodzenia dydaktyczne i trudności wychowawcze, które mają różnorakie uwarunkowania i mogą występować okresowo.

3. Niszczenie mienia, stosowanie przemocy, bójki świadczą zapewne o agresywności ucznia, ale — jak się wydaje — w tych i innych przypadkach tylko zastosowanie w stosunku do tych uczniów pełnego Arkusza Diagnostycznego byłoby podstawą określenia niedostosowania społecznego i jego rodzaju.

4. Samouszkodzenie, tatuaże, samobójstwa mogą być przejawem pewnych zaburzeń psychicznych, a nie niedostosowania społecznego (w sensie jego pedagogicznego rozumienia).

5. Jeżeli chodzi o przestępstwa (kradzieże, włamania, rozbój, gwałty, chuligaństwo), to są one wyrazem patologii życia społecznego. Jednostki te jednak nie zawsze muszą być niedostosowane społecznie. Fakt ten potwierdzają wyniki badań A. Żarow prowadzonych w warunkach zakładu poprawczego (*Sylwetka dziecka niedostosowanego społecznie o charakterze zahamowanym w warunkach zakładu zamkniętego*. „Biuletyn TWP. Człowiek w Pracy i Osiedlu” 1972, nr 2).

6. W proponowanej Karcie... nie uwzględnia się niedostosowanych społecznie, tzw. zahamowanych.

Z uwag tych wynika kilka istotnych wniosków:

1. Konieczne wydaje się ujednoczenie definicji niedostosowania społecznego dla potrzeb praktyki pedagogicznej.

2. Pedagog szkolny, zatrudniony w szkole lub poradni wychowawczo-zawodowej, wydaje się osobą najbardziej kompetentną do określenia diagnozy niedostosowania społecznego młodzieży za pomocą Arkusza

Diagnostycznego D. H. Stotta w opracowaniu J. Konopnickiego. Jego wprowadzenie do praktyki pedagogicznej po pewnych modyfikacjach wydaje się zasadne z punktu widzenia dobra dziecka. Możliwe byłoby bowiem ustalenie działań wychowawczych stosowanych do rodzaju niedostosowania społecznego, z uwzględnieniem uczniów zahamowanych.

3. Profilaktyka niedostosowania społecznego winna być skoncentrowana wokół problemu poznawania środowiska wychowawczego ucznia tym bardziej, że J. Konopnicki podkreśla, iż określenia „niedostosowany społecznie” należy używać jedynie do tych przypadków, w których dzieci i młodzież zostały sprowadzone z właściwej drogi wyraźnie przez warunki środowiskowe (*Niedostosowanie społeczne*. Warszawa 1971). Tym sposobem można byłoby także określać przyczyny niedostosowania społecznego.

Punkt czwarty (IV) Karty... dotyczy dotychczasowych środków profilaktycznych, na które składają się: zabiegi dydaktyczne, wychowawcze, środki stosowane przez sąd, pomoc socjalno-bytowa i inne. Natomiast punkt piąty (V) związany jest z dotychczasową działalnością profilaktyczną oraz wnioskami dotyczącymi dalszego postępowania. Punkt szósty (VI) to weryfikacja danych.

W Karcie... zamieszczono także uwagi o sposobie jej wypełniania, w których czytamy np.: (punkt III, 3) przejawy niedostosowania społecznego określić należy na podstawie dokumentacji szkolnej, oraz konsultacji z lekarzem, przedstawicielem MO, prokuratury, poradnią wychowawczo-zawodową. Podkreślić należy w tym miejscu, że przejawy niedostosowania społecznego w aspekcie pedagogicznym określać można wyłącznie na podstawie obserwacji zachowania się ucznia, obserwacja jest bowiem podstawowym warunkiem możliwości diagnozowania niedostosowania za pomocą Arkusza Diagnostycznego.

Badania diagnostyczne związane z niedostosowaniem społecznym badanej populacji poszerzono badaniami socjometrycznymi, które wykazały, że uczniowie niedostosowani nie są akceptowani przez grupy stanowiące klasy szkolne. Nie znaczy to jednak, że niedostosowanie jest decydujące, jeżeli chodzi o pozycję ucznia na Socjometrycznej Skali Akceptacji: na pozycję tę składa się wiele istotnych czynników. Wydaje się jednak, że badania o charakterze socjometrycznym, mogą być pewnym, aczkolwiek nie jedynym, sposobem, jeżeli chodzi o wykrywanie jednostek podejrzanych o niedostosowanie społeczne. Decydujący wydaje się w tym względzie zastosowany w badaniu rodzaj kryterium.

Ogólnie można także stwierdzić, że badani uczniowie szkół zawodowych mają niskie aspiracje edukacyjne, a młodzież niedostosowana społecznie — zdecydowanie niższe w porównaniu z młodzieżą nie przejawiającą form zachowania niedostosowanego. Młodzież o niskich aspira-

cyjach edukacyjnych wywodzi się głównie ze środowisk robotniczych i chłopskich. Rodzice badanych mają ogólnie niski poziom wykształcenia.

Motywy wyboru zawodu, pochodzenie społeczno-terytorialne, wykształcenie rodziców to czynniki, które w sposób decydujący różnicują aspiracje edukacyjne badanej młodzieży. Wyniki przeprowadzonych badań w zakresie wybranych determinantów aspiracji edukacyjnych młodzieży znajdują swoje potwierdzenie w wielu badaniach prowadzonych w Polsce na większych populacjach, w różnych kategoriach wiekowych. Zaniedbania, jakie wynosi młodzież ze swoich środowisk rodzinnych oraz lokalnych, winny być, jak się wydaje, eliminowane przez szkołę, počawszy od podstawowego poziomu kształcenia. W szczególnie trudnej sytuacji znajduje się młodzież niedostosowana społecznie, zwłaszcza wywodząca się ze środowisk wiejskich i robotniczych. Pierwszoplanowy etap działań szkoły to precyzyjna i obiektywna diagnoza niedostosowania społecznego, a następnie podjęcie odpowiednich zabiegów wychowawczych, a także poznawanie i rozwijanie zainteresowań i zdolności uczniów w celu stwarzania optymalnych warunków dla podjęcia decyzji dalszego kształcenia się i wyboru zawodu.

Kierunek aspiracji związany z modelem rodziny własnej jest zgodny, jeżeli chodzi o wybrane elementy, z ogólnie sygnalizowanymi w literaturze przedmiotu tendencjami przeobrażeń współczesnej rodziny polskiej. Badana młodzież szkół zawodowych aspiruje do tworzenia w przyszłości rodzin opartych na demokratycznych zasadach współżycia, o zmniejszonej liczbie dzieci, o wewnętrznej strukturze zmierzającej do egalitaryzmu; aż do wyizolowania się z rodziny dużej, by stworzyć własną nuklearną.

Praca niniejsza nie wyczerpuje w pełni ogromu problematyki związanej z aspiracjami życiowymi młodzieży niedostosowanej społecznie; w badaniach ograniczono się tylko do wybranych, jak się wydaje, istotnych zagadnień z tą problematyką związanych. Należałoby zatem podjąć kompleksowe, wieloaspektowe badania nad aspiracjami życiowymi młodzieży niedostosowanej, tak, aby w konsekwencji można było stwierdzić, jaki jest ich stopień realizacji, jakie środki i metody są najbardziej optymalne w kształtowaniu różnych kategorii aspiracji życiowych.

Bibliografia

- Adamski F.: *Model małżeństwa i rodziny a kultura masowa*. Warszawa 1970.
- Adamski F.: *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa 1982.
- Baścik S.: *Wybór zawodu a szkoła*. Warszawa 1974.
- Bednarski H.: *Aspiracje zawodowe uczniów szkół podstawowych*. Poznań—Bydgoszcz 1971.
- Białecki I., Wesołowski W.: *Wykształcenie struktura społeczno-zawodowa i ruchliwość społeczna*. „Studia Socjologiczne” 1979, nr 1.
- Dach: Z.: *Spoleczne skutki aktywizacji zawodowej kobiet*. „Problemy Rodziny” 1975, nr 1
- Dobrowolska D.: *Praca zawodowa jako wartość dla przedstawicieli różnych klas i kategorii zawodowych*. „Studia Socjologiczne” 1972, nr 3.
- Dodziuk-Lityńska A., Markowska D.: *Rodzina w świetle statystyki*. „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 1975, nr 1.
- Galant W.: *Aspiracje uczniów wiejskich szkół podstawowych w warunkach industrializacji*. „Zeszyty Badań Rejonów Uprzemysłowionych” 1967, nr 26.
- Gołaszewski T.: *Szkoła jako system społeczny*. Warszawa 1977.
- Gołębiowski B.: *Dynamika aspiracji*. Warszawa 1977.
- Gołębiowski B.: *Młodzież o sobie i o swoich dążeniach*. Warszawa 1976.
- Hilgard E. R.: *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa 1967.
- Holzer J. Z.: *Demografia*. Warszawa 1970.
- Horoszevska B.: *Badania nad kształtowaniem się życzeń zawodowych młodzieży klas siódmych szkół podstawowych*. „Psychologia Wychowawcza” 1959, nr 3.
- Hrynkiwicz J.: *Spoleczno-ekonomiczne uwarunkowania karier szkolnych młodzieży*. Warszawa 1979.
- Izdebska M.: *Przyczyny konfliktów w rodzinie*. Warszawa 1975.
- Jałowicki J.: *Struktura systemu wartości. Studium zróżnicowań międzygeneracyjnych*. Warszawa—Wrocław 1978.
- Janicki J.: *Z badań nad aspiracjami zawodowymi w Polsce w latach 1958—1959*. „Studia Socjologiczne” 1961, nr 1.
- Janowski A.: *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. Warszawa 1977.
- Jarosz M.: *Problemy dezintegracji rodziny*. Warszawa 1979.
- Kamiński A.: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa 1972.
- Klauzowa K.: *Spoleczno-demograficzne uwarunkowania dzietności rodzin*. Warszawa—Wrocław—Kraków—Gdańsk 1978.

- Kłoskowska A.: *Wzory i modele w socjologicznych badaniach rodziny*. „Studia Socjologiczne” 1962, nr 2.
- Kłoskowska A.: *Wartości, potrzeby, aspiracje kulturalne małej społeczności miejskiej*. „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3.
- Kłoskowska A.: *Rodzina jako czynnik transmisji i twórczości kulturalnej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1971, nr 4.
- Konopnicki J.: *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa 1971.
- Konopnicki J.: *Badania nad niedostosowaniem społecznym i ich dotychczasowe efekty*. „Rocznik Pedagogiczny” 1980, T. 6.
- Kowalski S.: *Aspiracje młodzieży na tle stosunku pokoleń*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1961, nr 4.
- Kowalski S.: *Procesy niwelacyjne aspiracji szkolnych jako wskaźnik postępu demokracji*. „Studia Pedagogiczne” 1970, T. 20.
- Kosiński S.: *Polskie badania socjologiczne nad zasadniczą szkołą zawodową*. „Studia Socjologiczne” 1977, nr 3.
- Kozakiewicz M.: *Zmiany w dostępie ludności do kształcenia w latach 1970—1976*. „Rocznik Pedagogiczny”. Warszawa—Wrocław—Kraków—Gdańsk 1980. T. 6.
- Kupczyk J.: *Uwarunkowania aspiracji zawodowych młodzieży w starszym wieku szkolnym*. Poznań 1978.
- Kwieciński Z.: *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*. Warszawa 1980.
- Kwieciński Z.: *Losy szkolne i poziom umysłowy młodzieży a zróżnicowanie społeczne*. Warszawa 1973.
- Lipkowski O.: *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*. Warszawa 1971.
- Łobodzińska B.: *Poglądy na funkcję instytucji małżeństwa*. „Studia Socjologiczne” 1969, nr 4.
- Łobodzińska B.: *Rodzina w Polsce*. Warszawa 1974.
- Łoś M.: *Aspiracje a środowisko*. Warszawa 1972.
- Malinowski M.: *Młodzież wobec naczelných wartości*. „Studia Socjologiczne” 1977, nr 3.
- Matusiewicz Cz.: *Psychologia wartości*. Warszawa—Poznań 1975. *Metody badań socjologicznych*. Red. S. Nowak. Warszawa 1965.
- Nowak S.: *Studenci Warszawy*. Warszawa 1965.
- Obuchowski K.: *Model i typy przystosowania psychicznego*. Poznań 1961.
- Ossowski S.: *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa 1967.
- Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1977.
- Pilkiewicz M.: *Socjometryczna Skala Akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy W: Materiały do nauczania psychologii*. Red. L. Wołoszynowa. Seria 3. T. 2. Warszawa 1973.
- Pospiszyl K., Zabczyńska E.: *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa 1980.
- Przemiany rodziny polskiej*. Red. J. Komorowska. Warszawa 1975.
- Przemiany społeczne w Polsce Ludowej*. Red. A. Sarapata. Warszawa 1965.
- Psychologia*. Red. T. Tomaszewski. Warszawa 1975.
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Identyfikacja z zawodem, grupą roboczą i zakładem pracy*. Katowice 1979.
- Rembowski J.: *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa 1978.
- Reszke J.: *Społeczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej i odpływu uczniów ze szkół*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1972.

- Rodziewicz A., Stalińska T.: *Młode małżeństwa w świetle badań i statystyk*. „Problemy Rodziny” 1977, nr 5.
- Skorny Z.: *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk 1980.
- Smoliński Z.: *Model współczesnej rodziny w świetle badań przeprowadzonych w Polsce*. W: *Polityka ludnościowa. Współczesne problemy. Materiały z konferencji*. Warszawa 1972.
- Sokołowska A.: *Stosunek młodzieży do jej perspektyw życiowych*. Warszawa 1967.
- Sokołowska A.: *Rola rodziny w kształtowaniu stosunku młodzieży do jej własnej przyszłości*. „Psychologia Wychowawcza” 1967, nr 1.
- Suszek K.: *Spoleczne podłoże aspiracji szkolnych młodzieży*. Poznań—Szczecin 1971.
- Szczypański J.: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa 1970.
- Szymański M.: *Srodowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*. Warszawa 1973.
- Świecki A.: *Młodzież i szkoła. Czynniki kształtujące aspiracje edukacyjne młodzieży polskiej*. Warszawa 1974.
- Trawińska M.: *Aspiracje i życzenia zawodowe młodzieży szkół średnich*. W: *Młodzież epoki przemian*. Red. R. Dyoniziak. Warszawa 1965.
- Tyszką Z.: *Socjologia rodziny*. Warszawa 1979.
- Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*. Red. J. Jasiński. Warszawa—Wrocław—Kraków—Gdańsk 1978.
- Zaborowski Z.: *Zbieżność między sposobami zachowania a pozycją i popularnością w grupie*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1965, nr 2.
- Ziemska M.: *Rodzina a osobowość*. Warszawa 1979.
- Ziemski S.: *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa 1973.
- Znanięcki F.: *Socjologia wychowania*. Warszawa 1973.

Aneksy

Pozycja uczniów niedostosowanych społecznie na Socjometrycznej Skali Akceptacji (z podziałem na szkoły i klasy)

Typ szkoły	Klasa	Liczba uczniów w klasie	Symbol ucznia	Rodzaj niedostosowania społecznego	Wybory otrzymane		V _{wz} (%)	Status na Skali Sympatii	Status na Skali Antypatii	Pozycja na Skali Akceptacji
					pozytywne	negatywne				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Zasadnicza Szkoła Górnicza	I Ib	26	D.M.	N-Z	0	5	5,0	-x	+x	O ₂
			C.M.	Z-Wr	2	2	4,0	x	x	x
			E.P.	N-Wr	3	8	3,0	x	-x	x
			W.K.	Z-Wr	0	6	6,0	-x	W	O ₁
	I Id	36	A.R.	N-Wr	5	2	1,42	+x	x	x
			B.M.	Z-Z	1	1	5,0	-x	-x	I ₁
			B.D.	Z-Wr	1	1	1,42	-x	-x	I ₁
			D.B.	N-Wr	2	0	1,42	x	-x	x
			G.L.	Z-Wr	1	20	15,0	-x	W	O ₁
			N.T.	Z-Wr	1	3	2,85	-x	x	x
			K.L.	Z-Z	0	5	3,57	-x	+x	O ₂
			K.K.	N-Wr	5	0	3,57	+x	-x	A ₂
			L.Wł.	Z-Z	1	4	3,57	-x	+x	O ₂
			S.S.	N-Wr	5	0	3,57	+x	-x	A ₂
			S.H.	Z-Wr	0	8	5,71	-x	W	O ₁

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Zasadnicza Szkoła Budowlana	IIb	32	G.M.	Z-Wr	3	3	4,83	x	x	x
			F.J.	Z-Z	0	0	—	-x	-x	I ₁
			K.A.	Z-Wr	0	3	2,41	-x	x	x
			L.K.	Z-Z	0	0	—	-x	-x	I ₁
			W.A.	Z-Z	4	11	12,90	+x	W	P ₁
	IIIb	32	Z.Z.	N-Q	0	8	0,64	-x	x	x
			M.I.	Z-Wr	0	10	0,80	-x	W	O ₁
			M.W.	Z-Q	0	14	1,20	-x	W	O ₁
			S.R.	N-Wr	0	4	0,32	-x	W	O ₁
	Zasadnicza Szkoła Energomontażu	IIb	28	D.I.	N-Wr	0	1	0,92	-x	-x
I.M.				Z-Z	0	2	1,85	-x	x	x
K.A.				N-Wr	0	12	11,11	-x	W	O ₁
K.P.				N-Wr	14	0	12,96	W	-x	A ₁
P.G.				N-Wr	0	2	1,85	-x	x	x
R.I.				Z-Q	0	7	6,48	-x	W	O ₁
S.J.				Z-Wr	1	2	3,70	-x	x	x
S.J.				Z-Wr	1	3	2,77	-x	x	x

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	IIIa	23	Cz.H.	Z-W _r	3	0	2,77	x	-x	x
			J.P.	Z-W _r	13	0	14,77	W	-x	A ₁
			S.P.	Z-Z	0	2	7,95	-x	x	x
	IIIc	31	B.T.	N-W _r	0	9	7,50	-x	W	O ₁
			G.A.	Z-W _r	0	7	5,83	-x	W	O ₁
			L.A.	M-Z	0	6	5,0	-x	W	O ₁
			K.M.	Z-W _r	0	5	4,16	-x	x	x
			M.Z.	N-W _r	1	8	7,50	-x	W	O ₁

RAZEM: O₂ = 3

\bar{x} = 15

O₁ = 12

I₁ = 5

A₂ = 2

A₁ = 2

P₁ = 1

40

RODZAJE NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO:

N-W _r	— niedostosowanie społeczne	— wrogi
N-Z	— niedostosowanie społeczne	— zahamowany
N-Q	— niedostosowanie społeczne	— niekonsekwentny
Z-W _r	— zaburzony w zachowaniu	— wrogi
Z-Z	— zaburzony w zachowaniu	— zahamowany
Z-Q	— zaburzony w zachowaniu	— niekonsekwentny
W _r -A _s	— wrogość z tendencją do aspołeczności	

Dwie wersje „6 pytań” (fragment)**6 pytań — WERSJA 1**

1. Czy jest dokuczliwy lub czy bardzo niechętnie przyjmuje uwagi?
2. Czy był zamieszany w uszkodzenie cudzej własności, wagarowanie, czy też zarzuca mu się jakieś niepożądane zachowanie się?

6 pytań — WERSJA 2

1. Czy jego ogólne zachowanie się nie jest takie, jakiego by Pan(i) oczekiwał(a) od dziecka normalnego, dobrze na swój wiek rozwiniętego?
2. Czy jest on dzieckiem nadmiernie spokojnym, letargicznym, przygnębionym, wykazującym duże zmiany w wyładowaniu swej energii?

**Arkusz Diagnostyczny D. H. Stotta (fragment)
w opracowaniu Jana Konopnickiego**

Nazwisko i imię Data ur. Imiona rodziców

Zawód ojca, matki..... Środowisko

Adres dziecka Szkoła Klasa.....

Wypełnia nauczyciel wychowawca..... Ile lat ma dziecko.....

Instrukcja: Należy przeczytać każde pytanie zamieszczone poniżej, następnie zakreślić kółkiem tę liczbę, pod którą znajduje się właściwa, aktualna forma zachowania się dziecka w szkole.

Aktualne formy zachowania się dziecka

1. Rozmawia z nauczycielem tylko wtedy, kiedy jest z nim sam na sam.
2. Wybucha płaczem, jeżeli mu się zwraca uwagę (starsze dzieci).
3. Nigdy nie proponuje nikomu żadnej pomocy, ale chętnie jej udziela, jeżeli się go o nią prosi.
4. Dziecko uległe (zgadza się na zajmowanie stanowiska nie zawsze dla siebie korzystnego).
5. Zbyt trwożliwy, aby być niegrzecznym.
6. Kłamie z bojaźni.
7. Lubi, jeżeli mu się okazuje sympatię, ale o nią nie prosi.

Kwestionariusz ankiety (fragment)

Przeczytaj uważnie każde pytanie i możliwe odpowiedzi. Następnie wybierz odpowiedź, która jest najbliższa temu, co sam myślisz na dany temat i podkreśl ją.

1. Co skłoniło Cię przede wszystkim do podjęcia nauki w szkole zawodowej? (Podkreśl właściwą odpowiedź):
 - a) miałem słabe wyniki w nauce w szkole podstawowej,
 - b) zdawałem do technikum, ale nie zostałem przyjęty,
 - c) namówili mnie koledzy,
 - d) rodzice chcieli, abym podjął naukę w tej szkole,
 - e) interesowałem się tym zawodem od dawna,
 - f) szkoła ta oferowała dobre warunki nauki (stypendia, internat itp),
 - g) inne.
2. Czy po ukończeniu tej szkoły zamierzasz podjąć naukę w technikum? (Podkreśl właściwą odpowiedź):
 - a) tak,
 - b) nie.
3. Jeżeli tak, to dlaczego? (Podkreśl właściwą odpowiedź):
 - a) uważam, że szkoła zawodowa to dziś za mało,
 - b) pragnę dalej poszerzać swoją wiedzę,
 - c) po ukończeniu technikum będę więcej zarabiać,
 - d) będę miał większe poważanie w pracy,
 - e) po ukończeniu technikum będę miał lżejszą pracę,
 - f) mam dobre wyniki w nauce,
 - g) mam zamiar studiować, dlatego matura jest mi niezbędna,
 - h) inne.

Formularz Diagnostyczny nr 1 wersja „Dziecko w szkole”

Nazwisko i imię badanego

Szkoła kl

Wiek

Z	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17								
D		18	19	20	21	22		23	24	26	27	25	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37			
W				38	39	40		41	42	43	44	45	46	47	48	49	50								
NN	51	52	53	54	55	56	57	57	59	60	63	65	58	61	62	64	66								
Wr		67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
Nd			92	93	94	95	96	97	98	99	100	91	101	102	103	104	105								
As	106	107	108	109	110	111	113	114	115	116	123	112	117	118	119	120	121	122	124	125	126				
Wrd							127	128	129	130	131	132	133	134	135	136									
NNa		137	139	140	141	142	143	144	145	146	147	138													
Re					148	149	150	151	152	156	157	153	154	155	158	159									
Rn									161	162	163	160	164	165	166										
Sr				167	168	169	170	171	172	173															
T							174	175	176	177	178	179	180												
S										181	182	183													
Ch	184	185	186	187	188	189	190	191	192	193	194	195	196	197											
Upf							198	199	200	202	201														

Liczba zakreśleń ogółem

Diagnoza niedostosowania społecznego

Liczba zakreśleń niebieskich

Wskaźnik liczbowy

Liczba zakreśleń czerwonych

Diagnoza słowna

ЖИЗНЕННЫЕ АСПИРАЦИИ ОБЩЕСТВЕННО НЕПРИСПОСОБЛЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Резюме

Общественная практика обосновывает необходимость проведения исследований, позволяющих познать жизненные aspirations молодежи, а также управляющие ими закономерности. Результаты проведенных исследований могут быть пригодны в воспитательной практике как при развитии и возбуждении aspirations, так и при направлении уже имеющихся в соответствии с общественными и индивидуальными возможностями. Главной целью проводимых исследований было определение вида и размера общественной неприиспособленности молодежи, учащейся в школах профобучения, а также познание жизненных aspirations общественно неприиспособленной молодежи по сравнению с правильно приспособленной молодежью. Кроме того, автор пыталась указать существенные элементы, влияющие на выбранные для исследований категории aspirations. Свое внимание автор сконцентрировала на двух категориях aspirations — связанных с обучением и связанных с планируемой моделью собственной семьи. Основным методом исследований был диагностический зондаж.

Среди всех исследуемых (754 ученика) 15% составляли общественно неприиспособленные учащиеся. Из проведенных исследований можно сделать вывод, что анализируемая молодежь школ профобучения имеет низкие aspirations вообще, а общественно неприиспособленная молодежь — еще более низкие по сравнению с правильно приспособленной молодежью. Ученики с низкими aspirations — это преимущественно выходцы из рабочей и крестьянской среды. Родители исследуемых имеют в общей сложности низкий уровень образования (в большинстве случаев окончили начальную школу и школу профобучения). Мотивировка в выборе профессии, образование родителей — факторы, обычно обуславливающие aspirations, связанные с обучением исследуемой молодежи. Aspirations общественно неприиспособленной молодежи и правильно приспособленной подобны, а их направления, связанные с планируемой моделью собственной семьи, соответствуют указанным в литературе на эту тему тенденциям преобразования современной польской семьи.

Ewa Syrek

THE ASPIRATIONS OF THE MISADAPTED YOUTH

Summary

Social practice justifies the need to carry on the investigation enabling to recognize the aspirations of the youth, as well as the regularities governing these aspirations. The results of the investigation may be useful in the educational practice, both when stimulating and developing the aspirations and when controlling them in accord with social needs and individual possibilities. The fun-

damental aim of the investigation was to determine the extent and type of the social misadaptation of the youth learning in technical schools of different types, and to compare the aspirations of the misadapted youth with those of the youth properly adapted. Moreover the author attempts to show some elements determining the formation of the categories of the aspirations selected for the study. The study concentrated on the two categories of the aspirations: education and the projected model of the family life. The fundamental technique of the investigations was diagnostic sounding.

From among the entire population under examination (754 pupils) the misadapted persons made 15 per cent. The investigation showed that the examined pupils of technical schools displayed low education-involving aspirations, and the aspirations of the misadapted youth were decidedly more limited than those of the normally adapted youth. The youth with low educational aspirations descend in the main from the workes and peasant class. Their parents acquired the low level of education (mainly on the level of the elementary and technical school). The motivation for the choice of profession, social and territorial origin, level of the education attained by the parents — these are the factors that differentiate the educational aspirations of the examined youth.

The aspirations of the misadapted and adapted youth are similar and their directions involving the model of the projected family are consistent with the transformational trends of the contemporary Polish family, mentioned by the literature of the subject.

BUS

EWA SYREK**Aspiracje młodzieży niedostosowanej społecznie****WYKAZ WAŻNIEJSZYCH BŁĘDÓW DOSTRZEŻONYCH W DRUKU**

Strona	Wiersz		Jest	Powinno być
	od góry	od dołu		
22	7		odwrócony symbol	P _{si}
30		20	charakterystyczne	charakteropatyczne
38		18	mikrospołecznych	makrospołecznych
41	6		badania	badania nad
48	9		nią	nimi
59		4	na podstawie	na postawione
60		9	dobór	poprzez dobór
66		12	nauczycieli	nauczyciele
110	2		dizecka	dziecka

nr inw.: BGN - 286



BG N 286/769

ISSN 0206-6336
ISBN 83-226-0063-1